

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

LAVORARE INSIEME A SCUOLA. CONSIGLI PRATICI PER I DOCENTI

*di Giorgio Asquini, Morena Sabella**

Nella progettazione di un percorso didattico la tematica del lavoro di gruppo rappresenta un elemento cardine. Lo scopo di questo contributo è quello di motivare gli insegnanti ad un uso più frequente delle attività di gruppo all'interno della classe. In questa prospettiva verranno considerati non solo i vantaggi “sociali” del lavoro per gruppi, ma anche i possibili guadagni individuali degli studenti.

Un aspetto fondamentale del lavoro per gruppi è che risulta tanto più efficace quanto più è applicato dall'insieme degli insegnanti che agiscono in classe, anche se con modalità diverse, legate alle specificità delle discipline (e dei temi trattati, dei tempi di lavoro...).

Team working is a key element in a learning course in the classroom. The aim of this paper is to motivate teachers to propose, more frequently, activities in cooperative learning. In this perspective, there are not only “social” benefits by team working, but also the gain of individual students in term of learning.

A key aspect of team working is that it is as effective as it is applied by all teachers, even though with different ways, related to the specific school subject (and the topics discussed, working times ...).

* Il saggio è frutto di un lavoro comune dei due autori. Tuttavia la scrittura dei paragrafi è così attribuita: Asquini par. 3, 4, 5; Sabella par. 1, 2.

1. Che cosa è un gruppo

Il mestiere dell'insegnante si svolge largamente in contesti di gruppo. In primo luogo il gruppo classe (che non è composto solo dagli studenti) per proseguire con i diversi organi collegiali cui partecipa. Eppure gli aspetti legati al funzionamento dei gruppi sono in genere trascurati, a favore peraltro di fattori importanti, quali le conoscenze disciplinari o gli aspetti psicologici evolutivi. Ma la larghissima maggioranza degli interventi, disciplinari e di sostegno ai singoli studenti, si svolgono nel contesto della classe, mentre sono in corso dinamiche collettive che possono condizionare pesantemente qualsiasi comportamento individuale (Lewin, 1948/1972; Mannetti, 2002). Conoscere tali dinamiche, i diversi ruoli, i tempi, le strutture di comunicazione, le aspettative e i bisogni (che non sono solo quelli individuali), permette all'insegnante perlomeno di capire quali sono le condizioni per interventi efficaci per tutti gli studenti. Una riflessione approfondita dovrebbe condurre poi all'affinamento della capacità di creare situazioni dinamiche efficaci per i processi di insegnamento-apprendimento (Speltini & Palmonari, 1999), che già di per sé fanno riferimento a due ruoli difficilmente compatibili.

In sintesi possiamo dire che il gruppo esiste se presenta le seguenti caratteristiche:

- interazione dei suoi membri;
- condivisione di obiettivi comuni e relativa cooperazione dei membri per realizzarli;
- condivisione di (almeno) alcune idee comuni ai membri (ideologia guida);
- presenza di una struttura e/o di una gerarchia;
- sentimento di appartenenza dei membri al gruppo stesso.

Il primo e l'ultimo elemento in genere vengono considerati ovvi e scontati, salvo poi scoprire che il gruppo classe non esiste, perché composto da una miriade di gruppetti di amici, alcuni dei quali non riescono a dimenticare che all'inizio dell'anno volevano stare in un'altra sezione. Se è vero che il gruppo perfetto, curatissimo in tutti questi elementi, in genere non esiste, è anche vero

che trascurare anche uno solo di questi elementi può mettere in crisi tutti gli altri, creando, paradossalmente, insoddisfazioni personali accanto a obiettivi raggiunti, o un bel clima di condivisione del far nulla (anticamera dell'implosione di un gruppo).

La spinta del singolo a far parte di un gruppo è data da due aspetti: sentirsi assicurato in termini di appartenenza a qualcosa di più grande e sentirsi in grado di realizzare qualcosa che da soli non si è in grado di fare (Brown, 1990). Queste due spinte danno luogo a gruppi primari e gruppi secondari, che presentano alcune caratteristiche distintive.

PRIMARIO	Tipo di gruppo	SECONDARIO
Soddisfare i bisogni affettivi dei membri	Obiettivo	Raggiungere un obiettivo specifico.
Generica, non sono richiesti ruoli specifici	Attività dei membri	Funzionale all'obiettivo, con ruoli definiti dei membri
Le situazioni personali interessano tutti i membri	Attenzione ai singoli	Interesse solo per gli aspetti che possono incidere sull'obiettivo
Affettive. In genere poco formali	Relazioni tra i membri	Formali. Finalizzate all'efficienza
Alto con una positiva atmosfera collettiva	Livello di partecipazione	Condizionato dall'obiettivo e dalla capacità del leader

Tabella 1
Tipologia dei gruppi.

Nella realtà non possono esistere gruppi così polarizzati, per cui bisogna pensare che un gruppo (reale) risulta sempre in tensione fra questi elementi (Mucchielli, 1986). Non solo. Anche i singoli membri riflettono sul gruppo i loro stati individuali, per cui possono coesistere, nello stesso gruppo, persone più orientate verso il benessere individuale (primario) o l'efficienza finalizzata (secondaria). Ecco il motivo principale per cui è così difficile far lavorare bene un gruppo, ottenendo risulti positivi per tutti.

Un altro aspetto su cui riflettere quando si parla di gruppi è la sua struttura, che può essere orizzontale o verticale: la prima è naturalmente ad orientamento primario, tutti i membri sullo stesso

piano, con eventuali distinzioni di ruoli, ma senza prevalenze specifiche; la seconda è verticale, comporta una gerarchia, distingue diversi livelli di importanza dei ruoli, in relazione a un obiettivo da raggiungere. Il riferimento ai ruoli introduce l'elemento di appartenenza, almeno potenziale, dei singoli al gruppo. Inizialmente il gruppo classe si presenta in modo anomalo, con tutti gli studenti sullo stesso piano e l'insegnante sovraordinato per status istituzionale. Ma basta il tempo dell'appello e ogni membro comincia a riorganizzare gerarchicamente il gruppo: quello è sicuramente più bravo di me, il ripetente è simpatico ma non ci arriva proprio, quello è il preferito del prof. Naturalmente anche l'insegnante viene ricollocato: o comincia a trasformare il ruolo istituzionale in autorità effettiva (e comincia a esercitare una leadership riconosciuta) o viene declassato a ostacolo per i rapporti con gli altri, non viene messo in discussione il ruolo, quanto la sua leadership.

Un ultimo punto, molto operativo, su cui riflettere sono le strutture di comunicazione del gruppo (Leavitt, 1951; Mauri & Tinti, 2002; Zuccheromaglio, 2007). Il gruppo classe iniziale non può che usare la struttura tradizionale cattedra-banchi, perché l'insegnante gestisce la comunicazione e gli studenti sono chiamati eventualmente solo a rispondere all'insegnante, quindi è necessario che lui possa guardare tutti, ma ognuno guardi solo l'insegnante. Ma basta che l'insegnante decida di spiegare un argomento passeggiando fra i banchi cercando di sollecitare ogni tanto qualche intervento, che la struttura di comunicazione si trasforma in una stella, tutti possono interagire con il centro (l'insegnante), ma possono osservare anche gli interventi degli altri, e questo aumenta la motivazione a intervenire (Selleri, 2006). Se poi l'interazione diventa più frequente è naturale che la stella tenda ad allargarsi, l'insegnante (che interviene sempre meno) si sposta ai margini e la struttura comunicativa diventa a cerchio. Ogni struttura è legata quindi alla modalità comunicativa decisa dal leader, che ha la responsabilità di capire e creare questo legame. Sbaglia quindi l'insegnante che invita gli studenti a dibattere un tema lasciandoli ben incardinati nelle file, ma anche l'insegnante che pretende di fare una dotta spiegazione

con i banchi in cerchio, secondo una moda nata negli anni Settanta.

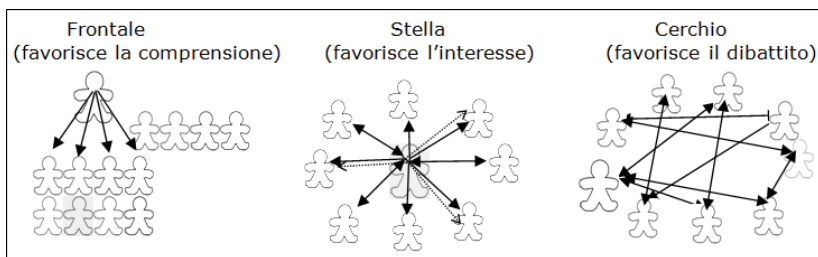


Figura 1
Strutture di comunicazione nel gruppo.

2. La leadership

Risultare credibile agli occhi altrui è in parte una dote naturale, che però da una parte può essere anche non utilizzata e dall'altra deve comunque essere continuamente affinata. Abbiamo detto che la credibilità dell'insegnante (cioè la sua capacità di guida del gruppo) viene messa in discussione fin dalla prima lezione, e può anche risultare sminuita. Fortunatamente abbiamo a che fare con "dinamiche" di gruppo, quindi c'è sempre la possibilità di ripartire e recuperare *gaffe* o interventi maldestri. Ma è anche vero il contrario. La credibilità dell'insegnante (del leader) è sempre messa alla prova, e anche un "capo" navigato può incappare in comportamenti che fanno precipitare la stima del gruppo. Succede anche con i migliori amici, o con i bravi dirigenti, proprio perché da loro non ci si aspettano delusioni, quindi colpiscono di più (Levine & Moreland, 1990). Ma cosa ci si aspetta da un leader?

Per prima cosa che sappia interpretare il momento che vive il gruppo. Per esempio capire qual è la giusta tensione fra i bisogni personali dei membri e la necessità di raggiungere uno scopo (Bales & Sleiter, 1955). E se c'è squilibrio (bisogna per forza chiudere un lavoro, ma c'è molta stanchezza fra gli studenti) trovare il modo giusto per ricrearlo. Da questo punto di vista il miglior esempio di un buon leader è rappresentato dal conduttore di slitte, che

deve equilibrare lo sforzo di tutti i cani, rallentando quando serve in funzione dell'arrivare a destinazione nelle migliori condizioni possibili.

Nella teoria dei gruppi (Lewin, 1972) si parla di stile di conduzione, da parte del leader, ed anche in questo caso possiamo parlare di *continuum*.

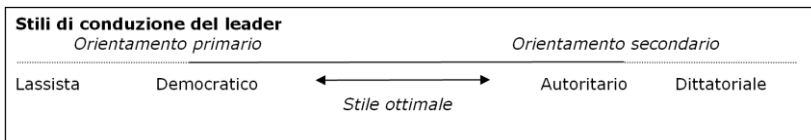


Figura 2
Stili di conduzione di un gruppo.

Si può notare che il leader più efficace è quello che sa dosare le sue azioni fra uno stile democratico e uno autoritario, cercando di non superare quelle soglie che possono diventare rischiose per l'attività del gruppo. L'eccesso di autoritarismo (non necessariamente un comportamento dittatoriale, basta un eccesso di rigore in un momento delicato per la massa critica dei membri del gruppo) può provocare passività e accumulo di rabbia, che viene liberata non appena il leader "molla" la presa (basta che suoni la campanella di fine ora), con ricadute negative per la vita del gruppo. Il concetto di massa critica per un gruppo risulta molto importante, perché molto spesso il gruppo non ha un vero e proprio orientamento che deve essere interpretato, da parte del leader, ma è in attesa di una proposta, disponibile se opportunamente sollecitato. In questi casi compito del leader è capire come *creare* la massa critica che orienti tutta l'attività del gruppo (Johnson & Johnson, 2005). Un ottimo esempio è la prima lezione del professor Keating nell'attimo fuggente: la classe è in attesa senza particolari orientamenti, lui entra fischiando, attraversa l'aula, esce (tra lo sgomento degli studenti), poi si riaffaccia per un attimo e dice «Su, andiamol». Sconcerto, sguardi interrogativi, risatine, poi uno dei leader della classe dice: «qui c'è da divertirsi» e si alza. In un secondo sono tutti pronti per uscire.

Per far questo Keating ha lanciato l'esca giusta, sapendo (sperando) che i ragazzi più autorevoli della classe abboccassero e si tirassero dietro gli altri. Ma se l'insegnante conosce già i suoi ragazzi la creazione di massa critica può risultare più agevole, a patto di conoscere i leader della classe, non quelli decisi da lui, ma quelli riconosciuti dai compagni.

Una notazione conclusiva: la scelta di uno stile di conduzione della classe come gruppo non è un'eventualità, ma un fatto: appena entra in classe l'insegnante comincia a esercitare consapevolmente o meno il suo controllo. Non si è leader *solo* quando si fanno lavori di gruppo. Per cui non bisogna riflettere, e controllare, il proprio modo di agire e comunicare solo in quei casi, ma in ogni momento in cui si guida la classe. Quindi l'interpretazione del momento del gruppo, la creazione di massa critica, la verifica dell'andamento del gruppo classe rappresentano un impegno costante. Se non lo si esercita è facile scadere nei comportamenti estremi, ed eccedere in lassismo (che vuol dire anche stanchezza, ritualità, passività rispetto ai comportamenti dei singoli) o controllo dittatoriale (che garantisce l'ordine pubblico, forse, ma è largamente improduttivo dal punto di vista dell'apprendimento). A ben vedere è successo anche a Keating.

3. *Organizzare attività per gruppi*

Qualsiasi attività svolta in classe risente delle dinamiche di gruppo, ma è possibile strutturare l'attività in classe attraverso lavori di gruppo (La Prova, 2015; Novara & Passerini, 2015). Sono però necessarie ancora due premesse: una operativa e una teorica.

Tra gli oneri dell'organizzazione di un'attività per gruppi in classe non deve essere trascurata l'informazione ai colleghi. L'insegnante che decide di attivare iniziative che possono risultare molto coinvolgenti per gli studenti deve fare i conti con i vincoli logistici, che non sono solo gli spazi e i tempi in cui si svolgono le attività, ma anche il contesto scolastico più ampio in cui si inseriscono tali iniziative. La trasformazione in laboratorio operativo

dell'aula deve fare i conti col termine dell'orario assegnato e l'inizio dell'ora di lezione successiva. Si tratta di una forma elementare di rispetto verso colleghi e studenti: non sarebbe corretto, nei loro confronti, proporre un'attività per gruppi in una giornata decisiva per i loro destini scolastici (ultimo compito in classe trimestrale). Naturalmente il rispetto deve essere reciproco, per cui, una volta condivisi i propri progetti, è possibile sollecitare il coinvolgimento dei colleghi, se non operativo, almeno “non di ostacolo”. Se gli studenti percepiscono l'unità di intenti degli insegnanti, qualsiasi attività proposta migliora l'impatto in termini di apprendimento.

La premessa teorica riguarda il tipo di obiettivo a cui può mirare il lavoro di gruppo, obiettivo che determina molte delle scelte operative successive.

Obiettivo del lavoro di gruppo	Caratteristiche
Benessere delle persone	Orientamento primario. Mancanza di obiettivi specifici, libertà di esprimersi per i singoli
Creazione di uno spirito di corpo	Orientamento primario. Obiettivi funzionali all'esaltazione della dimensione sociale dei singoli
Soddisfazione di interessi personali	Orientamento secondario. Obiettivo specifico comune, ma impegno e successo strettamente individuale dei singoli
Svolgimento di un compito	Orientamento secondario. Obiettivo comune, realizzabile attraverso impegni distinti e coordinabile dei singoli

Tabella 2
Obiettivi del lavoro di gruppo.

In linea di massima i gruppi centrati sul *benessere delle persone* non richiedono una particolare attivazione dell'insegnante, quanto piuttosto una sua capacità di lettura delle dinamiche. Si tratta di gruppi che si formano in modo spontaneo nei momenti di passaggio dell'attività scolastica (ingresso a scuola, ricreazione, cambio dell'ora, visita didattica...), in cui gli studenti si aggregano liberamente in gruppi con l'unico scopo di stare bene insieme. Il

modo in cui gli studenti si scelgono, la struttura comunicativa che realizzano, i contenuti del loro stare insieme possono fornire informazioni utili all'insegnante attento, per capire se ci sono tendenze alla leadership da parte di alcuni studenti, se un gruppo assume funzione di riferimento per gli altri, o anche intuire tendenze all'esclusione di alcuni dallo stare insieme. L'apertura o meno a elementi esterni al gruppo classe (per esempio se la ricreazione si svolge in uno spazio comune) può fornire informazioni sul senso di appartenenza dei singoli al gruppo. Anche se apparentemente poco produttive, queste situazioni di gruppo sono assolutamente da rispettare, perché rappresentano una palestra formativa importante per la socialità dell'individuo (Salvato & Mancini, 2007).

Il *gruppo centrato sullo spirito di corpo* può invece diventare un'occasione utile per l'insegnante, soprattutto per attivare dinamiche positive tra i singoli e un clima positivo per successive attività collettive. Anche in questo caso lo scopo principale del gruppo è il benessere dei singoli, ma realizzato attraverso la crescita del senso di appartenenza al gruppo. Il passo in avanti è costituito dal fatto che si cominciano a definire degli obiettivi comuni, e si lavora insieme per realizzarli. L'organizzazione del tifo per un torneo scolastico, la decorazione dell'aula, una mostra per i genitori rappresentano buone occasioni per far uscire dal gruppo una buona idea e realizzarla insieme. Si tratta di un momento ideale per l'insegnante che vuole rafforzare la sua leadership, perché il contesto del gruppo resta poco impegnativo per i singoli, ma sta all'insegnante valorizzare la buona idea di qualcuno, facendo attenzione che sia semplice ma efficace, realizzabile in poco tempo (altrimenti il gruppo deve strutturarsi in modo più secondario) e dal successo assicurato, perché la partita si può anche perdere, ma se il tifo è stato caloroso ci siamo divertiti tutti insieme.

Decisamente più spazio, nella scuola, hanno sempre avuto i *gruppi centrati sull'interesse*, che ricordiamo sono più la somma di singoli che non veri e propri gruppi. Le attività di recupero disciplinare, o di rinforzo, spesso si strutturano in questo modo, gli studenti condividono spazi e tempi, ma lavorano sostanzialmente da soli e mirano a obiettivi strettamente personali. Anche un lavo-

ro di gruppo su un argomento assegnato può svolgersi con queste modalità, poiché è abbastanza naturale, non solo per uno studente, concentrarsi sul proprio compito trascurando la dimensione collettiva. Si tratta comunque di esperienze utili, in quanto vengono percepite positivamente dallo studente: l'obiettivo in genere risulta molto chiaro ("migliorare la mia competenza in ..."); la dimensione più piccola, rispetto alla classe, e la condivisione dell'interesse con gli altri risulta essere inizialmente motivante per realizzare il proprio obiettivo; inoltre gli altri, seppur impegnati per proprio conto, diventano un metro di confronto sempre a portata di mano. Il confronto con gli altri può però risultare stimolante solo se il divario di prestazione è contenuto, per cui questo tipo di gruppo deve essere composto in modo omogeneo, rispetto all'obiettivo da raggiungere. Se ci sono troppe differenze di abilità tra gli studenti, i meno abili vivranno una profonda frustrazione (il gruppo piccolo esalta la visibilità delle prestazioni dei singoli), mentre i più abili rischiano un appagamento al ribasso, che può essere paradossalmente motivato anche dal lodevole scopo di non far troppo sfigurare i compagni. Il primo compito dell'insegnante è quindi quello di vigilare sulla composizione dei gruppi.

Il *gruppo centrato sul compito* rappresenta la forma più efficace di attività di gruppo realizzabile a scuola, strettamente legato all'apprendimento cooperativo (Johnson & Johnson, 1994; Johnson, Johnson & Holubec, 1998). Allo stesso tempo si tratta dell'esperienza più rischiosa, perché il successo è fortemente legato alla realizzazione di un progetto condiviso. Anche in questo caso è determinante per la motivazione dei singoli la chiarezza dell'obiettivo, ma si parla di un risultato non ottenibile solo grazie all'impegno personale. Uno spettacolo teatrale, la redazione di un giornale scolastico, l'allestimento di un percorso guidato con esperienze di laboratorio, un gioco di simulazione (per esempio la riproduzione di un fatto storico celebre), rappresentano buoni esempi di attività per le quali una classe deve necessariamente strutturarsi per poterle realizzare. Ogni compito di questo tipo richiede il coordinamento (non la somma) di abilità diverse, può

permettere a ogni studente di rivestire un ruolo utile, anche se con livelli diversi di capacità. Ognuno a suo modo è essenziale e ogni fallimento personale può mettere in crisi l'obiettivo comune. Ecco perché si tratta di attività rischiose, sta all'insegnante renderle occasioni utili per tutti (Venza, 2007).

Ma perché imbarcarsi in queste complicazioni? Ci sono diverse risposte. Realizzare un compito costringe ad assumere una mentalità pluridisciplinare (non solo in senso scolastico), stimola la capacità di risoluzione dei problemi, spinge a considerare le cose da diversi punti di vista. Se questo poi viene fatto con gli altri, diventa la miglior palestra per imparare ad interagire. Ecco perché vale la pena di provarci (Comoglio & Cardoso, 1996). Compito dell'insegnante è trovare il compito giusto, considerando le capacità dei suoi studenti, ma anche lo spirito di corpo già esistente (altrimenti si ritorna al gruppo per interesse, ognuno farà il suo compito). Nella progettazione bisogna evitare l'improduttivo spontaneismo democratico, un'attività complessa non può essere progettata insieme, ma bisogna lasciare spazio alla creatività dei singoli (che rinforza la motivazione a realizzare l'obiettivo comune) nei dettagli: per lo spettacolo seguiamo questo testo, ma come vestiamo il protagonista?

La strutturazione del gruppo classe in gruppi di lavoro specializzati più piccoli è un altro aspetto da curare con molta attenzione. La compresenza di diversi livelli di abilità nello stesso gruppo comporta una distinzione di ruoli e conduce inevitabilmente a una gerarchia, per cui ogni gruppo di lavoro può avere un responsabile, che deve essere scelto con attenzione considerando la sua credibilità come leader all'interno del gruppo. Poiché il gruppo classe è di fatto un gruppo di pari, durante i lavori questo aspetto gerarchico può risultare critico, con tensioni, accuse personali, rifiuto di svolgere il proprio ruolo. L'insegnante deve pertanto essere sempre pronto a intervenire, anticipando per quanto possibile tali situazioni e svolgendo un costante raccordo fra i gruppi, che vuol dire che un gruppo di lavoro non dovrebbe mai restare da solo per un'ora intera. Questo muoversi fra i gruppi permette anche di aggiornarli sugli sviluppi complessivi del com-

pito, creando all'interno di ogni gruppo di lavoro un senso di appartenenza specifico («Quelli della cronaca stanno già scrivendo i loro articoli... forza, finiamo questa inchiesta!»).

Una delle difficoltà principali delle attività di gruppo, e in particolare di quelle centrate sul compito, è quella di ottenere un sufficiente livello di partecipazione di tutti gli studenti (Dreyer & Harder, 2013). È questo un caso esemplare di attivazione di una massa critica, perché la scelta del compito, per quanto stimolante, potrebbe non bastare. L'insegnante perciò dovrebbe avere la ragionevole certezza che la sua proposta sia sostenuta dalla maggioranza degli studenti, e possibilmente dagli studenti più influenti nel gruppo. Farsi sfuggire qualche anticipazione («Vi ricordate che bel giornalino aveva fatto la terza dell'anno scorso?») può essere una tattica produttiva, come pure sfruttare, per il lancio dell'idea, una modalità comunicativa rassicurante. Un'attenzione specifica deve essere dedicata ai tempi di lavoro per la realizzazione del compito, ricordando che il buon lavoro di gruppo è come un buon gioco, non deve durare molto. Spesso nelle scuole il giornalino scolastico ha periodicità annuale, magari di 60 pagine, con la conseguenza che il gruppo di studenti più entusiasti, che hanno consegnato il pezzo a novembre, lo vedono uscire ad aprile. Meglio far uscire otto pagine dopo 10 giorni, e magari un secondo numero il mese successivo, ma in questo modo il gruppo lavorerà con maggiore slancio (rispettare le scadenze è una componente essenziale del lavoro sul compito) e vedrà in tempi ragionevoli il risultato dei propri sforzi. Lo spettacolo teatrale in quattro atti rischia di lasciare molte vittime sul suo lungo cammino (non tutti possono fare i due attori principali), mentre una serie di *sketches* di sette minuti l'uno può essere messa in cartellone in un paio di settimane. Da aggiungere anche che se il compito è limitato, eventuali problemi o risultati negativi possono essere gestiti più facilmente, mentre il fallimento di mesi e mesi di lavoro sono difficilmente recuperabili. In questo sano realismo gli studenti in genere non aiutano, perché una volta innescato il meccanismo e conquistato il loro entusiasmo è facile prevedere che cercheranno di essere sempre più creativi, migliorare sempre il pro-

dotto, rimandare sempre il risultato. Per cui altro compito dell'insegnante è mediare queste tendenze (indubbiamente positive) con il sano realismo del rispetto dei tempi assegnati. In questo può aiutare la previsione di un vincolo esterno, cioè legare il completamento del lavoro a un impegno preso con il dirigente, i genitori, le altre classi, un anniversario da celebrare.

4. I rischi del lavoro di gruppo

Gli spunti del paragrafo precedente devono essere applicati a tutte le attività di gruppo che si intendono svolgere a scuola (Polito, 2002), ma è importante dedicare un breve spazio anche ai rischi legati alle attività di gruppo, oltre a quello segnalato in apertura di mancato coordinamento con i colleghi.

Per alcuni studenti il gruppo può diventare il luogo dove esaurire le proprie energie, svalutando completamente il lavoro individuale che continua a esistere nell'esperienza scolastica. Può sembrare un paradosso, ma tanto più è efficace l'attività di gruppo, tanto più può entrare in crisi l'approccio tradizionale, individuale, di insegnamento-apprendimento. Se ne esce in due modi, abbandonando qualsiasi forma di didattica attiva (ed è un passo indietro) o trasformando anche le lezioni quotidiane in piccoli eventi: non si tratta di stupire con effetti speciali, ma di attivare una modalità di lavoro partecipata anche solo per spiegare il teorema di Pitagora.

Lo spirito di corpo è uno strumento utile per rinforzare la motivazione e lanciare lavori di gruppo più impegnativi, ma può degenerare in una forte contrapposizione e chiusura verso l'esterno. Anche senza arrivare al modello delle bande dei ghetti statunitensi o alla classe del film "L'onda", l'insegnante deve essere sempre pronto a raffreddare un eccesso di identificazione/annullamento nel gruppo (Johnson & Johnson, 1989).

Abbiamo già accennato al possibile entusiasmo degli studenti che stravolge il compito del gruppo, e al ruolo vigilante dell'insegnante. In generale bisogna ricordare che in qualsiasi gruppo esiste una

tendenza strisciante verso gli aspetti primari (in primo luogo ognuno punta a stare bene), per cui il leader può essere portato ad assecondare questa tendenza, rendendosi più democratico, che inizialmente significa rispettare i tempi di crescita, ma può facilmente scadere in lassismo, anche perché nell'immediato il gruppo è contento della maggiore libertà (il vantaggio strutturale dell'insegnante di educazione fisica è proprio quello di liberare gli studenti dall'aula), ma l'eventuale progressiva rinuncia del leader ad esercitare il suo ruolo finisce per sfiduciare le persone nei confronti del gruppo («Non siamo capaci di fare niente insieme»).

Molto simile un ultimo rischio, quello costituito dall'intimismo, che si manifesta quando un gruppo si lascia condizionare dai problemi personali di uno o più dei suoi membri. Anche in questo caso il rischio è legato a una prevalenza degli aspetti primari, ma può colpire un gruppo già forte e strutturato, che proprio per questo "rispetta" maggiormente tutti i suoi componenti, di fronte all'alternativa compito/persona vacilla e può decidere di mettere da parte il compito. Si tratta di situazioni molto delicate da trattare, ricordando che comunque il rinchiudersi del gruppo sui problemi personali non produce mai risultati apprezzabili, sui comportamenti e sugli apprendimenti, mentre il non perdere di vista gli obiettivi collettivi, pur con gli inevitabili rallentamenti, rappresenta comunque un salutare confronto con la realtà, che alla lunga viene apprezzato anche dalla persona che attraversa il momento intimista.

5. E per concludere

Per rendere completamente significativa un'esperienza è necessario un finale adeguato, per cui ogni attività di gruppo deve essere celebrata con un momento conclusivo specifico (nei giorni immediatamente successivi all'uscita del giornalino o dello spettacolo teatrale), che diventa anche l'occasione per fare una serie di bilanci. La verifica deve essere collettiva (legata al compito assegnato, al successo riscosso, al rispetto del progetto) e individuale.

Nella prima sono coinvolti tutti i membri del gruppo, gli studenti punteranno più alle osservazioni puntuali e agli aneddoti, l'insegnante ha il compito di raccogliere le osservazioni e sistematizzarle in termini di apprendimento collettivo («Quante cose abbiamo visto che si devono fare per far uscire un giornale»). Nella verifica collettiva può tornare utile un punto di vista esterno (dirigente, altro insegnante...), che finisce per rinforzare lo spirito di corpo. La verifica individuale invece è soprattutto responsabilità dell'insegnante, che deve tornare a ricoprire il suo ruolo di esperto educativo e fornire ad ogni studente (che aspetta con trepidazione il giudizio dell'insegnante) uno spunto per riflettere sulla sua esperienza nel gruppo, evidenziando il punto di partenza, i compiti specifici assegnati, le difficoltà incontrate, l'impegno mostrato. Per entrambe le verifiche non deve mancare la visione prospettica, a livello collettivo per evidenziare alcune buone idee (quelle che erano state raffreddate in corso d'opera) da tenere presenti per successive attività, a livello individuale per trasformare impegni non particolarmente positivi in occasioni di riscatto.

Tutto questo però evitando la seriosità, anzi creando un clima di festa, perché un lavoro insieme va sempre festeggiato, anche se le cose non sono andate esattamente come previsto.

Bibliografia

- Bales R. F., & Sleiter P. E. (1955). Role differentiation in small decision making groups. In T. Parsons & R. F. Bales (Eds.), *Family, Socialization and interaction process*. Glencoe: FreePress.
- Brown R. (1990). *Psicologia sociale dei gruppi*. Bologna: Il Mulino.
- Comoglio M., & Cardoso M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Dreyer E., & Harder K. (2013). *99 idee per lavorare in gruppo*. Trento: Erickson.
- Johnson D. W., & Johnson R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson D. W., & Johnson R. T. (1994). Learning together. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CN: The Greenwood Press.
- Johnson D. W., & Johnson R. T. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.
- Johnson D. W., Johnson R. T., & Holubec E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- La Prova A. (2015). *Apprendimento cooperativo in pratica*. Trento: Erickson.
- Leavitt H. J. (1951). Some Effects of Certain Communication Patterns on Group Performance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 38-50.
- Levine J. M., & Moreland R. L. (1990). Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*, 41, 585-634.
- Lewin K. (1948/1972). *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*. Roma: FrancoAngeli.
- Mannetti L. (2002). *I Gruppi in Psicologia sociale*. Roma: Carocci.
- Mauri A., & Tinti C. (2002). *Formare alla comunicazione*. Trento: Erickson.
- Mucchielli R. (1986). *La dinamica di gruppo*. Torino: Elledici.
- Novara D., & Passerini E (2015). *Con gli altri imparo*. Trento: Erickson.
- Polito M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.
- Salvato R., & Mancini R. (2007). *Il lavoro di gruppo. Competenze per l'azione didattica*. Perugia: Morlacchi.
- Selleri P. (2006). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Speltini G., & Palmonari A. (1999). *I gruppi sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Venza G. (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Roma: FrancoAngeli.
- Zuccheromaglio C. (2007). Gruppi e interazione sociale. In G. Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*. Firenze: Giunti.