

Intersoggettività a scuola

Proposta metodologica per l'analisi dei posizionamenti narrativi degli insegnanti

Alberto Urbani e Paolo Cottone

*Quali nuovi orizzonti possiamo aprire
se sostituiamo l'individuo con la relazione
come unità fondamentale dell'apprendimento?*

K. GERGEN (2005, p. 11)

La qualità del clima scolastico è costruita e mantenuta nell'incontro quotidiano tra attori sociali, dunque curarsi delle relazioni a scuola favorisce l'incremento del benessere degli individui. Spesso, tuttavia, ci si trova sprovvisti degli strumenti concreti per affrontare problematiche relazionali. Con questo lavoro presentiamo un metodo per la valutazione e la comprensione delle relazioni sociali degli insegnanti di scuola primaria discutendo i risultati di una indagine sul campo. Sono stati intervistati quindici insegnanti di un Istituto Comprensivo della provincia di Padova e l'incontro con ciascuno di essi è stato strutturato combinando due metodi, la diffusa intervista narrativa e l'analisi del repertorio delle posizioni personali. La procedura adottata si è rivelata efficace e in grado di portare alla luce la struttura sociale percepita¹ dagli insegnanti.

PAROLE CHIAVE: relazione, narrazione, insegnanti, Sé Dialogico, valutazione

The quality of the climate inside a school is built and maintained through daily interaction between various social agents, so dedicating time to school-based relationships helps increase individual well-being. However, there is often a lack of practical tools capable of addressing relationship-based issues. In this paper, we present a method for assessing and understanding primary school teachers' social relations and discuss the results of our field research. Fifteen teachers from a Comprehensive School in the province of Padova were involved in the research project. Each interview was structured by combining two methods: the well-known narrative interview and an analysis of repertoires related to personal positions. The procedure adopted proved to be an effective means of highlighting teachers' perceptions of social structure².

KEYWORDS: relationship, narrative, teachers, Dialogical Self, assessment

1. Introduzione

Le tematiche che spesso associamo al contesto scolastico riguardano l'apprendimento, la motivazione degli alunni, i piani di offerta formativa e la

¹ Per *struttura sociale* intendiamo un principio interpretativo che designa l'organizzazione complessiva dei ruoli, l'insieme delle relazioni esistente tra di essi (sia gerarchica che orizzontale) che caratterizza l'istituzione oggetto di studio così come è percepita e vissuta.

² With the term *social structure* we mean a principle of interpretation which designates the overall organization of roles, the set of existing relationships between them (both hierarchical and horizontal), which characterizes the institution under study as it is perceived and lived.

loro stesura. Meno frequentemente si pensa alla scuola in quanto luogo abitato da persone, individui che in una particolare circostanza si incontrano, comunicano e si adeguano e interiorizzano norme di un contesto nato prima di loro. La mole di problemi quotidiani lascia poco spazio da dedicare alle dinamiche relazionali dimenticando che ogni processo, che sia di apprendimento o di gestione di qualsiasi problematica, richiede sempre una interazione, nelle cui mani sono le sorti del clima lavorativo percepito a scuola (Wortham & Jackson, 2012).

Il lavoro di insegnante richiede un continuo sviluppo professionale, e prima ancora, una formazione che vada nella direzione della costruzione di un professionista dotato di competenze che afferiscano a diversi ambiti. Uno di questi riguarda la competenza relazionale, lo sviluppo di modalità efficaci per entrare in relazione con gli altri — che siano colleghi, personale ATA, Dirigente Scolastico o studenti. Scopo di questo lavoro è riportare al centro questa tematica, offrendo alcuni concetti e un metodo utile a comprenderla.

L'incontro con l'altro, infatti, è un passaggio obbligato: dal momento che gli individui sono presenti nello spazio e lo condividono con altre persone, compiono delle azioni con una valenza inevitabilmente relazionale. Per ogni cosa che facciamo in un contesto sociale c'è l'altro che osserva, che pensa, che risponde, che fornisce una narrazione delle nostre azioni, l'altro che nel tempo viene interiorizzato, rimanendo significativo anche quando assente. Ogni attività intrapresa, insomma, non può prescindere da questo aspetto relazionale, da cui dipende la qualità dell'ambiente scolastico e dell'apprendimento (Korthagen, Attema–Noorderwier, & Zwart, 2014; Haakma, Janssen, & Minnaert, 2016).



2. L'identità, la relazione, la comunicazione e il contesto

Le dinamiche relazionali sono un ingrediente fondamentale per una migliore qualità della vita lavorativa. I professionisti che intervengono in situazioni di emergenza o di difficoltà spesso si trovano a lavorare con conflitti interpersonali, incomprensioni e mancanza di coesione tra professionisti. In questi casi per agire secondo un'ottica relazionale, cioè occuparsi del rapporto tra individui piuttosto che del contenuto espresso, ad esempio, nel conflitto, non è sufficiente sapere che si tratta di un problema inerente l'intersoggettività, ma sono necessarie conoscenze e competenze specifiche.

La relazione con l'altro si sviluppa su diversi livelli: è sempre situata e inscritta in un contesto sociale più ampio (Mantovani & Spagnolli, 2003),

si realizza attraverso gli incontri tra persone ed è in rapporto dialogico con la costruzione della propria identità. Questi tre concetti — identità, incontro e contesto — saranno presentati di seguito procedendo dalla definizione dell'identità per terminare con il contesto. Il quadro concettuale proposto per la loro trattazione è la teoria del Sé Dialogico (Hermans, 2001a; Hermans & Dimaggio, 2004b).

La teoria formulata da Hermans (ad es. Hermans, 2001a) concettualizza il Sé dell'individuo come un insieme di voci, di personaggi che dialogano, si confrontano e discutono tra loro, ognuno con le proprie emozioni, la propria costruzione dei significati e le proprie convinzioni. Ogni voce offre un diverso punto di vista sul mondo e mantiene una relazione dialogica, cioè di scambio reciproco, con le altre. Le idee, i ricordi, i significati divengono salienti e importanti nella vita individuale solamente se incorporati da una voce.

L'accezione di monologo interiore non ha più senso entro questa cornice teorica, più adatta è l'idea di dialogo interiore, in cui la mente interroga se stessa, si risponde, si conferma e si disconferma. Le dinamiche conversazionali che siamo abituati ad osservare tra individui sono le stesse che si innescano tra il corredo di personaggi che abitano la mente dell'individuo. Ricoprire un ruolo, come quello di insegnante, di studente o di Dirigente Scolastico, significa anche far emergere nuove posizioni, che devono agire in sintonia con quelle già esistenti. Per questa ragione, come notano Pillen, Beijaard e den Brok (2013) è frequente, per gli insegnanti alle prime armi, dover risolvere conflitti interiori.

Proprio come in ogni conversazione a turni, anche nei dialoghi tra voci esistono i meccanismi di dominanza sociale e di asimmetria tra i parlanti. Come scrive Hermans,

il desiderio di prendersi un giorno di ferie potrebbe vedere due parti del sé che sono in trattativa o in conflitto, per esempio, uno scienziato stacanovista e uno che vuole godersi la vita. In una società, o istituzione, in cui il lavoro duro e la competizione vengono fortemente incoraggiati, la parte che vuole godersi la vita potrebbe essere soppressa o "messa a tacere" dalla parte ambiziosa del sé. (Hermans, 2004a, p. 22)

L'io, metaforicamente, fluttua tra le diverse posizioni — chiamate *I-positions* — e si muove nello spazio creato dal repertorio personale di posizioni. Sono parte di questo repertorio anche gli oggetti e le persone del mondo esterno, che si situano nel mezzo tra Sé e mondo. Ad esempio, diciamo la *mia* macchina, il *mio* amico/nemico, facendo rientrare nel campo del Sé oggetti e persone a noi esterne, altrimenti chiamate posizioni esterne. Le altre persone divengono un'altra voce all'interno del proprio Sé (la voce

dei propri genitori, del proprio capo), oggettivata e quindi avvalorata da un punto di vista indipendente, come vi fosse un altro Io nel Sé.

Il personaggio, o il corredo di personaggi che più ci rappresentano in una data situazione, cambiano in base alle caratteristiche della relazione mantenuta in quel preciso momento. Ad esempio un insegnante potrebbe mantenere una relazione più formale con alcuni colleghi e una più amicale con altri, e lasciar affiorare “personaggi” diversi nei due frangenti. Ogni incontro avviene, dunque, entro un contesto relazionale che giustifica la salienza di alcune *I-positions* piuttosto che altre. Di conseguenza, le azioni — e le scelte su cui si fondano — sono espressione di un modo di essere saliente nel contesto creato da quella relazione.

Le caratteristiche della relazione instaurata si esprimono nell’insieme di voci salienti in una relazione. Ad esempio, se relazionandosi con i colleghi emergono posizioni quali *Io professionista*, *Io riservato* e *Io esigente*, queste denotano un rapporto che non contempla vissuti emotivi ma tende a rimanere sul livello lavorativo e meramente esecutivo. Per queste ragioni possiamo comprendere la relazione tra individui anche esplorando il repertorio delle posizioni personali e osservando come varia nei diversi contesti.

Ogni relazione si sviluppa all’interno di un sistema normativo che legittima e proibisce alcune azioni (Fasulo, 2002; Harré *et al.*, 2009). Se con gli alunni un insegnante può sentirsi in diritto di mantenere un certo atteggiamento, non sarà così quando incontra il Dirigente Scolastico o i suoi colleghi. Nelle varie situazioni vige un diverso sistema normativo che rende possibile un certo modo di essere e quindi legittima la salienza di alcune *I-positions* e non di altre. La salienza delle posizioni interne ed esterne, dunque, è contestuale, ed è legata, oltre al luogo in cui l’individuo si trova, ai soggetti con cui interagisce, al ruolo che essi ricoprono e al grado di confidenzialità.

Queste osservazioni ci portano a introdurre il terzo elemento: il contesto. La teoria del Sé Dialogico non prevede una vera e propria trattazione, se non in forma implicita; rispetto all’indagine del contesto, essa è stata per lo più impiegata nel *setting* terapeutico. L’assunto che più di tutti rende estendibile questo approccio al contesto è l’idea che il pensiero individuale sia costituito da un insieme di personaggi che l’individuo può ricoprire, i quali interagiscono con la struttura sociale. Se è vero che la salienza delle posizioni è contestuale, allora vi sarà una certa costanza del rapporto tra una situazione e le posizioni salienti. Ogni individuo dunque ha interiorizzato, entro il contesto che abita — come la scuola — una certa struttura sociale, fatta di individui — e di ruoli — più o meno sog-

gettivamente importanti e di posizioni che si attivano in funzione della persona con cui interagisce.

In base a quanto abbiamo detto, quindi, possiamo usare la teoria del Sé Dialogico per conoscere l'altro e contemporaneamente il contesto, e quindi per farci un'idea di come a scuola vengano gestite le relazioni e quali figure siano ritenute più importanti nella struttura sociale.

3. Narrazione e relazione



Il processo di comprensione delle dinamiche relazionali presenti in un contesto può seguire due metodologie, una diretta e una indiretta. Nel primo caso il metodo d'elezione è l'osservazione, ma presenta alcuni svantaggi. Oltre a richiedere un lungo dispendio di tempo, infatti, non ci dà modo di accedere alle ricostruzioni che gli individui fanno delle situazioni e ai significati che attribuiscono agli accadimenti. Il secondo metodo, implementabile con l'intervista, ci aiuta a non trascurare questi elementi, dando voce ai punti di vista delle persone.

Il racconto di un accadimento o di un conflitto non ha la valenza di un resoconto fedele dei fatti, è piuttosto una ricostruzione fortemente espressiva del modo con cui è stato vissuto dal narratore. La ricerca della verità oggettiva, voler capire che cosa sia realmente successo è impossibile dal momento che ogni versione rappresenta un punto di vista (Bruner, 2002).

Se pensiamo di lavorare con una narrazione e non con un resoconto effettivo dell'accaduto, ricercheremo non più la verità storica ma il significato soggettivo che un individuo ha dato agli eventi o alle parole dell'altro. Poiché i modelli narrativi usati in un contesto danno forma alla realtà e alle esperienze quotidiane (Bruner, 1992, 2002), ci interrogheremo sul tipo di realtà che generano. Come scrive Bruner,

raramente ci chiediamo quale forma venga imposta alla realtà quando le diamo la veste di un racconto. Il senso comune si ostina ad affermare che la forma di racconto è una finestra trasparente sulla realtà, non uno stampo che le impone la sua forma [...] noi ci riferiamo a eventi, a oggetti e persone mediante espressioni che li collocano non già semplicemente in un mondo indifferente, bensì in un mondo narrativo. (Bruner, 2002, pp. 7-9)

La narrazione ci permette di dare un significato a noi stessi, oltre che agli eventi e alla nostra storia (Bruner, 1992) e ci inserisce entro una continuità spaziale oltre che temporale.

Anche la teoria del Sé Dialogico adotta un approccio narrativistico. Secondo tale prospettiva l'individuo non produce storie da un solo punto

di vista, ma costruisce una narrazione diversa da ogni posizione, ciascuna dettata da un'intenzionalità differente. Come chiarisce Hermans,

le voci funzionano come personaggi che interagiscono all'interno di una storia. Una volta che in una storia si attiva un personaggio, questo assume una vita propria e acquisisce pertanto una certa necessità narrativa. Ogni personaggio ha una storia da raccontare sulle esperienze dal proprio punto di vista. Come voci differenti questi personaggi scambiano informazioni sui rispettivi Me e sui propri mondi, generando un sé con una complessa struttura narrativa. (Hermans, 2004a, p. 25)

Attraverso processi di auto-riflessione costruiamo costantemente storie delle quali, oltre ad esserne gli autori, siamo i protagonisti. Si crea una sorta di *romanzo polifonico* (Bakhtin, 1973) in cui la storia è raccontata da diversi punti di vista.



4. La ricerca

4.1 Obiettivo

La finalità principale di questo studio è illustrare come sia possibile ricavare dalla teoria del Sé Dialogico un metodo per l'*assessment*³ del contesto. Ci siamo chiesti, dunque, in che modo la conoscenza del repertorio delle posizioni personali esprima il modo di gestire e di affrontare le relazioni, se possa essere considerata una riproduzione della struttura sociale percepita soggettivamente e se effettivamente l'implementazione di questo metodo offra un qualche valore aggiunto.

Sulla scorta del quadro teorico presentato e gli scopi della ricerca, abbiamo combinato due metodi: l'intervista narrativa e la ricostruzione del repertorio delle posizioni personali. Affiancare a quest'ultimo metodo l'intervista narrativa ci aiuta a validarne l'affidabilità e inoltre favorisce una maggior libertà espressiva dei soggetti, che si sentono meno vincolati.

4.2 Metodo e procedura: l'intervista narrativa e il repertorio delle posizioni

Il primo metodo impiegato è l'intervista narrativa poiché favorisce la costruzione di una interazione collaborativa e simmetrica tra le parti. L'intervista è stata strutturata con lo scopo di favorire la produzione di resoconti e il racconto di esperienze (Serranò & Fasulo, 2013), al fine di conoscere il significato che i soggetti assegnano ai comportamenti altrui.

3 Con il termine *assessment* intendiamo indicare gli aspetti processuali dell'attività di valutazione.

Il secondo metodo nasce da un riadattamento del *Personal Positions Repertoire*, il metodo proposto da Hermans (2001b) per ricostruire il repertorio delle posizioni personali di un individuo. Il riadattamento è reso necessario dalla diversità del contesto oggetto di questa ricerca e quello in cui originariamente è stato applicato. Tale strumento, in quanto impiegato originariamente all'interno di un percorso psicoterapico, è utilizzato per l'indagine intrapsichica. Le analogie dei processi intrapsichici e relazionali evidenziate dalla teoria dei posizionamenti giustificano questo diverso impiego.

Poiché in questa ricerca eravamo interessati solamente all'individuo nel contesto scuola, ci siamo limitati a ricostruire graficamente il repertorio delle posizioni personali includendo i soggetti con i quali egli interagisce nell'arco della giornata lavorativa e le voci, le posizioni salienti nei diversi contesti. A tale scopo abbiamo adottato la seguente procedura:

- Come prima cosa abbiamo chiesto al soggetto di individuare le persone con le quali entra in contatto durante la giornata. È necessario che definisca individui o gruppi di individui rispetto ai quali le posizioni che emergono siano tendenzialmente stabili. Probabilmente, ad esempio, “il gruppo di insegnanti” è troppo generico perché le relazioni con gli altri insegnanti potrebbero non essere tutte uguali. Se il gruppo risulta troppo inclusivo, si chiede all'intervistato di specificare se vi siano differenze nelle relazioni con diversi individui di quel gruppo, così da organizzare in gruppi omogenei gli individui con cui si relaziona. Se, ad esempio, un intervistato risponde “mi relaziono principalmente con i colleghi e i bambini”, si chiede se ritenga la relazione con gli insegnanti uguale con tutti i colleghi o diversa in alcuni casi.
- In seguito, rispetto a ciascun gruppo identificato, si invita a descrivere il proprio atteggiamento e gli aspetti di sé più salienti quando ci si relaziona con i membri di questo gruppo, dopodiché si definiscono questi atteggiamenti in termini di posizioni. Ad esempio, a un insegnante che si è descritto, nella relazione con i colleghi che ritiene amici, più confidenziale e più aperto, si potrebbe proporre la posizione *Io disinvolto*. Se l'intervistato la ritiene idonea, inseriamo questa posizione, non dimenticando che è lui stesso l'esperto della sua vita.
- Ogni volta che si definisce un gruppo e una posizione interna, questi devono essere trascritti su cartoncini di colore diverso (abbiamo usato il giallo per i gruppi e il blu per le posizioni interne). Una volta ottenuti tutti i cartoncini, l'intervistatore li raccoglie e consegna

al partecipante quelli che riportano il nome dei gruppi, chiedendo di disporli sul tavolo avvicinando i cartoncini tra loro tanto più le relazioni con quei gruppi si assomigliano, delineando la prima parte della mappa. Infine, si consegnano i restanti cartoncini su cui sono state scritte le posizioni e si chiede di inserirle nella mappa che sta creando disponendo i cartoncini sul tavolo. Anche in questo caso si chiede di rispettare il criterio della vicinanza, ossia di avvicinare una posizione interna a un gruppo tanto più quell'aspetto di sé sia saliente e descriva i suoi modi di fare in quel gruppo.

La ricerca è stata svolta con quindici insegnanti di scuola primaria appartenenti ad un Istituto Comprensivo della provincia di Padova con due sedi, entrambe coinvolte. Sono stati contattati inizialmente tramite e-mail otto Istituti Comprensivi, ma solamente uno ha accettato di collaborare. Il nostro primo contatto con il contesto è avvenuto tramite la Dirigente Scolastica, la quale ha promosso la nostra ricerca presso gli insegnanti della sua scuola. Dopo aver ricevuto i contatti di questi ultimi, abbiamo scritto loro spiegando brevemente gli scopi della ricerca, chiedendo la disponibilità ad aderire ed eventualmente a partecipare a un incontro.

4.3 *Analisi dei dati*

Abbiamo analizzato il materiale raccolto in tre fasi: è stata analizzata l'intervista narrativa, quindi le mappe prodotte, e infine sono stati integrati i risultati ottenuti da queste due analisi.

L'analisi dell'intervista narrativa consiste nella scelta del miglior filo narrativo possibile in grado di aumentare il grado di comprensione dell'oggetto di studio. «In breve: — come scrivono Serranò e Fasulo (2013) — è meglio scegliere una storia possibile nella ripresentazione dei dati, suddividere il lavoro in varie sottoparti che contribuiscano alla definizione del problema, e tenere un unico filo narrativo nel corso di tutto il lavoro» (p. 164). L'intervista offre un punto di vista privilegiato sulle conoscenze che gli insegnanti usano per giustificare i propri comportamenti, i criteri con i quali valutano il proprio lavoro e quello degli altri. Una volta trascritte tutte le interviste, il lavoro di analisi è stato svolto con il supporto del software *atlas.ti*⁴, strumento che facilita la ricostruzione di una rilettura globale dei dati.

Le mappe con le posizioni sono state analizzate in due modi. Per comprendere la struttura sociale percepita, cioè quali attori sociali risultino più significativi per il soggetto e in che modo entrino in relazione tra loro,

4 *Software* impiegato nell'analisi di dati qualitativi. Disponibile su *atlasti.com*.

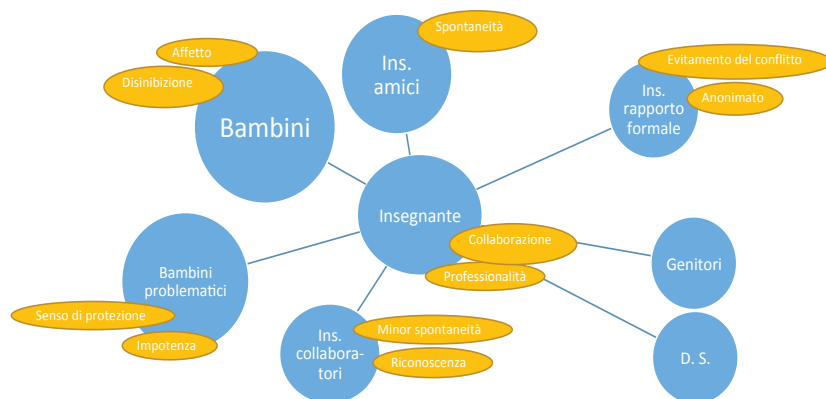


Figura 1. Rappresentazione grafica della struttura sociale percepita. La grandezza e la vicinanza delle posizioni esterne indica la salienza del gruppo. In giallo le principali caratteristiche della relazione discusse in seguito. Gli ovali gialli *Collaborazione* e *Professionalità* sono trasversali e salienti in più relazioni. (Ins. = Insegnanti; D. S. = Dirigente Scolastico)

è stata osservata e analizzata la disposizione nello spazio delle posizioni interne e dei gruppi dei soggetti, in modo da ricavare un denominatore comune tra tutte le mappe prodotte. Per descrivere le relazioni del soggetto con i diversi gruppi, le posizioni interne vicine allo stesso gruppo sono state analizzate e raggruppate in posizioni più inclusive.

4.4 Risultati

Presenteremo in primo luogo i risultati dell'analisi dei posizionamenti e in seguito li confronteremo con le narrazioni prodotte nell'intervista.

Dedicheremo buona parte della presentazione dei risultati ai posizionamenti; il testo prodotto tramite le interviste, infatti, è utilizzato prevalentemente per approfondire, giustificare e verificare quanto emerge dalla mappa dei posizionamenti e per esplorare altre tematiche care agli insegnanti che non potrebbero emergere solamente dall'analisi dei posizionamenti.

Dalla disposizione nello spazio delle posizioni si può notare che l'insegnante ritiene più significative le relazioni che rendono saliente un numero maggiore di posizioni interne. I gruppi che hanno maggior peso per gli insegnanti intervistati sono i bambini e i colleghi con i quali c'è un rapporto confidenziale.

Nei confronti degli altri si mantiene un generale atteggiamento di freddezza e distacco, rappresentato da posizioni quali *Io rispettoso*, *Io collega*, *Io*

professionista e Io falso, ad eccezione del gruppo degli insegnanti collaboratori che si trova in una posizione intermedia tra questi due poli. Nel primo caso, il ruolo impersonificato — i personaggi interni protagonisti in quel frangente di vita sociale — si discostano dal ruolo assegnato istituzionalmente, mentre nel secondo caso i due aspetti si avvicinano.

Fanno eccezione i casi di coloro che vivono negativamente questo eccesso di distacco. Nelle mappe, questi soggetti si sono, sì, descritti come distanti, freddi, poco coinvolti, ma con un numero di posizioni pari a quello usato per descrivere la relazione con i bambini e con i colleghi amici.

La struttura sociale rappresentata tramite la mappa è composta da quattro figure: alunni, colleghi, Dirigente Scolastico e genitori, non tutti sempre presenti.

Procediamo con l'analisi delle relazioni con i singoli gruppi a partire dal gruppo dei bambini. Questo gruppo non è sempre stato mantenuto unificato: nove insegnanti, con diversi criteri, lo hanno suddiviso in più sottogruppi. I partecipanti si sono serviti di due tipi di criteri per distinguere il gruppo dei bambini: uno di questi sottende anche una distinzione valoriale che genera una preferenza e per la quale un gruppo è ritenuto migliore dell'altro, il secondo ha una valenza solamente temporanea che non genera una distinzione valoriale e nessuno dei due gruppi è preferibile all'altro. Nel primo caso, ad esempio, sono distinti il gruppo degli affettuosi, dei rispettosi delle norme o dei volenterosi da quello dei bambini chiusi, degli iperattivi e dei refrattari alla scuola; nel secondo caso sono differenziati i bambini con momentanee problematiche in famiglia o bambini che richiedono più attenzione.

Nella direzione di una analisi collettiva della relazione col bambino, abbiamo raggruppato le posizioni interne ad esso associate.

La prima costellazione di posizioni è contraddistinta da amorevolezza, affetto e senso di protezione (ad es. *Io affettuoso, Io amorevole, Io che mi prendo cura, Io dolce, Io empatico, Io protettivo*). Il benessere dell'altro e la vicinanza affettiva sono al centro di queste posizioni. In questo caso la "voce" che accompagna questi affetti, parlerà della relazione nei termini di affetto, protezione e comprensione, e il processo di significazione dei comportamenti del bambino si svolgerà in termini di richiesta di affetto.

In secondo luogo, affiorano posizioni più attinenti all'identità professionale, anche se nel contesto della relazione col bambino sono meno preponderanti rispetto alle altre relazioni. Tali posizioni incarnano il ruolo istituzionale interiorizzato e le responsabilità ad esso annessi (Schnellert, Butler, & Higginson, 2008) (*Io esigente, Io professionista, Io responsabile, Io stabile, Io autorevole*).

Anche il modo di intendere il processo di insegnamento si ripercuote nel repertorio delle posizioni, ma poiché la concezione di insegnamento è diversa per ogni insegnante, non è possibile tracciare uno sfondo comune alle posizioni emerse.

In un altro gruppo di posizioni si palesano quei pensieri legati al proprio contributo nella relazione col bambino (*Io collaborativo, Io disponibile, Io giocherellone, Io influente, Io interessato, Io leader*). Tra queste, la posizione più frequente è *Io collaborativo*, per la quale con l'altro si condividono non solo gli obiettivi ma anche il cammino che conduce ad essi. In presenza dei bambini, inoltre, si assiste a un allentamento dei freni inibitori (*Io spensierato, Io rilassato, Io giocherellone, Io disinibito, Il bambino che c'è in me*).

Nell'insieme, si può osservare la completa assenza di posizioni con carattere negativo, che invece appaiono nelle relazioni con gli altri adulti. Sicuramente questo è indice di una generale soddisfazione nella relazione con il bambino, un fattore chiave per chi svolge questo lavoro (Yildirim, 2015).

Coloro che hanno suddiviso il gruppo dei bambini, danno una descrizione di sé diversa a seconda del criterio utilizzato. La suddivisione che comporta un giudizio di valore, suscita reazioni diverse, come l'accentuata volontà di prendersi cura di loro (ad es. *Io che mi prendo cura*), tratti di rigidità e perseveranza, difficoltà di esprimere appieno il proprio affetto nei loro confronti e minori disinibizione e gratificazione. Per quanto riguarda gli insegnanti che hanno utilizzato il secondo criterio di distinzione, pur cercando di mantenere un atteggiamento il più simile possibile a quello che hanno con gli altri, non riescono a trattenersi dal far emergere *I-positions* come *Io impotente, Io speranzoso e Io ascoltatore/guida*.

Procediamo ora analizzando le relazioni con gli altri insegnanti. Le divisioni di questo gruppo sono più variabili: se c'è accordo sulla presenza di un gruppo di insegnanti con i quali si mantiene un rapporto esclusivamente professionale, il modo di vivere le relazioni con quei colleghi con cui — per scelta o per necessità — la relazione è più coinvolgente, genera reazioni contraddittorie. Se, ad esempio, alcuni lo definiscono un rapporto amicale, intimo, con più "affinità", per altri ha il senso di un rapporto solamente più di presenza o, per altri ancora, è un rapporto di *mentoring*.

Potremmo, in generale, distinguere le relazioni con i colleghi su tre livelli: vi sono relazioni estremamente formali, altre caratterizzate da una cordialità che quasi mai si trasforma in amicizia (per esempio colleghi collaboratori) e altre ancora definite come veri rapporti di amicizia, con un alto grado di apertura e intimità. La differenza tra i primi due gruppi è meno marcata e meno percepita: solamente cinque dei quindici insegnanti hanno deciso di renderla esplicita nel grafico.

L'aspetto che più differenzia i rapporti amicali da altre relazioni è la possibilità di esprimere i propri dubbi, le proprie insicurezze e imperfezioni, lasciando da parte il pensiero di poter essere giudicati — piuttosto che supportati — dagli altri (ad es. *Il bambino che è in me, Io insicuro, Io me stesso, Io ricercatore di supporto, Io spontaneo*). Lo spazio costruito tramite questi contatti è percepito come un lusso e detiene una valenza unanimemente positiva (*Il meglio di me, Io appagato, Io positivo, Io rilassato, Io spensierato*), con un alto grado di soddisfazione e di benessere che si propaga tra sé e l'altro. Ad ogni modo non manca chi, anche in queste circostanze, non mette da parte *I-positions* legate alla professione (*Io professionista, Io responsabile, Io serio*).

La configurazione del rapporto con i colleghi collaboratori o con gli insegnanti di modulo, si differenzia dalla prima per alcuni aspetti. In generale, fanno parte di questo gruppo i rapporti nati dalla contingenza di trovarsi nello stesso gruppo di lavoro, o dalla condivisione temporanea di spazi e attività, quindi dal dover passare più ore assieme e condividere una buona porzione della propria attività lavorativa. Rispetto al primo tipo di rapporti esaminato, lo spazio concesso alla spontaneità sembra minore, mentre trovano rilevanza strategie volte a costringere l'espressione di sé in funzione del ruolo sociale e dell'immagine che si vuol restituire agli altri. L'accondiscendenza verso alcune scelte dei colleghi ne è un esempio. Nonostante questo distacco e la soppressione di alcuni aspetti di sé, gli insegnanti partecipano a questo rapporto con spirito collaborativo e l'intenzione di costruire una relazione positiva (ad es. *Io empatico, Io fedele, Io gentile, Io riconoscente*).

Un altro gruppo di posizioni indica la riconoscenza verso i propri collaboratori. Condividere attività, dividersi i compiti e ricercare assieme certi risultati rende gli altri necessari, senza il loro appoggio o se ci ostacolassero, il senso di benessere legato alle attività svolte verrebbe meno. Le posizioni appartenenti a questo gruppo sono legate alla percezione di sostegno e all'unione di gruppo (ad es. *Io che ammiro, Io fedele, Io riconoscente*).

Nel terzo e ultimo caso, il rapporto con i colleghi è per lo più fugace e occasionale. L'essenza di questo rapporto è ben rappresentata dalla metafora proposta da un'insegnante, *Io farfalla*:

perché mi poggio e poi... nel senso che abbiamo questo rapporto proprio di toccata e fuga e devo dire che è anche piacevole alla fine non è sempre conflittuale.

Come quelle di una farfalla con i fiori da cui si nutre, queste sono relazioni di "toccata e fuga", fatte di brevi scambi di battute. In questi rapporti si nota un atteggiamento positivo e disponibile verso gli altri, sotteso però — in molti casi — dalla volontà di evitare conflitti e costruire una convivialità positiva, trattenendosi anche dall'esprimere la propria idea (ad es.

Io ascoltatore, Io che lascio andare, Io come punto di riferimento, Io ricercatore di buone relazioni, Io ricercatore di dialogo).

Emergono chiare componenti legate al distacco emotivo, tipico di relazioni con alto grado di anonimato (*Io falso, Io indifferente, Io riservato, Io rispettoso, Io formale, Io evitante persone aggressive, Io farfalla*) e la disponibilità è, perlopiù, finalizzata a mantenere un buon clima. Non mancano *I-positions* afferenti alla collaborazione e alla professionalità (*Io professionista, Io competente, Io esigente*).

Alcuni insegnanti hanno inserito anche il gruppo di genitori. Tuttavia, molti ritengono il rapporto col genitore solamente funzionale al benessere del bambino. Forte, nell'incontro con i genitori, è l'ancoraggio alla posizione di sé come professionista, utile a mantenere le distanze ed evitare il coinvolgimento eccessivo, ricercato a volte dai genitori, e a poter esprimere la propria opinione da un punto di vista privilegiato.

Tre hanno inserito il rapporto con la Dirigente Scolastica come poco saliente nella vita quotidiana di un insegnante. Anche nei pochi casi in cui è stato inserito, era circondato da poche posizioni di sé e proprie di un rapporto molto formale, gerarchico ma collaborativo (*Io insicuro, Io collaboratore, Io non confidente, Io rispettoso*).

In generale, dall'analisi dei repertori delle posizioni personali, possiamo sostenere che gli insegnanti, nella maggior parte dei casi, vivono con soddisfazione la relazione con gli alunni, ad eccezione degli alunni problematici o meno affettuosi, con i quali l'interazione è più controversa. Più complicata è invece la gestione della relazione con i colleghi. Se nei confronti dei colleghi-amici è alta la gratificazione, i rapporti con gli altri sembrano più superficiali e danno luogo ad atteggiamenti di accondiscendenza, di poca trasparenza e talvolta anche falsità. Dunque, l'ambiente sociale risulta coeso solamente con una piccola cerchia di persone mentre nelle altre situazioni resta governato da una cordialità che raramente genera una alleanza di intenti. Nei confronti dei genitori e della Dirigente Scolastica osserviamo invece una interazione strettamente legata alle regole istituzionali assegnate al proprio ruolo, dunque in questi casi il problema della soddisfazione non si pone ed è sostituito dal rispetto dei propri impegni e dei propri compiti istituzionali.

La struttura sociale emersa dalle mappe è confermata dalle interviste narrative. Anche in questo caso gli argomenti centrali della conversazione sono il bambino e gli insegnanti. Ancora una volta possiamo osservare che nei confronti di queste figure c'è un coinvolgimento maggiore mentre negli altri casi ci si attiene con più fermezza al proprio ruolo istituzionale. Anche quando alcuni insegnanti parlano della relazione con i genitori, in-

fatti, tendono a sottolineare la necessità di non rimanere troppo coinvolti, di mantenersi imparziali, di “essere professionisti” e parlano della famiglia per lo più in riferimento alle influenze — positive o negative — che esercita sul bambino.

Gli insegnanti percepiscono alcuni punti di fragilità della rete sociale, i rapporti additati sono quelli con le famiglie e con i colleghi. In entrambi i casi spesso manca una condivisione della definizione del problema e molte volte gli insegnanti ravvisano una carenza di sostegno e di coesione con i colleghi.

L'analisi dei posizionamenti ha mostrato che nella relazione col bambino confluiscono aspetti e significati diversi, come l'affetto, la professionalità e il modo di intendere la didattica. Cogliendo il significato sotteso alle prassi quotidiane descritte negli estratti delle interviste si può osservare come questa molteplicità si traduca in pratiche quotidiane e conoscenza sociale. L'affettività verso il bambino, il mantenimento del legame con il proprio ruolo, la cooperazione, la concezione dell'insegnamento, diventano prassi spesso declinate in funzione del significato che assume l'insegnamento per l'intervistato, come ad esempio l'ascolto e l'interesse nei confronti della vita del bambino e la costruzione di spazi più rilassanti. Anche la scelta delle metafore con le quali si comunica con il bambino e il modo di usare il linguaggio con gli alunni sono coerenti con la descrizione della relazione emersa dalle mappe. La costellazione delle posizioni riguardanti l'affettività sembra invece tradursi nell'importanza data alla vicinanza affettiva, mentre la cooperazione sembra tradursi nella fiducia e stima reciproca, come dichiara un'insegnante nel seguente estratto:

quello che dici non ha [l']importanza e [il] valore [...] che potrebbe avere se a casa c'è appunto la fiducia, l'appoggio, la stima, quindi è importante creare una vera collaborazione e fiducia reciproca.

Le difficoltà più frequentemente riscontrate nella relazione con il bambino descritte nell'intervista si rispecchiano nelle posizioni interne che nelle mappe sono state associate alla relazione con i bambini. Il senso di impotenza, ad esempio, è verbalizzato nel definire la difficoltà più grande il non essere in grado di aiutare sufficientemente il bambino a risolvere le sue difficoltà. L'insegnante che ha distinto il gruppo dei bambini iperattivi e irrispettosi delle regole ha difficoltà a controllare alcuni comportamenti. Non appaiono nel grafico quelle difficoltà ricondotte a dinamiche relazionali tra bambini e alla loro gestione, probabilmente perché vissute come esterne e quindi non traducibili in una posizione interna da inserire nella mappa. Non sempre, dunque, le difficoltà dichiarate si ripercuotono nella mappa creata.

Il discorso costruito dagli insegnanti durante le interviste si è rivelato denso della relazione con gli altri colleghi. Da un lato le contingenze create dalle modalità di svolgimento del proprio lavoro e dall'altro la necessità di supporto e confronto fanno sì che gli altri insegnanti abbiano un peso notevole nel modo di vivere il proprio ruolo e il proprio lavoro.

Per ricostruire i vissuti rispetto ai colleghi, il modo di gestire il rapporto e le strategie discorsive per crearlo, abbiamo interrogato le narrazioni su due dimensioni: il rapporto ideale tra colleghi e il rapporto attuale percepito. Se il rapporto esistente attualmente è ritenuto superficiale, "arido", poche volte sostenuto da fiducia, stima e intesa reciproche, gli insegnanti desiderano e ritengono necessarie, per usare le parole di un'intervistata, relazioni più *umane* e *sincere*, che travalichino i limiti professionali. Avvertiamo questa discrepanza anche nella descrizione del modo di gestire la relazione. Ci sono insegnanti, infatti, che reagiscono con accondiscendenza e altri che invece si fanno carico delle incomprensioni, dei conflitti, delle scontentezze e dei malcontenti che sorgono tra colleghi e provano a far emergere negli altri il meglio di sé o a mediare nei conflitti. Integrando queste osservazioni e i risultati emersi dalla mappa, notiamo che queste problematiche non si presentano con il gruppo dei Colleghi amici e, a volte, nemmeno con quello dei colleghi collaboratori. In ultima analisi, per gli insegnanti che hanno partecipato a questo lavoro, la relazione tra colleghi è percepita meno soddisfacente quando manca il senso di appartenenza e di partecipazione, quando la responsabilità legata al ruolo che si ricopre grava troppo sul singolo individuo — e non sulla rete sociale dei colleghi — e quando, in particolare, l'equilibrio precario, mantenuto da una cordialità solo di facciata, rischia di infrangersi.

5. Conclusioni

Questo lavoro nasce con l'intenzione di mostrare sia teoricamente che praticamente i diversi circoli relazionali e le interazioni che rendono possibile il processo educativo. Il metodo che abbiamo proposto si è rivelato efficace e ha permesso di portare alla luce i principali processi sociali tra gli insegnanti e le altre figure che partecipano alla vita della scuola. Abbiamo rilevato quanto anche gli insegnanti sentano la necessità di interrogarsi su questi aspetti, che spesso celano conflitti mai effettivamente gestiti e risolti. Il metodo dei repertori personali si è rivelato efficace in quanto strumento di *assessment* e dispiega tutta la sua utilità nel proporsi come artefatto che, in quanto luogo intermedio tra intervistato e intervistatore,



ne favorisce lo scambio comunicativo. Altresì fondamentale, tuttavia, è affiancare a questo metodo la produzione di narrazioni, senza limitarsi alla costruzione delle mappe. Se queste ultime aiutano a riordinare e comprendere meglio il senso delle dichiarazioni, le narrazioni sono il punto di accesso per conoscere i significati personali altrui.

Grazie alla possibilità di una valutazione così ottenuta, possiamo immaginare processi formativi che coinvolgano gli insegnanti favorendo la trasformazione dei livelli di partecipazione e la qualità delle relazioni al fine di generare benessere nei soggetti e, di conseguenza, un buon processo di apprendimento degli alunni. Con un progetto formativo *ad hoc* si potrebbe favorire un clima coeso e una rete sociale supportiva nel gruppo docente, generando quel senso di sicurezza e autorevolezza, a volte assente, necessario per affrontare al meglio la relazione con i genitori. Potremmo riscontrare ricadute positive anche nel rapporto con il Dirigente Scolastico, il quale potrebbe far affidamento su un gruppo docente coeso. Tutto ciò mosso dall'intento di delineare un intervento di sviluppo professionale radicato sulla distribuzione dei ruoli sociali nel contesto e delle loro interazioni, osservandoli però da vicino, senza reificare la persona nel ruolo, ma conoscendola nella complessità emotiva e cognitiva, in rapporto sempre dialogico con le regole istituzionali.

Da ultimo, l'impiego delle tecniche e dei modelli concettuali presentati in questo studio può essere di utilità anche a coloro che provvedono alla formazione dei docenti e che sentono la necessità di trasmettere l'importanza delle relazioni instaurate a scuola. La procedura che abbiamo adottato, infatti, richiede ai partecipanti di soffermarsi a riflettere sulle relazioni che instaurano a scuola, li stimola ad interrogarsi in questa direzione aiutandoli a riconoscere i legami relazionali entro cui sono coinvolti quotidianamente, a volte senza esserne consapevoli.

L'aspetto relazionale qui indagato spesso passa in secondo piano nella ricerca psicologica nella scuola. La ricerca psicologica, interrogandosi sulle dinamiche interattive tra gli attori sociali che partecipano alla vita scolastica, potrebbe aprire le porte per una migliore comprensione della scuola come contesto. Ricerche future, dunque, dovranno ulteriormente studiare sia i micro-processi quotidiani di interazione come pure i macro-processi istituzionali e le loro ricadute sulla pratica quotidiana. Questo studio muove solamente i primi passi in questa direzione. Sviluppi ulteriori dovranno estendere la ricerca anche ad altri contesti scolastici, affinando la metodologia impiegata, ancora nuova in questo ambito.



Riferimenti bibliografici

- BAKHTIN, M. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis (MN): University of Minnesota Press.
- BRUNER, J. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Edizione originale pubblicata nel 1990).
- BRUNER, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*. Bari: Edizioni Laterza.
- FASULO, A. (2002). Studiare l'interazione sociale. Epistemologia e pratiche di ricerca. In B.M. Mazzara (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia sociale* (pp. 83–104). Roma: Carocci.
- GERGEN, K. (2005). L'educazione come relazione. *Quaderni d'orientamento della regione Friuli Venezia Giulia*, 26, 8–19.
- HAAKMA, I., JANSSEN, M., & MINNAERT, A. (2016). A literature review on how need-supportive behavior influences motivation in students with sensory loss. *Teaching and Teacher Education*, 57, 1–13.
- HARRÉ, R., MOGHADDAM, F.M., CAIRNIE, T.P., ROTHBART, D., & SABAT, S.R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory and Psychology*, 19(1), 5–31.
- HERMANS, H.J. (2001a). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243–281.
- HERMANS, H.J. (2001b). The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture and Psychology*, 7(3), 323–365.
- HERMANS, H.J., & DIMAGGIO, G. (2004a). Il Sé dialogico: fra scambio e dominanza. In H.J. Hermans, & G. Dimaggio (a cura di), *Il Sé dialogico in psicoterapia* (pp. 19–34). Roma: Firera e Liuzzo
- HERMANS, H.J., & DIMAGGIO, G. (2004b). *Il Sé Dialogico in psicoterapia*. Roma: Firera e Liuzzo.
- KORTHAGEN, F.A., ATTEMA–NOORDEWIJER, S., & ZWART, R.C. (2014). Teacher–student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40, 22–32.
- LIGORIO, M.B., & SPADARO, P. (2010). Identità e intersoggettività a scuola. In M.B. Ligorio, & C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 101–114). Roma: Carocci.
- MANTOVANI, G., & SPAGNOLLI, A. (2003). *Metodi qualitativi in psicologia*. Bologna: il Mulino.
- PILLEN, M., BEIJAARD, D., & DEN BROK, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660–678.
- SCHNELLETT, L.M., BUTLER, D.L., & HIGGINSON, S.K. (2008). Co-constructors of data, co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 725–750.
- SERRANÒ, F., & FASULO, A. (2013). *L'intervista come conversazione*. Roma: Carocci.

WORTHAM, S., & JACKSON, K. (2012). Relational Education: Applying Gergen's Work to Educational Research and Practice. *Psychological Studies*, 57(2), 164–171.

YILDIRIM, K. (2015). Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, 19(1), 59–78.