

“LE PAROLE DEL FASTIDIO”: COMUNICAZIONE EMPATICA E COMPETENZA EMOTIVA IN AULA

Susana Benavente Ferrera¹, Micòl Beseghi², Adele Iozzelli³

*Words Are Windows
(or They're Walls)*

*I feel so sentenced by your words,
I feel so judged and sent away,
Before I go I've got to know,
Is that what you mean to say?*
Ruth Bebermeyer

1. INTRODUZIONE

La comunicazione in aula è un ambito tanto complesso quanto importante all'interno del contesto educativo. Non a caso, negli ultimi anni le questioni legate alla comunicazione sono diventate un tema centrale in ogni dibattito sulla didattica e sui processi educativi. Inoltre, le competenze comunicative, relazionali ed emotive degli insegnanti sono considerate necessarie almeno quanto quelle disciplinari, didattiche e organizzative.

Questo contributo ha lo scopo di esaminare le dinamiche insegnante-studenti nella comunicazione in aula, ponendo l'enfasi sulla comunicazione empatica e sulla competenza emotiva che gli insegnanti possono mettere in gioco nelle interazioni in classe. Partendo da una panoramica sui principali studi sulla comunicazione in aula, sulle caratteristiche della comunicazione empatica e sulla competenza emotiva degli insegnanti, si passerà a presentare una ricerca condotta su un campione di apprendenti e di insegnanti volta a indagare “le parole del fastidio” utilizzate nella comunicazione in aula. Lo studio si compone di varie fasi:

- un questionario iniziale somministrato a un campione di studenti delle scuole secondarie con lo scopo di raccogliere le parole e le frasi che sono utilizzate dagli insegnanti e che gli apprendenti percepiscono negativamente;
- un'attività (workshop) svolta con un gruppo di insegnanti, a cui è stato chiesto innanzitutto di riflettere sulle proprie modalità comunicative in aula e poi di riformulare alcune delle frasi considerate ostili dagli studenti, in modo da rendere la comunicazione più efficace e più empatica, facendo leva sulla competenza emotiva;
- un questionario somministrato a un campione di insegnanti della scuola secondaria, con il duplice scopo di raccogliere dati sulla percezione che gli insegnanti hanno della propria comunicazione in aula e sull'eventuale uso di parole che potrebbero essere percepite negativamente dagli studenti e di verificare se le riformulazioni proposte dagli insegnanti si basano sull'approccio della comunicazione empatica e sulla competenza emotiva.

¹ Università di Verona.

² Università di Parma.

³ Scuola Secondaria di primo grado Giulio Cesare Melani (PT)

Il contributo è stato elaborato congiuntamente dalle tre autrici. Per quanto riguarda la stesura, si devono a Susana Benavente Ferrera i paragrafi 2.1., 4.1, 4.2.1., 4.2.3., 4.2.4. e 4.2.7., a Micòl Beseghi i paragrafi 1, 2.2., 4.2.2., 4.2.5., 4.2.6., 4.2.8., mentre a Adele Iozzelli i paragrafi 2.3., 3 e 5.

Gli esiti della ricerca mostrano che, mentre da parte degli apprendenti emerge una certa consapevolezza delle parole e espressioni che generano “fastidio”, spesso gli insegnanti non attribuiscono alle loro modalità comunicative un ruolo fondamentale nei processi educativi, il che implica la necessità di dedicare uno spazio importante alla competenza emotiva dei futuri docenti in fase di formazione.

2. IL CONTESTO DELLA RICERCA

In questa sezione tratteremo una panoramica generale, senza pretesa di esaustività, sulla comunicazione in aula, la comunicazione empatica e le competenze emotive dell’insegnante, facendo riferimento alla letteratura nazionale e internazionale.

2.1. *La comunicazione in aula*

Lo studio della comunicazione in ambito educativo è stato affrontato dalla ricerca da più prospettive, a dimostrazione della sua pluridimensionale complessità e delle importanti implicazioni nell’agire didattico. Alcuni contributi hanno focalizzato l’attenzione sulle dinamiche relazionali nel contesto educativo (Rogers, 1973; Genovese e Kanizsa, 1989; Gordon, 1991; Francescato *et al.*, 1998; Staccioli, 1998). Altri hanno analizzato i caratteri costitutivi dell’interazione nell’aula (Amidon, Hunter, 1971; Delamont, 1979; Stubbs, 1979; De Landsheere, 1979; Titone, 1981; Doutreloux, 1986; Rondal, 1986). Altri invece si sono concentrati sulla componente motivazionale che influenza il processo di apprendimento (De Beni, Moè, 2000; Tuffanelli, 1999; Capurso, 2004) o sullo stile comunicativo dell’insegnante (Norton, 1983; Wubbels, Levy, 1993; Dogana *et al.*, 2003). Sullo sfondo, ci sono gli studi della psicologia cognitiva di Piaget e Vygotskij che mettono in evidenza la valenza sociale della comunicazione all’interno della classe.

Tutte le indagini concordano nell’affidare alla comunicazione un ruolo centrale nel processo di insegnamento/apprendimento. Come sostengono Catani, Morgagni e Morini (2001) ogni attività educativa si fonda su una dimensione comunicativa ma, rispetto ad altre forme di comunicazione umana, la comunicazione didattica avviene in uno scenario complesso (Nigris, Teruggi, Zoccoli, 2016: 166):

Paula non è solo lo scenario fisico dell’apprendimento scolastico, ma è anche lo scenario comunicativo. Uno scenario in cui le forme del discorso pedagogico del maestro dialogano con i discorsi (i modi di dire e di capire) degli alunni. Perché nel parlare, nell’ascoltare, nel leggere, nel comprendere e nello scrivere si interscambiano significati, si mettono in dialogo le diverse culture, si acquisiscono i linguaggi delle diverse discipline, si risolvono o meno alcuni compiti, si impara a regolare il proprio e altrui comportamento, si costruisce, infine, una conoscenza condivisa sul mondo.

Tre aspetti caratterizzano lo scenario comunicativo della classe: l’*asimmetria*, l’*intenzionalità* e la *dimensione unidirezionale o interattiva*.

I soggetti che intervengono nella comunicazione didattica nell’aula, educatore e apprendenti, operano in una situazione di asimmetria. Nonostante il processo educativo consista nel creare una relazione tra entrambi i soggetti, la figura dell’insegnante appare come il regista della lezione (Orletti, 2000), il soggetto che domina:

1. a livello comunicativo in quanto scandisce i tempi del monologo, i tempi del dialogo e i tempi del silenzio. Anche quantitativamente dispone di uno spazio per intervenire chiaramente superiore e controlla il turno di parola degli apprendenti (Coppalle, 1976; Zuccherini, 1988);
2. a livello semantico in quanto progetta gli argomenti trattati;
3. a livello strategico data la sua capacità di intervenire sui risultati dell’interazione (Ciliberti, 1981; 2003; Corradi, 2012).

Rispetto al ruolo socialmente e discorsivamente superiore dell’educatore, gli apprendenti assumono la disuguaglianza della loro posizione e agiscono comunicativamente in una situazione di forte asimmetria. Entrambe le posizioni – dominante e sottomessa – godono quindi di diritti e doveri conversazionali diversi (riguardo all’allocazione dei turni, alla scelta del discorso e alla durata dell’intervento) che possono compromettere la reciprocità nello scambio comunicativo.

Quando la comunicazione ha un obiettivo didattico, diventa comunicazione formativa diretta ad un fine educativo. L’atto comunicativo non sorge spontaneo ma è di tipo intenzionale e richiede un’elaborazione mentale complessa sia da parte dell’insegnante/mittente (che deve formulare il contenuto con una chiara struttura logica), sia da parte degli apprendenti/destinatari chiamati ad entrare nella logica strutturale dei contenuti.

È noto, infine, che la dimensione unidirezionale o interattiva della comunicazione ha una forte valenza nel contesto didattico. Nei modelli educativi più tradizionali il processo di insegnamento-apprendimento è visto come trasmissione unidirezionale/acquisizione di conoscenze e insegnare equivale, come afferma Wells (1999), a organizzare ciò che deve essere appreso per trasmetterlo in porzioni assimilabili dagli apprendenti. Altri modelli che si ispirano al costruttivismo sociale (Vygotskij, 1978) promuovono invece la co-costruzione dialogica e esperienziale delle conoscenze attraverso la relazione dei soggetti nell’aula. L’interazione in classe diventa discorso dell’istruzione attraverso cui raggiungere gli obiettivi di insegnamento-apprendimento prefissati e co-costruire la mediazione didattica (Zuccheromaglio, Pontecorvo, 1995). Ciò presuppone che la figura dell’insegnante sia in grado di creare un clima comunicativo sereno e favorevole all’interazione stabilendo un buon rapporto con e tra gli apprendenti. In questa ottica, la comunicazione didattica assume un ruolo indispensabile nei “saper fare” dell’educatore.

Affinché lo scenario comunicativo dell’aula possa favorire il processo di insegnamento/apprendimento, sembra necessario che l’insegnante registri sviluppi consapevolezza sulle peculiarità della comunicazione educativa e sul proprio stile comunicativo; vale a dire «il modo in cui [una persona] interagisce a livello verbale, non verbale e paraverbale al fine di segnalare come il significato letterale debba essere recepito, interpretato, filtrato e compreso» (Norton, 1983: 58).

2.2. *La comunicazione empatica*

L’insegnamento è una professione complessa, che richiede non solo la padronanza di competenze disciplinari, didattiche ed organizzative, ma anche relazionali ed emotive, in quanto l’empatia e la competenza emotiva accrescono il benessere degli insegnanti e arricchiscono la relazione pedagogica con gli apprendenti (Albanese *et al.*, 2008). Infatti, un aspetto di cui l’insegnante deve tenere conto nella comunicazione in aula è il ruolo giocato dalle emozioni nel processo di apprendimento. Grazie alle ricerche condotte negli ultimi decenni, è ormai noto infatti che le emozioni hanno un impatto importante nei contesti educativi, coinvolgendo sia insegnanti che apprendenti (Frenzel, Stephens, 2013;

LeDoux, 1996; Linnenbrink, 2006; Linnenbrink-Garcia, Pekrun, 2011; Pekrun, Linnenbrink-Garcia, 2014; Pekrun *et al.* 2002; Schutz, Lanehart, 2002; Schutz, Pekrun, 2007; Schutz, Zembylas, 2009; Zull, 2002, 2004). L’insegnante deve dunque essere consapevole del ruolo che le proprie emozioni e quelle dei suoi studenti hanno all’interno della classe, tramite l’adozione di un approccio empatico e di una didattica basata sull’affettività, mettendo in atto tutta una serie di strategie affettive volte a costruire un ambiente di apprendimento sereno.

Uno dei modi per instaurare un clima di serenità nell’ambito della classe è l’utilizzo della comunicazione empatica. Essa si basa sugli assiomi della comunicazione coniugandoli con l’empatia, che denota la capacità di entrare in sintonia con gli altri, ossia la capacità di mettersi nei “panni degli altri”, percependone emozioni, sentimenti e pensieri (Costantini, 2020). Da un punto di vista scientifico, l’empatia è un processo multiforme, un costrutto complesso che coinvolge almeno una componente emotiva e una componente cognitiva (Decety, 2010) e che «implica la preoccupazione per gli altri, la condivisione affettiva e la comprensione delle loro emozioni» (Costantini, 2020). L’empatia è perciò una complessa competenza socio-cognitiva che implica la capacità di assumere la prospettiva dell’altro.

Secondo lo psicologo statunitense Marshall Rosenberg (1995, 2015), nella comunicazione empatica, da lui chiamata comunicazione nonviolenta (CNV) o anche “linguaggio giraffa”, le parole possono avere il potere di mediare o addirittura di evitare situazioni conflittuali o di ostilità. Con l’utilizzo di determinate parole, e non di altre, la comunicazione empatica crea le condizioni per il vero ascolto – l’ascolto empatico, che nasce dalla volontà di comprendere le parole e i sentimenti dell’interlocutore, e dunque la vera comprensione.

Rosenberg (2003: 24) delinea il processo di comunicazione empatica suddividendolo in quattro componenti: *osservazioni, sentimenti, bisogni e richieste*. Nella comunicazione empatica, innanzitutto osserviamo che cosa sta accadendo in una certa situazione, per poi articolare questa osservazione astenendoci da qualsiasi giudizio moralistico o valutazione. In seguito, esprimiamo come ci sentiamo in quella determinata situazione. In terzo luogo, esprimiamo i bisogni che sono collegati ai sentimenti identificati. La quarta componente riguarda la richiesta all’interlocutore, che deve essere formulata in modo preciso e chiaro. Questa comunicazione si basa su un flusso che va in entrambe le direzioni, e prevede che le stesse informazioni siano date anche dall’interlocutore, così che «in ogni scambio, arriviamo ad ascoltare i nostri bisogni più profondi e quelli degli altri» (Rosenberg, 2003: 21).

I pilastri della comunicazione empatica possono essere applicati in diverse situazioni comunicative, compresa quella della classe. In effetti, la costruzione di una relazione di fiducia, rispetto e ascolto tra educatori e apprendenti, la disponibilità dell’insegnante a mettersi nei panni dello studente e ad apprezzarne gli sforzi senza condannare gli insuccessi o giudicare i comportamenti sono condizioni necessarie per creare un ambiente di apprendimento positivo e collaborativo. Come afferma Riane Eisler nella Prefazione a *Educazione che arricchisce la vita* di Marshall Rosenberg (2005: 9):

Una scuola in cui studenti ed insegnanti si relazionano come partner, come collaboratori, una scuola dove ogni interazione è ispirata all’educazione nonviolenta di cui parla Marshall, è una comunità di apprendimento piuttosto che un’istituzione gerarchica e impersonale.

È attraverso la comunicazione empatica, il linguaggio della Comunicazione Nonviolenta, che «possiamo mettere insegnanti e studenti su un piano di parità, possiamo dare ai ragazzi gli strumenti per risolvere i loro conflitti senza aggredirsi, possiamo

costruire ponti tra posizioni diverse [...], e possiamo contribuire al nostro benessere e a quello altrui» (Rosenberg, 2005: 33).

2.3. *La competenza emotiva dell'insegnante*

La competenza emotiva può essere definita come la capacità di comprendere le proprie emozioni e quelle degli altri, di regolarle e di gestirle al meglio sia nei processi cognitivi che nelle interazioni sociali (Saarni, 1999). Come già affermato in precedenza, le dimensioni emozionali e affettive giocano un ruolo fondamentale all'interno dell'ambiente di apprendimento, dove l'interrelazione di diversi fattori può incidere sulla maggiore o minore efficacia dell'azione didattica (Falcinelli *et al.*, 2016). Ma come si caratterizza la competenza emotiva degli insegnanti? Questi ultimi sono consapevoli del ruolo che hanno nello sviluppo della competenza emotiva dei loro studenti?

Come detto in apertura, la competenza emotiva degli insegnanti rientra tra gli elementi che determinano l'efficacia di un ambiente di apprendimento. Se infatti è appurato che una buona padronanza delle metodologie e degli approcci didattici contribuisce a sviluppare negli studenti autonomia ed autoefficacia oltre a fornire un corretto supporto ai processi di apprendimento, questi benefici vengono meno se non supportati da una adeguata gestione della componente emotiva sia da parte degli insegnanti che degli studenti (Bandura, 2000; Bombardieri, Simoni, 2021; Coppola, Nicolini, 2009; Gordon, 1991; Lopez-Calatayud, 2000; Montuschi, Palmonari, 2006; Siegel, 2001; Ianes, Tuffanelli, 2011; Vinella, 2000). Gli studi sull'intelligenza emotiva di Mayer e Salovey (1997) e Goleman (1997) portano ad individuare componenti specifiche di questa caratteristica, che possiamo considerare come costitutive di una competenza emotiva adeguata alle sfide di un contesto di apprendimento: autocoscienza, autoregolazione, empatia, auto-motivazione, abilità sociali. Questi ultimi sono elementi interconnessi e complementari che creano un circolo virtuoso di crescita sul piano emotivo, partendo dall'acquisizione di consapevolezza per arrivare ad una gestione equilibrata dei rapporti con gli altri.

In questo percorso, l'autocoscienza rappresenta l'elemento fondante. In una professione sempre più complessa, che richiede un intreccio di competenze, sottoposta a variabili in continua evoluzione, vediamo infatti come sia necessaria, da parte dei docenti, un'attenta esplorazione delle proprie emozioni, acquisendo da una parte la consapevolezza del proprio ruolo, delle fatiche e delle frustrazioni che esso può comportare e dall'altra la capacità di individuare risorse, occasioni di benessere, pratiche efficaci. L'autoregolazione, che poggia ovviamente sull'autocoscienza, è a sua volta imprescindibile per sviluppare l'empatia, poiché saper gestire adeguatamente i propri stati emotivi è il primo passo per entrare in sintonia con le emozioni altrui e sgomberare il campo da giudizi di valore. Il circolo virtuoso infine ritorna all'autocoscienza, attraverso l'auto-motivazione e le abilità sociali: la frustrazione che può spesso caratterizzare il lavoro del docente per la complessità e mutevolezza degli ostacoli che si trova davanti, per la responsabilità etica ed educativa che avverte, per la necessità di gestire contemporaneamente competenze diverse ma complementari, trova risposta e motivazione in una adeguata lettura emotiva del contesto, nella scoperta delle opportunità fornite dalle sfide, nel rapporto con l'altro che diventa risorsa.

3. LA RICERCA: “LE PAROLE DEL FASTIDIO”

In questa sezione delineeremo gli obiettivi e la metodologia della ricerca, fornendo anche un inquadramento dei partecipanti che hanno preso parte alle varie fasi dello studio.

Ci soffermeremo sull'indagine preliminare svolta con gli studenti, l'esperienza del workshop “Le parole del fastidio” svolto con un gruppo di insegnanti e, infine, il questionario somministrato successivamente a un campione più ampio di docenti.

3.1. *Obiettivi e metodologia*

Lo scopo di questa ricerca è quello di indagare “le parole del fastidio” nella comunicazione in aula, ovvero quelle parole, espressioni o frasi pronunciate dagli insegnanti che vengono percepite come ostili da parte degli studenti e che quindi hanno un impatto negativo sulla comunicazione. Lo studio, partendo proprio dalle percezioni che gli studenti hanno della comunicazione in aula e delle parole che provocano loro “fastidio”, si pone principalmente il duplice obiettivo di:

- a) esplorare la percezione che gli insegnanti hanno della comunicazione in classe e dell'uso di parole che potrebbero essere percepite negativamente dagli studenti;
- b) verificare se le riformulazioni proposte dagli insegnanti si basano sull'approccio della comunicazione empatica e sulla competenza emotiva.

La ricerca si compone di varie fasi:

- 1) un'indagine preliminare tramite un questionario somministrato a un campione di studenti delle scuole secondarie;
- 2) un'attività preliminare in presenza e online (workshop) svolta con un gruppo di insegnanti;
- 3) un questionario somministrato a un campione più ampio di insegnanti della scuola secondaria, per poter condurre un'analisi sia quantitativa che qualitativa dei dati. L'analisi pone l'enfasi sulla comunicazione empatica e sulla competenza emotiva che gli insegnanti possono mettere in gioco nelle interazioni in classe al fine di evitare situazioni di ostilità.

3.2. *“Le parole del fastidio”: la prospettiva degli studenti*

Nella prima fase dello studio sono stati raggiunti 104 studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado. La raccolta si è concentrata nelle province in cui operano le autrici dello studio e alcuni collaboratori del Gruppo di Ricerca ELICom (Belluno, Parma, Pistoia, Venezia, Verona). Ad un gruppo di insegnanti di ordini di scuola diversi è stato chiesto di far riflettere i propri studenti sulle “parole del fastidio”, ossia le parole pronunciate dagli insegnanti che vengono percepite negativamente dagli studenti, e di giustificarne le ragioni. Agli alunni è stato garantito l'anonimato in quanto il lavoro è stato di gruppo, non individuale. Sono stati gli insegnanti stessi a trascrivere gli esiti in un documento collaborativo utilizzato successivamente per una formazione interna del Gruppo di Ricerca ELICom. La raccolta, seppur non scientifica, ha prodotto un campione sufficientemente casuale per essere ritenuto valido per una ricognizione preliminare sull'argomento. Nella Figura 1 è possibile osservare alcuni esempi.

La prospettiva degli studenti ha costituito il primo passo nella costruzione della ricerca sulle “parole del fastidio”, mentre le fasi successive hanno coinvolto gli insegnanti, come si vedrà nei paragrafi 3.3. e 3.4.

Figura 1. *Esempi dei contributi raccolti nella prima fase dello studio*

LE PAROLE DEL FASTIDIO		
Classe o fascia d'età	Espressioni, frasi, parole che danno fastidio in bocca agli insegnanti	Perché danno fastidio
1 ^a media	“la più brava in questo compito è stata...”	Non mi piacciono le classifiche in classe, non aiutano e ci mettono solo in competizione
3 ^a media	“così non andrai da nessuna parte”	Mi dà fastidio perché non mi fa sentire sicuro con me stesso
2 ^a media	“hai già causato problemi”	Mi fa sembrare una brutta persona
2 ^a media	“hai fatto un pessimo lavoro”	Anche se non sono bravo in una cosa, mi impegno per farla

3.3. *Il workshop “Le parole del fastidio”*

Il workshop “Le parole del fastidio” si è tenuto nell’ambito del II Convegno ELICom “Il Sé e l’Altro nell’educazione linguistica inclusiva” organizzato nei giorni 29-30 settembre 2022 dal Gruppo di Ricerca ELICom dell’Università di Parma. Il workshop si è tenuto sia in presenza che a distanza. I partecipanti sono stati circa 40, provenienti da scuole di diverso ordine e grado, principalmente docenti di lingue, alcuni docenti di sostegno o di scuola primaria.

Il workshop, strutturato in due parti, una prima parte frontale ed una seconda laboratoriale, aveva come obiettivo l’esplorazione del contesto emotivo in aula, considerando tutti gli attori dell’ambiente di apprendimento (sia gli studenti che gli insegnanti). Se infatti da un lato è necessario rimodulare la comunicazione affinché gli studenti non vivano situazioni di disagio che possono inficiare l’ambiente di apprendimento, è altrettanto importante accostarsi alle modalità comunicative degli insegnanti cercando di indagare l’origine di certi atteggiamenti. È fondamentale cioè allenare non solo la loro consapevolezza nel riconoscere ed identificare le “parole del fastidio” ma soprattutto i meccanismi interni che li portano a comunicare in modo inefficace e non costruttivo, imparando ad individuare ed accogliere le proprie fatiche e difficoltà. Infine, è da tenere presente che l’obiettivo di un contesto emotivo e educativo adeguato non prevede l’eliminazione di ostacoli o la rinuncia a richieste o rimproveri nei confronti degli studenti, ma piuttosto creare le condizioni per cui tali richieste siano percepite come etiche e accettabili.

La parte iniziale del workshop ha analizzato le implicazioni emotive di alcune frasi, scelte tra le tante raccolte, e le ricadute di esse sugli studenti e sulla qualità dell’ambiente di apprendimento:

1. Ma verrà il giorno in cui capirai qualcosa?
2. (Due mesi prima della fine dell’anno) “Sai già che hai il debito, vero?”
3. Potevi fare meglio.
4. Scrivete/copiate gli esercizi sul quaderno.
5. Siamo indietro col programma!

Si è proceduto poi ad indagare il contesto emotivo dell’insegnante, quali potessero essere cioè le motivazioni dietro a quel tipo di formulazione, e quale fosse il vero intento comunicativo. Le cinque frasi analizzate nella prima parte del workshop sono state scelte in quanto permettevano di riflettere sulla diversità di implicazioni e ricadute delle modalità comunicative e dei messaggi veicolati. Alcune frasi, infatti, sono esempi di un tipo di comunicazione inaccettabile in un contesto educativo, mentre altre forniscono spunti per riflettere su come una forte alleanza educativa o una scelta accurata di toni ed espressioni possa cambiare la natura stessa del messaggio. In chiusura della parte frontale, è stata ipotizzata una riformulazione del messaggio in una modalità comunicativa costruttiva ed efficace.

La parte finale del workshop, dal carattere più laboratoriale, ha chiesto ai partecipanti di scegliere una frase tra cinque proposte:

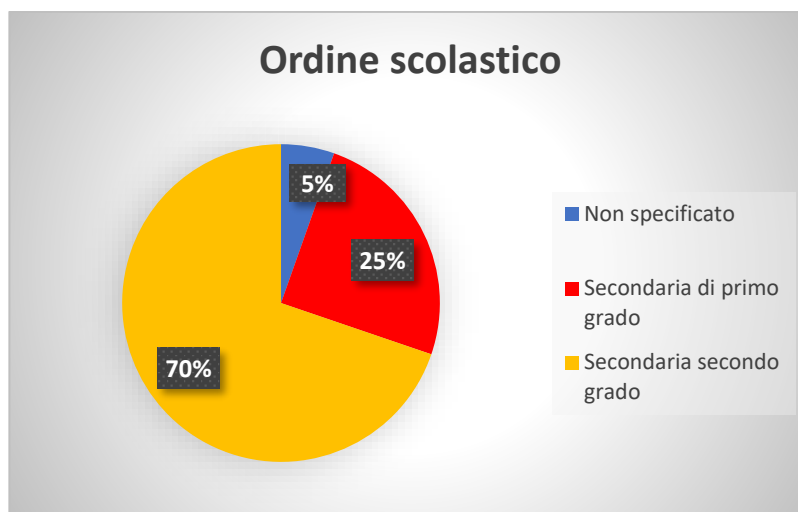
1. Ma dove l’hai messa la testa? L’hai venduta alla bancarella del pesce?
2. Torna in prima elementare!
3. Nella mia altra sezione questo l’hanno capito subito.
4. Ragazzi, fate questo esercizio; Sara, se non ce la fai è uguale.
5. Sei lento.

Ai partecipanti è stato chiesto di analizzare la frase scelta, individuando le possibili ragioni per cui lo studente ha percepito negativamente la frase e allo stesso tempo cercando di capire la difficoltà o frustrazione del docente e quale potesse essere il messaggio costruttivo e, infine, ipotizzando una riformulazione. Il paragrafo 4.1. fornirà un esempio tratto dalle riformulazioni proposte dai partecipanti al workshop.

3.4. *Il questionario “Le parole del fastidio”*

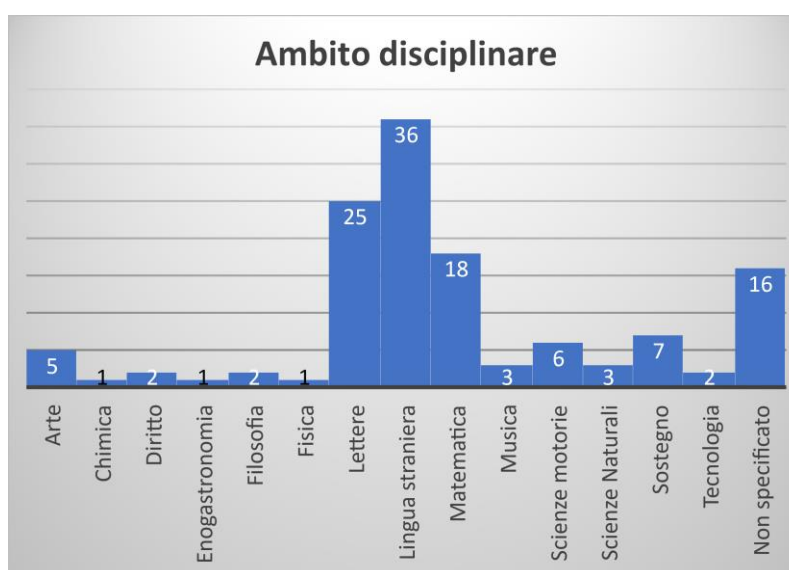
Nella terza fase dello studio, per poter condurre un’analisi sia quantitativa che qualitativa dei dati, si è deciso di somministrare un questionario anonimo a un campione più ampio di insegnanti della scuola secondaria. Il questionario “Le parole del fastidio” è stato somministrato attraverso un Form Microsoft condiviso online con insegnanti delle scuole secondarie nelle province in cui operano le autrici dello studio (Belluno, Parma, Pistoia, Verona, Vicenza). Il questionario era facoltativo, con lo scopo di raccogliere risposte da parte di insegnanti che potessero essere interessati a queste tematiche. Il campione non intende dunque essere rappresentativo, ma intende raccogliere i commenti e le riflessioni di insegnanti che mostrano un interesse nei confronti della comunicazione in aula. Al questionario hanno risposto 130 insegnanti: come illustra la Figura 2, il 70% degli insegnanti, 90 su 130, insegna nella scuola secondaria di secondo grado; il 25% (32) appartiene alla scuola secondaria di primo grado, mentre otto insegnanti non hanno specificato l’ordine scolastico in cui lavorano.

Figura 2. Percentuali dell'ordine scolastico di appartenenza degli insegnanti che hanno risposto al questionario



La Figura 3 riporta l'ambito disciplinare in cui insegnano gli educatori coinvolti nel questionario. Tre sono gli ambiti disciplinari più rappresentati: Lingua straniera (46%), Lettere (32%) e Matematica (23%).

Figura 3. Ambito disciplinare degli insegnanti che hanno risposto al questionario



Il questionario è stato strutturato in 5 quesiti a risposta obbligatoria, preceduti da una domanda riguardante il grado della scuola in cui l'insegnante lavora e la materia insegnata:

Specifichi in che scuola insegna (grado) e quale materia.

- 1) Si è mai accorto/a di aver usato parole o espressioni che i suoi studenti possono percepire come fastidiose?
- 2) Se sì, potrebbe dare almeno un esempio di parole, espressioni o frasi che ha usato in aula e che potrebbero dare fastidio ai suoi studenti?

- 3) Osservi i seguenti esempi di frasi ritenute fastidiose dagli studenti e ne selezioni una:
 - “Siamo indietro con il programma!”
 - “Potevi fare meglio.”
 - (Due mesi prima della fine dell’anno) “Sai già che hai il debito, vero?”
 - “Nell’altra mia sezione, questo l’hanno capito subito.”
 - “Ma verrà il giorno in cui capirai qualcosa?”
 - “Ai miei tempi non avevamo tutti questi aiuti”.
- 4) Secondo lei, perché la frase che ha scelto è ritenuta fastidiosa dagli studenti?
- 5) Potrebbe riformulare la frase che ha scelto in modo che il messaggio che si voleva veicolare arrivi senza provocare fastidio?

4. GLI ESITI DELLA RICERCA

In questo paragrafo focalizzeremo l’attenzione su alcuni dati emersi dall’analisi delle risposte fornite dagli insegnanti durante il laboratorio e nel questionario somministrato successivamente.

4.1. *Il workshop “Le parole del fastidio”*

Gli esiti della parte laboratoriale del workshop interessano principalmente l’autopercezione degli insegnanti e la capacità di riformulare messaggi con competenza emotiva. Gli insegnanti hanno infatti riconosciuto alcune delle espressioni “fastidiose” come parte della loro esperienza, ammettendo di non aver mai avuto la percezione dell’impatto negativo che queste creavano negli studenti.

Per quanto riguarda la riformulazione del messaggio, i partecipanti hanno dichiarato di incontrare notevole difficoltà data dalla mancanza di una formazione specifica su competenza emotiva e comunicazione empatica.

Le due frasi scelte dalla maggioranza dei partecipanti sono state:

Torna in prima elementare!

Ragazzi, fate questo esercizio; Sara, se non ce la fai è uguale

Nella prima, i partecipanti hanno individuato che l’elemento di “fastidio” è dato sia dalla svalutazione della maturità dello studente che dallo svilimento del diritto a tempi e percorsi di apprendimento individuali e diversi per ciascuno. Nella riformulazione, si può osservare come il docente diventi parte della gestione delle difficoltà dello studente, accettando la necessità di fermarsi e capire l’origine di tale difficoltà:

Ok, facciamo un passo indietro e ripartiamo dall’inizio.

Nel caso della seconda frase, gli insegnanti hanno capito che una tale formulazione toglie all’alunna il diritto di provare a misurarsi con l’attività proposta e pone l’accento su di lei come l’unica che possa esperire difficoltà, inibendo le strategie che avrebbe potuto mettere in atto. Qui, la riformulazione estende all’intero gruppo classe la possibilità di incontrare ostacoli, normalizzando tale condizione, a differenza della stigmatizzazione implicata nella frase originale.

Adesso svolgiamo questo esercizio. Se trovate difficoltà, segnatele sul quaderno in modo che ci possiamo lavorare!

4.2. Il questionario “Le parole del fastidio”

In questa sezione riportiamo gli esiti del questionario “Le parole del fastidio”, a cui hanno risposto 130 insegnanti, focalizzando l’attenzione sull’autopercezione che i partecipanti hanno rivelato per quanto riguarda il loro modo di comunicare in aula. Si riporta anche l’analisi delle motivazioni fornite dagli insegnanti, confrontandole con quelle fornite dagli studenti nel questionario preliminare, e delle loro proposte di riformulazione per le frasi percepite negativamente dagli studenti.

4.2.1. Autopercezione degli insegnanti

In questo paragrafo riportiamo gli esiti delle risposte alle prime due domande del questionario:

- 1) Si è mai accorto/a di aver usato parole o espressioni che i suoi studenti possono percepire come fastidiose?
- 2) Se sì, potrebbe dare almeno un esempio di parole, espressioni o frasi che ha usato in aula e che potrebbero dare fastidio ai suoi studenti?

Come riportato nella Figura 4, alla prima domanda del questionario che indaga sulla consapevolezza degli insegnanti sul possibile impatto negativo dei loro interventi comunicativi, 61 su 130 insegnanti hanno risposto positivamente, il che implica una certa capacità di auto-osservare le proprie modalità espressive. 69 invece hanno risposto negativamente, a conferma della scarsa attenzione che almeno una parte delle figure educative riserva all’impatto dei loro interventi comunicativi. Ne deriva un divario tra la percezione degli studenti che è emersa dal questionario preliminare e l’autopercezione degli insegnanti. Questa mancata sintonia rappresenta peraltro una delle modalità di analisi che si può utilizzare per valutare la comunicazione delle figure docenti (Meazzini, 2001).

Figura 4. Risposte degli insegnanti alla prima domanda del questionario



Per quanto riguarda la seconda domanda del questionario, gli esempi di parole, espressioni o frasi forniti dai 61 insegnanti che hanno risposto positivamente alla prima

domanda, facendo quindi emergere una certa attenzione e autoconsapevolezza verso i propri interventi comunicativi, evidenziano alcuni aspetti interessanti.

Un numero significativo di frasi riportate dagli insegnanti fa notare la ricaduta dell'intervento comunicativo sull'intera classe: 14 esempi riportano interventi che esprimono il disappunto dell'insegnante nei confronti dell'intero gruppo classe (*“In questa classe tutti sono responsabili della confusione che si viene a creare, nessuno escluso”, “Sareste tutti da bocciare! Con i miei professori non se ne sarebbe salvato uno...”*). Rappresentativa di questa categoria è una delle risposte che non riporta un esempio concreto ma puntualizza che l'utilizzo di “tutti” o “sempre” riferito a comportamenti negativi genera “fastidio” nei propri studenti. Questo dato è degno di nota, in quanto la prima componente della comunicazione empatica è la separazione dell'osservazione dalla valutazione. A questo proposito, Rosenberg (2003: 53-54) sottolinea che l'utilizzo di parole come *sempre, mai, spesso, raramente*, possono contribuire a confondere l'osservazione con la valutazione, provocando nell'interlocutore un atteggiamento di difesa invece che favorire l'empatia.

Emerge anche il giudizio che sottovaluta l'impegno dello studente: undici esempi veicolano messaggi che svalutano la capacità di comprensione e/o di studio del singolo apprendente (*“Hai studiato o copiato?”*) o del gruppo (*“Ragazzi, ma come fate a non capire?” “Come fate a sbagliare una cosa così? Si fa alle elementari!”*) e comunicano la mancanza di fiducia nel senso di responsabilità degli studenti.

Tra le frasi fornite dai partecipanti, si possono anche notare le aspettative deluse dell'insegnante: sono dieci gli esempi che svalutano il lavoro dello studente e contemporaneamente sottolineano il mancato raggiungimento da parte degli studenti della soglia di prestazione che l'insegnante si aspetta (*“Sembra che tu non abbia studiato un granché”, “Ecco, lo sapevo, come immaginavo”, “Da voi non me lo aspettavo”*). Risulta significativo un caso di sintonizzazione percettiva in questa categoria: alcuni degli esempi forniti dagli insegnanti coincidono con una delle frasi indicate dagli studenti e riportate nella domanda 4 del questionario (*“Potevi fare meglio”, “Potevi fare di più”*);

Un'altra categoria di risposte riguarda l'uso dell'ironia nel parlato dell'educatore. Sette insegnanti riportano interventi dichiarati con tono ironico (*“Immagino che studiare sia difficile”, “Cari i miei asini”*). Alcune delle risposte non offrono esempi specifici ma spiegazioni dell'utilizzo che l'educatore fa della comunicazione ironica in classe o solo con alcuni apprendenti (*“A volte prendo in giro, ironicamente, alcuni comportamenti. Lo faccio sottolineando che sto scherzando e con alunni che mi sembra possano ‘capire’ ”; “Battute lievemente ironiche da me ritenute divertenti e distensive ma forse non percepite come tali dai miei alunni”*). È da notare che, secondo gli insegnanti, l'utilizzo dell'ironia può avere effetti negativi da un punto di vista comunicativo, qualora non venga capita dagli alunni, ma viene tralasciato il fatto che la mancata comprensione della battuta ironica può far sì che lo studente si senta inferiore o inadeguato.

Un altro caso di sintonizzazione percettiva tra insegnanti e studenti si riferisce alle comparazioni. Sei esempi riportano interventi che mettono a confronto le classi (*“Nell'altra classe partecipano di più”, “Nell'altra classe hanno avuto tutti risultati positivi”*) o gli apprendenti (*“Lo studente X ha fatto meglio di te”*). Come già ribadito, gli interventi che confondono l'osservazione con i giudizi non favoriscono la comunicazione empatica.

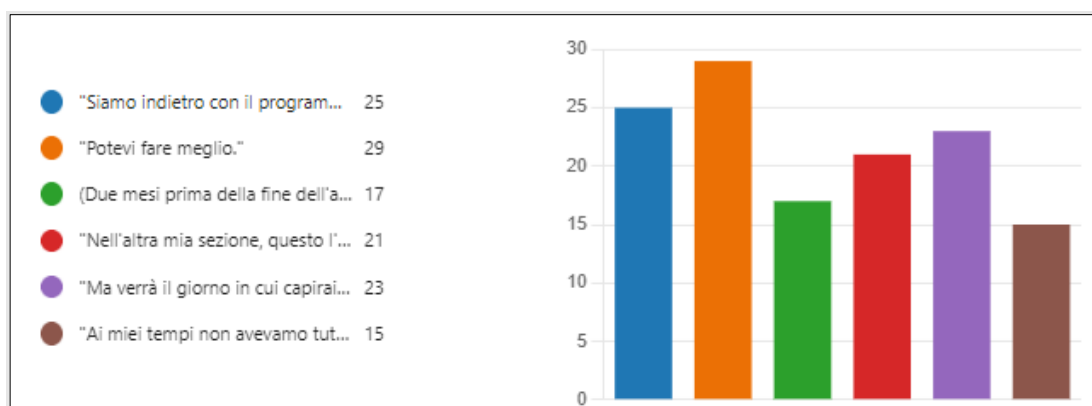
Un numero ridotto di esempi riportati dagli insegnanti mette in evidenza che la causa che provoca disagio tra gli apprendenti sia da associare alla scarsa solidarietà da parte degli insegnanti (*“Non ho il tempo per farti recuperare ora. Dovetti prepararti meglio durante l'anno e non ridurti all'ultima settimana di scuola”*) o alla mancata assunzione di responsabilità nel caso di una svista procedurale (*“Perché non mi avete avvisato che non avevo inserito i compiti sul registro elettronico!?”*).

4.2.2. *“Le frasi del fastidio”*

In questo paragrafo riportiamo le 130 risposte alla terza domanda del questionario, che chiedeva agli insegnanti di leggere sei frasi (cfr. 3.4) ritenute “fastidiose” dagli studenti e di sceglierne una. La Figura 5 mostra il numero di risposte raccolte per ciascuna frase, dove si possono notare quelle scelte con maggiore e minore frequenza:

- *“Potevi fare meglio”* (29 risposte, 22,3%),
- *“Siamo indietro con il programma!”* (25 risposte, 19,3%),
- *“Ma verrà il giorno in cui capirai qualcosa?”* (23 risposte, 17,7%),
- *“Nell’altra mia sezione, questo l’hanno capito subito”* (21 risposte, 16,2%),
- (Due mesi prima della fine dell’anno) *“Sai già che hai il debito, vero?”* (17 risposte, 13%)
- *“Ai miei tempi non avevamo tutti questi aiuti?”* (che si parli di LIM, Internet o qualsiasi altro supporto tecnologico) (15 risposte, 11,5%).

Figura 5. *Risposte degli insegnanti alla terza domanda del questionario*



Nei prossimi paragrafi, analizzeremo per ciascuna “frase del fastidio” le motivazioni fornite dagli insegnanti in risposta alla quarta domanda del questionario (“Secondo lei, perché la frase che ha scelto è ritenuta fastidiosa dagli studenti?”), mettendole a confronto con le motivazioni fornite dagli studenti. Inoltre, analizzeremo le riformulazioni proposte dagli insegnanti in risposta alla quinta domanda del questionario (“Potrebbe riformulare la frase che ha scelto in modo che il messaggio che si voleva veicolare arrivi senza provocare fastidio?”), nella prospettiva della comunicazione empatica e della competenza emotiva che l’insegnante potrebbe mettere in campo.

4.2.3. *“Potevi fare meglio.”*

La frase *“Potevi fare meglio”* è stata selezionata da 29 partecipanti (22,3%). Di questi, 18 partecipanti avevano risposto positivamente alla prima domanda del questionario, mentre undici negativamente. Tra le motivazioni alla base del disagio provato dagli studenti che sono state individuate dagli insegnanti per questa frase emergono principalmente tre categorie:

- 1) la frase sminuisce l’impegno dello studente, non viene riconosciuto il lavoro fatto che è considerato inferiore rispetto alle aspettative del docente;
- 2) la frase pone l’accento sull’inadeguatezza dell’apprendente incapace di aderire con costanza al proprio percorso di formazione;

- 3) la frase non è percepita come uno stimolo dell’insegnante in quanto lo studente non è in grado di cogliere il lato costruttivo delle critiche.

Rispetto alle tre categorie indicate dagli insegnanti, la spiegazione fornita dagli studenti nel questionario preliminare si avvicina alla numero 1) perché si sentono poco apprezzati e incoraggiati (*“Io ci ho messo impegno, almeno dimmi bravo”*; *“Una frase detta dalla prof.ssa con un’espressione delusa non è d’incoraggiamento a migliorare. Basterebbe usare un tono più positivo e empatico”*).

Nelle riformulazioni degli insegnanti è possibile osservare uno spostamento comunicativo dal giudizio alla rassicurazione sulle potenzialità dello studente, prima di evidenziare gli ambiti dove deve migliorare:

Credo proprio che tu abbia delle potenzialità molto buone che oggi non hai saputo esprimere al meglio.

So che hai buone potenzialità e quindi puoi raggiungere risultati migliori.

La prova è stata buona, ma hai tante potenzialità che puoi sfruttare ancora di più.

Hai svolto bene/con chiarezza x y z ora devi lavorare su questi ulteriori aspetti.

Hai fatto bene questi aspetti...(esempi). Puoi lavorare su questi (esempi) per migliorare.

Hai raggiunto buoni risultati; adesso cerca di consolidarli e magari migliorarli.

Nel tuo lavoro ci sono parti svolte in modo corretto e completo; emergono però alcuni dubbi che...

Bravo, però non credi che...?

In altre riformulazioni gli insegnanti hanno modificato il soggetto grammaticale, passando dal *tu* al *noi* esprimendo un maggior coinvolgimento:

Cerchiamo di capire insieme che cosa hai sottovalutato nello studio.

Dobbiamo cercare di capire che cosa è andato storto, perché sono sicuro che tu sia perfettamente in grado di svolgere questa consegna.

In una sola riformulazione appare la richiesta di autovalutazione come invito alla presa di consapevolezza da parte dello studente del proprio operato:

Tu come ti autovaluti?

Complessivamente le riformulazioni sembrano riconoscere i bisogni degli studenti e creano una base percettiva condivisa che faciliterà la connessione empatica tra educatore e apprendenti.

4.2.4. *“Siamo indietro con il programma?”*

La frase *“Siamo indietro con il programma?”* è stata selezionata da 25 partecipanti (19,3%). Di questi, nove partecipanti avevano risposto positivamente alla prima domanda del questionario, mentre 16 negativamente. Tra le motivazioni alla base del disagio provato

dagli studenti che sono state individuate dagli insegnanti per questa frase emergono principalmente due categorie:

- 1) la frase genera ansia, stress e implica che il lavoro in classe avrà un ritmo più accelerato e richiederà maggior impegno da parte di tutti;
- 2) la frase fa ricadere sugli apprendenti una decisione dell'insegnante che non viene condivisa in quanto non c'è un reale coinvolgimento degli apprendenti nel raggiungimento degli obiettivi didattici.

La motivazione degli studenti invece riguarda il confronto poiché sentono il peso di un giudizio che spersonalizza lo studente e il gruppo classe e non riconosce le loro peculiarità (*“Ma indietro rispetto a chi? Alle altre classi? Un professore dovrebbe sapere che ogni alunno ha il suo tempo e che non c'è una classe più brava perché è più avanti con il programma”*).

Osservando le riformulazioni degli insegnanti emerge la volontà di coinvolgere maggiormente gli studenti per procedere insieme:

Dobbiamo organizzarci in modo diverso per riuscire a vedere tutto il programma.

Mi piacerebbe raggiungere questo obiettivo con voi.

Stiamo procedendo lentamente rispetto quanto previsto, [...]. In ogni caso bisogna impegnarsi tutti insieme per procedere in modo più efficace.

Siamo un po' in ritardo con la programmazione prevista ma l'importante è avanzare tutti insieme, dunque forza ragazzi.

Due interventi di riformulazioni si discostano dalla linea generale in quanto un insegnante manifesta la propria incapacità a produrre una nuova formulazione (*“Non ne sono capace.”*) e un altro dichiara che il messaggio debba essere esplicitato senza alcuna modifica (*“No, non si può: il messaggio deve essere chiaro, quindi sintetico e secco”*).

Complessivamente le riformulazioni fornite dagli insegnanti mostrano interventi comunicativi più efficaci, con modalità meno ansiogene e coinvolgendo gli apprendenti in maniera più autentica per il raggiungimento degli obiettivi didattici. Queste riformulazioni veicolano richieste di connessione intese a favorire la comprensione del problema per passare a una possibile soluzione. Tuttavia, non attenuano l'impatto che l'intervento provoca negli studenti poiché in nessuna delle riformulazioni appare la volontà di eliminare il sospetto del possibile paragone con altre classi. Dal punto di vista comunicativo si evidenzia negli insegnanti la mancata consapevolezza dell'impatto che le proprie modalità verbali hanno nella classe e la necessità di affinare il proprio stile comunicativo.

4.2.5. *“Ma verrà il giorno in cui capirai qualcosa?”*

La frase *“Ma verrà il giorno in cui capirai qualcosa?”* è stata selezionata da 23 partecipanti (17,7%). Di questi, solo otto partecipanti avevano risposto positivamente alla prima domanda del questionario, mentre 15 negativamente. Tra le motivazioni individuate dagli insegnanti alla base del disagio provato dagli studenti per questa frase emergono principalmente due categorie:

- 1) la frase è offensiva, svalutativa, svilente, un insulto che va a colpire l'autostima dell'apprendente in quanto giudicato irrimediabilmente incapace di capire, a prescindere dall'impegno profuso, ponendo il docente in condizione di superiorità;

2) la frase è scoraggiante, demotivante, crea sfiducia e non lascia speranze di miglioramento, l'apprendente potrebbe percepire che l'insegnante abbia pregiudizi sulla sua capacità di apprendimento, invece di incoraggiarlo a migliorare.

Confrontando queste motivazioni con quelle fornite dagli studenti, si nota che questi ultimi si sentono giudicati quando chiedono chiarimenti e sono infastiditi dal fatto che l'insegnante non li ritenga in grado di comprendere (“Se io faccio una domanda è per cercare di capire, non per dare fastidio. Magari ho alzato la mano perché sono interessato e voglio capire bene. Mi dà fastidio che la prof pensi sempre che non capisco niente”).

Per quanto riguarda le riformulazioni proposte dagli insegnanti, si può osservare che molte di esse hanno lo scopo di incoraggiare lo studente, ad esempio:

Adesso può sembrarti difficile, ma vedrai che soddisfazione quando supererai anche questo ostacolo! Ci vogliono metodo e costanza, ma i risultati arriveranno.

Vedrai che con pazienza e costanza riuscirai ad ottenere i risultati che desideri.

Vedrai che lavorandoci un po' e mettendoci impegno riuscirai a fare del tuo meglio.

Dai, prova di nuovo, prova ancora, non arrenderti.

Se qualcosa non è chiaro non avere paura a chiedere.

Alcune riformulazioni invece si focalizzano sull'insegnante, che, preso atto delle difficoltà riscontrate dallo studente, mette in discussione la propria spiegazione e offre un nuovo aiuto:

Forse non mi sono spiegata bene. Ora te lo rispiego e vedrai che, se mi segui, sarà tutto più chiaro.

Cerco di spiegarmi meglio affinché tu possa capire.

Posso provare a essere più chiaro.

Altre riformulazioni pongono invece enfasi sulla collaborazione tra insegnante e studente, ad esempio:

Se sei d'accordo, prova a rivedere questo aspetto, fai un esercizio e poi insieme lo rivediamo per sistemare quello che ancora non ti è chiaro.

Alcuni insegnanti invece sottolineano il ruolo attivo e la responsabilità dello studente, che deve impegnarsi di più o cambiare metodo di apprendimento per ottenere risultati soddisfacenti:

Dovresti studiare con più costanza e attenzione per arrivare a comprendere i concetti più complessi.

Se ti impegni riuscirai ad ottenere un buon risultato.

Apprendere con un metodo è molto più efficace, bisogna provare varie strategie, ci vuole tempo.

In due casi, gli insegnanti hanno riformulato la frase mantenendo invariato il contenuto (“lo studente non capisce”), modificando il tono, non più ironico:

Mi sembra che tu non abbia ancora capito bene l'argomento.

Fai ancora molta fatica nel comprendere le cose.

Infine, in un unico caso l'insegnante non ha nemmeno provato a riformulare la frase, sostenendo che *“Un'altra formulazione risulterebbe comunque fastidiosa”*.

In generale, le riformulazioni per questa frase mostrano una maggiore attenzione agli studenti e alla loro sfera emotiva: è motivandoli e facendoli sentire supportati che si può chiedere loro di migliorare e di non arrendersi di fronte alle difficoltà.

4.2.6. *“Nell'altra mia sezione, questo l'hanno capito subito”*

La frase *“Nell'altra mia sezione, questo l'hanno capito subito”* è stata selezionata da 21 partecipanti (16,2%). Di questi, 12 partecipanti avevano risposto positivamente alla prima domanda del questionario, mentre nove negativamente. Tra le motivazioni individuate dagli insegnanti alla base del disagio provato dagli studenti per questa frase emergono principalmente tre categorie:

- 1) si crea un confronto/paragone spiacevole e inopportuno che può risultare svilente, emarginante e umiliante per gli studenti;
- 2) la frase fa sentire gli studenti giudicati negativamente, inadeguati e inferiori;
- 3) la frase considera il gruppo classe, senza tener conto che ogni gruppo è formato da singoli.

Confrontando queste motivazioni con quelle fornite dagli studenti, si nota che esse coincidono in larga parte, in quanto gli studenti hanno espresso il loro disagio nei confronti del paragone stabilito dalla frase in questione (*“Il paragone con l'altra classe da davvero molto fastidio”*). Inoltre, hanno sottolineato il fastidio provocato dal fatto di non essere considerati come individui singoli, con le proprie diversità (*“Ciascuno di noi è diverso... Figuriamoci le classi!”*).

Per quanto riguarda le riformulazioni proposte dagli insegnanti, si può osservare che in alcuni casi esse eliminano l'elemento del paragone e si concentrano su un'offerta di aiuto o su un incoraggiamento, ad esempio:

Potete fare ulteriori domande o possiamo fare altri esercizi per chiarire i dubbi che ancora avete.

Proviamo a capire come dobbiamo fare: chi ha una proposta?

Capisco che sia un concetto difficile, ma dobbiamo trovare il modo di assimilarlo!

Inoltre, alcune riformulazioni, invece che focalizzarsi sulla difficoltà riscontrata dagli studenti, coinvolgono la figura dell'insegnante, che si mette in discussione e si pone come collaboratore:

Ragazzi forse non mi sono spiegata bene, provate a dirmi cosa non vi è chiaro.

Ditemi cosa non vi è chiaro della mia spiegazione che pensavo fosse esauriente; ma non tutti apprendiamo allo stesso modo!

Cerchiamo di capire insieme che cosa non è funzionato.

Cerchiamo di riprendere l'argomento in un altro modo, ciascuno ha i suoi tempi.

Se vi impegnate, con il mio aiuto, vedrete che riuscirete a capirlo!

Vediamo di ripetere il concetto così tutti possono comprenderlo al meglio.

Alcune riformulazioni invece mettono in gioco la competizione con un'altra classe, chiedendo agli studenti di fare meglio degli altri:

Nella classe dove ho già spiegato l'argomento, gli alunni l'hanno compreso in breve tempo, coraggio ora voi state attenti che potreste fare anche meglio.

Dovete concentrarvi di più per fare meglio dell'altra mia classe.

Sono sicura che potete fare benissimo come tutti i vostri compagni.

Anche voi coglierete facilmente la spiegazione.

Altre riformulazioni mettono gli studenti in competizione con loro stessi, in quanto si basano sul presupposto che abbiano le capacità per affrontare quel determinato argomento:

Avete già la maturità per capire questo argomento.

Siete pronti per accostarvi con consapevolezza a questo contenuto.

Infine, alcune riformulazioni mantengono l'elemento del paragone, anche se in maniera meno esplicita ed evitando di coinvolgere giudizi sulle capacità cognitive degli studenti, basandosi maggiormente sull'osservazione:

Nell'altra classe stiamo affrontando lo stesso argomento ma qui sto notando qualche difficoltà in più.

Nell'altra sezione gli studenti mi segnalano subito quando un concetto non è chiaro.

In questa classe ho difficoltà a proseguire con il programma a causa del disturbo che spesso c'è in classe.

In generale, le riformulazioni per questa frase denotano una maggiore attenzione all'osservazione, separandola dalla valutazione. Infatti, quando l'osservazione e la valutazione sono mescolate, gli altri sono propensi a sentire una critica (Rosenberg, 2003). Allo stesso tempo, si nota che nella maggior parte delle riformulazioni gli insegnanti non esprimono apertamente i loro sentimenti e bisogni; se invece questa eventualità si verificasse rappresenterebbe un passo fondamentale per la costruzione di una comunicazione empatica.

4.2.7. *“Sai già che hai il debito, vero?”*

La frase *“Sai già che hai il debito, vero?”* è stata selezionata da 17 partecipanti (13%). Di questi, cinque partecipanti avevano risposto positivamente alla prima domanda del questionario, mentre 12 negativamente. Tra le motivazioni alla base del disagio provato dagli studenti che sono state individuate dagli insegnanti per questa frase emergono principalmente due categorie:

- 1) la frase esclude la possibilità di recupero e comunica che il destino dell'apprendente è già segnato;

- 2) la frase è demotivante e non incoraggia, non c'è spazio di miglioramento. L'apprendente potrebbe percepire che l'insegnante ha perso la fiducia sulla sua capacità di apprendimento.

Confrontando queste motivazioni con quelle degli apprendenti si osserva un caso di totale sintonia percettiva. Anche per questi ultimi l'intervento comunicativo dell'insegnante è frustrante in quanto non lascia alcun margine per il recupero. Viene inoltre manifestato il conseguente blocco da parte dello studente (*“Demoralizza e frustra qualsiasi tentativo di impegnarti in una materia sulla quale sai perfettamente di non essere bravo. Non lascia alcun spazio per il recupero per cui ti blocca ed effettivamente non fai più niente”*).

Le riformulazioni proposte dagli insegnanti espongono la grave situazione dello studente e il conseguente rischio del debito ma comunicano lo spazio di recupero:

La situazione per questa materia X non è al momento soddisfacente, ma si può recuperare sfruttando al meglio gli ultimi mesi...

Le verifiche dimostrano molte lacune, è necessario un lavoro di recupero molto intenso per raggiungere gli obiettivi in tempo e non dover lavorare d'estate.

Il livello delle tue conoscenze e competenze non è adeguato, in questo periodo devi studiare sodo e cercare di colmare le lacune, altrimenti dovrai recuperare durante le vacanze.

Altre riformulazioni stimolano il recupero proponendo nuove strategie per migliorare il metodo di studio:

Che strategia potresti attuare per migliorare in questi ultimi due mesi di scuola?

Forse quanto e come studi non va bene, prova a cambiare il metodo di studio perché altrimenti rischi di avere il debito a fine anno se continui così.

Infine, alcune riformulazioni mostrano un maggior coinvolgimento dell'insegnante nell'affrontare la fragilità dello studente:

In questo momento i tuoi risultati nelle prove dimostrano che c'è ancora molto da lavorare. Secondo te da cosa dipende la tua fatica in questa materia?

... colmare le lacune con l'aiuto del docente, una maggiore attenzione in classe e uno studio che non sia solo individuale ma fatto con un* compagn* di classe che abbia compreso gli argomenti e possa stimolare lo studio insieme.

In generale, nelle riformulazioni proposte si può osservare la volontà di trovare una modalità verbale per comunicare la grave situazione dello studente che possa essere accettata da entrambe le parti nel rispetto dei bisogni di ciascuno, sia perché rinforza il ruolo dell'educatore che incoraggia allo studio e crea lo spazio per il recupero, sia perché non compromette l'autostima dello studente.

4.2.8. *“Ai miei tempi non avevamo tutti questi aiuti.”*

La frase *“Ai miei tempi non avevamo tutti questi aiuti”*, che si riferisce principalmente alla presenza sempre maggiore della tecnologia negli ambienti di apprendimento, è stata selezionata da 15 partecipanti (11,5%). Di questi, nove partecipanti avevano risposto

positivamente alla prima domanda del questionario, mentre sei negativamente. Tra le motivazioni individuate dagli insegnanti alla base del disagio provato dagli studenti per questa frase emergono principalmente due categorie:

- 1) la frase instaura un paragone frustrante con il passato e gli studenti potrebbero avere l'impressione di essere considerati inferiori, meno capaci e intelligenti della generazione precedente (“generation gap”);
- 2) la frase implica che apprendere al giorno d’oggi sia “più semplice” e gli studenti si sentono sminuiti.

Confrontando queste motivazioni con quelle fornite dagli studenti, si nota una sintonia percettiva quasi totale, in quanto gli studenti hanno espresso il loro disagio nei confronti del paragone stabilito dalla frase in questione. Inoltre, si sentono giudicati negativamente solo per il fatto di avere a disposizione tutta una serie di strumenti che la generazione precedente non aveva, *“come se fosse una ‘colpa’ che gli studenti devono sentire”*.

Per quanto riguarda le riformulazioni proposte dagli insegnanti, si nota che la maggior parte di esse spostano l'enfasi dal confronto generazionale agli aspetti positivi e la fortuna di avere a disposizione strumenti e mezzi tecnologici, nonché l'importanza di saperli sfruttare in modo piacevole e motivante, ad esempio:

Siete fortunati perché potete accedere molto facilmente a tanta conoscenza.

Siete fortunati a poter disporre di tanti strumenti tecnologici: se utilizzati adeguatamente, permettono un'apertura di prospettive e orizzonti un tempo impensabili.

Oggi sono moltissime le opportunità per imparare meglio, grazie anche alla tecnologia. Bisogna saperla sfruttare.

Penso che possiate ritenervi fortunati ad avere tutte le opportunità e aiuti che il vostro tempo vi offre. Sarebbe piaciuto anche a me studiare con internet e la Lim!

Tuttavia, alcune riformulazioni rimangono ancorate al confronto con il passato, che è proprio l'aspetto che aveva provocato una reazione negativa negli studenti:

Fortunatamente adesso ci sono più aiuti da utilizzare rispetto al passato.

Ai miei tempi non esisteva la tecnologia.

Avete tanti aiuti oggi!

In generale, comunque, la maggior parte delle riformulazioni per questa frase sembrano essere più motivanti per gli studenti, in quanto li incoraggiano ad essere consapevoli dei benefici degli strumenti a loro disposizione.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In questo contributo abbiamo presentato gli esiti di una ricerca focalizzata su come la comunicazione influenzi e caratterizzi un ambiente di apprendimento. Dalle diverse fasi della ricerca (raccolta delle “parole del fastidio”, workshop, questionario “Le parole del fastidio”), è emerso come di frequente in aula non ci sia, per l'insegnante, una chiara consapevolezza delle implicazioni che le parole e le espressioni utilizzate hanno in termini di ricadute emotive, relazionali e motivazionali. In particolare, il questionario ha messo in luce che spesso gli insegnanti non attribuiscono alle modalità comunicative un ruolo

fondamentale nei processi educativi: 69 docenti su 130 hanno infatti affermato di non utilizzare le “parole del fastidio” nella loro comunicazione in aula, senza avvertire il bisogno di ulteriore riflessione.

Per quanto riguarda gli insegnanti che hanno manifestato una maggiore autoconsapevolezza della propria comunicazione in classe, nonché una maggiore propensione ad analizzare e migliorare la comunicazione con gli studenti, è emerso sia dal workshop che dal questionario come alcuni aspetti risultino più facilmente risolvibili di altri. L'utilizzo di rinforzi positivi, la riformulazione di messaggi in chiave più costruttiva e motivante, il ricorso alle osservazioni che sostituiscono giudizi e valutazioni rappresentano nella visione degli insegnanti elementi immediatamente associabili ad una comunicazione più empatica, gestita con competenza emotiva. Diverso è il caso dell'uso dell'ironia, dei confronti (con il passato o con altre classi) o dell'elemento dell'ansia, che vengono talvolta ancora visti come spunti di stimolo e non identificati come fonte di fastidio e disagio negli apprendenti.

È dunque auspicabile che venga proposta una formazione adeguata dei futuri docenti su questi aspetti, in cui gli insegnanti possano sviluppare gradualmente la propria competenza emotiva come bagaglio professionale imprescindibile e per instaurare nell'ambiente scolastico relazioni basate sulla fiducia e sul rispetto reciproco. Una mancanza di questo tipo nel percorso di formazione degli insegnanti potrebbe creare la convinzione che la competenza emotiva sia accessoria e secondaria nelle qualità professionali richieste ad un docente. Il rischio allora è che lo spazio emotivo degli ambienti di apprendimento venga abitato da unità singole che raramente riescono ad entrare in contatto in modo empatico, con un attore principale, il docente, che difficilmente potrà co-costruire insieme agli apprendenti una consapevolezza emotiva e un ambiente di apprendimento sicuro e collaborativo basato sul rispetto e l'empatia. In questa prospettiva, riteniamo che solo un percorso formativo esperienziale che prenda in considerazione la dimensione affettiva dell'apprendimento/insegnamento e potenzi la competenza emotiva possa risultare efficace nell'implementazione delle capacità comunicative degli insegnanti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albanese O., Fiorilli C., Gabola P., Zorzi F. (2008), “Promozione del benessere negli insegnanti”, in Guido C., Verni G. (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Ragusa Grafica Moderna, Bari, p. 85-108.
- Amidon E., Hunter E. (1971), *L'interazione verbale nella scuola. Analisi ed esercizi per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Bombardieri M., Simoni C. (2021), *Stare bene a scuola. Percorsi di resilienza per insegnanti sereni e consapevoli*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Capurso M. (2004), *Relazioni educative e apprendimento - Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson.
- Catani M., Morgagni D., Morini G. (2001), *Coloro che sanno fronteggiare problemi di comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ciliberti A. (1981), “Approcci teorici nella descrizione del ‘linguaggio scientifico’ e loro utilizzazione didattica”, in Ciliberti A. (a cura di), *L'insegnamento linguistico per “scopi speciali”*, Zanichelli, Bologna, pp. 7-36.

- Ciliberti A. (2003), "La classe come ambiente comunicativo", in Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., *Le lingue in classe*, Roma, Carocci, pp. 43-55, Roma.
- Coppalle X. (1976), "La prise de parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication", in *Langue française*, 32, pp. 79-95.
- Coppola D., Nicolini P. (2009), *Comunicazione e processi di formazione: un approccio interdisciplinare*, FrancoAngeli, Milano.
- Corradi D. (2012), "Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua", in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 226-257:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2820/3023>.
- Costantini B. (2020), "Empatia umana: una forma complessa di inferenza", in *Modelli della Mente - Open Access 1*: <https://journals.francoangeli.it/index.php/modelli-mente-0a/article/view/9177>.
- De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione a apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Decety J. (2010), "The neurodevelopment of empathy in humans", in *Developmental Neuroscience*, 32, 4, pp. 257-267.
- Delamont S. (1979), *Interazione in classe*, Zanichelli, Bologna.
- De Landsheere G. (1979), *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Giunti & Lisciani, Teramo.
- Dogana F., Giampietro M., Daffi G. (2003), "Lo stile comunicativo dell'insegnante: dall'analisi del costrutto alla definizione di uno strumento per la sua misurazione", in *Riassunti delle Comunicazioni*. XVII Congresso AIP, sez. Psicologia dello Sviluppo-Bari 22-25 settembre, pp. 131-133.
- Doutreloux J. M. (1986), "Vers une modélisation de la communication pédagogique", in *Langue française*, 70, pp. 26-44.
- Falcinelli F., Gaggioli C., Capponi A. (2016), "Imparare ad imparare: stili di apprendimento e di insegnamento a confronto", in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16, 2, pp. 242-257:
<https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3617>.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (1998), *Star bene insieme a scuola*, Carocci, Roma.
- Frenzel A. C., Stephens E. J. (2013), "Emotions.", in Hall N. C., Goetz T. (eds.), *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*, Emerald Group Publishing, Bingley, pp. 1-56.
- Genovese L., Kanizsa S. (1989), *Manuale della gestione della classe*, FrancoAngeli, Milano.
- Goleman D. (1997), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, Teramo.
- Ianes D., Tuffanelli L. (2011), *Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- LeDoux J. E. (1996), *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*, Simon and Schuster, New York.
- Linnenbrink E. A. (2006), "Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition", in *Educational Psychology Review*, 8, 4, pp. 307-314.
- Linnenbrink-Garcia L., Pekrun R. (2011), "Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue", in *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1, pp. 1-3.
- Lopez-Calatayud N. (2000), "L'intelligenza emotiva", in Miglionico A. (a cura di), *Manuale di comunicazione e counseling*, Centro Scientifico Editore, Torino, pp. 92-100.
- Mayer J. D., Salovey P. (1997), "What is emotional intelligence?", in Salovey P., Sluyter D. (a cura di), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators.*, Basic Books, New York, pp. 3-31.
- Meazzini P. (2001), *L'insegnante di qualità*, Giunti, Firenze.

- Montuschi F., Palmonari A. (2006), *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Edizioni Dehoniane, Bologna.
- Nigris E., Teruggi L., Zoccoli F. (2016), *Didattica generale*, Pearson, Milano Torino
- Norton R. (1983), *Communicator Style: Theory, Applications, and Measures*, Sage, Beverly Hills.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- Pekrun R., Goetz T., Titz W., Perry R. (2002), "Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research" in *Educational Psychologist*, 37, 2, pp. 91-105.
- Pekrun R., Linnenbrink-Garcia L. (eds.) (2014), *International Handbook of Emotions in Education*, Routledge, New York.
- Rogers C. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze.
- Rondal J. A. (1986), *Language et éducation*, Mardaga, Bruxelles.
- Rosenberg M. (2003), *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*, Edizioni Esserci, Reggio Emilia.
- Rosenberg M. (2005), *Educazione che arricchisce la vita*, Edizioni Esserci, Reggio Emilia.
- Rosenberg M. (2015), *Nonviolent Communication: A Language of Life*, Puddle Dancer Press.
- Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, Guilford Press, New York.
- Schutz P. A., Lanehart S.L. (2002), "Introduction: Emotions in education", in *Educational Psychologist*, 37, 2, pp. 67-68.
- Schutz P. A., Pekrun, R. (eds.) (2007), *Emotion in education*, Elsevier Academic Press, Cambridge, MA.
- Schutz P. A., Zembylas, M. (2009), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, Springer, New York.
- Siegel D. (2001), *La mente relazionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Staccioli G. (a cura di) (1998), *Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base*, Carocci, Roma.
- Stubbs M. (1979), *Linguaggio e scuola*, Zanichelli, Bologna.
- Titone R. (1981), *Il linguaggio nella interazione didattica. Teorie e modelli di analisi*, Bulzoni, Roma.
- Tuffanelli L. (1999), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Vinella P. (2000), "Il docente: un professionista d'aiuto, La classe come gruppo", in Miglionico A. (a cura di), *Manuale di comunicazione e counseling*, Centro Scientifico Editore, Torino, pp. 157-163
- Vygotskij L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wells G. (1999) *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wubbels T., Levy J. (1993), *Do you know what you look like? Interpersonal Relationship in Education*, The Falmer Press, London.
- Zuccherini R. (1988), "Prendere la parola", in *Cooperazione educativa*, 37, 12, pp. 4-6.
- Zucchermaglio C., Pontecorvo C. (1995), "Interazione sociale e apprendimento nei contesti educativi", in Livia Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro*, Cortina, Milano, pp. 185-210.
- Zull J. E. (2002), *The Art of Changing the Brain: Enriching Teaching by Exploring the Biology of Learning*, Stylus Publishing, Sterling, VA (USA).
- Zull J. E. (2004), "The Art of Changing the Brain", in *Educational Leadership*, 62, 1, pp. 68-72.

