



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI

Dipartimento per le politiche del lavoro
e dell'occupazione e tutela dei lavoratori

Ufficio Centrale OFPL



PROVINCIA DI BOLOGNA

LA SCUOLA E IL SUCCESSO FORMATIVO

P.A. 2119/2003 con D.D. della Provincia di Bologna
n. 41/2003 – cr 42 del 21/11/2003

Accogliere

Conoscere

Ascoltare

*il vademecum per promuovere il successo
formativo*

**AZIONI A SUPPORTO DEL SUCCESSO FORMATIVO NELLA
SCUOLA MEDIA SUPERIORE
CONSOLIDAMENTO BUONE PRASSI
LS DA VINCI, ISI CRESCENZI - PACINOTTI**

**P.A. 2119/2003 con D.D. della Provincia di Bologna
n. 41/2003 – cr 42 del 21/11/2003**

***Il vademecum per promuovere il successo
formativo***

PREFAZIONE

La Provincia di Bologna ha investito risorse dal 1999 ad oggi per mettere a disposizione del sistema gli strumenti fin qui adoperati nelle azioni di supporto al successo formativo e all'apprendimento di tutti gli allievi. Ha capitalizzato la ricca esperienza di attività integrate nel primo anno di scuola superiore (NOS) con l'intento di dare maggiore sistematicità e continuità alle azioni già sperimentate dalle diverse realtà scolastico-formative.

Nel panorama attuale parlare di attività a supporto del successo formativo significa, così come indicato nell'Azione 12 del Bando Provinciale PG. N. del 11/06/2003, consolidare, diffondere e/o mettere a sistema le buone prassi, le competenze e i prodotti sviluppati dalle scuole ed enti di formazione nell'ambito delle azioni attivate negli ultimi quattro anni, attraverso il supporto dell'Amministrazione Provinciale di Bologna.

Pertanto la motivazione che ha sostenuto il nostro progetto "Azioni a supporto del successo formativo nella scuola media superiore – Consolidamento delle buone prassi LS Da Vinci, ISI CRESCENZI-PACINOTTI" (Ob. 3 C 2- Rif. 2119/BO) -, è quella di offrire alle scuole del territorio e agli insegnanti opportunità specifiche, che consentano loro di attivare azioni a supporto del successo formativo, soprattutto per gli alunni che manifestino segni di disagio e di demotivazione allo studio.

Il presente vademecum rappresenta il prodotto realizzato all'interno del progetto, ed è il risultato di attività laboratoriali cui hanno partecipato insegnanti delle due scuole coinvolte, coordinate da un esperto.

Il vademecum risponde al bisogno di avere riuniti e riorganizzati diversi strumenti, alcuni già impiegati, altri frutto di sperimentazione, da poter utilizzare a scuola sia nelle attività di accoglienza che per gestire situazioni complesse legate ad alunni che presentano difficoltà, in maniera più strutturata e meno spontaneistica.

L'attività di laboratorio ha permesso agli insegnanti di riflettere su casi e situazioni concrete che si rivelavano complesse nel corso dell'anno, di simularle e di analizzarle, individuando ambiti di cambiamento e di riprogettazione nei confronti di un singolo alunno o di un gruppo classe. Gli insegnanti che hanno partecipato ai laboratori sono stati soddisfatti dell'esperienza e hanno constatato che il percorso fatto, lungo l'intero anno scolastico, ha permesso loro di potenziare le competenze in ambito educativo e relazionale, divenendo rilevatori più attenti dei segnali di disagio e promotori di benessere all'interno della scuola.

L'impostazione, il coordinamento e la gestione del progetto sono stati curati da Anna Cortelli e Alessandra Farinella di *Cofimp*.

I testi del manuale sono stati curati dal Dott. Franco Nanni

INTRODUZIONE

Perseguire il successo formativo e promuovere il benessere a scuola sono due *mission* importanti per la qualità complessiva del sistema scolastico; molti docenti riferiscono spesso la sensazione che questi scopi non possano mai essere raggiunti appieno e tanto meno in modo definitivo. A mio parere non si tratta di una semplice percezione, ma di un dato di realtà che non dovrebbe però spingere alla rinuncia, ma semmai all'umiltà e all'impegno: umiltà, perché aspirare ad essere in grado di procurare con certezza successo e benessere nasconde un desiderio di onnipotenza che deve essere temperato; impegno, perché ogni piccolo passo in questa direzione è comunque significativo, accende speranze e comunica attenzione, comunica quell'atteggiamento che in anni socialmente tanto diversi, ma animati da uno spirito che si vorrebbe ritrovare, qualcuno sintetizzò nell'espressione inglese "I care".

Viene sottolineata da più parti la necessità di una rielaborazione pedagogica che tenga conto dei "nuovi adolescenti" che siedono oggi sui banchi, per superare quello che pare essere uno dei fattori di criticità nella scuola superiore italiana. Lo spirito di questo vademecum è quello di impegnarsi in un umile piccolo passo in questa direzione, scegliendo di compierlo con una particolare sensibilità.

UNA SENSIBILITÀ PSICODINAMICA

Operare con una sensibilità psicomotiva non significa certo introdurre in modo surrettizio e improprio psicologismi e azzardate interpretazioni nella vita scolastica. Significa invece sviluppare e coltivare una acuta sensibilità verso la complessità dell'agire umano (e in specifico: adolescenziale), una complessità che riguarda tutti gli aspetti della persona e dell'ambiente sociale, affettivo e simbolico in cui essa si muove. Significa la consapevolezza che l'agire adolescenziale è sospinto da forze composite, molteplici, talvolta contraddittorie, soltanto alcune delle quali possono essere influenzate in un certo grado dagli sforzi dei docenti, mentre altre sono inaccessibili o bloccate da altre forze. Significa presupporre che anche esperienze comuni ad ogni studente come

l'ingresso in una nuova scuola, il mantenere o sospendere l'impegno scolastico e il relazionarsi alla classe non possono essere comprese lungo l'unica dimensione di un agire razionale che si alimenta di informazioni e messaggi espliciti; ogni gesto umano unisce aspetti chiari e distinti ad altri che albergano in zone d'ombra sulle quali solo talvolta è possibile fare luce.

È con questa consapevolezza insieme umile e ambiziosa che presento questo vademecum, costruito non nel vuoto della teoria ma attraverso il lavoro comune, il confronto e l'analisi di testimonianze di alcune docenti delle scuole "I.S.I. Pier Crescenzi - Pacinotti" e "Liceo L. Da Vinci"; voglio qui ringraziare questo gruppo di lavoro, senza il cui contributo non si sarebbe potuti arrivare a questo risultato.

FARE ACCOGLIENZA

IL SIGNIFICATO DELL'ACCOGLIENZA

È intuitivo attribuire una costellazione di significati al concetto di "accoglienza": c'è un nuovo arrivato, c'è un padrone di casa, c'è un insieme di piccoli (o talvolta grandi) riti che accompagnano l'ingresso dell'ospite, che a grandi linee possono contemplare:

- ▣ il saluto,
- ▣ la presentazione delle persone e dei ruoli,
- ▣ l'esplorazione dei luoghi,
- ▣ il rendere l'ospite edotto su abitudini, orari, costumi della casa,
- ▣ l'offerta di opportunità e comodità per "metterlo a proprio agio".

Molte di queste funzioni sono pertinenti anche per l'ingresso dei nuovi iscritti ad una scuola superiore, pur non esaurendo le necessità che contraddistinguono un ruolo complesso come quello di studente.

Ma soprattutto non è sufficiente il concetto di accoglienza (e dei suoi significati) per descrivere cosa capita davvero alle "matricole" di una scuola: per descriverlo adeguatamente occorre quantomeno supporre l'esistenza di:

- ▣ significati manifesti
- ▣ significati latenti

dell'accoglienza scolastica e più in generale dell'ingresso nella scuola superiore.

SIGNIFICATI MANIFESTI DELL'ACCOGLIENZA

Ci sono tre aree di senso da considerare, la prima riguarda soprattutto la scuola, la seconda soprattutto lo studente, la terza entrambi i soggetti.

Marketing o occasione di ripensare la scuola e la sua offerta?

"Chi ben comincia è a metà dell'opera", recita il proverbio: ma nel caso dell'accoglienza, anche nel migliore dei casi, non si procede certamente così oltre fino alla "metà" del lavoro: uno studente passa almeno 1000 ore a scuola in ciascun anno scolastico, e un percorso di accoglienza ne può occupare, al massimo, una percentuale minima. Dunque riporre eccessive aspettative in essa non è saggio, soprattutto se quelle poche ore iniziali non sono strutturalmente ben raccordate con tutto il resto.

Quindi è opportuno cogliere l'occasione dell'accoglienza per ripensare non solo l'inizio, ma l'intero percorso scolastico, nonché struttura e qualità dell'offerta (non solo formativa) che viene fatta allo studente, e progettare percorsi coerenti con quanto poi seguirà nei mesi a venire.

Socializzazione

"Socializzazione" è un termine che va inteso in due modi, entrambi presenti nel nostro argomento: gli studenti "socializzano" tra loro soprattutto all'interno del gruppo classe e inseguito anche nel gruppo allargato all'intero plesso; ma essi nel frattempo fanno conoscenza anche con nuovi spazi, nuove regole, nuovi docenti (e le loro aspettative), e gradualmente re-imparano a recitare il ruolo di studenti declinandolo in modalità nuove rispetto alla scolarizzazione precedente. Così facendo mettono anche a confronto le loro aspettative del "prima" con la realtà nella quale si trovano.

Contratto

L'ingresso nella nuova scuola dovrebbe essere anche una occasione per stipulare (in modi più o meno formalizzati) un contratto tra "matricole" e istituto, che implichi:

- la ri-considerazione delle reciproche aspettative (studenti/scuola)
- un impegno da parte dello studente
- un impegno da parte dell'istituto

SIGNIFICATI LATENTI DELL'ACCOGLIENZA

Modelli discreti e continui dello sviluppo

Non è possibile, in questa sede, approfondire un discorso a metà tra pedagogia e psicologia dello sviluppo, ma non può essere ignorato almeno un problema centrale non solo in questa, ma in tutte le transizioni da un grado di scuola al successivo: preso atto che entrare in una nuova scuola è di per sé un elemento di discontinuità, è davvero saggio enfatizzare a tal punto la continuità come spesso si è fatto negli ultimi anni? O non sarebbe piuttosto opportuno valorizzare proprio gli aspetti discreti a spese di quelli continui? La psicologia sociale e l'antropologia culturale confortano questa tesi.

Ospitalità o iniziazione?

Il modello implicito di accoglienza comune a molti, se non a tutti i progetti, va collocato nella sfera dell'ospitalità, come indicato precedentemente ma se consideriamo più da vicino la natura di questo passaggio, appare chiaro che almeno un altro modello deve essere preso in considerazione, per quanto usualmente latente: quello della iniziazione. L'ingresso in una nuova scuola, e in particolare quello dei 13-14 anni, evoca sullo sfondo un rito di passaggio che sancisce una crescita e una trasformazione dell'individuo in modo discreto, con un salto qualitativo.

Il modello iniziatico, aspetti spontanei e intenzionali

Come si è detto, gran parte di questi vissuti sono impliciti e non del tutto consapevoli; osservando però gli studenti durante i primi mesi di scuola non sfuggono le trasformazioni dell'aspetto, della mentalità, del modo di porsi, in particolare in corrispondenza con quel grande rito di passaggio che in molti istituti è l'occupazione/autogestione di metà dicembre, momento nel quale si attua più profondamente l'integrazione delle "matricole" nel nuovo "territorio".

Pur considerando il fatto che questi vissuti iniziatici sono in gran parte latenti, ritengo che dovrebbero essere considerati a pieno titolo come aspetti del vissuto dello studente di primo anno, e in qualche modo facilitati, se non addirittura in parte esplicitati con attività apposite.

STRUTTURA DEI PERCORSI DI ACCOGLIENZA

Comunque venga progettato e attuato, un percorso di accoglienza dovrebbe avere una sua struttura interna, graduando anche le attività e le informazioni. Riprendendo lo schema iniziale, arricchito con quanto fin qui si è detto, ecco una idea molto generale di struttura:

- ▣ il saluto da parte di coloro che già appartengono alla nuova situazione (docenti, non-docenti e studenti)
- ▣ la presentazione delle persone di riferimento (anche gerarchico) e dei ruoli,
- ▣ l'esplorazione dei luoghi,
- ▣ sancire in modo non banale, anche se non troppo solenne, la nuova appartenenza (iniziazione)
- ▣ informazioni (formali ma non solo) su abitudini, orari, regole scritte e non della scuola,
- ▣ l'offerta di opportunità e comodità per mettere a proprio agio i nuovi arrivati e permettere loro di conoscersi meglio.
- ▣ momenti di riflessione su aspettative, timori, motivazioni relative alla nuova scuola.
- ▣ stipula di un "contratto" tra matricole e scuola.

Anche se non tutti questi punti possono essere realizzati in forma di gioco, è comunque "tradizione" utilizzare attività ludico-espressive durante l'accoglienza, con validi motivi. Altrettanto tradizionalmente la scuola presenta sé stessa evitando il gioco, e forse non tutti i motivi di questa scelta sono altrettanto solidi. Resta certamente vero che l'insieme di un percorso di accoglienza non può essere limitato ad attività ludiche.

IL GIOCO COME RISORSA

È opportuno riconsiderare il gioco come attività non soltanto piacevole, ma dotata di potenzialità assai ricche almeno in due direzioni.

Interfaccia naturale per il lavoro di socializzazione

Tutto ciò che riguarda la socializzazione tra membri della classe e in parte tra essi e l'istituto si presta ad essere realizzato con attività ludiche (ovviamente ben progettate) perché da un lato alleggerisce momenti altrimenti troppo formali come le presentazioni, e dall'altro costituisce in sé una occasione di conoscersi l'un l'altro facendo qualcosa insieme piuttosto che semplicemente raccontandosi.

Acceleratore psicodinamico

L'azione collettiva, la facilitazione relazionale, la creazione di uno spazio normato, ma "sospeso" nel come se, costituiscono gli aspetti salienti che rendono il gioco un catalizzatore di processi psichici nella sfera della relazione e in quella della consapevolezza di sé e dell'altro. Lo spazio ludico quindi è uno spazio dove possono essere sperimentati con bassi rischi comportamenti altrove più rischiosi.

Affinché tali funzioni divengano maggiormente utilizzabili dall'azione cosciente degli studenti, è bene che i giochi (e in special modo quelli più ricchi di implicazioni psicodinamiche) siano seguiti da un momento di riflessione e di rielaborazione.

LA SCUOLA PRESENTA SE STESSA

È già stata sottolineata l'importanza della coerenza tra ciò che la scuola presenta di sé nell'accoglienza e ciò che poi essa realmente è. Essa dunque non può proporsi soltanto in maniera ludica e informale essendo essa anche un luogo di apprendimento, di riflessione, e anche di formalizzazione di aspettative, ruoli e diritti/doveri.

Nulla impedisce però che alcune delle modalità in cui le matricole conoscono il loro nuovo istituto siano invece organizzate in modo ludico; ciò permette di evitare un eccessivo squilibrio tra le componenti dell'accoglienza, tutto giocoso da una parte, tutto serio e formale dall'altra.

Allo stesso modo si possono variare le modalità di presentazione utilizzando anche cartelloni, volantini, opuscoli, supporti informatici, filmati, tutto per tenere viva l'attenzione e quindi ottimizzare il tempo e le risorse. Per lo stesso motivo è bene far variare luoghi, situazioni, voci e

persone: è invalso da tempo l'uso di coinvolgere anche studenti degli ultimi anni in alcune attività, e ritengo che ciò, se ben contestualizzato, contribuisca ad un migliore risultato.

UNA SEQUENZA PROGETTUALE ORGANICA

FASI	ATTIVITA'	OBIETTIVO
1	Presentazione generale	Conoscenza di luoghi, persone, spazi
2	Presentazione in classe	Socializzazione tra compagni e con i docenti
3	Esplicitazione aspettative della scuola	Conoscere le caratteristiche della scuola, il percorso, e tutto ciò che ci si aspetta da uno studente
4	Riconoscimento ed esplicitazione delle aspettative di ogni singolo studente	Favorire la consapevolezza dello studente sulle proprie aspettative, progetti, motivazioni
5	Confronto tra aspettative e riflessioni sul sé e sull'organizzazione	Creare una base comune, anche se dinamica e differenziata, per l'integrazione dello studente nella nuova realtà
6	Stipula del contratto	Dare rilievo e continuità agli impegni assunti rispetto alla nuova scuola
7	Incontro con le famiglie degli allievi	Rendere partecipi le famiglie degli approdi raggiunti (aspettative, contratto)

(adattato con modifiche da Marcato, Giolito, Musumeci, *BENVENUTO!*, ed. La Meridiana)

IL RUOLO DEL FACILITATORE

Pur essendo assolutamente desiderabile che siano proprio i docenti a realizzare tutte le fasi dell'accoglienza, ciò non significa che essi possano porsi in questa attività tout court utilizzando le loro normali modalità di ruolo: è necessaria la consapevolezza che quanto accade nell'accoglienza è sì parte importante del percorso scolastico, ma non ne ricalca esigenze, ritmi, modalità. Ciò è vero soprattutto nelle attività col gruppo - classe, ma deve essere tenuto presente in tutte le fasi.

Non è affatto necessario che tutti i docenti siano in grado di condurre tutte le fasi dell'accoglienza; è anzi consigliabile una certa divisione del lavoro in base a inclinazioni, motivazioni e capacità. La conduzione delle attività ludico-espressive richiede infatti capacità e atteggiamenti non sovrapponibili con quelli richiesti dalla docenza disciplinare, e dunque non è scontato che gli insegnanti siano sempre e comunque motivati ad acquisirli.

Abbiamo individuato alcune caratteristiche che rendono efficace la conduzione delle attività di accoglienza, con particolare riguardo a quelle ludico-espressive, suddividendole per complessità.

REQUISITI DI BASE

Più che "requisiti", queste caratteristiche di base riguardano atteggiamenti del docente verso il contesto scolastico che possono favorire (o meno) la riuscita del lavoro di accoglienza. Ciò che è opportuno fare quindi non è "costruire" questi atteggiamenti ma semplicemente riflettere sulle proprie convinzioni e sulla propria sensibilità.

Credere in ciò che si fa

È importante che il docente che prende parte a queste attività abbia autonomamente scelto di farlo, sia in linea generale che nello specifico compito che assume su di sé.

In questo caso non si tratta solo di un elementare criterio di attenzione per la motivazione personale di chi svolge attività ulteriori, ma c'è un motivo più sostanziale, ed è che l'animazione di attività ludico -

espressive implica una forse sensibilità dei partecipanti alla congruenza e coerenza interna dei messaggi verbali e non verbali che vengono inviati dal conduttore: è un controsenso animare un gioco "controvoglia" o ritenendo che si tratti di "una perdita di tempo".

Credere nella continuità tra accoglienza e vita scolastica reale

Un aspetto specifico di questa coerenza interiore è lo sviluppo di una sensibilità particolare per la continuità tra vita scolastica, offerta formativa e momenti di accoglienza. Per questo si possono individuare alcuni criteri di massima che contraddistinguono docenti (relativamente!) meglio "dotati" per il lavoro di accoglienza in relazione alla continuità con l'offerta formativa globale:

- ▣ docenti che lavorano da tempo nell'istituto (salvo ovviamente casi di burnout!)
- ▣ docenti che, nel servizio precedente, abbiano preso parte ad attività ulteriori rispetto alla docenza, in particolare relative al miglioramento delle relazioni con gli studenti, alla prevenzione della dispersione, ecc.
- ▣ docenti che a qualsiasi livello abbiano continuativamente svolto funzioni di comunicazione e raccordo tra scuola, studenti e famiglie (tutor, coordinatori, ecc.)

REQUISITI PER LA CONDUZIONE E PER L'OSSERVAZIONE

Questi requisiti, a differenza dei precedenti, hanno una base tecnica e possono essere appresi e fatti oggetto di training specifici. Qui se ne tracciano le caratteristiche principali che permettano al docente di auto-valutarsi.

Decentramento

Significa essere in grado di fare un passo a lato dal proprio abituale ruolo docente, per assumerne un altro, quello di conduttore - osservatore (inizialmente è consigliabile lavorare in coppia e suddividersi i due sub-ruoli). Tale operazione implica:

- ▣ una diversa distribuzione dei pesi di ascolto - attenzione - spazi espressivi a favore degli studenti

- ▣ il temporaneo abbandono del principio "io sono qui per insegnarvi qualcosa"
- ▣ il temporaneo abbandono di atteggiamenti valutativi e giudicanti

Empatia

Implica la capacità di focalizzare prioritariamente le emozioni dell'altro senza però scendere nella mera "simpatia", ma mantenendo una posizione ferma, attenta, osservante. L'atteggiamento per così dire "ideale", quindi, non è "provare i sentimenti dell'altro" ma "essere attenti e sempre consapevoli dei sentimenti dell'altro" (fin dove, ovviamente le dimensioni del gruppo e le caratteristiche delle attività lo permettono).

Estraniamento

Significa mantenersi in uno spazio psicologico parzialmente estraneo al calore emotivo della situazione, in modo da conservare risorse attentive e riflessive libere per l'osservazione e la conduzione. In altri termini, le emozioni "importanti" in una attività ludico - espressiva sono quelle dei partecipanti, ed è sulla loro percezione e osservazione che il conduttore è concentrato, assai più che sulle proprie.

In conclusione va sottolineato che qui si sono delineati obiettivi elevati e ideali a cui tendere, che nella pratica incontrano naturalmente molte limitazioni non solo nel docente, ma nella situazione e nel contesto.

LA CONDUZIONE DEI GIOCHI

Condurre attività ludiche implica il rispetto di alcune fasi generali a prescindere dalla tipologia:

- ▣ Preparazione
- ▣ Effettuazione (partecipanti) e Osservazione (conduttore)
- ▣ Debriefing (riflessioni articolate sullo svolgimento dell'attività)

Tali fasi debbono essere naturalmente modulate a seconda della struttura delle specifiche attività di volta in volta proposte, ma non dovrebbero mai essere trascurate lasciando soltanto la "nuda" effettuazione.

Anche la scelta degli ambienti è importante: se possibile, le attività dovrebbero svolgersi in spazi più ampi e flessibili dell'aula, non solo per permettere spostamenti e raggruppamenti, ma anche per sottolineare la diversità sostanziale di quanto si sta facendo rispetto alla didattica.

LA PREPARAZIONE

Scopo della preparazione del gioco è:

- ▣ Fornire ai partecipanti uno sfondo, un contesto, una "storia" nella quale inscrivere l'attività che stanno per effettuare
- ▣ Dare ai partecipanti tutte le informazioni pratiche necessarie per svolgere autonomamente quanto proposto, incluso tempi, ruoli, materiali da usare, regole del gioco... e per finire anticipando che dopo il gioco si rifletterà su quanto accaduto, sulle sue implicazioni, motivazioni, ecc.
- ▣ Fornire alcune motivazioni di base per l'attività, se necessario, rinviando a dopo (al debriefing) la reale considerazione delle "ricadute" del gioco. In alcune attività la motivazione di fondo è trasparente o implicita, in altri è latente, multidimensionale, aperta, e in questi casi occorre valutare quali motivazioni possono essere fornite in anticipo e quali invece devono essere ricavate dai partecipanti in seguito.

L'OSSERVAZIONE

In linea di massima il conduttore non prende parte al gioco/attività vero e proprio, e nella misura in cui ciò è vero, ha tempo ed energie per osservare cosa succede. È opportuno riprendere la triade dell'osservatore:

- ▣ Decentramento
- ▣ Empatia
- ▣ Estraniamento

Tutto ciò implica uno spostamento molto netto su una dimensione di sospensione del giudizio (epoché) a scapito della dimensione valutativa. Tale spostamento deve in primo luogo essere intenzionale, e in secondo luogo richiede consapevolezza dei meccanismi spesso

inconsapevoli che contribuiscono a "deviare" l'osservatore dalla sua direzione:

- ▣ difficoltà di abbandonare ruoli abituali (valutativi)
- ▣ euristiche ed errori sistematici
- ▣ meccanismi di difesa:
 - ▶ proiezione / introiezione
 - ▶ rimozione
 - ▶ negazione
 - ▶ identificazione e identificazione proiettiva

Ci sono diversi orientamenti rispetto all'opportunità o meno dell'uso di griglie di osservazione; personalmente non ho una posizione netta, poiché ritengo che il criterio da utilizzare di volta in volta sia che

- ▣ una osservazione "libera" fornisce potenzialmente informazioni più attendibili, ricche e coerenti, ma è esposta al rischio che questa mole di dati non sia effettivamente disponibile e comunicabile;
- ▣ viceversa l'uso di griglie garantisce una maggiore disponibilità e fruibilità dei dati raccolti, nonché una maggiore semplicità di acquisizione, ma comporta il rischio di assumere informazioni più schematiche, povere, standardizzate.

IL DEBRIEFING

In linea generale il "debriefing" consiste in una attività cognitiva e riflessiva che viene effettuata dopo un evento significativo (non necessariamente un gioco) allo scopo di ricostruirne, comprenderne, finanche "assorbirne" i significati. Appare quindi chiaro che esso debba costituire parte integrante di attività ludiche in ambito educativo.

Ecco uno schema di domande-guida alle quali il debriefing dovrebbe aiutare a trovare risposte, indipendentemente dal modo e dagli strumenti usati.

- ▣ Che cosa ho fatto (come ho agito)?
- ▣ Cosa ho pensato?
- ▣ Come mi sono sentita/o?

- ▣ In che modo queste azioni/pensieri/sentimenti somigliano ad altri che ho già esperito?
- ▣ In che modo, eventualmente, sono "nuovi"?
- ▣ Quelli nuovi come potrebbero inserirsi nella mia vita?
- ▣ Posso imparare qualcosa da tutto ciò?

Anche il debriefing deve essere in certa misura guidato, specialmente con gli adolescenti, che hanno per lo più tendenza a "bruciare" le esperienze e a rincorrerne subito altre. Per questo è opportuno evitare noiose discussioni o sequele di dichiarazioni che fanno perdere subito il contatto col gruppo. In linea generale si possono prendere due strade: "animare" il debriefing con conversazioni a gruppetti, piccoli giochi di interazione, domande e risposte veloci, oppure, viceversa, affidarsi al mezzo cartaceo con griglie e domande, di cui un esempio viene presentato sotto il nome di "tritacarne" (vedi box)

UN ESEMPIO DI GRIGLIA PER DEBRIEFING: IL "TRITACARNE"

Viene chiamato così perché lo si presenta agli studenti su un foglio dove compare l'immagine di un tritacarne, e si usa la metafora di "tritare" le esperienze (e il gioco svolto) e trarne il massimo beneficio. Ogni domanda della griglia corrisponde a un "giro" di manovella:

- ▣ In questa esperienza: Cosa ho pensato? Come mi sono sentita/o? Che cosa ho fatto (come ho agito)?
- ▣ Tra tutti questi pensieri, sentimenti e azioni, quali erano tipicamente miei?
- ▣ A che cosa mi servono, di solito, questi pensieri, sentimenti e azioni tipicamente miei?
- ▣ Che cosa accade o potrebbe accadere nella mia vita a causa di questi pensieri, sentimenti e azioni? (conseguenze positive, neutre o negative)
- ▣ In situazioni analoghe, che altri pensieri, sentimenti e azioni potrei mettere in atto?
- ▣ Che cosa accadrebbe, se io mi permettessi di pensare / sentire / agire in questi altri modi?
- ▣ Potrei scegliere di pensare / sentire / agire in questi altri modi?

SCHEDATURA E CLASSIFICAZIONE DEI GIOCHI

Il gioco è evidentemente per sua natura una attività polisemica, multidimensionale, auto-espansiva, e mal si presta ad essere fatto rientrare in tassonomie rigide e distinte. Tuttavia è possibile e consigliabile suddividere i giochi in grandi tipologie quantomeno per meglio collocarli in percorsi dotati di senso e gradualità, e adeguarli al livello di sviluppo e al clima del gruppo. Tra le tante possibili suddivisioni, ne propongo una che percorre in senso cronologico il progressivo sviluppo del gruppo.

ROMPIGHIACCIO

La spiegazione sta (quasi) tutta nel titolo: si tratta del "grado zero" delle attività, adatte a gruppi di recentissima formazione, o addirittura che si incontrano per la prima volta. Scopo principale è favorire le prime interazioni tra i membri evitando loro l'onere di esporsi più di quanto non si sia disposti a fare, e permettendo loro di "assaggiare" il clima sentendosi tuttavia sicuri e padroni della situazione. Sono quindi evidentemente i primi giochi a poter essere proposti ad un gruppo classe appena formato.

UN ESEMPIO DI ROMPIGHIACCIO: CHI SONO IO?

MATERIALI

- Carta e penne
- Pennarelli
- Spille o nastro adesivo

SVOLGIMENTO

- I partecipanti si presentano per iscritto in uno dei seguenti modi:
 - Rispondere in 10 modi diversi alla domanda "chi sono io?" (esclusi i dati anagrafici)
 - 10 seguiti diversi all'incipit "Io sono una/o che..."
 - Disegnare cose, simboli, animali, ecc. che rappresentino il "Sé"
 - Tracciare una "linea della vita" che illustri lo svolgimento della storia personale con punti salienti e situazione attuale
- Ciascuno si attacca il foglio alla maglia
- Liberi di vagare per l'aula, si va in giro a leggere i fogli altrui (è vietato parlare, eventualmente mettere della musica)
- Segue un momento verbale di libero incontro con i compagni da cui si è stati più colpiti, a cui porre domande, ecc.

DEBRIEFING

Libero

RISCALDAMENTO

Anche in questo caso il titolo definisce bene scopo e natura di questo tipo di attività: si tratta di giochi leggeri, semplici, veloci, adatti a riscaldare il clima, a focalizzarsi sul "qui ed ora" lasciando sullo sfondo pensieri, preoccupazioni e focalizzazioni individuali di ciascun componente. Sono evidentemente giochi da proporre all'inizio di ciascuna sessione, o come intervallo tra momenti più impegnativi. A seconda del livello di sviluppo del gruppo si possono presentare attività "prudenti" (affini ai rompighiaccio) o anche giochi più coinvolgenti e "caldi" per gruppi già ben avviati.

ESEMPIO: LA PATATA BOLLENTE

MATERIALI	Una pallina "magica" o da tennis Ø almeno 45 mm; più rimbalza, più il gioco è animato.
SVOLGIMENTO	I partecipanti sono seduti in cerchio, e devono passarsi la pallina velocemente (si tratta di una "patata bollente"); prima di passarla però occorre dire la cosa "X" (vedi note). Ciascuno è libero di passare la pallina a chi vuole.
DEBRIEFING	<ul style="list-style-type: none">• Sentimenti provati?• Avete notato se la pallina veniva passata più spesso a certuni?• Avete notato se certe persone passavano soprattutto o soltanto ad altre?
NOTE	Per cosa "X" si può intendere qualsiasi cosa, e ne indico alcune a titolo di esempio: <ul style="list-style-type: none">• Il proprio nome (gruppi neoformati), il nome della persona a cui si passa la palla (idem), qualcosa che piace (o non piace), una propria qualità o un proprio difetto.

ESEMPIO: IL NODO

MATERIALI	No
SVOLGIMENTO	<ul style="list-style-type: none">• Disporsi in cerchio (se il gruppo è molto numeroso meglio due cerchi più piccoli).• Stendere le braccia verso il centro e a occhi chiusi prendersi per mano alla cieca.• Riaprire gli occhi e accertarsi di non aver preso entrambe le mani di un altro o quelle del proprio immediato vicino.• Sbrogliare il nodo passandosi sotto con buona volontà e fantasia, fino a ricomporre il cerchio.
DEBRIEFING	Libero o con griglia

RIFLESSIONE E INTROSPEZIONE

Questa e la successiva sono le categorie di giochi che maggiormente contengono aspetti di apprendimento e di sviluppo personale. I termini "riflessione" e "introspezione" sono usati nella seguente accezione:

- ▣ riflessione: il gruppo e ciascun membro sono portati a riflettere e ad esplicitare aspetti che riguardino il gruppo, la situazione concreta in cui si trova, le relazioni e i ruoli all'interno di esso;
- ▣ introspezione: ciascun membro è stimolato ad acquisire maggiore consapevolezza riguardo a determinati aspetti del sé, e successivamente a confrontarsi con analoghe riflessioni degli altri membri del gruppo.

ESEMPIO: IL TERMOMETRO DELLA PAURA

MATERIALI	<ul style="list-style-type: none">• Foglio grande con disegno di termometro• Post it
SVOLGIMENTO	<ul style="list-style-type: none">• Ciascuno scrive in modo leggibile su uno più Post it cose che, <u>nel gruppo classe</u>, gli fanno paura.• Poi ciascuno attacca i post it sul termometro in base a quanta paura prova per la cosa che ha scritto.
DEBRIEFING	Osservazione dei contenuti riportati e del loro posizionamento sul termometro.

PROGETTAZIONE E ESPRESSIONE DI SÉ

In un certo senso questa rappresenta una sotto-categoria di quella precedente, ma ho voluto esplicitarla a sé per l'importanza che riveste in attività destinate a gruppi di adolescenti. Non differiscono dai giochi della precedente tipologia se non per il fatto di essere riflessioni e introspezioni declinate rigorosamente al futuro.

Nonostante venga spontaneo pensare che in questa fascia di età vi sia una forte focalizzazione sul futuro, in realtà gran parte di questi ragazzi sono assai più fortemente concentrati sul presente e sull'immediato futuro; non è quindi saggio sopravvalutare le "performance" attese in questo tipo di attività.

ESEMPIO: CINQUE ANNI DI PIÙ

MATERIALI	<ul style="list-style-type: none">• Carta e penna (eventualmente prestampati con le domande)
SVOLGIMENTO	<ul style="list-style-type: none">• Il facilitatore propone: "immagina di avere 5 anni di più. Come pensi sarà la tua vita?"• Poi, alla lavagna o sul prestampato, dettaglia la richiesta con le domande specifiche (vedi)• In piccoli gruppi si confrontano e commentano le risposte
DEBRIEFING	<ul style="list-style-type: none">• Avete avuto difficoltà a immaginarvi tra 5 anni? Perché?• Ci sono state domande a cui è stato più difficile rispondere? Perché?
DOMANDE	<ul style="list-style-type: none">• Cosa ti piacerebbe fare per la maggior parte del tuo tempo?• Chi vivrà accanto a te?• Quali saranno le attività di tutti i giorni?• Come ti divertirai?• Quali saranno le cose importanti della tua vita?• Quale sarà la differenza con la tua vita attuale?• Quale è l'obiettivo più importante che vuoi raggiungere nell'arco dei prossimi 5 anni?

GESTIRE SITUAZIONI DIFFICILI

Questa sezione del vademecum è dedicata più specificamente alle situazioni in cui un problema è già emerso, e non è risolvibile con mezzi semplici e lineari come potrebbe essere ad esempio il caso di una carenza di preparazione che si può colmare con un recupero disciplinare. Si tratta quindi di gestire situazioni non solo difficili, ma complesse e multidimensionali, dove quindi diviene indispensabile un lavoro di squadra che coinvolga non solo i membri del consiglio di classe ma anche varie altre figure, sia interne che esterne alla scuola.

RILEVARE UN PROBLEMA

Quando uno o più docenti rilevano la presenza di una situazione problematica, inizia un processo di ricerca di soluzioni che può avere percorsi e esiti diversi proprio a partire dal modo iniziale in cui viene posto. Occorre quindi uno sforzo particolare per impostare fin da subito un metodo che permetta una definizione efficace del problema stesso. Il primo punto è quindi che **un problema ben definito è già più vicino alla soluzione**. Ci sono alcuni suggerimenti pratici che possono aiutare in questo.

SOLUZIONE: UNA PAROLA PER MOLTI SIGNIFICATI

Nelle righe che seguono parleremo spesso di “soluzione” di un problema, ma è opportuna una precisazione poiché stiamo affrontando situazioni complesse e difficili: non sempre la “soluzione” implica la eliminazione del problema, anche se vorremmo fosse davvero così. “Soluzione” può significare anche, a seconda dei casi, una riduzione del danno, un migliore adattamento delle persone coinvolte, l’elaborazione di strategie per convivere col problema stesso (il cosiddetto *coping*), il coinvolgimento di figure esterne alla scuola che abbiano maggiori possibilità di intervento sul problema specifico. Consapevoli di questa molteplicità di sensi, per brevità useremo comunque la parola “soluzione” per

indicare il miglior risultato possibile rispetto ad una situazione problematica.

PROBLEMA: PER CHI, DI CHI, CON QUALI EFFETTI?

Il titolo di questo paragrafo contiene alcune delle domande fondamentali per una buona definizione di un problema. Proviamo a elencarle più in dettaglio, ricordando che la serie di quesiti non deve mai essere applicata in modo rigido, bensì sensibile al contesto.

- ▣ Chi ha rilevato inizialmente il problema?
- ▣ Quali altre persone al momento “sentono” il problema?
- ▣ Quali sono i comportamenti e/o le omissioni costitutive o sintomatiche del problema?
- ▣ Da chi sono messe in atto?
- ▣ Quali effetti negativi hanno sul diretto interessato?
- ▣ Quali altri eventuali effetti negativi hanno su altre persone?
- ▣ Ci sono degli effetti “collaterali” positivi per qualcuno?
- ▣ Il diretto interessato è consapevole del problema? È motivato a contribuire alla sua soluzione?

Una situazione problematica non si verifica nel vuoto, ma in un contesto preciso, che coinvolge a titolo diverso più persone; non sempre il diretto interessato soffre direttamente gli effetti di certi suoi comportamenti, e addirittura talvolta ne ricava qualche tipo di vantaggio, come vedremo meglio in seguito. Ecco perché le risposte alle precedenti domande sono importanti.

USARE UN LINGUAGGIO DESCRITTIVO

Un personaggio creato da Nanni Moretti affermava ad un certo punto: “chi parla male pensa male, e chi pensa male *vive* male”. Potremmo aggiungere: e fatica di più ad affrontare i problemi. La formulazione iniziale di un problema dovrebbe essere fatta innanzitutto con un

linguaggio descrittivo che eviti valutazioni e interpretazioni. Quindi un linguaggio che:

- ▣ Descrive comportamenti osservabili anche col solo uso di una videocamera:
 - ▶ Comunicazioni verbali (riferite possibilmente in discorso diretto)
 - ▶ Comunicazioni non verbali (descritte: "fa le boccacce", e non "mi provoca")
 - ▶ Azioni compiute o omesse ("non ha il quaderno", "ha stracciato il libro")
 - ▶ Stati di cose ("ha un forte odore di sudore" - non "non si lava")
- ▣ Individua il contesto e la frequenza dei suddetti comportamenti
- ▣ Evita ogni "lettura del pensiero" ("crede che i docenti siano cretini")
- ▣ Evita inferenze sul significato, sulle cause e sulle intenzioni dei comportamenti ("non studia" non implica "non è motivato")

Soltanto in seguito, e nelle sedi opportune (in équipe), si procederà a valutare e interpretare ciò che si è osservato.

DESCRIVERE I COMPORAMENTI

Durante il corso abbiamo elaborato uno strumento concreto per classificare in modo il più possibile sistematico i comportamenti di uno studente ritenuti problematici. Si tratta di uno schema per semplificare la descrizione e facilitare la comunicazione tra docenti, dunque uno strumento euristico senza alcuna pretesa diagnostica o astrattamente classificatoria (vedi **box 1**). Esso può rendere più semplice anche descrivere una determinata situazione critica a persone che non vi assistono direttamente, come un esperto esterno, docenti di altre classi, familiari, dirigente scolastico.

Talvolta i docenti possono trovarsi di fronte a comportamenti molto particolari, "strani" o bizzarri e apparentemente non collegati al contesto. Se tali atti sono particolarmente frequenti o con caratteristiche in qualche modo "esplosive", il **box 2** può aiutare a identificare alcune aree critiche e le possibili azioni da compiere.

Ci sono, infine, situazioni problematiche che non riguardano specificamente un individuo, ma il gruppo classe o un suo sottoinsieme, oppure riguardano comportamenti individuali che vengono attivati però soltanto in relazione ad un gruppo specifico o a specifiche situazioni in cui la classe si trova (ad esempio, divenendo “ingestibile” solo in presenza di determinati docenti). La dimensione gruppale è di estrema complessità, tuttavia riteniamo possa essere utile introdurre in modo semplificato alcuni concetti di W. R. Bion riguardanti i gruppi e alcuni comportamenti collettivi apparentemente inspiegabili (vedi **box 3**).

Box 1

SCHEMA DI RILEVAMENTO DEI COMPORTAMENTI INDIVIDUALI

Area dell'apprendimento

In una o più materie presenta:

- ▣ Scarse basi e competenze pregresse
- ▣ Scarsa attenzione a scuola (distrazione, mancanza di appunti, "testa altrove"...)
- ▣ Risultati scarsi / molto scarsi / pessimi o nulli

Area scolarità

- ▣ Assenze numerose (prolungate / a scacchiera / "strategiche")
 - Giustificazioni formali regolari / irregolari o false / non consegnate
 - Giustificazioni ulteriori (motivi di salute, di famiglia...) fornite / non fornite
- ▣ Ritardi nell'ingresso a scuola reiterati (con / senza giustificazione)
- ▣ Problemi nella gestione del materiale scolastico personale (libri - quaderni ecc.): assente / carente / deteriorato / smarrito
- ▣ Problemi nella gestione degli impegni scolastici (consegne dimenticate / ritardate, compiti non eseguiti, smarrimento di documenti...)
- ▣ Problemi nella gestione del tempo-scuola: frequenti richieste di uscire dalla classe, entrate ritardate ai cambi d'ora o d'aula...)

Area relazionale - comportamentale individuale

- ▣ Problemi di comportamento
 - ASSE Dirompente / iperattivo _____ Inerte / iperpassivo
 - Vandalico
- ▣ Problemi relazionali con i pari
 - ASSE Aggressività / bullismo _____ Vittimizzazione
 - ASSE Isolamento _____ aggregazione in banda (deviante)
- ▣ Problemi relazionali con docenti
 - ASSE Aggressività / provocazione _____ Ostentata indifferenza _____ Chiusura

Area dei disturbi diagnosticati / segnalati

La scuola è in possesso di (a) documentazione diagnostica o (b) segnalazioni della famiglia, dell'ASL, o di altri Enti relative a:

- ▣ Condizioni mediche e/o terapie farmacologiche che interferiscono con l'apprendimento e/o con la frequenza scolastica
- ▣ Disturbo dell'apprendimento (in atto / pregresso)
- ▣ Disturbo dell'attenzione con iperattività (in atto / pregresso)
- ▣ Disturbi psichici (in atto / pregressi)
- ▣ Disturbi dell'alimentazione (in atto / pregressi)

Box 2

QUANDO IL COMPORTAMENTO È TROPPO "STRANO"

L'età evolutiva, e in particolare l'adolescenza, è un periodo nel quale possono verificarsi comportamenti strani e bizzarri, che talvolta allarmano i familiari e anche i clinici. Qualche volta questi segnali possono essere i prodromi di una nascente patologia, ma non è raro che episodi anche apparentemente gravi scompaiano senza lasciare tracce man mano che l'individuo matura.

Tuttavia, se una docente rileva stranezze comportamentali reiterate e molto lontane dalle aspettative della situazione e del contesto sociale, è opportuno contattare la famiglia, verificare se i genitori ne sono al corrente ed eventualmente se è stato consultato uno specialista. Nel caso non sia possibile ottenere la collaborazione della famiglia, è opportuno che un membro del consiglio di classe si attivi per ottenere consigli presso le strutture pubbliche alle quali l'Istituto di appartenenza si rivolge abitualmente per problemi di salute mentale.

Quello che segue è un elenco assolutamente indicativo di comportamenti che potrebbero richiedere l'intervento di un esperto.

- ▣ Rallentamento psicomotorio, apparente incapacità di provare piacere o divertimento, isolamento, estrema irritabilità
- ▣ Autostima ipertrofica, grandiosità, euforia e iperattività parossistica
- ▣ Oscillazioni di umore più o meno frequenti tra i due poli precedenti
- ▣ Deliri, allucinazioni, difficoltà a rendersi conto della situazione e del contesto reale in cui ci si trova
- ▣ Comportamenti rituali e ripetitivi la cui messa in atto è rispettata con rigidità e ansia
- ▣ Ipertrofica sospettosità manifestamente ingiustificata verso persone che congiurerebbero contro il soggetto
- ▣ Ipertrofica sensibilità per l'ordine, la simmetria, il numero o la sequenza di eventi
- ▣ Ipertrofica trascuratezza nella persona, negli effetti personali, nel materiale scolastico
- ▣ Segni sul corpo o flagranza di atti autolesionistici (piccoli tagli, bruciature...)
- ▣ Repentini e vistosi cambiamenti del peso corporeo

Box 3

APPROFONDIMENTO: LA TEORIA DI BION SUI GRUPPI

Nota: le frasi tra virgolette sono tratte dal testo originale di Bion.

- ▣ Quando un gruppo ha scopi realistici e coopera per realizzarli possiamo definirlo un "**Gruppo di Lavoro**" (**GdL**): esso ha una struttura di azione razionale centrata sull'attività specifica utile a raggiungere gli scopi coscienti dei suoi membri. Esso ha una forte relazione con il tempo, perché è nel tempo che avvengono gli sviluppi e le azioni che portano a compiere un lavoro.
- ▣ Lo stare in gruppo, però, suscita anche altri vissuti meno razionali e consapevoli, che si contrappongono ai desideri consci dei singoli membri. Bion definisce questo insieme di vissuti "**Mentalità di Gruppo**" (**MdG**). La **MdG** è contrapposta a tutto quello che è individuale e personale, e per

questo gli individui talvolta fanno molta resistenza a stare in gruppo, poiché essi sentono che la **MdG** in un certo senso rischia di annullarli come individui.

▣ D'altra parte, però, anche gli stessi individui, inconsciamente, sentono il richiamo della vita di gruppo. Non c'è dunque solo un conflitto tra individuo e **MdG**, ma anche un conflitto interno alla persona tra la sua spinta conscia ad essere individuo e le sue spinte inconse ad annullarsi nel gruppo.

▣ La **MdG** funziona quindi come un "serbatoio comune a cui affluiscono anonimamente i contributi di tutti"; anonimamente perché la **MdG** è per sua natura non-individuale, quindi i contributi che essa raccoglie non sono individualizzati, non portano il nome di una persona. Nella **MdG** "si possono gratificare gli impulsi e i desideri che questi contributi contengono". Si tratta di impulsi e desideri collegati all'annullamento dell'individuo nel gruppo.

▣ Se consideriamo l'esistenza della **MdG**, allora "non esiste la possibilità nel gruppo che un individuo possa *non far niente* nemmeno non facendo niente." "Tutti i membri del gruppo sono, senza eccezione, responsabili del comportamento del gruppo".

▣ Dal conflitto individuo - gruppo scaturisce una evoluzione che Bion definisce "**Cultura di Gruppo**" (**CdG**): il gruppo, per reagire al "blocco caotico" causato dalla **MdG**, si dà un principio di struttura, una sorta di organizzazione che fa agire il gruppo in modo meno confuso. Bion osserva che l'agire del gruppo in questi casi sembra muoversi in direzioni prefissate, come se fosse fondato su un "**Assunto di Base**" (**AdB**),

▣ Se è vero che l'**AdB** dona al gruppo un certo ordine rispetto al caos della **MdG**, è anche vero però che questo "ordine" è bel lontano da essere il saldo contatto con la realtà esterna e interna che è caratteristico del **Gruppo di Lavoro** razionale.

▣ Bion elenca tre **Assunti di Base** alternativi tra loro:

- ▶ **Attacco e Fuga**: c'è un nemico da attaccare o dal quale fuggire.
- ▶ **Dipendenza**: esiste un individuo capace di soddisfare tutti i bisogni del gruppo, e dal quale tutti gli altri si aspettano di essere confortati
- ▶ **Accoppiamento**: il gruppo vive l'aspettativa che dall'unione tra membri scaturiscano soluzioni salvifiche per il gruppo

▣ I gruppi coinvolti in uno dei tre **AdB** hanno in comune alcune caratteristiche:

- ▶ l'avversione per qualsiasi processo di sviluppo e di crescita;
- ▶ una netta insensibilità per la dimensione del tempo (in quanto collegata all'idea stessa dello sviluppo) e insofferenza ad ogni richiamo ad essa;
- ▶ l'impossibilità di apprendere dall'esperienza;
- ▶ l'aspirazione ad una condizione nella quale sia possibile saper fare "tutto" senza né preparazione né sviluppo; l'unico caso in cui tale condizione è possibile è l'essere immersi in un Gruppo pervaso da un **AdB**;
- ▶ l'immersione in questa dimensione regala ai partecipanti un piacevole senso di vitalità;
- ▶ il bisogno di un capo, anche se le caratteristiche che questo deve avere dipendono poi da quale **AdB** è attivo.

▣ La **MdG** può essere quindi meglio ridefinita come "l'espressione unanime della volontà del gruppo, alla quale l'individuo contribuisce in modo inconscio, che lo mette a disagio tutte le volte che pensa o si comporta in maniera deviante rispetto agli **AdB**."

CONOSCERE IL PROBLEMA

Una volta che si è constatato che un problema esiste, si ha spesso la sensazione di sapere già tutto il necessario per intervenire. Prima di agire, però, è indispensabile compiere un ulteriore sforzo di conoscere meglio le caratteristiche della situazione.

QUALI FORZE SONO IN GIOCO?

Per poter accumulare una effettiva conoscenza rispetto ad un problema occorre non solo raccogliere informazioni, ma poterle poi inserire in una cornice logica che le renda comprensibili e utilizzabili. Ci pare che il modello insieme più semplice e più rispondente a questo tipo di necessità sia la “teoria del campo” di K. Lewin, che si sintetizza nella formula:

$$C = f(P, A)$$

ovvero: il Comportamento è funzione della **Persona** (con le sue cognizioni, motivazioni, impulsi) in relazione ad un particolare **Ambiente**. L'individuo è quindi immerso in un campo di forze, alcune interne, altre ambientali, che assieme fanno sì che un certo comportamento venga messo in atto in un certo momento e contesto.

Così, “conoscere il problema” si traduce nel cercare di comprendere quale sia il campo di forze presente in un sistema Persona-Ambiente. Per facilitare il compito possiamo elencare i principali campi da esplorare.

FORZE INTERNE	FORZE ESTERNE
<ul style="list-style-type: none">▣ Cognizioni▣ Motivazioni▣ Bisogni▣ Condizioni psico-fisiche▣ Competenze e limiti	<ul style="list-style-type: none">▣ Gruppo familiare▣ Altri adulti significativi▣ Gruppo classe▣ Altri gruppi di coetanei▣ Situazioni abitative

GLI STRUMENTI PER LA CONOSCENZA

Ora che sappiamo *cosa* cercare ci serve sapere *come* farlo, e con quali strumenti. Essenzialmente ci serviremo di:

- ▣ Colloqui personali
- ▣ Testimonianze
- ▣ Documentazioni

Ogni volta che ciò sarà possibile, cercheremo di ottenere informazioni pertinenti dalla diretta fonte:

- ▣ Dal/i diretto/i interessato/i
- ▣ Dai compagni
- ▣ Dai docenti attuali e se possibile degli anni precedenti
- ▣ Dalla famiglia
- ▣ Da altre figure significative

Da questo elenco si evince che lo strumento principale da utilizzare è il colloquio, e solo in seconda istanza l'esame delle informazioni prodotte attraverso documentazioni. Per quanto ogni persona abbia un certo insieme di competenze spontanee per sostenere conversazioni di vario genere, condurre colloqui anche solo informativi in contesti problematici richiede alcune abilità più specifiche che qui possiamo soltanto illustrare a grandi linee, ma la cui acquisizione passa necessariamente per un *training* apposito.

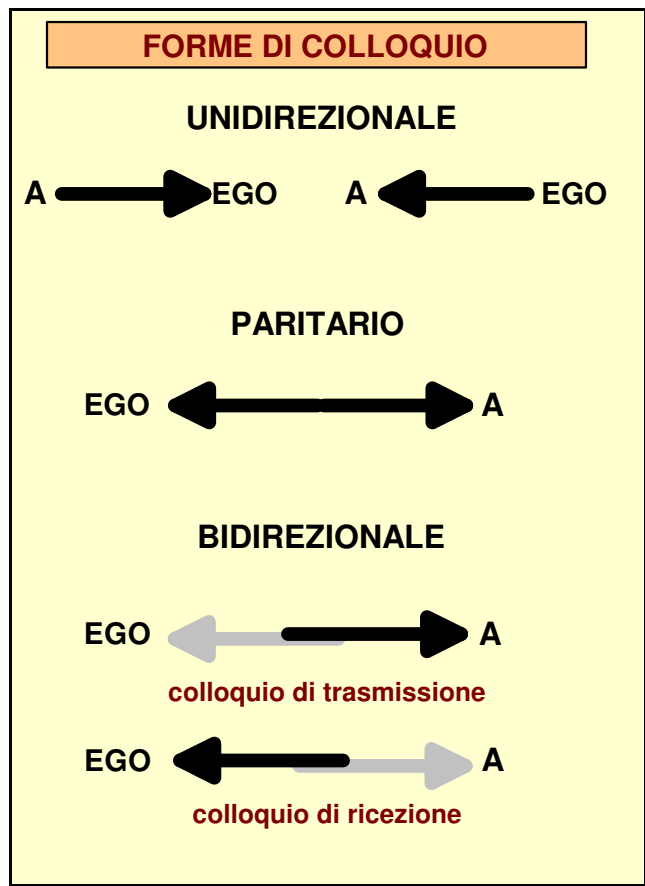
IL COLLOQUIO

Ci sono molte forme di colloquio, e non ci prefiggiamo di esaurire un argomento vastissimo in questa sede. Ci limitiamo a mettere in evidenza quali siano i flussi salienti di informazione che vi sono messi in atto, ovvero, in termini concreti, in quale direzione prevalente si muova l'in-

formazione e dove sia focalizzata l'intenzionalità. Nello schema che segue vediamo i principali esempi di flussi; nel nostro caso "ego" è la persona che prende l'iniziativa del colloquio, quindi immaginiamo si tratti di un docente, mentre "A" (altro) indica a seconda dei casi lo studente, i familiari, altri docenti.

Nell'ambito dei colloqui bidirezionali, ovvero la categoria più comune, la differenza di colore delle frecce indica quale sia il flusso prevalente, ovvero la trasmissione o la ricezione. Nel primo caso è "ego" che intende inviare dei messaggi precisi all'altro, nel secondo invece "ego" intende ricevere il maggior numero di informazioni pertinenti dall'altro.

L'atteggiamento e gli strumenti da utilizzare in un colloquio "di trasmissione" sono gli stessi illustrati nel paragrafo relativo al linguaggio descrittivo, mentre le indicazioni principali per un colloquio "di ricezione" sono contenute nei [box 4](#) e [5](#).



Box 4

GLI “INGREDIENTI” ESSENZIALI DELL’ASCOLTO

Silenzio

Se parlo, non sto ascoltando. Se interrompo chi sta parlando, sto ostacolando la sua espressione. Non c'è ascolto senza silenzio.

Messaggi non verbali di partecipazione

Il silenzio è fondamentale, ma non è certamente sufficiente. Se mentre l'altro parla mi muovo per la stanza, faccio cose, guardo altrove, o lo fisso con una espressione neutra o indifferente, non si sentirà ascoltato. Faccio capire all'altro che lo ascolto se:

- ▣ lo guardo in volto,
- ▣ seguo con gli occhi, con cenni del capo e con l'espressione del viso lo svolgersi del suo discorso,
- ▣ accompagno con gli occhi, con cenni del capo e con l'espressione i sentimenti che avverto in lui.

Attenzione

Per ascoltare occorre che la mia attenzione interiore sia rivolta all'altro, e che sia temporaneamente sospesa la mia attenzione verso me stesso.

I fatti che l'altro racconta di solito suscitano in me dei sentimenti e dei pensieri; io posso percepirla e prenderne atto, ma, se voglio continuare ad ascoltare, non devo “abbandonare” pensieri e sentimenti dell'altro per seguire i miei.

Un buon ascoltatore si chiede costantemente: “quali sono i sentimenti dell'altro/a? Che significato hanno per lui/lei le cose che mi racconta?” Ci sono invece altre domande che ostacolano l'ascolto, e che dovrebbero trovare risposta eventualmente dopo che l'altro ha finito. Qualche esempio: “quali sono i miei sentimenti in proposito? Come giudico le cose che mi dice? Dov'è che l'altro sta sbagliando? Che soluzione potrebbe esserci per il suo problema?”

Considerazione positiva

Nel momento in cui ascolto un'altra persona, non solo non dovrei focalizzarmi sui miei giudizi e pensieri in merito a ciò che mi dice, ma soprattutto dovrei evitare assolutamente di comunicarli all'altro, poiché questo bloccherebbe nella maggior parte dei casi la sua espressione. Dovrei altresì sospendere il giudizio su quanto sia “giusto” o “opportuno” pensare o sentire nel modo che mi sta raccontando. Ho diritto a questo giudizio, ma nel momento dell'ascolto non è opportuno esprimerlo.

Feedback

Feedback significa “riscontro”, “informazioni di ritorno”. Nel caso dell'ascolto, “dare feedback” significa prendere di tanto in tanto la parola per dire all'altro ciò che abbiamo compreso del suo messaggio.

Quando dare feedback? Dal momento che l'ascolto è soprattutto silenzio e attenzione, certamente non interromperemo l'altro per dare a tutti i costi un feedback. Cercheremo di sfruttare le sue pause, i momenti in cui sembra aver terminato un blocco di significato e sta per passare ad un altro, o, perché no, possiamo dare riscontro alle sue parole anche alla fine del suo discorso.

Box 5**ASCOLTO EFFICACE: UN ESEMPIO LETTERARIO**

Il brano è tratto da "Il dolce domani" di R. Banks (Ed. Einaudi). La vicenda del libro è questa: in un piccolo paese di montagna del nordamerica, a causa di un incidente, lo scuolabus che trasportava tutti i bambini a scuola esce di strada in un burrone e muoiono tutti i bambini, tranne Nichole, 14 anni, che però è completamente paralizzata dalla vita in giù. In questo frammento, raccontato in prima persona da Nichole stessa, la ragazza incontra l'avvocato Stephens che curerà una causa di risarcimento nei riguardi delle famiglie colpite dalla disgrazia. È interessante osservare il comportamento e le parole di Stephens che illustrano "sul campo" e in una situazione quotidiana una particolare modalità di ascolto.

TESTO

(in corsivo le parti considerate nel commento)

Mr Stephens era un tizio alto e magro con un sacco di capelli grigi che lo facevano sembrare un dente di leone: una folata di vento pareva che potesse soffiargli via tutti i capelli e lasciarlo calvo. Però mi piaceva. Aveva una faccia piccola e appuntita e labbra rosse e un bel sorriso, e *mi guardava dritto negli occhi quando mi parlava*, cosa che quasi nessuno riesce a fare, con me. *Ha anche abbassato la mano per stringere la mia* quando papà ci ha presentati, cosa che mi è piaciuta. Gli adulti non lo fanno quasi mai, soprattutto con le ragazze. E con le ragazze sulla sedia a rotelle, ho notato, fanno un passo indietro e si mettono le mani sui fianchi o in tasca come se avessi qualcosa che loro non vogliono prendere.

Mr Stephens, però, dopo avermi stretto la mano e dopo che papà si era sistemato accanto alla porta della veranda, restando nervosamente in piedi, *ha tirato una sedia della cucina vicino alla mia sedia a rotelle, e si è seduto e così aveva la testa alla stessa altezza della mia, e io mi sono sentita come se lui vedesse che ero davvero una persona come tutte le altre.*

«Solo fino a un certo punto riesci a sentirti fortunata per non essere morta.» ho detto. «Ma poi cominci a sentirti molto sfortunata.»

«Per non esser morta, dici. Come gli altri bambini.»

«Sì, come tutti gli altri bambini che sono morti sullo scuolabus quella mattina.»

«Nichole!» ha detto la mamma.

«È la verità!» ho gridato io.

«È la verità, » ha detto Mr Stephens con una voce calma e sicura, come se la stesse contraddicendo sull'ora esatta, e io sapevo che lui aveva capito cosa provavo mentre la mamma non ne aveva la minima idea.

COMMENTO

Stephens si presenta già positivamente con i suoi atteggiamenti non verbali che comunicano attenzione, interesse, considerazione della persona. Nichole lo nota e lo paragona agli altri adulti

Anche qui troviamo azioni non verbali che comunicano la ricerca di vicinanza (soprattutto psicologica) all'altra persona. Il mettersi alla stessa altezza non pare tanto essere un atteggiamento di "parità" che sarebbe anche fuori luogo, ma ancora una volta un voler dare considerazione e rispetto all'altro.

Nichole esprime in modo diretto i suoi sentimenti, sia quelli socialmente desiderabili ("sono fortunata"), che quelli che lo sono meno ("sfortunata").

Stephens ha colto il punto cruciale del discorso e in un certo senso lo completa e lo porta alle sue naturali conseguenze. Senza giudicare né fare osservazioni sull'opportunità o meno di provare ciò.

Nichole conferma in pieno la percezione di Stephens e si sente di proseguire e riaffermare ciò che sente.

La madre invece si "rivolta" contro quel che le sembra un discorso "da non farsi".

Nichole è costretta a difendersi con rabbia.

Stephens non si scompone, i sentimenti della ragazza non lo turbano e può "riceverli" senza smentirli o correggerli. Corregge la madre, con calma, poiché lei ha tentato di farlo.

Nichole è perfettamente consapevole che Stephens sa cosa lei prova. E per saperlo ha dovuto evitare di misurarlo secondo i propri parametri, cosa che invece fa la madre, che a detta della ragazza "non ha la minima idea" di cosa lei provi.

CHIEDERE UN COLLOQUIO: A CHI, COME E QUANDO

Quando si identifica una situazione problematica, certamente non si può prescindere dall'interpellare la persona che ne è protagonista: abbiamo assoluto bisogno di sapere da vicino cosa pensa, cosa prova, come si pone nei riguardi della vita scolastica, se avverta l'esistenza del problema e, se sì, in che modo. Successivamente potremmo avvertire la necessità a nostra volta di trasmettere a questa persona dei messaggi rispetto al suo modo di agire. A fianco di questa dinamica fondamentale tra i docenti e lo/a studente/ssa, potrebbe rendersi necessario concordare colloqui con la famiglia, con docenti degli anni precedenti, ed eventualmente anche con compagni di scuola. In alcuni casi potrebbe essere opportuno parlare della situazione con lo psicologo scolastico o della ASL; se lo/a studente/ssa è già seguito da uno specialista, potrebbe essere importante chiedere un incontro o almeno qualche indicazione concreta.

Quando chiediamo a qualcuno di partecipare a un colloquio è importante motivare con correttezza la nostra richiesta; è anche importante formulare tale motivazione in modo coerente con i fatti: siamo *noi* che stiamo prendendo l'iniziativa, dunque evitiamo di rovesciare la prospettiva dicendo ad esempio "vorrei parlare con te perché penso che *tu* abbia bisogno di aiuto"; meglio utilizzare un linguaggio "io" come ad esempio: "vorrei parlare con te perché ritengo ci sia un problema (descriverlo) e penso che se ne parlassimo *io* potrei aiutarti a migliorare la situazione".

Se si intende richiedere un incontro alla famiglia, occorre altrettanta attenzione al modo in cui lo si fa; in molte situazioni difficili la collaboratività dei familiari è piuttosto bassa, ed è opportuno evitare di abbassarla ulteriormente usando metodi poco efficaci. Meglio evitare lettere formali e burocratiche, e se il protocollo le richiede farle precedere da una telefonata. Il modo in cui chiedere l'incontro dovrebbe ricalcare *mutatis mutandis* le raccomandazioni fatte per la richiesta allo studente.

Quanto al momento e al luogo del colloquio è importante riservare a ciò:

- ▣ un **tempo adeguato** ancorché chiaramente **delimitato** in anticipo; comunque va sempre evitato di aprire argomenti importanti in un ritaglio di tempo tra un'ora e un'altra o nell'intervallo
- ▣ un **locale adeguato** e tranquillo, evitando corridoi e sale insegnanti.

UNA QUESTIONE... DI PRIVACY

Il possesso delle informazioni relative ad un “caso” pone alcune questioni etiche relative alla loro gestione: come in tutte le questioni complesse, non è possibile semplificare sostenendo una posizione rigida e monolitica, poiché ci si muove tra due opposte e altrettanto legittime esigenze:

- ▣ salvaguardare la riservatezza dei diretti interessati rispetto ad eventuali informazioni delicate la cui divulgazione sarebbe distruttiva per la persona e la sua relazione con l'ambiente sociale scolastico;
- ▣ favorire al massimo lo scambio di informazioni tra i docenti, la eventuale scuola di provenienza, la famiglia ed eventualmente altre strutture del territorio che si occupano del caso.

Sappiamo infatti che se il mancato rispetto della riservatezza può essere distruttivo, è altrettanto dannosa la mancata conoscenza di informazioni che permetterebbero di modulare adeguatamente le aspettative, la didattica e la relazione con studenti che hanno bisogni particolari.

In concreto: se un docente, per conto del consiglio di classe, acquisisce alcune informazioni “sensibili” su una certa situazione, non può certo tesaurizzarle senza riferirle a chicchessia, ma nel riportarle ad altri dovrebbe attenersi almeno ad alcune regole:

- ▣ riferire solo le informazioni **pertinenti** alla situazione specifica
- ▣ riferire solo alle persone la cui azione potrebbe divenire inefficace o impropria senza quelle informazioni
- ▣ ove possibile riferire le informazioni in termini di **bisogni motivati** senza riportare fatti concreti (ad es.: dire “i suoi genitori si stanno separando” può essere in alcuni casi improprio e inutile; molto

meglio: “sta attraversando un periodo di tensioni e non è il caso, ora, di confrontarlo di continuo coi suoi limiti”

- ▣ evitare di mettere per iscritto informazioni “sensibili”, e se ciò dovesse essere necessario, porre la massima attenzione alla custodia dei documenti.

AFFRONTARE IL PROBLEMA

Ora che conosciamo sufficientemente bene la situazione problematica, viene forse spontaneo chiedere “e adesso?” aspettandosi indicazioni molto precise sul da farsi. Ci troviamo qui in una condizione contraddittoria: la complessità delle situazioni di cui ci occupiamo esclude che prescrizioni semplicistiche e standardizzate possano essere efficaci, ma d’altro canto è la complessità medesima a renderci bisognosi di una bussola sicura per orientarsi nella ideazione di azioni adeguate ad affrontare le situazioni che rendono problematica la vita di uno studente, di una classe o anche dei docenti. La contraddizione non può essere semplicemente risolta o eliminata, ma può certo essere sviluppata entro percorsi che siano fertili di pratiche efficaci.

IL “FATTORE K”

Lo psicoanalista W. R. Bion in alcuni suoi scritti individuava tre modalità di base nella relazione interpersonale: amare, odiare e conoscere, che indicava con le abbreviazioni delle rispettive parole inglesi, **L** (*love*), **H** (*hate*), **K** (*know*). Mi sono ispirato con molta libertà a questa rappresentazione per affermare che di fronte a studenti o gruppi problematici è naturale per i docenti provare stati affettivi anche forti, che possono modularsi tra i due estremi **L** e **H**, ovvero spaziare da un forte trasporto compassionevole e benigno fino alla esasperazione e al rifiuto di fronte a reiterati comportamenti inaccettabili. Tutta questa gamma di sentimenti (e talvolta passioni) è naturale, legittima, inevitabile; da sola però produce difficilmente pratiche efficaci se **L** e **H** non vengono trasformati nel (e dal) terzo polo, **K**, la conoscenza, il pensiero, la riflessione. È **K** il fattore decisivo che permette di costruire percorsi di

miglioramento, ed è per questo che è cruciale l'applicazione di quanto suggerito nel capitolo precedente per **conoscere** il problema.

Per facilitare la trasformazione in **K** ci sono alcuni atteggiamenti che possono contribuire alla adozione della *forma mentis* più adeguata all'elaborazione di strategie efficaci. Vediamoli.

CONSIDERAZIONE POSITIVA

Disimpegno, mancanza di autocontrollo, eccesso o carenza di partecipazione, disturbo o sabotaggio della didattica, assenteismo ingiustificato... Sono tutti comportamenti disfunzionali di fronte ai quali viene naturale focalizzare l'attenzione sui loro effetti negativi per il soggetto e/o la collettività, e sulle possibili cause preesistenti che spingono un ragazzo ad agire così. Questo è un atteggiamento interpretativo più che legittimo e talvolta necessario, ma non è il caso di considerarlo l'unico possibile: al contrario in sede scolastica, dunque in un contesto pratico e non teorico-analitico, può essere assai più funzionale interpretare il comportamento individuale non in termini di "quali sono le cause?" ma piuttosto in termini di "**quali risultati persegue (e/o ottiene) agendo in questo modo?**". Per verificarlo occorre semplicemente considerare le condizioni concrete in cui il comportamento ha luogo e, tra **tutti** gli effetti che ha, individuare quelli che potrebbero essere desiderabili per chi lo attua. Ho preferito utilizzare l'espressione "effetti desiderabili" rispetto a "vantaggi secondari", utilizzata in ambito clinico, poiché se talvolta i rispettivi oggetti possono essere sovrapponibili, questo non è però la regola.

Il principale vantaggio di questo approccio è che mentre ci è molto **difficile**, come docenti, **osservare le cause** più o meno remote di un comportamento, e tanto meno modificarle, gli **effetti** di esso **sono in gran parte sotto i nostri occhi**, e anche su ciò che non vediamo, ovvero il significato emotivo che certi effetti hanno per il soggetto, possiamo fare inferenze e ipotesi credibili; soprattutto, siamo in grado di apportare qualche modifica alla situazione attuale! Il **box 6** fornisce un piccolo approfondimento sulla pragmatica della comunicazione che fornisce alcuni strumenti di analisi e di progettazione.

ALCUNI ASSIOMI SULLA COMUNICAZIONE

P. Watzlawick e altri hanno formulato nel libro "Pragmatica della comunicazione umana" una serie di assiomi della comunicazione interpersonale, alcuni dei quali vengono enunciati e commentati qui.

▣ Ogni comunicazione ha:

- un aspetto di contenuto (comunicazione)
- un aspetto di relazione (meta-comunicazione)

La meta-comunicazione dà agli interlocutori informazioni sulla natura della relazione che intercorre tra loro. Talvolta può avere natura di proposta che l'altro può implicitamente accettare o esplicitamente rifiutare. Ad esempio se un alunno si rivolge al docente dicendo seccamente "chiudi quella porta" egli *propone* un tipo di relazione di dominanza, che il docente probabilmente rifiuterà rimproverandolo; se invece si alzasse chiudesse la porta, implicitamente accetterebbe il tipo di relazione proposto dall'alunno, cosa che comporterebbe conseguenze facilmente intuibili sul futuro della relazione con quel ragazzo!

▣ La natura di una relazione dipende (anche) dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione

In una relazione tra due parti ciascuna percepisce le azioni reciproche in base al fatto che una certa azione sia l'inizio di una sequenza, oppure la reazione agli atti dell'altro. In pratica, è come se la sequenza a b a b a b a b... venisse scomposta così: a. b a. b a. oppure così: a b. a b. a b. È implicito in questa visione che ciascun attore fissi la punteggiatura secondo la *propria* percezione, e non c'è alcuna garanzia che essi si trovino d'accordo; assistiamo allora al classico, interminabile litigio del tipo "è lui che ha cominciato" - "no, è **lui** che ha cominciato!".

▣ Tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza

Quando i due attori compiono in sequenza azioni che si completano a vicenda (un controllore e un controllato, un inseguitore e un fuggiasco, uno studente disturbatore e un docente che reagisce immancabilmente con rabbia, ecc.) parliamo di scambi complementari. Quando invece le azioni sono uguali tra loro e si fronteggiano (ad es. quando tutti alzano la voce, oppure nel gioco del "è lui che ha cominciato" - "no, è **lui** che ha cominciato!") parliamo di scambi simmetrici. Le situazioni umane contengono di norma interazioni sia simmetriche che complementari, ma accade talvolta che si verifichino irrigidimenti sull'una o sull'altra modalità. Quando ciò accade è consigliabile intervenire sulla relazione introducendo simmetria se l'irrigidimento è sulla complementarità, e viceversa.

Vediamo ora qualche esempio pratico di comportamenti disfunzionali e dei possibili effetti desiderabili per chi li attua; parliamo di effetti possibili poiché quelli che effettivamente il soggetto sperimenta e ricerca devono essere compresi a partire dalla sua esperienza concreta. Questi effetti desiderabili fanno parte a pieno titolo del campo di forze nel quale si iscrive il comportamento individuale, e il loro riconoscimento è parte del lavoro di conoscenza del problema.

COMPORAMENTI	<u>POSSIBILI EFFETTI DESIDERABILI</u>
Totale disimpegno nello studio	<ul style="list-style-type: none"> ▣ “Fermare il tempo”, illudersi di non crescere ▣ Convincere i genitori ad iscriverlo ad una scuola diversa ▣ Differenziarsi (in negativo) da un fratello “troppo bravo” e irraggiungibile, conquistando comunque una identità ▣ “Vendicarsi” rispetto ai genitori rispetto a vere o presunte ferite ricevute
Disturbo persistente in classe	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Attirare l’attenzione su di sé ▣ Esercitare una qualche forma di controllo su una situazione avvertita come minacciosa ▣ Essere sentito come leader dai compagni
Provoca e deride alcuni compagni	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Esorcizzare la paura di fallire o di essere inferiore ▣ Scaricare su altri angosce personali ▣ Stringere alleanze con <u>altri</u> compagni a scapito delle vittime
Non ha mai il materiale scolastico	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Conservare l’illusione onnipotente che “se mi impegno ce la faccio” evitando di confrontarsi con una bassa autostima ▣ Ribadire la propria estraneità ad un ambiente avvertito come minaccioso

Possiamo dunque considerare determinati comportamenti come dei **tentativi**, indubbiamente mal diretti, **di prendersi cura di sé**; all’interno di molte azioni disfunzionali c’è quindi un **nucleo positivo** e orientato verso la crescita. Qualunque sia il tipo di intervento che vogliamo progettare, avremo maggiori possibilità di successo se tenteremo di evitare il semplice contrasto e la stigmatizzazione per ricercare una **alleanza con quel nucleo positivo**, favorendone il ri-orientamento verso modalità più funzionali.

In pratica: dopo aver identificato questi effetti desiderabili ci sono alcune linee generali di modifica della situazione:

- ▣ se possibile, **evitare** il prodursi degli **effetti desiderabili in seguito al comportamento disfunzionale** (ad es. se essi consistono nell'ottenere attenzione, occorre allora ignorare il relativo comportamento)
- ▣ **favorire** il prodursi degli **effetti desiderabili** in seguito ad **altri**, diversi **comportamenti** non disfunzionali (ad es. dando attenzione per atti pro-sociali, o per piccoli servizi resi alla classe, ecc.)
- ▣ i **comportamenti disfunzionali**, se violano le regole didattiche o disciplinari, **vanno sanzionati** in modo lineare e prevedibile, **evitando escalation sanzionatorie** che sono rischiose soprattutto quando la sanzione stessa fa potenzialmente parte degli effetti desiderabili (ad es. quando certi alunni "fanno a gara" a chi ha più note sul registro). Per ulteriori indicazioni sul sistema delle sanzioni scolastiche vedi anche il **box 11** al termine del capitolo.

CHE FARE?

La domanda, a questo punto, è urgente: quali sono gli interventi da mettere in atto di fronte a una determinata situazione problematica? La risposta si trova essenzialmente in questo paragrafo e nei box ad esso collegati; è forse opportuno sottolineare che **le azioni concrete** da attuare **devono essere il prodotto di una progettazione specifica del consiglio di classe** e non possono essere in alcun caso l'applicazione diretta di "ricette" più o meno ben confezionate.

Vediamo innanzitutto quali sono le tipologie di azioni verso cui indirizzare la progettazione; qui indichiamo naturalmente le azioni di pertinenza dei docenti e del consiglio di classe, mentre il ricorso a risorse esterne viene discusso nell'apposito box. Le azioni sono state disposte secondo un ordine arbitrario, ma che si distribuisce lungo alcuni assi relativi a: semplice-complesso, relazionale-didattico, individuale-grup-pale, centrato sull'*insight*-centrato sul comportamento.

Modificare sé stessi

I docenti dovrebbero monitorare sempre con attenzione i vissuti emotivi suscitati in loro dai comportamenti degli alunni e le proprie azioni come

reazione ad essi. Attraverso questo atto di auto-conoscenza (ancora il “fattore **K**”) è talvolta possibile scoprire che certi alunni riaccendono in noi reazioni emotive che provengono dal *nostro* vissuto presente o passato, e che le nostre azioni conseguenti sono a loro volta la ripetizione di altre azioni che abbiamo appreso altrove o in precedenza, ma non sono necessariamente quelle più efficaci o ovvie. Acquisire consapevolezza di questo genere sulla propria vita interiore viene definito universalmente **insight**¹. Questo sforzo di attenzione all’insight è un elemento molto importante del difficile lavoro del docente, e può essere facilitato anche dal confronto reciproco tra colleghi.

Modificare la relazione

Se non avete letto il **box 6**, fatelo ora: troverete concetti estremamente utili per rappresentare in modo puntuale le relazioni all’interno del gruppo classe e tra alunni e docenti. Una volta ben concettualizzata una determinata situazione, è possibile progettare interventi adeguati per modificarla secondo varie linee-guida:

- ▣ intervenendo sulla punteggiatura,
- ▣ decodificando adeguatamente le meta-comunicazioni sulla relazione
- ▣ fornendone altre in alternativa, più funzionali e realistiche
- ▣ introducendo misure correttive di interazioni rigidamente simmetriche o complementari

Un esempio concreto: una analisi di questo tipo potrebbe condurre a constatare come tra un certo docente e una certa classe si sia instaurata una relazione simmetrica dove ciascuna parte si aspetta che sia l’altra ad esercitare il controllo sui comportamenti del gruppo: il docente si attende dai ragazzi maggiore auto-controllo, la classe maggiore autorità dal docente. Stando così le cose, se non si interviene introducendo complementarità (il docente riprende su di sé una parte del potere che aveva delegato al gruppo) si rischia una *escalation* simmetrica senza uscita: “non sono responsabili”, dice il docente, “non sa tenere la classe”, dicono gli studenti.

¹ Letteralmente la parola è traducibile, in ambito psicologico, con “introspezione”, ma è invalso l’uso di lasciarla e qui mi attengo a tale consuetudine.

Favorire l'insight

Ogni giorno gli esseri umani ricorrono di tanto in tanto all'introspezione per interpretare i propri vissuti, le proprie reazioni, e per dirigere con maggiore precisione il proprio agire; l'adolescenza è una stagione della vita dove nascono nuove spinte a ricercare l'*insight* ma dove anche l'impulso ad agire le emozioni e i conflitti è molto forte. Questo implica che talvolta possiamo trovarci di fronte a individui o addirittura gruppi con scarsissime capacità introspettive rispetto anche all'agire quotidiano. Di fronte a comportamenti problematici è sempre importante (anche se non sufficiente a risolvere) favorire l'auto-consapevolezza attraverso discussioni, confronti, e anche proposte di interpretazione offerte alla riflessione di individui e gruppi.

Uno degli scopi di questa ricerca introspettiva è proprio quella di rendersi conto degli effetti desiderabili di comportamenti apparentemente solo negativi, coinvolgendo anche i diretti interessati nell'elaborazione di strategie più mature e funzionali per conseguire quegli stessi effetti, o eventualmente per modificare le proprie aspettative su di essi.

Modificare gli spazi, i tempi e il loro uso

Di fronte a questa prospettiva, spesso i docenti sospirano con un "magari...". La scuola italiana è effettivamente poco propensa e poco attrezzata ad erogare flessibilità, spesso per problemi logistici inderogabili. Tuttavia, tenendo presente i limiti concreti di ciascuna specifica realtà scolastica, vale la pena di sottolineare l'importanza di variare le dimensioni entro cui si svolge la maggior parte della didattica, pari almeno all'importanza di educare gli alunni al rispetto delle regole del gioco esistente. In altri termini, se è vero che una parte fondamentale del ruolo dei docenti riguarda l'educazione alla legalità e al rispetto delle regole, non possiamo dimenticare quanto sterile possa diventare questo esercizio (e quello stesso della democrazia!) se esso avesse luogo soltanto entro uno scenario di regole immutabili.

Se non sulla base di una reale emergenza, è sconsigliabile che i cambiamenti siano improvvisati e non siano invece il risultato di una

progettazione attenta e per quanto possibile condivisa. Vediamo qualche esempio di intervento:

- ▣ spostamenti dei banchi
- ▣ spostamenti nella collocazione degli alunni
- ▣ temporanee articolazioni della classe in sottogruppi:
 - ▶ entro la stessa aula
 - ▶ in spazi fisicamente separati
- ▣ riorganizzare temporaneamente l'avvicendamento dei docenti creando compresenze e articolazioni
- ▣ aggiunta di tende o materiali vari per migliorare l'acustica², l'illuminazione o l'aspetto dell'ambiente

Di fronte al terzo e quarto punto è opportuno domandarsi gli scopi di una articolazione della classe; può trattarsi di:

- ▣ progetti specifici di recupero o di rinforzo motivazionale destinati ad alcuni allievi ritenuti bisognosi
- ▣ progetti di apprendimenti extra-curricolari per alunni con particolari difficoltà o in fase di ri-orientamento
- ▣ momenti di apprendimento e attività di gruppo.

Capita talvolta di registrare una certa disillusione rispetto a quest'ultima modalità di intervento, a causa di forti limiti nell'autocontrollo di alcuni o anche della maggioranza degli alunni coinvolti. Anche se l'organizzazione di momenti di lavoro in gruppo non rientra tra gli scopi di questo progetto, ritengo opportuno sottolineare che la strutturazione di queste attività deve essere attentamente progettata proprio in base alle obiettive capacità degli alunni che dovrebbero realizzarle, e che è in linea di massima sempre possibile trovare un livello di direttività e organizzazione entro il quale anche gruppi ipocontrollati possano produrre risultati. Gli studi sull'apprendimento cooperativo hanno dato contributi fondamentali in questo, e riporto nel **box 7** un esempio abbastanza tipico di strutturazione di medio livello.

² Durante uno dei nostri corsi ci siamo trovati in un'aula in cui una docente abitualmente incontrava una propria classe; sedendosi nella parte posteriore della stanza, divenne consapevole che in quella posizione l'acustica pessima rendeva davvero faticoso seguire il discorso. Così esclamò: "Ora capisco perché quelli degli ultimi banchi sono sempre distratti! Bisogna fare qualcosa."

box 7

UN ESEMPIO DI APPRENDIMENTO COOPERATIVO IL “JIGSAW”

- ▣ Dividi gli studenti in gruppi di 4 – 5 persone. Il gruppo dovrebbe essere eterogeneo per genere, razza, etnia, e abilità.
- ▣ Scegli uno studente per gruppo come responsabile. Inizialmente questa persona dovrebbe essere l'alunno più maturo del gruppo.
- ▣ Dividi la lezione del giorno in 4 – 5 segmenti. Come nell'esempio sopra riportato della seconda guerra mondiale.
- ▣ Assegna ad ogni alunno una parte da imparare e assicurati che ogni studente abbia accesso solo alle sue informazioni.
- ▣ Dai il tempo agli studenti di leggere almeno due volte la loro porzione di studio per familiarizzare con essa, senza il bisogno di memorizzarla.
- ▣ Forma "gruppi esperti" temporanei unendo tra loro alunni che abbiano la stessa parte. Dà agli esperti tempo per discutere dei punti essenziali del loro paragrafo e per ripetere la presentazione che faranno al gruppo
- ▣ Fa tornare gli esperti al loro gruppo casa.
- ▣ Chiedi ad ognuno di presentare la propria parte nel gruppo. Incoraggia gli altri a fare domande di chiarificazione
- ▣ Gira tra i gruppi osservando i processi. Se sorgono dei problemi (per es. qualche membro domina sugli altri) intervieni in modo appropriato. Può essere anche opportuno lasciare che il "responsabile" di gruppo si occupi di ciò. I responsabili possono essere aiutati a gestire sussurrando un suggerimento su come intervenire finché non padroneggiano da soli la situazione.
- ▣ Alla fine della sessione di lavoro dà un breve compito (un quiz) in modo da permettere agli alunni di capire che la sessione non è stata un gioco ma conta realmente per l'apprendimento.

(tratto dalla rivista on-line www.scintille.it)

..

Meta-comunicare sulla didattica

Ogniqualevolta si ha la sensazione che intere classi o singoli non siano “sintonizzati” su quanto sta accadendo in aula in un determinato momento, occorre accertarsi di quali siano i motivi della situazione: è molto diverso, infatti, se le cause risiedono nella stanchezza, nella demotivazione, in un atteggiamento oppositivo nei confronti del docente o di una specifica attività, o se, semplicemente, si è “fuori fase” perché non si sanno decodificare i meta-messaggi che indicano lo scopo, la struttura e le regole di una certa tipologia di attività. Questo è frequente soprattutto con classi di nuova formazione, con docenti nuovi, o quando vengono introdotte innovazioni didattiche, mentre in altri casi è più probabile che gli alunni *sappiano* cosa fare, ma *non vogliono*.

Un esempio forse estremo: anni fa una docente aveva guidato una difficile e contrastata discussione di classe su forti conflittualità che avevano avvelenato il clima del gruppo, sfociando in comportamenti molto gravi che richiedevano un urgente chiarimento; l’iniziativa ebbe successo, poiché, secondo le testimonianze dei ragazzi stessi, fu possibile dissipare il velo di reticenze e menzogne, coinvolgendo tutto il gruppo in uno sforzo di riconciliazione. La lezione successiva la stessa docente chiese con apparente noncuranza “che cosa abbiamo fatto la volta scorsa?” e gli stessi ragazzi risposero candidamente “niente, abbiamo parlato”. Quella domanda, posta in un contesto *didattico*, aveva avuto una risposta paradossale, ma contestualmente corretta: non era stato svolto il programma né alcun ripasso e non erano state fatte verifiche, dunque strettamente parlando non era stato fatto “niente”, anche se gli stessi studenti sapevano bene che *qualcosa* era accaduto. A volte anche una semplice lezione interattiva può essere mal decodificata e interpretata come “niente, abbiamo parlato”. Ecco perché è importante che l’insegnante si accerti di dare le opportune meta-comunicazioni che indicano lo scopo, la struttura e le regole di ciascuna tipologia di attività che viene realizzata, e in particolare di quelle che potrebbero non essere ancora entrate nella routine quotidiana.

INTEGRAZIONE CON RISORSE ESTERNE

Questo vademecum è destinato essenzialmente a organizzare le azioni dei docenti nei confronti di situazioni che comunque implicano una

certa componente di disagio; è implicito che l'azione svolta nei locali scolastici può essere solo in alcuni casi risolutiva, mentre in altri l'opera dei docenti è (o auspicabilmente dovrebbe essere) parte di un **lavoro di squadra** che coinvolga la famiglia ed altre risorse specifiche e mirate ai singoli problemi. Riuscire in concreto a far partire questa opera collettiva è forse uno dei punti di criticità della gestione del disagio, specialmente quando non si riesce a ottenere una reale e fattiva **collaborazione** di quell'elemento fondamentale del sistema che è la **famiglia**; con poche eccezioni, è infatti solo col suo tramite che l'adolescente in difficoltà può accedere a figure professionali in grado di aiutarlo in modo approfondito e sistematico. Nel caso invece il ragazzo sia già seguito da uno o più specialisti, è sempre grazie ai genitori se possono avviarsi e consolidarsi contatti proficui tra la scuola e le altre figure a contatto col soggetto; non è raro purtroppo che solo quando i docenti rilevano problematiche complesse la famiglia decida di rivelare di aver già fatto ricorso alle cure di un esperto.

Ci sono quindi tre linee di azione da sviluppare:

- ▣ perseguire la **consapevolezza** del diretto interessato rispetto al proprio disagio (attraverso il colloquio)
- ▣ stimolare il ricorso a **risorse** con accesso “**a bassa soglia**”³ come lo psicologo scolastico o lo **Spazio Giovani** dell'ASL (vedi **box 8**)
- ▣ perseguire il massimo **coinvolgimento** possibile **dei familiari**.

Per quanto riguarda quest'ultimo punto, va osservato che alcune accortezze nel contatto con la famiglia possono favorire, ma non certo garantire la collaborazione (vedi **box 9**) e che l'individuazione di alcune dinamiche familiari che si rendono evidenti nei contatti con i genitori può aiutare a impostare meglio la comunicazione (vedi **box 10**)

Queste indicazioni generali non si applicano naturalmente a **situazioni di particolare gravità** e/o emergenza, dove il docente deve attenersi a

³ Vengono definiti così i servizi medici e psicologici destinati ai giovani con modalità di prenotazione e accesso facilitati e studiati per agevolare il diretto ricorso ad essi da parte dei minori.

regole specifiche e assieme al Capo Istituto contattare gli Enti preposti: rientrano in questa definizione situazioni come:

- ▣ la ricezione della denuncia di un abuso fisico o sessuale
- ▣ altre notizie o flagranze di reato (diverse dall'abuso)
- ▣ abuso e/o dipendenza da sostanze psicotrope
- ▣ emergenze di tipo medico o psichiatrico

Box 8

LO "SPAZIO GIOVANI" ASL A BOLOGNA E IN PROVINCIA

REFERENTI	INDIRIZZO	CITTÀ	TELEFONO
Dr.ssa Paola Ravaglioli Ost. Sonia Pratella	Viale Amendola, 8	IMOLA	0542-604190 oppure 0542-604161
Dr.ssa Paola Marmocchi Dr. Fuschini	Via S. Isaia 94/a	BOLOGNA	051-6597217
Dr. Cerchiarini			
Dr. Ruggero Tedesco Ost. Daniela Cinti	c/o Consultorio Familiare - P.zza 2 Agosto	CASTELMAGGIORE	051 4192421
Dr.ssa Clara Squarcia Dr. Claudio Veronesi	Via Garibaldi, 17	CASALECCHIO DI RENO	051-596722
Dr Cama	Via Girotti, 3	CASTIGLIONE DEI P.	
Dr. Cama	Via Nazionale, 44	VERGATO	051 910892
Dr. Manuela Ricci Maccarini	Via Repubblica, 11	SAN LAZZARO DI SAVENA	051-6224111

Box 9

COINVOLGERE LA FAMIGLIA

Coinvolgere una famiglia può essere estremamente semplice, ma in alcuni casi può incontrare molti ostacoli non sempre superabili; talvolta vengono eretti veri e propri muri di incomunicabilità che mettono a dura prova la ricerca di collaborazione da parte dei docenti. Ecco alcune indicazioni pratiche per evitare almeno i principali “passi falsi” che contribuiscono a rendere difficile la comunicazione con le famiglie in caso di studenti in difficoltà.

- ▣ Evitare se possibile convocazioni in stile “burocratico” con lettere prestampate; se questa procedura è prevista dal protocollo, sarebbe bene far precedere l’arrivo della lettera da una telefonata informale preparatoria.
- ▣ Convocare possibilmente entrambi i genitori tramite una telefonata, nella quale va sottolineata sia la preoccupazione dei docenti, sia l’intenzione di contribuire all’aiuto del ragazzo assieme ai familiari.
- ▣ Nel colloquio personale con la famiglia (o il genitore) attenersi ad un linguaggio descrittivo (vedi paragrafo relativo) evitando al massimo giudizi o etichette.
- ▣ Dopo una prima esposizione del problema rilevato, mettersi in ascolto e empatizzare con i sentimenti manifestati dai genitori.
- ▣ Esporre pacatamente il punto di vista del Consiglio di classe e se necessario fornire suggerimenti concreti ai familiari sul da farsi.
- ▣ Offrire ai genitori un contatto (possibilmente diretto) con un docente - referente a cui fare ricorso per tutte le informazioni e le esigenze che dovessero presentarsi.
- ▣ Proporre fin da subito un nuovo contatto con la famiglia dopo il congruo lasso di tempo necessario a prendere i provvedimenti concordati e a raccoglierne gli effetti.

SE LA FAMIGLIA NON RISPONDE

Non è infrequente che alcune famiglie si neghino ad ogni coinvolgimento rispetto ad un figlio in difficoltà. La cosa pone alcuni dilemmi al docente che segue il caso: occorre agire in base alla concreta situazione del ragazzo e dal *suo* livello di collaborazione con la scuola; è sempre indicato chiedere consiglio allo psicologo scolastico.

Nel caso il ragazzo si renda responsabile di atti illeciti, o manifesti un disagio che compromette in modo significativo la sua vita scolastica e sociale, di fronte a una eventuale completa assenza di risposta da parte della famiglia potrebbe essere necessario, in accordo col Capo Istituto, prendere contatti col Servizio Sociale e/o col Tribunale Minorile.

Box 10

MODELLI FAMILIARI

IPERPROTETTIVO

- I genitori sono dolci, amorevoli, protettivi, incapaci di punire
- le regole ci sarebbero, ma vengono cambiate non appena fanno soffrire i figli
- i genitori sistematicamente “tolgono le castagne dal fuoco” ai figli
- i figli sentono di meritare sempre tutto senza bisogno di alcun impegno
- se i figli si oppongono, non perdono privilegi né amore, ma “fanno soffrire” o “deludono” i genitori

DEMOCRATICO PERMISSIVO

- Le cose si fanno solo per convinzione, mai con l'uso del potere (ma alla fine vale solo per i genitori)
- Non ci sono gerarchie e tutti hanno uguali diritti
- La pace in famiglia è il “bene supremo”, il conflitto è il “male” che va evitato contrattando e modificando le regole

SACRIFICANTE

- I genitori (o uno solo dei due) si sacrificano per dare il meglio ai figli, senza alcun limite: comodità, beni materiali, facilitazioni
- Chi si sacrifica assume su di sé tutte le incombenze della vita familiare
- I figli pensano che ciò sia un preciso dovere dei genitori e che duri per sempre; essere mantenuti al meglio con tutti gli status symbol è un diritto
- Chi si sacrifica si aspetta riconoscimento e ricompense morali; in mancanza c'è delusione, risentimento, e il timore di non aver fatto abbastanza
- Spesso i figli non apprezzano affatto tutto ciò, sono scontenti, acidi, polemici

INTERMITTENTE

- Nessuna posizione viene mantenuta; si fa continuamente autocritica e si modificano regole e doveri
- I genitori cambiano metodi di frequente e ancor prima di aver avuto il tempo di provarli (le “buone”, le “cattive”, ecc.)
- Dopo averle “provate tutte” si ricorre a compromessi e “cedimenti”
- La “sana” autocritica diventa esagerata e fa annegare nel dubbio

DELEGANTE

- I due genitori sono rimasti soprattutto dei figli
- Il potere e le scelte educative sono assunte dai nonni (spesso solo materni o paterni)
- L'altro coniuge viene (e/o si sente) “adottato” come figlia/o dai suoceri
- Anche la casa di residenza è spesso annessa a quella della coppia di nonni/genitori e talvolta mobili e oggetti sono scelti da loro o di loro proprietà
- I genitori fluttuano tra solidarietà coi figli e coi nonni
- I figli da piccoli possono essere disorientati e talvolta, crescendo, imparano ad approfittare della situazione

AUTORITARIO

- Esistono valori assoluti ed eterni, e sono detenuti dai genitori (o solo dal padre)
- Il mondo esterno è corrotto, malato, pericoloso
- Si ubbidisce tacendo, non si discute mai
- In alcuni casi la madre diventa mediatrice tra padre-padrone e figli
- I figli adolescenti sono costretti a subire (la ribellione è impossibile) sviluppando malattie psicosomatiche, o ricavandosi spazi clandestini all'esterno

(adattato con modifiche da G. Nardone, *Modelli di famiglia*, Ponte alle Grazie editore, 2001)

Box 11

UNA RIFLESSIONE SU NORME E SANZIONI DISCIPLINARI

A seguito dell'abrogazione del vecchio Regio Decreto che indicava le sanzioni disciplinari da comminarsi agli studenti a seconda della gravità delle violazioni, la scuola italiana ha rielaborato con un certo travaglio gli aspetti disciplinari e sanzionatori che regolano la vita al suo interno. Non è questa la sede di un dibattito sull'argomento, ma ci è parso utile raccogliere alcune riflessioni generali nell'ottica della gestione delle situazioni di disagio.

- ▣ Le sanzioni dovrebbero essere **proporzionate**, **progressive**, e soprattutto **prevedibili**, ovvero alla stessa violazione dovrebbe in linea di massima corrispondere la stessa sanzione in tutti i casi.
- ▣ Il sistema di sanzioni disciplinari vigente nell'Istituto dovrebbe essere non solo (ovviamente) **pubblico**, ma ben **divulgato** e ben **accessibile**. Il risultato a cui mirare è che lo studente **conosca in anticipo le conseguenze delle trasgressioni**.
- ▣ Le sanzioni dovrebbero essere avvertite come una forma di **"male"** dal carattere **riparatorio e riabilitante**; se vengono sentite in modo diverso, ovvero come un **"male"** gratuito e arbitrario, o viceversa come una sorta di **"premio"** secondo una scala di valori capovolta (vedi le **"gare"** a chi ha più note sul registro), è opportuno cambiarle.
- ▣ Non è ragionevole aspettarsi che anche il miglior sistema sanzionatorio garantisca rispetto alle trasgressioni, specialmente di studenti con disagio socio-relazionale. L'esistenza di un sistema di sanzioni disciplinari è indubbiamente un **elemento di stabilità e di responsabilizzazione** per la collettività, ma non può, di per sé, evitare che particolari personalità trasgrediscano ripetutamente. Anche in questi casi, comunque, la **sanzione deve restare stabile**, evitando **"sconti"** o **escalation** punitive, ma deve essere **affiancata da altri provvedimenti**.
- ▣ Se da un lato è importante non illudersi sul potere deterrente delle sanzioni, dall'altro occorre ricordare quanto sia, al contrario, **distruttivo**, specialmente **per ragazzi con disagio socio-relazionale**, muoversi in un **ambiente lassista**, con norme confuse o troppo elastiche, applicate in modo arbitrario con eccessi di permissivismo e/o di autoritarismo.

VERIFICARE I RISULTATI DEGLI INTERVENTI

Come ogni intervento con l'ambizione di incidere su una situazione avvertita come problematica, anche la gestione delle situazioni difficili richiede periodiche valutazioni del consiglio di classe sull'esito delle azioni che sono state messe in atto.

Questo processo di verifica riguarda primariamente gli indicatori abitualmente considerati in ambito scolastico, ovvero, indicativamente:

- ▣ il rendimento
- ▣ l'organizzazione del materiale, del tempo e dell'impegno
- ▣ il controllo del comportamento
- ▣ la partecipazione
- ▣ le relazioni sociali all'interno della classe

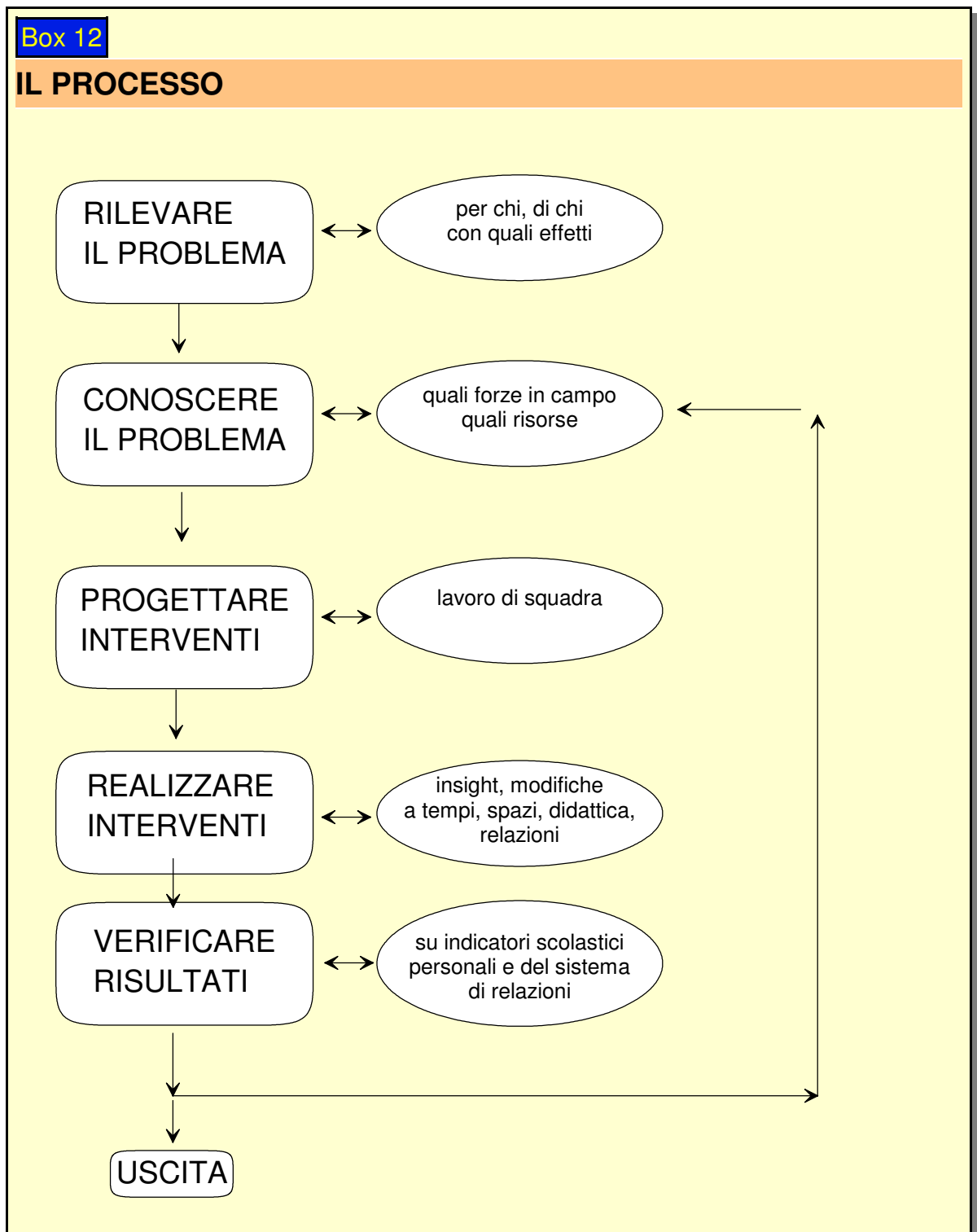
naturalmente con particolare riferimento a quegli aspetti che erano critici al momento del rilevamento del problema, per rilevarne i cambiamenti. Inoltre sottolineiamo l'importanza di considerare, tra gli aspetti **primari** da verificare, anche l'auto-percezione da parte del destinatario dei nostri interventi; questa verifica va effettuata tramite un breve colloquio.

Vista la complessità delle problematiche che sono coinvolte in questo tipo di situazioni, occorre cautela e elasticità nel valutare i cambiamenti intercorsi e nel metterli in relazione alle aspettative iniziali. È assai improbabile che un intervento come quelli qui considerati risolva pienamente e radicalmente un disagio, così come è improbabile che non sortisca alcun effetto su tutti i piani. È quindi importante rilevare con attenzione i cambiamenti, anche quelli negativi, e anche le zone di "refrattarietà" che non si sono apparentemente modificate, per poter apportare correttivi e aggiungere elementi ulteriori all'intervento.

Questa verifica esaurisce, in senso stretto, i compiti della scuola; in tutti casi in cui si è rilevato un disagio che oltrepassa i confini meramente scolastici non è però sufficiente ristabilire o quanto meno migliorare i parametri scolastici, ed è opportuno coinvolgere ancora una volta il diretto interessato, la famiglia e le eventuali altre figure che sono a contatto con la situazione problematica per ricavare un quadro più

organico e complessivo dell'evoluzione personale dello studente a cui gli interventi sono destinati.

Il **box 12** riassume in un diagramma il processo fin qui descritto. Come appare dal grafico, in realtà quello che qui abbiamo descritto come un processo lineare da un inizio a una fine è in realtà un processo ciclico che procede per aggiustamenti e approssimazioni successive.



ESEMPI CONCRETI

In conclusione di questo percorso di ricerca riportiamo due casi verificatisi durante il nostro corso che le docenti di riferimento hanno poi seguito nelle varie fasi di intervento. A prima vista potrebbero sembrare non corrispondenti agli schemi che abbiamo via via illustrato, ma questo potrebbe dirsi della maggior parte dei casi concreti che si presentano a scuola: gli “schemi” semplificano e strutturano una realtà che è, nel suo reale dispiegarsi, assai più fluttuante, sfuggente e variegata.

I casi, per ovvi motivi di riservatezza, sono stati modificati negli aspetti che avrebbero potuto renderli riconoscibili, a partire dai nomi degli studenti protagonisti che sono di fantasia. Ringrazio in particolare la Prof. Maria Antonietta Cruciani e la Prof. Loretta Broccoli per la collaborazione nella ricostruzione dei casi reali.

Box 13

SAVERIO E LA SUA CLASSE

Saverio è inserito in una classe prima, tutta maschile. La sua “scheda”, al momento del rilevamento, è la seguente.

Area dell'apprendimento

In molte materie Saverio presenta:

- ▣ Scarsa attenzione a scuola (è distratto e distrae altri giocherellando con oggetti)
- ▣ Risultati decisamente scarsi

Area scolarità

- ▣ Frequenza e puntualità più che regolari
- ▣ Problemi nella gestione del materiale scolastico personale: manca spesso del materiale
- ▣ Gestione degli impegni scolastici: non si sottrae alle verifiche, tenta comunque di portarle a termine, anche se con risultati scarsi.

Area relazionale - comportamentale individuale

- ▣ Problemi di comportamento

ASSE Dirompente / iperattivo ▽ Inerte / iperpassivo:

Non è esplosivo o incontenibile, ma provoca i compagni dando loro fastidio.

- ▣ Problemi relazionali con i pari

ASSE Aggressività / bullismo ▽ Vittimizzazione:

viene a sua volta provocato dai compagni. Si è creato un clima di reciproca ostilità. Con i compagni è collerico e usa parolacce. A causa di un suo (non precisamente accertato) atto di spregio sui cappotti di altri, è stato anche picchiato.

Nella classe ci sono parecchi ragazzi con rendimento altrettanto scarso, ma Saverio è

stato designato come "capro espiatorio" a rappresentare il "simbolo della idiozia" (sic), e ciò anche da parte di altri con difficoltà almeno pari alle sue.

Da una serie di iniziative volte a conoscere il "campo di forze" che ruota intorno a Saverio, traiamo alcune indicazioni su aspetti salienti della situazione: i genitori hanno rispettivamente la licenza media e la licenza elementare, ha un fratello più grande di due anni definito "bravissimo a scuola", e da poco è nata una sorellina.

Dopo un primo colloquio, la docente propone l'incontro con la psicologa scolastica, ma Saverio pensa che il fatto stesso di andare allo sportello peggiorerebbe una situazione già molto compromessa da una forte stigmatizzazione sociale; "dopo direbbero che oltre che stupido sono anche matto".

Dalla situazione familiare ricaviamo l'idea che Saverio si senta "sotto pressione": i genitori sono molto fieri del fratello "geniale" che sembra riscattarli per non aver potuto studiare, e adesso sono per di più molto concentrati sulla nuova nata; la considerazione per Saverio, in famiglia, forse non è mai stata così bassa. L'esempio del fratello aggrava il suo senso di fallimento. Così, tra i tanti ragazzi con brutti voti, il suo comportamento collerico e suscettibile e le sue scarse abilità sociali lo rendono il candidato ideale a capro espiatorio.

Ipotizziamo anche che vi sia tra i compagni una certa, diffusa frustrazione scolastica che enfatizza il bisogno di schemi difensivi come la proiezione e l'identificazione proiettiva di cui al momento la vittima è proprio Saverio..

Data la scarsa disponibilità di Saverio a continuare i colloqui, la sua scarsa propensione all'insight e alla riflessione psicologica, decidiamo di tentare di aiutarlo "dal di fuori" depotenziando le occasioni in cui la classe si accanisce contro di lui. In sintesi ecco la strategia di comportamento dei docenti:

- non enfatizzare, e se possibile ignorare i comportamenti negativi e gli insuccessi di Saverio;
- se Saverio commette atti contro le regole, sanzionarli in modo asciutto e senza enfasi pubblica;
- dare a Saverio riconoscimenti e apprezzamenti i suoi comportamenti e risultati positivi, ma rigorosamente in privato, per non dare adito a contro-reazioni da parte dei compagni.

Nel frattempo il Consiglio di classe ha chiesto alla psicologa scolastica di effettuare alcuni interventi sulla classe mirati al contenimento dei problemi relazionali e dell'aggressività.

Ho verificato la situazione di Saverio circa tre mesi dopo: il suo rendimento scolastico è nel complesso migliorato, la sua gestione del materiale è più adeguata, gli episodi di derisione nei suoi confronti sono quasi cessati, limitandosi a sporadici commenti da parte di alcuni.

Conformemente all'ipotesi sui bisogni difensivi del gruppo classe, al posto di Saverio altri ragazzi sono stati presi di mira come capri espiatori; mancando ormai pochi giorni alla fine dell'anno scolastico, si ritiene opportuno, l'anno prossimo, lavorare ancora sul gruppo classe.

FERNANDO

La situazione di Fernando, verso la metà del secondo quadrimestre della prima superiore, si presenta in questo modo:

Area dell'apprendimento

In diverse materie Fernando presenta:

- ▣ Scarsa attenzione alle lezioni.
- ▣ Risultati mediamente scarsi ma con episodici momenti di impegno a cui fanno seguito singole valutazioni positive, spesso non confermate successivamente.

Area scolarità

- ▣ Frequenza e puntualità regolari
- ▣ Gestione degli impegni scolastici: tende a considerare con superficialità il lavoro a casa, che porta a termine per lo più in modo parziale.

Area relazionale - comportamentale individuale

- ▣ Problemi di comportamento

ASSE Dirompente / iperattivo ▽ Inerte / iperpassivo:

Talvolta parla con altri, disturba, si alza dal posto, ma nel complesso il suo comportamento è in definitiva quasi accettabile. Sembra comunque bisognoso di attirare di tanto in tanto l'attenzione su di sé.

Da un primo colloquio emerge che Fernando è membro di una famiglia formata per lo più da persone brillanti e di successo sul lavoro e nello studio, dai genitori agli zii ai cugini quasi coetanei. In mezzo a loro si sente la "mosca bianca", "quello che non ce la fa", il "fallimento familiare". Sembra anche che abbia parecchio successo con le ragazze, e che in qualche modo tema che una immagine di "seccione" nuocerebbe al suo "fascino".

Considerando che Fernando ha una buona capacità di espressione, una discreta propensione all'insight e si dice soddisfatto dello spazio che gli viene concesso nel colloquio, non sorprende che abbia accettato di incontrare lo psicologo scolastico per qualche colloquio, dove poter esplorare la posizione forse "scomoda" che il sistema familiare gli assegna.

Nel frattempo Fernando riceve anche qualche indicazione da una docente su come monitorare la propria preparazione in vista delle verifiche: egli non ha infatti difficoltà a comprendere le consegne e i concetti, ma sembra troppo spesso sottovalutare l'entità dell'impegno richiesto, e sopravvalutare al contrario la sua conoscenza degli argomenti.

Verso la fine dell'anno scolastico Fernando ha reso un po' più costante il suo impegno, recuperando una parte delle sue insufficienze avviandosi probabilmente ad una promozione con qualche debito non grave.

Come si è visto dai due esempi, tra loro abbastanza diversi, la logica progettuale deve anche tenere conto del tipo di ricettività che ogni singolo studente manifesta per certe tipologie di intervento, evitando quindi di imporre azioni che non verrebbero comprese né accettate.

Concludiamo con l'auspicio che questo lavoro possa indurre un cauto e fattivo ottimismo sulla possibilità di incrementare il successo formativo.

BIBLIOGRAFIA

- ACETI E. POCHINTESTA C., *Adolescenti a scuola*, Città Nuova, Roma 2001
- AMMANITI, M., *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, Raffaello Cortina, Milano 2002
- BERNE E., *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano 2002
- BERTO F., SCALARI P., *Divieto di Transito*, La Meridiana, Molfetta 2002
- BION W. R., *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma 1971
- BLANDINO G., GRANIERI B., *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano 1995
- CAPUTO N., *Canne al vento. Luoghi, tempi e riti di una pratica degli adolescenti*, Angeli, Milano 2003
- CONFALONIERI E., GRAZZANI GAVAZZI I., *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano 2002
- COSTANTINI A., *Tra regole e carezze. Comunicare con gli adolescenti di oggi*, Carocci, Roma 2002
- CREPET P., *Non siamo capaci di ascoltarli*, Einaudi, Torino 2001
- CREPET P., *Voi, noi. Sull'indifferenza di giovani e adulti*, Einaudi, Torino 2003
- DOLTO F., *Adolescenza*, Mondadori, Milano 1990
- FONZI A., *Il gioco crudele*, Giunti, Firenze 1999
- FONZI A., *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze 1997
- GARDNER H., *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano 1987
- GORDON T., *Insegnanti Efficaci*, Giunti Lisciani, Firenze 1991
- LANCINI M., *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*, Angeli, Milano 2003
- LAWSON S., *Il bullismo. Suggerimenti utili per genitori e insegnanti*, Editori Riuniti, Roma 2001
- LIEURY A., *Memoria e successo scolastico*, Ediz. Scient. Ma.gi, Roma 2001
- LIEURY A. FENOUILLET F., *Motivazione e successo scolastico*, Ediz. Scient. Ma.gi, Roma 2001
- MAGGIOLINI A., *Sballare per crescere? La prevenzione delle droghe a scuola*, Angeli, Milano 2003

- MARCATO P. GIOLITO A., et al., *Gioco e dopogioco*, La Meridiana, Molfetta 1996
- MARCATO P., DEL GUASTA M., et al., *Benvenuto!*, La Meridiana, Molfetta 1997
- MENESINI E., *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Erickson, Trento 2003
- MENESINI E., *Bullismo che fare?*, Giunti, Firenze 2000
- NARDONE G. et al., *Modelli di famiglia*, Ponte alle Grazie, Milano 2001
- OLWEUS D., *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 2001
- PIETROPOLLI CHARMET G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- PIETROPOLLI CHARMET G., *Segnali d'allarme*, Mondadori, Milano 1999
- PIETROPOLLI CHARMET G., *Ragazzi sregolati*, Angeli, Milano 2001
- PIETROPOLLI CHARMET G. RIVA E., *Adolescenti in crisi genitori in difficoltà*, Angeli, Milano 1994
- PIETROPOLLI CHARMET G., MARCAZZAN A., *Piercing e tatuaggio. Manipolazioni del corpo in adolescenza*, Angeli, Milano 2000
- RAPOPORT J. et al., *DSM-IV Guida alla diagnosi dei disturbi dell'infanzia e dell'adolescenza*, Masson, Milano 2000
- ROSCI E., *Fare male, farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Angeli, Milano 2003
- SACCHI, D., *L'adolescenza*, McGraw Hill, Milano 2003
- TELLESCHI R. TORRE G., *Il primo colloquio con l'adolescente*, Raffaello Cortina, Milano 1988
- UKMAR G., *Se mi vuoi bene, dimmi di no*, Angeli, Milano 1997
- VEGETTI FINZI S., BATTISTIN A. M., *L'età incerta*, Mondadori, Milano 2000
- WATZLAWICK P., et al., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971

INDICE

INTRODUZIONE	1
▫ Una sensibilità psicodinamica	1
FARE ACCOGLIENZA	3
▫ Il significato dell'accoglienza	3
▶ Significati manifesti	3
▶ Significati latenti	5
▫ Struttura dei percorsi di accoglienza	6
▶ Il gioco come risorsa	6
▶ La scuola presenta se stessa	7
▶ Un esempio concreto di progetto organico	8
▫ Il ruolo del facilitatore	9
▶ Requisiti di base	9
▶ Requisiti per la conduzione e l'osservazione	10
▫ La conduzione dei giochi	11
▶ La preparazione	12
▶ L'osservazione	12
▶ Il debriefing	13
▫ Esempi di schedatura e classificazione dei giochi	15
▶ Rompighiaccio	15
▶ Riscaldamento	16
▶ Riflessione - introspezione	17
▶ Progettazione - espressione di sé	18
GESTIRE SITUAZIONI DIFFICILI	19
RILEVARE UN PROBLEMA	19
▫ Soluzione: una parola per molti significati	19
▫ Problema: per chi, di chi, con quali effetti?	20
▫ Usare un linguaggio descrittivo	20
▫ Descrivere i comportamenti	21
▶ BOX Schema di rilevamento dei comportamenti individuali	23
▶ BOX Quando il comportamento è troppo "strano"	24
▶ BOX Approfondimento: la teoria di Bion sui gruppi	24

CONOSCERE IL PROBLEMA	26
▫ Quali forze sono in gioco?	26
▫ Gli strumenti per la conoscenza	27
▫ Il colloquio	27
▸ BOX Gli “ingredienti” essenziali dell’ascolto	29
▸ BOX Ascolto efficace: un esempio letterario	30
▫ Chiedere un colloquio: a chi, come e quando	31
▫ Una questione... di privacy	32
AFFRONTARE IL PROBLEMA	33
▫ Il “fattore K”	33
▫ Considerazione positiva	34
▸ BOX Alcuni assiomi sulla comunicazione	35
▫ Che fare?	37
▸ BOX Un esempio di apprendimento cooperativo il “jigsaw”	41
▫ Integrazione con risorse esterne	42
▸ BOX Lo “spazio giovani” ASL a Bologna e in provincia	44
▸ BOX Coinvolgere la famiglia	45
▸ BOX Modelli familiari	46
▸ BOX Una riflessione su norme e sanzioni disciplinari	47
VERIFICARE I RISULTATI DEGLI INTERVENTI	48
▸ BOX Il processo	49
ESEMPI CONCRETI	50
▸ BOX Saverio e la sua classe	50
▸ BOX Fernando	52
BIBLIOGRAFIA	53