

Franco Nanni

Se gli alunni preoccupano

Piccola guida per i docenti



MONOGRAFIE

Questa breve guida è destinata ai docenti che si trovano a fronteggiare situazioni di disagio la cui gestione richiede particolari risorse. È stata pensata in primo luogo per la scuola media inferiore e superiore, ma contiene riferimenti utili anche per docenti di scuola elementare. Il materiale originario proviene da una esperienza effettuata nel 2004 in una scuola superiore di Bologna nell'ambito di un progetto finanziato dalla Provincia di Bologna e dal Fondo Sociale Europeo. Tale materiale è stato poi rielaborato per costruire la presente guida.

San Lazzaro, 27/06/2006

Franco Nanni



Associazione per la tutela dell'età evolutiva
Sede legale: Via Venezia 40
40068 San Lazzaro di Savena BO
Per informazioni telefoniche **349 8557466**
e-mail **info@soscreocere.org**
Internet: **www.soscreocere.org**

SE GLI ALUNNI PREOCCUPANO

Questo breve vademecum è dedicato specificamente alle situazioni scolastiche 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.

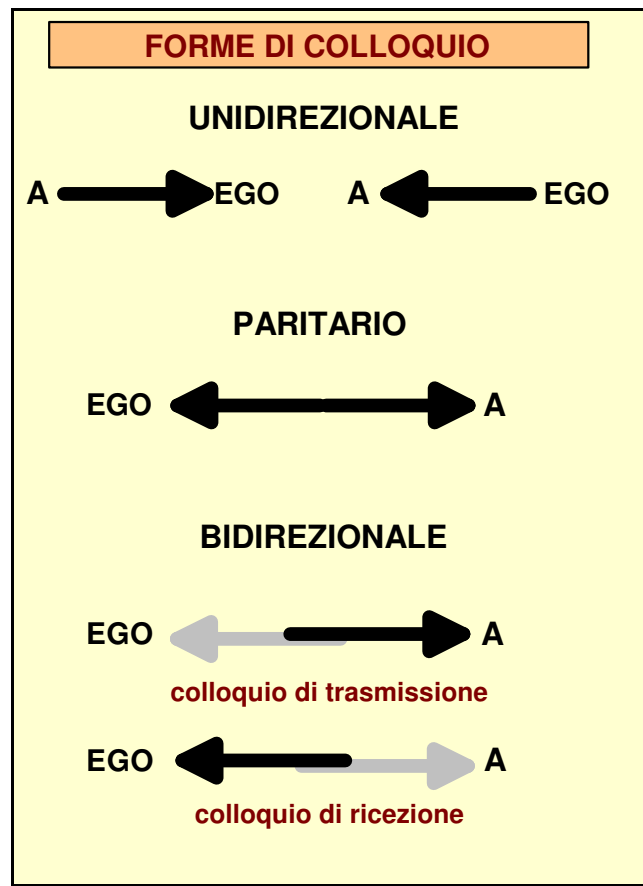
IL COLLOQUIO

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

* Aggiornato al giugno 2004.

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.

