

A cura di Luigi d'Alonzo

Back to school

#iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere

Estratto

4. Il seminterrato: analisi dei nuovi bisogni emergenti dopo il lockdown

di Roberta Sala

Introduzione

Il termine “bisogno” richiama inevitabilmente in causa una condizione di mancanza, di limitazione o di impedimento. In ambito psicologico, ci si sofferma in modo particolare sullo stato di disequilibrio che si viene a creare nell’organismo, una rottura della condizione abituale che, qualora non venisse colmata in tempi e modi ragionevoli, potrebbe confluire in forme varie di disagio conclamato. Il termine “bisogno”, d’altronde, risale al latino medioevale *bisonium*, termine legato a sua volta al più antico *sonium*, che esprime un significato di preoccupazione, e che poi a sua volta darà vita al termine francese antico *soin*, che significa cura.

Mancanza, preoccupazione, cura rappresentano quindi termini chiave per poter mettere in moto una riflessione orientata in senso squisitamente pedagogico. Infatti, laddove in ambito psicologico l’attenzione è focalizzata sull’analisi della condizione di mancanza e sull’individuazione di possibili modalità per colmarla, in pedagogia il focus riflessivo si sposta maggiormente nella direzione di leggere il bisogno come una sorta di segnale luminoso che esprime la modalità di funzionamento della persona, il suo modo di esserci, di relazionarsi, di autorealizzarsi nel suo a volte faticoso percorso di costruzione della propria identità. Infatti, se da una parte è vero che la chiusura della scuola, nel senso di drastica e irrompente frattura delle relazioni, delle attività e degli apprendimenti, ha rappresentato un motivo di profondo disequilibrio in ogni individuo, è altresì vero che i segnali che ognuno manifesta per esprimere questa condizione variano in funzione del fatto che l’universo dei vissuti emotivi risulta essere estremamente diversificato: ci possono essere, ad esempio, bambini che hanno vissuto con rabbia questa deprivazione, adolescenti che possono aver ripiegato in una condizione di inerzia e di passività, altri ancora che, avendo magari avuto a che fare con pesanti lutti familiari, vivono la perdita con profonda sofferenza.

Come possiamo, alla luce del lungo periodo di lockdown e di chiusura delle scuole, immaginare, comprendere e prenderci carico della dinamica mancanza-preoccupazione-cura? In termini più concreti, quali sono i bisogni che gli alunni e gli studenti

possono manifestare e quali strategie potremmo mettere in atto, per conoscerli e comprenderli, prima ancora di agire?

Lo scopo di questo contributo è quello di aiutare i docenti a riconoscere la specificità dei bisogni degli studenti, a saperli collocare nella loro storia e nella loro personalissima narrazione, a comprenderli e ad analizzarli per mettere in moto percorsi di intervento non omologanti, ma differenziati sulla base delle diverse risposte che possiamo attenderci. In particolare, riteniamo che dedicare il primo mese del rientro a scuola all'analisi e alla condivisione dei bisogni sia un atto di fondamentale importanza, in quanto permette al docente di ottenere un quadro della situazione degli aspetti emotivi, relazionali e motivazionali degli studenti e promuovere in loro un percorso di consapevolezza metacognitiva, quindi autoriflessiva, di ciò che ritengono necessario ai fini della loro crescita. Non è un caso, quindi, che all'interno della metafora della *casita*, questa riflessione si collochi a livello di seminterrato, ovvero di quel piano educativo basico, sul quale andare poi a costruire altri percorsi di natura più didattica.

I bisogni degli alunni nell'era del Covid-19

La prima domanda che dobbiamo porci è proprio questa: quali sono i bisogni emergenti dopo questa lunga esperienza di deprivazione scolastica? Naturalmente, a fronte di una domanda così generica, possiamo in prima battuta ipotizzare solo risposte che si collocano su un piano teorico.

In linea di massima è possibile individuare sette macroaree di bisogni su cui è importante lavorare:

1. il bisogno di essere rassicurato;
2. il bisogno di essere accolto e riconosciuto;
3. il bisogno di ristabilire legami;
4. il bisogno di esprimere le proprie emozioni;
5. il bisogno di essere compreso e contenuto;
6. il bisogno di essere valorizzato;
7. il bisogno di apprendere.

Questo tentativo di raggruppamento, ben lungi dal poter essere considerato esaustivo, ci facilita nel difficile compito di creare delle categorie all'interno delle quali, pur nel rispetto, come si diceva, della molteplicità e dell'eterogeneità dei vissuti emotivi, posizionare possibili scenari di nuovi bisogni emergenti.

1. *Il bisogno di essere rassicurato.* La perdita improvvisa e pervasiva dei punti di riferimento affettivi, relazionali, apprenditivi e normativi ha rappresentato senza dubbio uno degli elementi più perturbanti in termini di impatto psicologico. Per un bambino piccolo questo ha potuto significare la paura che la propria insegnan-

te fosse scomparsa nel nulla e che non l'avrebbe più rivista; per altri, magari in fascia di età adolescenziale, il timore di non trovare più le proprie storie amicali, i confronti rimasti sospesi con i pari. Il bisogno di essere assicurato ha quindi a che fare con la necessità di recuperare le certezze perdute, di riavvolgere i fili della propria esistenza ripensandosi all'interno di una rassicurante routine di azioni, regole, tempi e spazi da sempre giocati nella quotidianità: ciò che si può e ciò che non si può fare, ciò che sarebbe meglio fare, l'orario di lezione, le aule e gli spazi comuni, anche se modificati. Il bisogno di essere assicurato appare ancora più evidente se si considerano quegli alunni che devono compiere il passaggio di ciclo, con tutte le normali incertezze legate a questa particolare situazione e, in aggiunta a ciò, con la mancanza di percorsi di preparazione e di ritualizzazione del passaggio all'ordine scolastico successivo.

2. *Il bisogno di essere accolto e riconosciuto.* «Chissà se i prof. si ricorderanno ancora il mio nome...?», così si è espresso un alunno di 12 anni, con chiari segni di preoccupazione. Essere accolti e riconosciuti, non solo nel proprio nome che naturalmente costituisce il segno tangibile e perenne della propria identità, ma anche nelle proprie peculiarità, nelle proprie potenzialità, negli atteggiamenti più diffusi e personali, nei propri interessi e motivazioni, nei propri modi di apprendere. Il riconoscimento degli altri è senza dubbio un ingrediente essenziale nel processo di costruzione dell'identità, a prescindere dalle ferite e dalle perturbazioni legate alle difficoltà del periodo di isolamento. Questo bisogno induce anche l'insegnante a riflettere sull'inderogabilità del momento di accoglienza e di ascolto empatico e sulla necessità di sospendere, almeno temporaneamente, l'urgenza percepita di incominciare subito a proporre attività o a fare lezione.
3. *Il bisogno di ristabilire legami.* Nella didattica a distanza non sempre si è stati in grado di promuovere il mantenimento e lo sviluppo dei legami interpersonali tra gli studenti, così come è risultato particolarmente arduo rivitalizzare il sentimento di appartenenza al proprio gruppo-classe. Il raggiungimento del senso di coesione, sul quale si è investito negli anni precedenti, è stato messo a dura prova da una didattica spesso sfilacciata, individualista o comunque poco attenta a forme di relazione e di apprendimento cooperativo. Questo tema appare in tutta la sua intensità se pensiamo, anche in questo caso, a tutti gli studenti che, alla ripresa dell'anno scolastico, non potranno rincontrare i compagni e i docenti, in quanto dovranno accedere al nuovo ordine scolastico. Anche in questo caso, la mancanza di un rituale di separazione, l'assenza di feste e di saluti collettivi provocano lacerazioni difficili da compensare e da elaborare, per le quali occorre indubbiamente prestare una particolare attenzione.
4. *Il bisogno di esprimere le proprie emozioni.* Il periodo di isolamento da quarantena ha generato una miriade di vissuti emotivi, legati alla condizione di chiusura coatta e, purtroppo in molti casi, anche a eventi traumatici (perdita di familiari o

persone care, lunghe ospedalizzazioni, preoccupazione dei genitori per i tempi di ripartenza economica). La costellazione di emozioni a cui il lockdown ha dato vita si è connotata in termini di paure crescenti (paura di ammalarsi, paura di perdere i propri cari o qualche conoscente/amico, paura di non poter più rivedere o abbracciare i propri amici, paura che nulla sarà più come prima), di sofferenze acute o di solitudini dolorose (noia, apatia, perdita del desiderio di uscire o di incontrarsi con gli altri), di rabbie inesprese in quanto non ritenute socialmente accettabili. Occorre restituire ai ragazzi il diritto alla legittimità espressiva e alla condivisibilità delle emozioni, a prescindere dalla loro natura e dal loro grado di intensità. Questo sarà possibile solo se verrà loro garantita la possibilità, soprattutto nel primo mese di rientro a scuola, di esprimere liberamente e senza ombra di giudizio le loro emozioni e i loro sentimenti in un contesto di sereno confronto con i compagni, all'interno del quale non sentirsi più soli e dove poter crescere insieme.

5. *Il bisogno di essere compreso e contenuto.* Come ulteriore specificazione del punto precedente, appare evidente come la legittimazione dell'espressione emotiva in un contesto di condivisione rappresenti un'occasione imprescindibile per alimentare comprensione empatica reciproca e sostegno emotivo. Il bisogno di essere compreso, ovvero di essere accolto nel pensiero dell'altro in un rapporto autentico e non giudicante, è alla base di qualsiasi tipo di intervento. Naturalmente, contenere le manifestazioni comportamentali collegate ai vissuti emotivi è altrettanto doveroso. Facciamo un esempio: se uno studente al rientro a scuola manifesta iperattività, agitazione e, a tratti, anche aggressività, il primo passo consiste indubbiamente nel tentare di capirne le ragioni, i motivi più profondi che lo inducono a comportarsi in questo modo, motivi presumibilmente attribuibili alla pesantezza della situazione vissuta. Tuttavia, il passo successivo comporta la presa in carico del problema, attraverso la scelta di strategie di contenimento finalizzate a fornire dei limiti positivi, dei "paletti" ottimali per garantirgli un recupero sereno del suo percorso scolastico.
6. *Il bisogno di essere valorizzato.* Occorre ripensare il rientro come una fase dove significativamente si vada a incidere sul recupero e sul potenziamento dell'autostima, del senso di autoefficacia, della possibilità di riscoprirsi nei propri punti di forza e nelle proprie potenzialità. L'allontanamento dall'impegno didattico in presenza, la mancanza della componente sfidante dell'apprendimento che può nascere e alimentarsi solo all'interno della relazione con l'adulto e con i pari, la carenza di opportunità in cui sentirsi messi costruttivamente alla prova possono generare in alcuni studenti la necessità di comprendere a che punto si è arrivati nella loro identità di studenti e di trovare appigli per rimettersi in gioco. Accanto al processo di ricostruzione dell'autostima, occorre analizzare e prendersi cura anche del bisogno di nuove motivazioni, che il tempo dell'inerzia e della solitudine ha spento o fatto assopire. Infine, ma non ultimo per ordine di importanza,

occorre restituire agli alunni il senso di autoefficacia, cioè la percezione che, nonostante gli accadimenti subiti, nulla può scalfire la loro possibilità di incidere sulla realtà e su sé stessi.

7. *Il bisogno di apprendere.* La didattica a distanza ci ha fatto comprendere come un'interpretazione della stessa basata esclusivamente sulla trasmissione unidirezionale di compiti e di attività da svolgere individualmente possa generare un impoverimento dei processi di apprendimento, che non può non essere considerato, per sua natura, come un'avventura socialmente determinata. Vale a dire, per come è stata impostata in molti casi la didattica a distanza è venuto a mancare l'ingrediente fondamentale dell'apprendimento, ovvero la relazione tra pari e la relazione docente-studente. Confrontarsi, scambiarsi informazioni e idee, argomentare in modo dialettico, risolvere problemi insieme sono le chiavi per poter apprendere in modo dinamico, costruttivo e incisivo. In questo senso, la necessità di imparare attraverso una sperimentazione diretta e condivisa dell'oggetto di apprendimento rappresenta uno dei bisogni forse più sottovalutati, ma oltremisura importanti, che definiscono lo scenario psicologico dei bambini e dei ragazzi nell'era del Covid-19.

Il quadro appena delineato, come si diceva, ci aiuta a orientarci nella nuova galassia dell'universo emotivo degli studenti ma, per ovvi motivi, non ci consente di ottenere un sistema di conoscenze approfondito e specifico per ognuno di loro. Per poter fare ciò, occorre delineare un percorso di ricognizione attenta dei fattori di ingresso, che sia metodologicamente orientato, che preveda una definita articolazione in fasi e l'adozione di strumenti di analisi precisi e mirati, sebbene di facile uso. In particolare, nel corso della presente trattazione gli strumenti che saranno proposti risponderanno a una duplice esigenza: primo, favorire negli studenti la capacità di messa a fuoco dei propri bisogni emergenti, allo scopo di sviluppare percorsi finalizzati alla consapevolezza metacognitiva della propria condizione attuale; secondo, garantire ai docenti, attraverso un percorso complementare a quello compiuto con gli studenti, la possibilità di applicare strumenti osservativi e di conoscenza dei bisogni degli alunni, finalizzati alla messa a punto di percorsi educativi mirati al reinserimento degli studenti nella scuola dopo i mesi di chiusura. Più specificatamente, per quanto riguarda gli studenti, gli aspetti che intendiamo sviluppare sono i seguenti:

- analisi dei carichi emotivi precedenti e concomitanti all'ingresso a scuola;
- riflessione sui propri bisogni emergenti;
- individuazione di possibili strategie di *coping* e di *problem solving* .

Per i docenti, invece, si prevede la messa a punto di una metodologia osservativa a imbuto, in cui, a seguito di un'analisi condivisa con gli studenti relativa ai macro-

bisogni, si procede man mano all'applicazione – in caso tali bisogni dovessero per alcuni di loro manifestarsi in modo frequente, intenso e pervasivo – di strumenti più mirati, finalizzati a rilevare condizioni di disagio più manifesto e conclamato.

Il percorso con gli alunni: tecniche e strumenti

Le proposte che di seguito presenteremo sono organizzate per ordini scolastici. Inoltre, pur presentando comuni denominatori di tipo tematico, esse prevedono un'applicazione per complessità crescente. Compito del docente sarà, quindi, quello di adattare, sul piano contenutistico e della consegna, gli esempi qui proposti, di modo da renderli accessibili ai differenti livelli e fasce di età.

Le aree tematiche per le quali occorre sviluppare una conoscenza condivisa e sulle quali quindi insisteremo sono le seguenti:

1. il falò delle nostre storie: il circle time;
2. i contenitori delle mie emozioni: zavorre e risorse;
3. quali sono per me i miei bisogni?
4. che cosa mi serve per riprendere la scuola? Appunti per un nuovo viaggio.

1. Il falò delle nostre storie: il circle time

OBIETTIVO GENERALE

Confrontare opinioni, atteggiamenti ed emozioni relativi ad argomenti generali riguardanti il passaggio dal lockdown alla ripresa della scuola, facendo riferimento alla propria esperienza personale

Fin dai tempi più antichi, sedersi in cerchio intorno al fuoco e conversare liberamente su argomenti che stanno a cuore ai partecipanti ha rappresentato una forma di aggregazione di estrema rilevanza valoriale, in quanto ha favorito lo sviluppo della comunicazione, dell'ascolto reciproco e della partecipazione emotiva e sociale.

È per questo motivo che riteniamo che il circle time¹, che per certi aspetti ricalca questo antico rituale collettivo, costituisca una pratica educativa consolidata (anche se sottovalutata), assolutamente da recuperare in questo periodo così delicato.

In virtù della sua flessibilità sul piano dei contenuti e della sua semplicità a livello di proposta, questa metodologia di lavoro è particolarmente adatta a far emergere i bisogni educativi degli studenti, in uno spazio di pensiero e di parola, all'interno del quale l'espressione individuale e la condivisione di gruppo possono rappresentare fattori di cambiamento di primaria importanza.

Seduti intorno al fuoco

A CHI È RIVOLTA

Per le sue caratteristiche e con gli opportuni adattamenti, il circle time può essere applicato in tutti e tre gli ordini scolastici

OBIETTIVI SPECIFICI

- Permettere il recupero e consolidamento del senso di appartenenza al proprio gruppo classe
- Migliorare l'ascolto reciproco
- Promuovere la partecipazione emotiva e sociale di tutti
- Far emergere i vissuti emotivi e i molteplici bisogni legati alle diverse storie di vita e alle differenti esperienze di ciascuno

¹ Per un approfondimento sul circle time in contesto scolastico, si rimanda il lettore a Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socioaffettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma, 2001.

Si chiede agli alunni di formare con le sedie un cerchio (con i bambini della scuola primaria è opportuno che il contesto sia predisposto dall'insegnante), nel pieno rispetto delle seguenti regole:

- mantenimento della distanza fisica richiesta dalle disposizioni di legge;
- formazione di un cerchio "perfetto", dove tutti quanti possano guardarsi reciprocamente.

Quest'ultimo aspetto deve essere enfatizzato, in quanto in questo periodo, in cui la prossimità fisica viene negata o fortemente limitata, il recupero dello sguardo come canale privilegiato della comunicazione non verbale acquista un senso particolare. L'eventuale uso della mascherina inevitabilmente ci suggerisce l'importanza di valorizzare lo sguardo come strumento di espressione atto a favorire il riconoscimento emotivo dell'altro.

Nelle prime esperienze di circle time potrebbe essere il docente a proporre un tema, per stimolare i partecipanti alla riflessione condivisa. Una lista di argomenti potrebbe essere la seguente.

- Che cosa ci ha lasciato dentro l'esperienza della chiusura della scuola? Che tipo di ripercussioni può aver avuto su bambini e ragazzi? Proviamo a riflettere insieme, facendo riferimento all'esperienza che avete vissuto.
- Uno slogan particolarmente diffuso durante i mesi del lockdown è stato "Andrà tutto bene". Avete condiviso il messaggio di questo slogan o avete avuto dei dubbi a riguardo?
- Il rientro a scuola impone delle scelte e delle regole difficili da rispettare. Questo vale per tutti, anche per i docenti. Che cosa vi mette più in difficoltà? E cosa invece vi pesa di meno? Che cosa sentite particolarmente distante dai vostri bisogni?

Per gli alunni della scuola primaria l'esperienza può essere proposta facendo leva sulla metafora della casa da noi adottata, in particolare chiedendo loro di immaginare di essere davanti a un camino e di raccontarsi storie o fatti vissuti, presentando in forma esemplificata i possibili argomenti sopra delineati.

È quindi fondamentale, almeno nella prima applicazione della metodologia di lavoro, che gli insegnanti preparino una scaletta di base, di modo da poter riempire i momenti di *impasse* nell'interazione tra gli alunni. Successivamente, si può chiedere agli studenti di progettare loro i contenuti degli incontri, creando una sorta di ordine del giorno o, soprattutto per gli alunni della scuola primaria, invitandoli a collocare in una cassetta della posta alcune proposte scritte degli argomenti che più di tutti stanno loro a cuore e che vorrebbero affrontare. Il ruolo del docente consiste nel favorire gli interventi di tutti, incoraggiando gli alunni più timidi o che, per ragioni diverse, sono più restii a condividere le loro esperienze e i loro vissuti, attraverso un approccio di facilitazione ma mai di forzatura.

Infine, almeno nel primo mese di rientro a scuola ma, con ogni probabilità, prevedendo una tempistica di più ampio respiro, è opportuno mettere in agenda il momento del circle time (una volta alla settimana all'inizio, ogni quindici giorni successivamente), la cui durata varia in funzione dell'età degli studenti (40 minuti a incontro per i bambini della scuola primaria, 60-75 minuti per gli studenti delle scuole secondarie).

CHE COSA DOVREBBE OSSERVARE IL DOCENTE?

- Il clima di classe generale nel momento in cui si svolge l'attività, se è caldo, accogliente e supportivo, o se è carico di tensioni, di ansia o di conflittualità
- Se vi è partecipazione da parte di tutti
- La tipologia dei contenuti emersa, ovvero la qualità delle storie narrate e delle esperienze condivise
- La disponibilità a esprimere spontaneamente e in maniera autentica le emozioni fondamentali correlate ai bisogni individuati

2. I contenitori delle mie emozioni: zavorre e risorse

OBBIETTIVO GENERALE

Riflettere sulle proprie emozioni e condividerle con gli altri

Le proposte operative qui di seguito descritte sono finalizzate a far emergere, in chiave metacognitiva, i carichi emotivi legati al periodo del lockdown e a favorire un contesto di confronto attivo e di partecipazione condivisa tra gli alunni.

Gli zaini delle mie emozioni

A CHI È RIVOLTA

Studenti della scuola primaria

OBBIETTIVI SPECIFICI

- Conoscere le proprie emozioni positive e negative
- Confrontarle con quelle degli altri

Immaginiamo di portare sulle spalle uno zainetto, un po' come quello che usate per venire a scuola o, a volte, per andare a fare qualche passeggiata in montagna, simile a quello che vediamo nella figura riportata di seguito.



Bene! Sicuramente è uno zainetto bello e simpatico (c'è pure scritto "Benvenuto"), ma chi lo porta potrebbe sentirlo molto pesante. E perché? Immaginiamo ci siano dentro tutte le nostre emozioni di quando siamo rimasti per tanti mesi a casa perché la scuola era chiusa. Chissà... magari, quando vi sentivate tristi, arrabbiati o impauriti, lo zaino era come se pesasse tanto sulle vostre spalle! Ma magari a volte poteva diventare leggero, perché vi sentivate bene... Proviamo a dire cosa vi ha fatto stare bene e cosa vi ha fatto stare male e scriviamolo dentro lo zaino.

Immaginate anche di avere un secondo zaino, quello di adesso che siamo ritornati a scuola. Stessa cosa ma... in questo momento, cosa vi pesa di più e cosa di meno? Cosa vi fa stare bene di questo rientro a scuola e cosa vi fa stare meno bene (o addirittura male)? Vogliamo provare a scriverlo?

Ognuno "prepari" i suoi due zaini e poi insieme li guardiamo tutti.

CHE COSA DOVREBBE OSSERVARE IL DOCENTE?

- Il clima di classe generale nel momento in cui si svolge l'attività, se è caldo, accogliente e supportivo, o se è carico di tensioni, di ansia o di conflittualità
- Se i bambini sono in grado di riconoscere le loro emozioni fondamentali e se le sanno rapportare a episodi o momenti della loro vita
- La tipologia delle emozioni espresse
- Se si crea un clima di confronto non giudicante tra i bambini, nel momento della condivisione dei loro vissuti emotivi

Le valigie delle mie emozioni

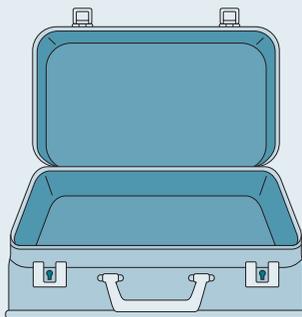
A CHI È RIVOLTA

Studenti della scuola secondaria di primo grado

OBIETTIVI SPECIFICI

- Fare chiarezza sui propri vissuti emotivi e negativi e del ruolo che essi hanno avuto nella propria personale esperienza
- Confrontare le diverse emozioni associabili alle due fasi, quella precedente all'apertura della scuola e quella attuale di rientro
- Condividere quanto emerso con gli altri

Ci sono borse e valigie che pesano, altre che sono più leggere, altre ancora che, pur pesando, possono essere in parte rese più lievi perché ci si può liberare da alcune zavorre.



Immaginiamo di collocare dentro questa valigia disegni o frasi che esprimano, nel modo più chiaro possibile, le emozioni che avete provato nel periodo di chiusura delle scuole, sia negative sia positive. Facciamo la stessa cosa mettendo dentro in un'altra valigia tutto ciò che proviamo ora che la scuola è stata riaperta.

Ad attività ultimata, compiliamo la seguente scheda di sintesi, scrivendo le frasi (o descrivendo quello che abbiamo disegnato) e collocandole nella parte del PRIMA (prima valigia) o nella parte del DOPO (seconda valigia).

PRIMA	DOPO
Le mie emozioni negative	Le mie emozioni negative
Le mie emozioni positive	Le mie emozioni positive
Quali eliminerei dalla valigia	Quali eliminerei dalla valigia
Quale terrei perché mi è servita	Quale terrei perché mi può servire

Una volta compilata la scheda, ogni studente la condivide con il resto della classe e si confronta su quanto è stato scritto e/o disegnato.

CHE COSA DOVREBBE OSSERVARE IL DOCENTE?

- Il clima di classe generale nel momento in cui si svolge l'attività, se è caldo, accogliente e supportivo, se è carico di tensioni, di ansia o di conflittualità
- Se gli alunni sono in grado di riconoscere le loro emozioni e il ruolo che esse hanno avuto in certi momenti della loro esperienza a casa
- La tipologia delle emozioni espresse
- Se sono in grado di cogliere le somiglianze e le differenze tra ciò che hanno vissuto prima e ciò che stanno vivendo oggi
- Se si crea un clima di confronto non giudicante tra alunni, nel momento della condivisione dei loro vissuti emotivi

Tutto in centrifuga!

A CHI È RIVOLTA

Studenti della scuola secondaria di secondo grado

OBIETTIVI SPECIFICI

- Acquisire consapevolezza delle proprie emozioni, delle loro sfumature e dei vissuti ambivalenti spesso collegabili a differenti condizioni
- Operare distinzioni tra emozioni negative parassite o distruttive ed emozioni negative utili e costruttive
- Compiere una riflessione condivisa sui bisogni che loro ritengono comuni ai ragazzi della loro età
- Individuare possibili linee di comportamento utili per soddisfare gli stessi

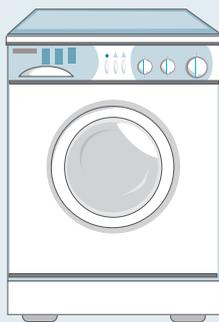
Spesso cerchiamo di fare luce sulle nostre emozioni, ma il più delle volte ci rendiamo conto che in realtà, soprattutto nell'età adolescenziale, c'è molta più confusione di quanto non si immagini. Difficilmente le emozioni sono sempre uguali e sempre chiare; spesso l'ambivalenza regna sovrana! Ed è per questo che a volte ci sentiamo smarriti, un po' confusi, un po' come se fossimo dentro a una centrifuga dove i colori si mescolano.

Questo vale, appunto, in generale per questa nostra età, ma in modo ancora più intenso se lo rapportiamo all'esperienza di isolamento che si è vissuta a causa del Covid-19.

In seguito a quanto accaduto negli ultimi mesi, ci sono state o ci sono ora emozioni su cui è più difficile fare chiarezza? Prendiamo in esame, a titolo di esempio, queste affermazioni:

- "La tristezza e la rabbia per la distanza dagli amici possono confondersi e non farmi capire più niente".
- "A volte mi svegliavo al mattino con la voglia di fare tutte le cose del mondo e poi mi ritrovavo sdraiato sul divano".
- "Avevo voglia di frequentare le lezioni a distanza, ma una volta acceso il PC, lo avrei fatto in mille pezzi".
- "Spesso piangevo e non sapevo perché".
- "Mi capitava di avere una voglia matta di uscire, ma poi, quando è arrivata l'occasione per poterlo fare, mi sono tappato in casa trovando mille scuse" (qualcuno l'ha chiamata "sindrome della capanna").

Dopo aver riflettuto su questi esempi, prova a riempire idealmente questa lavatrice, mettendo dentro le emozioni che hanno suscitato in te maggior senso di confusione. Lo puoi fare inserendole nel disegno stesso, oppure, se ti sembra un po' troppo infantile, creando una lista o una mappa, come preferisci tu e in base a come ti è più congeniale.



Prova inoltre, alla luce di questa riflessione, a elencare che cosa potrebbero averti insegnato questi momenti saturi di emotività. Sono stati tutti negativi? Ma anche quelli negativi, ti sono serviti a qualcosa oppure sono tutti da buttare via? Che cosa ti ha aiutato nei momenti più bui? La frase “saremo tutti migliori” la senti come fortemente tua o pensi sia una specie di bufala inventata per alimentare una speranza illusoria?

Terminata questa fase il docente predispone una corda a parete con tante mollette e, dopo aver consegnato agli studenti post-it di diversi colori, chiede loro di ripercorrere la metafora della lavatrice e di pensare a come stenderebbero i panni, scrivendo sugli stessi biglietti le loro riflessioni rispetto ai punti sopra descritti.

Anche in questo caso, si può permettere agli studenti di individuare la modalità che preferiscono, facendo però loro notare come appendendo a parete i post-it compilati, tutti quanti avrebbero la possibilità di vederli e questo potrebbe diventare materiale di discussione e di elaborazione condivisa. Il percorso termina con alcune riflessioni relative alle somiglianze e alle differenze nelle varie risposte.

CHE COSA DOVREBBE OSSERVARE IL DOCENTE?

- Se gli studenti esprimono commenti verbali che denotino la loro disponibilità ad accettare la connaturata ambivalenza di certe emozioni che hanno caratterizzato questo lungo periodo
- La tipologia delle emozioni espresse e se sono in grado di manifestarle verbalmente cogliendone le molteplici sfumature
- Se gli studenti esprimono osservazioni sul piano verbale che indichino la loro disponibilità ad accettare il ruolo comunque importante, e quindi positivo, che determinate emozioni negative hanno avuto nel favorire il processo di rinascita psicologica
- Se vi è disponibilità a immergersi in questa pratica introspettiva
- Se sono capaci di rapportare, distinguendolo o correlandolo, ciò che succede normalmente nel mondo emotivo della fase adolescenziale e ciò che invece appartiene all'esperienza dell'isolamento da Covid-19
- Se compiono tentativi concreti di ipotizzare possibili linee comportamentali utili a sé e agli altri
- Se si crea un clima di confronto non giudicante tra gli studenti nel momento della condivisione dei loro vissuti emotivi

3. Quali sono per me i miei bisogni?

OBBIETTIVO GENERALE

Fare emergere in modo significativo i bisogni percepiti dagli studenti, con particolare riferimento a quelli che sentono più intensi e attuali dopo il periodo di chiusura delle scuole

La riflessione sui bisogni emergenti rappresenta un passo successivo e più approfondito di analisi, poiché aiuta gli studenti a mettere meglio a fuoco le loro percezioni e offre ai docenti informazioni significative ai fini della ricostruzione del contesto e della riprogettazione del percorso educativo-didattico.

La storia del pastello Nello

A CHI È RIVOLTA

Studenti della scuola primaria

OBBIETTIVI SPECIFICI

- Acquisire una consapevolezza dei bisogni dei personaggi di una storia e delle emozioni a essi correlate
- Acquisire una consapevolezza dei propri bisogni correlati alle emozioni provate

L'insegnante propone ai bambini la seguente attività:

Un bambino di nome Tommy, che frequenta la terza di una scuola primaria diversa dalla nostra, durante il lockdown ha scritto questa bellissima storia che oggi voglio condividere con voi. Racconta le vicende di un pastello di nome Nello e dei suoi tentativi di migliorare il mondo. La leggiamo insieme, però state molto attenti perché ogni tanto interromperò la storia e vi farò delle domande. Non è una verifica, è solo un modo per parlare un po' delle nostre esperienze e delle nostre emozioni. D'accordo? Siete pronti?

L'insegnante procede con la lettura del breve racconto. Nel farlo, attraverso una serie di domande, aiuta gli studenti a riflettere sulle emozioni provate dai personaggi e sui loro bisogni e, così facendo, permette loro di riflettere anche sulle proprie emozioni e bisogni.

Fantasilandia e il barattolo magico

Tanto tempo fa, sul piccolo pianeta di Fantasilandia c'era un paesino dove tutti gli abitanti, ma proprio tutti tutti, andavano a scuola: bambini, adulti, animali e oggetti. Un enorme castello ospitava tutti questi studenti che ogni giorno vi si recavano per imparare qualcosa di nuovo. Fantasilandia era un pianeta molto bello, dove regnava la pace, ma aveva un unico problema: non esistevano i colori e tutto era in bianco e nero.

Secondo voi come potrebbe essere un mondo in bianco e nero? Triste o allegro? E come stavano i suoi abitanti? È capitato anche a voi di sentirvi tristi? Quando la scuola era chiusa, come vi sentivate? Quando i bambini sono tristi, di cosa hanno bisogno?

<p><i>Un giorno, però, Nello il pastello, proprio mentre si stava recando al castello-scuola, ebbe un'idea straordinaria: capì che l'unione poteva fare la forza. Così chiamò in aiuto tutti i suoi amici: Lallo il giallo, Grosso il rosso, Favolosa il rosa, Sussurro l'azzurro, Chiacchierone il marrone, Camilla il lilla, Capriola il viola e tanti altri.</i></p>	<p>Secondo voi, come mai gli abitanti di Fantasilandia hanno avvertito il bisogno di sentirsi uniti? Anche voi, quando la scuola era chiusa, avete sentito lo stesso bisogno? Che cosa avete fatto per sentirvi più vicini?</p>
<p><i>Decisero di concentrare tutte le loro forze ed energie dentro a un barattolo magico che, una volta scosso, avrebbe liberato un'infinità di colori diversi che avrebbero ridipinto tutto il pianeta. Alla fine, Fantasilandia divenne il pianeta più colorato della galassia, così colorato che poteva illuminare tutti gli altri pianeti.</i></p>	<p>Anche voi durante la chiusura della scuola avreste avuto bisogno di un barattolo magico? Certo, i barattoli magici non esistono, però, se fossero esistiti quando eravate a casa, che cosa avrebbero avuto dentro i vostri? Provate a riempire il barattolo qui sotto.</p> <p>Bene, adesso però siete tornati a scuola! Avete l'occasione di riempire un barattolo nuovo, che contiene tutte le vostre emozioni e le cose di cui sentite di aver bisogno. Dai, forza, riempite anche questo!</p>
<p><i>Nello fu così felice e orgoglioso di quello che lui e i suoi amici erano riusciti a fare. Imparò due cose molto importanti: andare a scuola aiuta ad avere sempre nuove idee, e solo collaborando e aiutandosi si può rendere il mondo un posto migliore.</i></p>	<p>In tutte le storie si impara qualcosa... Siete d'accordo con la conclusione di Nello? E voi cosa pensate di aver imparato dalla vostra esperienza? Lo so che è difficile, ma provate a pensarci... Oppure, se volete, provate a inventare una storia tutta vostra.</p>



CHE COSA DOVREBBE OSSERVARE IL DOCENTE?

- Il clima di classe generale nel momento in cui si svolge l'attività, se è caldo, accogliente e supportivo, o se è carico di tensioni, di ansia o di conflittualità
- La capacità dei bambini di prestare un ascolto attivo ed emotivo al racconto
- La quantità e la qualità degli interventi
- La capacità di individuare e di esprimere le emozioni dei personaggi della storia e di rapportarle ai propri vissuti legati al prima e alla situazione attuale
- La capacità di esprimere, a livello grafico e verbale, il loro mondo emotivo e i bisogni percepiti

La casa dei bisogni

A CHI È RIVOLTA

Studenti delle scuole primarie di primo grado

OBIETTIVI SPECIFICI

- Acquisire una consapevolezza dei propri bisogni correlati alle emozioni provate
- Compiere valutazioni personali rispetto al loro grado di emergenza o di importanza
- Individuare possibili linee di soddisfacimento degli stessi

Agli studenti sarà richiesto di disegnare una casa formata da diversi piani: immaginiamo che le fondamenta corrispondano ai bisogni indispensabili, quelli che per forza bisogna soddisfare (mangiare, dormire, lavarsi ecc.), e man mano che si sale si trovano i bisogni non di base (ricevere affetto, stare insieme agli altri, essere stimati ecc.), anche se pure loro sono molto importanti.

Ogni piano rappresenta un bisogno e lo studente può scriverli all'altezza delle finestre. Fatto ciò, dovrà indicare l'importanza dei bisogni attribuendo loro un numero: 1 indica un bisogno che deve essere assolutamente soddisfatto il più presto possibile, 2 un bisogno importante, che merita attenzione e tempi abbastanza veloci di risoluzione, 3 un bisogno reale ma per il quale si può aspettare.



CHE COSA DOVREBBE OSSERVARE IL DOCENTE?

- Il clima di classe generale nel momento in cui si svolge l'attività, se è caldo, accogliente e supportivo, o se è carico di tensioni, di ansia o di conflittualità
- Il personale orientamento degli alunni nel mondo dei loro bisogni, attraverso interventi verbali o grafici (il percorso tracciato nella casetta) che denotino la capacità di valutare ciò che per loro è più importante e ciò che è al momento in secondo piano
- La capacità di individuare e di confrontare le differenti tipologie di bisogni prima e dopo il rientro a scuola e di riflettere sulla possibilità di ordinarli su differenti piani gerarchici
- La disponibilità a individuare possibili margini di miglioramento

La piramide dei miei bisogni

A CHI È RIVOLTA

Studenti delle scuole secondarie di secondo grado

OBIETTIVI SPECIFICI

- Acquisire una consapevolezza dei propri bisogni correlati alle emozioni provate
- Compiere una gerarchizzazione dei propri bisogni, sulla base di un modello dato
- Compiere una riflessione condivisa sui bisogni che loro ritengono comuni ai ragazzi della loro età
- Individuare possibili linee di soddisfacimento degli stessi

Nel 1954 lo psicologo statunitense Abraham Maslow ideò la cosiddetta *Scala dei Bisogni*, un modello di riferimento che, seppur datato e per questo in parte criticabile, viene tuttora utilizzato dagli specialisti. La piramide si compone dei seguenti piani:



Il docente procede con la spiegazione della gerarchia dei bisogni nel dettaglio e poi consegna agli studenti una mappa vuota, simile al modello qui sopra presentato. Si chiede agli studenti di creare una loro personale mappa dei bisogni pre e post-lockdown (si possono creare due piramidi), associando a ognuno di essi, nella parte sinistra della piramide, le emozioni a essi correlabili (e che hanno realmente vissuto e sperimentato).

Ad attività ultimata, si può procedere in questo modo. Seguendo il modello della doppia intervista, si chiede agli studenti di formare delle coppie, all'interno delle quali i ragazzi possano confrontarsi sui loro bisogni esibendo le loro rispettive piramidi, ponendo particolare attenzione agli elementi comuni.

Infine, lo step finale potrebbe essere quello di condividere il tutto a livello di classe, di riflettere su quanto è emerso e di tentare di elaborare una piramide basata sugli elementi

comuni individuati, da collocare all'interno di un manifesto dei bisogni degli adolescenti durante il pre e il post-lockdown. In questo manifesto, il cui contenuto potrebbe essere sviluppato in un secondo momento, si potrebbero collocare anche alcuni suggerimenti, seppur generici, su come affrontare concretamente le difficoltà e su come poter soddisfare i bisogni rilevati.

CHE COSA DOVREBBE OSSERVARE IL DOCENTE?

- La tipologia dei bisogni espressi e se i ragazzi sono in grado di manifestarli verbalmente cogliendone le molteplici ragioni e stati emotivi a essi correlabili
- Se sono in grado di compiere analisi introspettive più profonde, che li portino a esprimere a parole o con espedienti grafici di supporto quali posizioni attribuiscono ai loro bisogni all'interno della scala gerarchica proposta
- Se sono capaci di rapportare, distinguendolo o correlandolo, ciò che succede nelle normali scale dei bisogni tipiche della fase adolescenziale e ciò che invece appartiene all'esperienza dell'isolamento da Covid-19
- Se compiono tentativi concreti di ipotizzare possibili linee comportamentali utili a sé e agli altri
- Se si crea un clima di confronto non giudicante tra gli studenti nel momento della condivisione dei loro vissuti emotivi

4. Cosa mi serve per riprendere la scuola?

Appunti per un nuovo viaggio

OBIETTIVO GENERALE

Far riscoprire ai bambini e ai ragazzi il loro senso di autoefficacia, la loro possibilità di incidere con competenza sul mondo, di poter essere attivi di fronte al cambiamento anziché subirlo

Uno degli aspetti più significativi del periodo della pandemia è stato quello di riscoprirsì non solo fragili e vulnerabili, ma impossibilitati a prendere decisioni. È come se bambini, ragazzi e adulti avessero perso la cabina di regia delle proprie sorti, vivendo un lungo periodo di passività decisionale in attesa di nuove disposizioni da decreti. Paradossalmente, lo sblocco del lockdown ha imposto invece una ripresa della nostra possibilità di scegliere, aumentando così in modo amplificato il nostro senso di responsabilità, in bilico tra la paura e la voglia di vivere. Questo breve percorso è finalizzato a far sì che gli alunni si riscoprano soggetti attivi di questo processo di cambiamento, e non solo recettori passivi di disposizioni altrui e prese dall'alto, spesso non comprese in quanto vissute con estraneità e in modo alienante.

Di cosa ho bisogno?

A CHI È RIVOLTA

Studenti della scuola primaria

OBIETTIVI SPECIFICI

- Aiutare a sintetizzare e a evidenziare alcuni aspetti emersi nelle parti precedenti del percorso
- Promuovere la rappresentazione grafica e verbale delle proprie idee
- Immaginare possibili modalità di risposta ai propri bisogni

Nella parte iniziale dell'attività si chiede ai bambini di riprendere in mano tutto quanto è stato svolto fino a quel momento: le rievocazioni verbali del falò, i due zaini, quello del prima e quello del dopo, contenenti le parole scritte che esprimono i bisogni, la scheda dove vengono confrontati i vissuti del personaggio protagonista della storia e i vissuti personali e i bisogni di ogni alunno.

A questo punto l'insegnante realizza una mappa concettuale, dove cercare di fare sintesi rispetto a quello che è emerso, chiedendo agli alunni di apportare eventuali modifiche, correzioni o integrazioni. Inoltre, l'insegnante espone un cartellone di fianco alla mappa costruita, contenente le nuove regole che il rientro a scuola impone.

Terminata questa parte del percorso, si invitano i bambini a immaginare di avere una bacchetta magica, simile a quella di un mago, quindi si chiede loro di completare una tabella come quella riportata di seguito in cui devono scrivere di che cosa hanno bisogno per soddisfare i propri bisogni e come fare per realizzarli.

DI COSA HO BISOGNO	COME POSSO FARE/COSA MI PUÒ AIUTARE

Il percorso prosegue chiedendo ai bambini di disegnare la scuola che vorrebbero, quella che più di tutti rispecchia i loro bisogni, tenendo però bene a mente che ci sono regole importanti da rispettare. Per farlo, si può usare una frase di questo tipo:

Bambini, lo so che è difficile, ma cercate di disegnare la scuola dei vostri desideri da dentro, come se fosse una mappa o l'interno del nostro edificio. Ricordatevi dei vostri bisogni, ma anche delle regole che occorre rispettare. Buon lavoro!

L'analisi dei prodotti grafici elaborati dai bambini non dovrà in alcun modo diventare oggetto di interpretazione psicologica. I disegni rappresentano una risorsa fondamentale in quanto fonte inesauribile di informazioni, ma la loro analisi potrà mantenere un'impronta peculiarmente pedagogica solo se gli insegnanti si limiteranno a rilevarne i contenuti, indipendentemente dagli aspetti formali (tratto, colore, occupazione del foglio), attraverso i quali saranno veicolati. Compito del docente non è interpretare e giudicare, bensì raccogliere preziosi elementi per meglio comprendere i nuovi bisogni emergenti degli alunni e capire come loro, seppur su un piano puramente fantastico, pensano di dovervi fare fronte.

CHE COSA DOVREBBE OSSERVARE IL DOCENTE?

- Il clima di classe generale nel momento in cui si svolge l'attività, se è caldo, accogliente e supportivo, o se è carico di tensioni, di ansia o di conflittualità
- Se i bambini, attraverso i loro commenti verbali e le modifiche concrete apportate alla mappa, sono in grado di collegare tutto quanto è emerso precedentemente a proposito di emozioni e di bisogni
- Se, nonostante l'incipit di tipo fantastico, sono in grado di svolgere l'attività con indicazioni di comportamento realistiche e realizzabili

Costruiamo case nuove, costruiamo un nuovo futuro

A CHI È RIVOLTA

Studenti della scuola secondaria di primo grado

OBIETTIVI SPECIFICI

- Evidenziare gli aspetti più significativi dei contenuti condivisi
- Operare delle sintesi che rivelino i nessi tra i vari aspetti
- Analizzare ciò che potrebbe essere utile per soddisfare i propri bisogni
- Assumere un atteggiamento di riflessione proattiva, orientato a individuare possibili scenari futuri

Si chiede ai ragazzi di elaborare insieme al docente una mappa concettuale dei bisogni emersi, rilevabili dalle varie attività precedentemente svolte e già condivisi in gruppo. All'interno di questa mappa si inviteranno i ragazzi a prestare particolare attenzione ai nessi che collegano i vari aspetti e come molti bisogni siano tra loro intersecati. La mappa disegnata e poi salvata nella piattaforma digitale di classe rappresenterà una fonte documentale di primaria importanza, alla quale tutti gli studenti potranno accedere allo scopo di monitorare nel tempo i vari cambiamenti di vissuti emotivi, di atteggiamenti e di bisogni. A tal proposito, anche in futuro si chiederà agli alunni di apportare eventuali modifiche, correzioni o integrazioni, solo dopo averle condivise.

Lo step successivo consiste nel chiedere agli alunni di riprendere in mano le case dei bisogni precedentemente elaborate. Per farlo, si può usare una frase di questo tipo:

Ragazzi, vi ricordate? Ora, provate a riguardare le vostre case e i bisogni che avete evidenziato. Adesso, scrivete su un foglio, da unire alle vostre casette, le vostre personali risposte alle seguenti domande:

- cosa mi ha aiutato nei momenti più bui?
- come hanno reagito i miei genitori?
- come hanno reagito i miei amici?
- cosa potrebbe aiutare le persone a risollevarsi?
- cosa mi potrebbe aiutare per riprendere la scuola?

Su questo foglio scrivete cosa pensate si possa cambiare a partire da voi e come pensate lo si possa fare. Possono essere aspetti della vostra personalità, possono riguardare le relazioni con i compagni e con i docenti o, molto più semplicemente, oggetti e strumenti.

Terminata questa fase, sempre a partire dall'immagine della casa e dalla "to do list", si invitano gli studenti a elaborare delle proposte che possono riguardare la scuola dei loro bisogni e dei loro desideri, attraverso due modalità percorribili:

- come ridisegnare la classe, tenendo conto dei bisogni ma mettendoli in relazione con le regole del distanziamento, che sono importantissime e dalle quali non si può prescindere
- come ritradurre il cartellone delle regole, di modo da renderle più sostenibili pur nella loro inderogabilità

Il percorso può essere attuato in coppia o piccolo gruppo.

CHE COSA DOVREBBE OSSERVARE IL DOCENTE?

- Osservare se gli alunni, attraverso i loro commenti verbali e le modifiche concrete apportate alla mappa, sono in grado di collegare tutto quanto è emerso precedentemente a proposito di emozioni e di bisogni
- Rilevare il tipo di risposte fornite alla domanda “Che cosa mi potrebbe aiutare per riprendere la scuola?”: cambiamenti personali, supporti famigliari, aiuto da amici/compagni, aiuto dei docenti, supporti esterni fisici, indicazioni fantasiose o legate alla fortuna...
- Rilevare il tipo di risposte fornite alla domanda “Che cosa potrebbe aiutare le persone a risollevarsi?”, sulla falsariga degli indicatori elencati per la domanda precedente, e verificare se vi è differenza tra questo quesito, legato più a considerazioni di tipo generale, o il precedente, connotato in termini di coinvolgimento emotivo legato alla propria persona
- Registrare se individuano possibili linee di comportamento che conservino un'impronta realistica e realizzabile, o se sono connotate in termini idealistici e fantastici
- Osservare se si dimostrano attivi e partecipi nel tentativo di ridisegnare possibili scenari futuri
- Osservare come lavorano in coppia e in gruppo (grado di accordo/disaccordo)

Penso, analizzo, rifletto!

A CHI È RIVOLTA

Studenti della scuola secondaria di secondo grado

OBIETTIVI SPECIFICI

- Elaborare un documento di sintesi di quanto emerso in classe durante le attività precedentemente svolte
- Ideare e strutturare dei *survey tool* (questionari, tracce per interviste) per capire quali sono i bisogni degli studenti delle altre classi e le loro strategie per affrontarli
- Ipotizzare possibili scenari di cambiamento che tengano conto dei bisogni degli adolescenti in relazione con le nuove regole stabilite
- Condividere il concetto di corresponsabilità educativa, cercando di comprenderne il significato e le modalità applicative

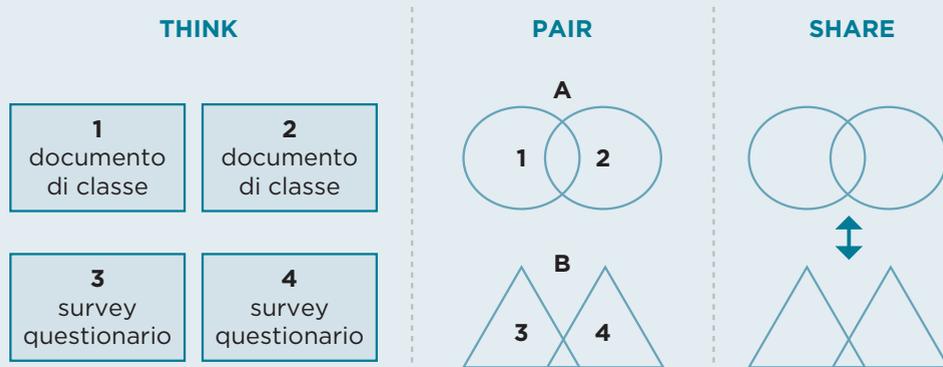
Dopo una fase iniziale di ripresa dei lavori precedenti, gli studenti sono invitati a dividersi prima in coppie e poi in gruppi e a impegnarsi in progetti distinti:

- coppia/progetto: stesura del documento di sintesi di quanto è emerso nelle attività precedenti;
- coppia/progetto: elaborazione di un questionario da sottoporre ad altri studenti delle altre classi, finalizzato a compiere una ricerca più estesa dei bisogni degli adolescenti.

Secondo la strategia del *Think-Pair-Share*² le coppie, dopo un lavoro individuale di riflessione, lavoreranno sulle rispettive parti e poi si uniranno in piccoli gruppi, all'interno dei quali condivideranno i lavori e integreranno le parti mancanti. Ad esempio, il documento di sintesi dei lavori di classe, rivisto e integrato nelle sue parti a livello di coppia, costituirà una risorsa preziosa per consentire a chi si occupa della creazione dei questionari di aggiungere nuovi item; il contributo di questi ultimi potrebbe invece andare nella direzione di aiutare i compagni ad arricchire con parti mancanti il loro documento di sintesi.

Il percorso potrebbe essere visualizzato nel seguente modo (figura 1):

Figura 1. La strategia del *Think-Pair-Share* applicata all'elaborazione di strumenti da parte degli studenti per l'analisi dei bisogni emergenti.



Nella prima fase (*Think*) gli studenti che si occupano del documento di sintesi recuperano il loro materiale e compiono un lavoro individuale di riflessione e di sintesi sulle attività svolte precedentemente. Nella seconda fase (*Pair*), si riuniscono in coppie (nella figura rappresentate dal cerchio), all'interno delle quali condivideranno le loro personali elaborazioni e individueranno alcuni punti chiave comuni (ad esempio, quali sono i bisogni emersi con maggiore frequenza e intensità).

² *Think-Pair-Share* è una strategia della differenziazione didattica, che vede nella coppia il fulcro fondamentale di azione. Agli alunni viene chiesto di impegnarsi individualmente su un compito e di elaborare delle considerazioni a riguardo; successivamente si invita a lavorare in coppia, condividendo il frutto della loro riflessione e integrandole per elaborare nuove idee. Il terzo step del percorso prevede una ricondivisione di quanto creato dalle singole coppie, a livello di piccolo gruppo (unione di due coppie) o a livello di intera classe. Cfr. Sala R., Zampieri G., *La differenziazione didattica: metodi e strumenti*, in d'Alonzo L. (a cura di), *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*, Pearson Italia, Milano-Torino, 2019, pp. 69-120.

Parallelamente, gli studenti che si occupano dell'elaborazione di strumenti di rilevazione (*Survey*), nella prima fase (*Think*) lavoreranno individualmente, cercando di mettere insieme gli elementi raccolti durante le attività precedenti e incominceranno a ipotizzare possibili domande di approfondimento per la costruzione successiva del questionario. Nella seconda fase (*Pair*), formeranno a loro volta altre coppie (rappresentate dal triangolo), all'interno delle quali condivideranno le ipotesi di domande e le metteranno in comune per costruire uno strumento di rilevazione.

La terza fase (*Share*) consiste nella formazione di un piccolo gruppo di lavoro composto da coppie "cerchio" e da coppie "triangolo", che avranno il compito di condividere i loro prodotti e di arricchire entrambi gli strumenti, il documento di sintesi (i membri dell'altra coppia potrebbero ricordare, ad esempio, parti omesse o imprecise) e il questionario di rilevazione (coloro che hanno provveduto alla stesura del documento di sintesi potrebbero fornire un aiuto concreto nell'inserire o integrare nuovi item).

A ulteriore estensione della proposta, altre coppie/gruppi potranno lavorare su altri aspetti (ad esempio, l'elaborazione di una traccia di intervista e ideazione di un corto docu-video sempre riferito all'analisi dei bisogni).

In seguito, dopo questa prima fase di sistematizzazione di quanto è emerso e di integrazione di strumenti per l'analisi dei bisogni, la classe si concentrerà su attività di brainstorming finalizzate a far emergere il numero più elevato possibile di idee di riprogettazione della scuola, a cui seguirà inevitabilmente un'analisi più dettagliata del rapporto costi/benefici e, soprattutto, bisogni/regole, come riportato dallo schema seguente (figura 2) che potrebbe essere condiviso, dopo la fase generativa e produttiva di idee, con gli studenti stessi.

Figura 2. Il modello di Frayer applicato all'analisi dei bisogni emergenti da parte degli studenti³



L'ultimo step consiste nel sensibilizzare gli studenti sul valore della *corresponsabilità*. In prima battuta, si potrebbe riflettere sulla parola, allo scopo di indagare quali sono i modelli mentali che gli studenti si sono costruiti a proposito di questo concetto così complesso.

³ D'Alonzo, *Ognuno è speciale*, cit., p. 90.

Per farlo, è possibile partire dalle seguenti domande:

- che significato ha la parola corresponsabilità?
- in quale occasione l'avete sentita usare?
- ma cosa significa esattamente essere corresponsabili?

Quindi si può riflettere con gli studenti a partire da una frase di questo tipo:

*Nell'era del Covid-19 ci viene richiesto di essere tutti responsabili, per noi stessi e per gli altri. Questo vale principalmente per la salute, per evitare di contagiare persone a noi care o anche altre persone. Oltre a ciò che vi abbiamo chiesto prima, siamo anche interessati a sapere cosa significa concretamente per voi essere ognuno corresponsabile dei bisogni degli altri, in particolare dei vostri compagni. Fate un elenco di possibili azioni che potrebbero risultare utili in tal senso.
Perché questo è l'unico modo per essere una vera comunità!*

Questa attività conoscitiva, in parte o nella sua interezza, potrebbe essere anch'essa portata avanti tramite la metodologia del circle time.

CHE COSA DOVREBBE OSSERVARE IL DOCENTE?

- Osservare se gli studenti, attraverso i loro commenti verbali e le modifiche concrete apportate alla mappa, sono in grado di cogliere alcune parole chiave, di collegare alcuni nuclei fondamentali e a operare delle sintesi esaustive
- Verificare se i lavori di coppia procedono correttamente, sia sul piano dei contenuti che delle relazioni
- Rilevare il grado di interdipendenza e di integrazione delle risorse nel passaggio dalle coppie al gruppo
- Registrare il numero di interventi nell'attività di brainstorming e quali sono gli studenti che tendono a intervenire di più e quali di meno
- Rilevare la tipologia delle idee emerse
- Valutare se il diagramma di Frayer è completo e pertinente e se i contenuti sono realistici; verificare anche il grado di innovatività degli stessi
- Rilevare la tipologia dei significati attribuiti al concetto di corresponsabilità educativa
- Osservare se si dimostrano attivi e partecipi nel tentativo di ridisegnare possibili scenari futuri
- Osservare il clima generale della classe

Il percorso con i docenti: tecniche e strumenti

La parte che segue non è antitetica a quella finora svolta, ma si pone in continuità con essa, o, per meglio dire, ne costituisce la naturale integrazione. Come abbiamo visto nella presentazione dei percorsi per gli studenti finalizzati a una conoscenza approfondita dei loro bisogni, ogni attività ha previsto nella parte conclusiva un elenco di possibili aspetti sui quali il docente dovrebbe prestare maggiore attenzione, in riferimento allo svolgimento dell'attività stessa.

In questo paragrafo sposteremo il focus dell'attenzione sulla presentazione di due strumenti semplici di osservazione, che i docenti potranno applicare indipendentemente dal tipo di attività che intenderanno svolgere. Come si è detto sopra, la scelta è ricaduta su una metodologia che potremmo definire a imbuto rovesciato, in quanto parte da un'analisi più globale dei bisogni dei ragazzi, per accedere, qualora le condizioni lo richiedessero, a un livello di approfondimento dettagliato, finalizzato a compiere delle stime sul grado di criticità e sui livelli di preoccupazione rispetto a determinati comportamenti osservati.

Le schede osservative proposte sono le seguenti:

- i bisogni dell'arcobaleno;
- la scheda radar.

Analizziamole separatamente e in dettaglio.

I bisogni dell'arcobaleno

Abbiamo collocato i principali bisogni emergenti, già descritti precedentemente a livello teorico, lungo una scala di valori composta da tre unità descrittive: intensità bassa, intensità media e intensità alta.

Tabella 1. I colori dell'arcobaleno. Uno strumento di analisi dei bisogni.

Nome studente:	Classe:	Gruppo di riferimento:
Bisogni	Intensità	Come si manifesta
Il bisogno di essere rassicurato	<input type="checkbox"/> bassa <input type="checkbox"/> media <input type="checkbox"/> alta	
Il bisogno di essere accolto e riconosciuto	<input type="checkbox"/> bassa <input type="checkbox"/> media <input type="checkbox"/> alta	
Il bisogno di ristabilire i legami	<input type="checkbox"/> bassa <input type="checkbox"/> media <input type="checkbox"/> alta	
Il bisogno di esprimere le proprie emozioni	<input type="checkbox"/> bassa <input type="checkbox"/> media <input type="checkbox"/> alta	
Il bisogno di essere accolto e contenuto	<input type="checkbox"/> bassa <input type="checkbox"/> media <input type="checkbox"/> alta	
Il bisogno di essere valorizzato	<input type="checkbox"/> bassa <input type="checkbox"/> media <input type="checkbox"/> alta	
Il bisogno di apprendere e di comprendere	<input type="checkbox"/> bassa <input type="checkbox"/> media <input type="checkbox"/> alta	

Al docente viene chiesto di individuare l'intensità dei bisogni caratterizzandola come "bassa", "media" o "alta", e di descrivere, se lo ritiene, in quale modo essi si manifestano.

In caso di intensità alta rilevata in più di uno dei bisogni elencati e qualora il docente dovesse ravvisare la necessità di un ulteriore approfondimento, si procede con la compilazione dello strumento successivo.

La scheda radar

Dopo aver individuato i bisogni emergenti degli alunni, si può procedere, se le condizioni destano preoccupazione, ad approfondire alcune aree comportamentali sulle quali si intende prestare maggiore attenzione per il loro presunto grado di criticità.

Tabella 2. Modello di scala Likert con cui i docenti possono valutare le aree comportamentali degli studenti.

Categorie	1	2	3	4
Area delle emozioni				
1. Si arrabbia facilmente				
2. Non tollera frustrazioni di piccola-media intensità				
3. Manifesta momenti di tristezza durante la giornata				
4. Reagisce con il pianto a qualche moderato incidente o impedimento				
5. Manifesta reazione di paura nell'affrontare determinate situazioni				
6. Si preoccupa rispetto a eventuali variazioni di programma o di contesto				
Punteggio totale (min 6-max 24)				
Area delle relazioni				
1. Tende a restare solo per diverso tempo e frequentemente				
2. Manifesta atteggiamenti provocatori e di sfida verso gli adulti				
3. Manifesta atteggiamenti provocatori e di sfida verso i compagni				
4. Tende a prevaricare				
5. Cerca costantemente e in modo continuativo costanti rassicurazioni				
6. Sembra reagire con apprensione o timore rispetto a un eventuale giudizio dei compagni				
Punteggio totale (min 6-max 24)				
Area delle abitudini quotidiane				
1. Dimentica spesso l'occorrente a casa				
2. Arriva spesso in ritardo a scuola				
3. Lascia spesso tutto in disordine				
4. Chiede spesso di andare in bagno				
5. Mangia poco o rifiuta il cibo				
6. Appare spesso stanco o assonnato				
Punteggio totale (min 6-max 24)				

Categorie	1	2	3	4
Area dell'apprendimento e dello studio				
1. Fa fatica a prestare attenzione, anche nel caso di spiegazioni brevi				
2. Fa fatica a memorizzare le informazioni				
3. Fa fatica a portare a compimento un lavoro iniziato				
4. Appare poco motivato				
5. Reagisce in modo negativo di fronte a piccoli/medi fallimenti				
6. Studia poco e con scarso metodo				
Punteggio totale (min 6-max 24)				

Al docente viene chiesto di esprimere il grado di criticità dei comportamenti indicati, graduandolo su una scala Likert che va da 1 (*bassa* intensità) a 4 (*massima* intensità), passando attraverso i valori 2 e 3 che equivalgono rispettivamente a *moderata* e *media* intensità. Non si inseriscono valori qualora il comportamento-bersaglio non dovesse manifestarsi; in tal caso le caselle relative alle voci corrispondenti rimarrebbero vuote.

A termine di ogni sottoscala è possibile calcolare il totale dei valori indicati, da un minimo di 6 in caso di basso livello di criticità a un massimo di 24, in caso di livello molto elevato.

Questa scheda, oltre a permettere al docente di attribuire dei valori sulla base di rilevazioni oggettive del comportamento manifestato dagli alunni, consente anche di esprimere il grado di preoccupazione riferito a essi. Le lampadine sotto indicate rappresentano un modo efficace per visualizzare la stima differente che l'insegnante attribuisce rispetto a questo aspetto: l'insegnante colora tante più lampadine, quanto maggiore è il suo livello di preoccupazione (1, se il livello è basso, 4, se è alto). È probabile che vi sia coerenza tra la criticità rilevata e il grado di preoccupazione percepito, come nell'esempio sotto riportato. Ad esempio, è probabile che nel caso il punteggio totale sia 6, la preoccupazione del docente sia bassa, quindi indicata con una sola lampadina accesa.

Tuttavia, non necessariamente questi due elementi si collocano sullo stesso piano. In altri termini, se il più delle volte a comportamento critico elevato corrisponde una altrettanto elevato livello di preoccupazione, non sempre questo accade, poiché non tutte le situazioni critiche mettono il docente in condizione di allarme. Ad esempio, se un alunno manifesta comportamenti molto critici sul piano delle abitudini quotidiane, ma sappiamo da una parte che ha vissuto momenti molto difficili in famiglia per ospedalizzazioni o lutti, dall'altra, sulla base della nostra conoscenza pregressa, che dispone di ottime risorse personali e delle buone capacità di recupero, allora il nostro grado di preoccupazione potrebbe essere minimo o di moderata intensità. Infine, a compilazione ultimata è possibile ottenere un profilo

globale delle aree maggiormente critiche, che può essere a sua volta declinato attraverso una scala graduata finalizzata a evidenziare il punteggio totale e il grado complessivo di preoccupazione del docente.

Specularmente, è possibile proporre agli stessi studenti uno strumento di autovalutazione simile al precedente, di modo da confrontare le attribuzioni operate dai singoli soggetti e farle diventare oggetto di riflessione condivisa.

Allo studente si chiede di compilare la scheda, indicando le sue valutazioni rispetto ai comportamenti indicati, tenendo presente che 1 corrisponde a quasi nulla (o raramente), 2 a moderatamente (o poco frequentemente), 3 a abbastanza (spesso) e 4 a tanto (quasi sempre/sempre). A compilazione ultimata, si invita inoltre lo studente a esprimere una valutazione rispetto al suo livello di preoccupazione, accendendo il numero di lampadine che desidera (1 lampadina equivale a per nulla preoccupato, 2 lampadine a poco preoccupato, 3 lampadine ad abbastanza preoccupato e 4 lampadine a molto preoccupato) e, qualora ne ravvisasse la necessità, compilando la sezione aperta della scheda, che conferisce una dimensione più qualitativa al percorso di autovalutazione del ragazzo.

Tabella 3. Modello di scala Likert con cui gli studenti possono autovalutarsi.

Categorie	1	2	3	4
Area delle emozioni				
1. Mi arrabbio facilmente				
2. Non sopporto limiti o impedimenti, anche di piccola-media intensità				
3. Durante la giornata mi capita spesso di essere triste				
4. Se mi trovo davanti a qualche moderato incidente o impedimento, piango				
5. Certe situazioni mi fanno paura				
6. Mi preoccupa se qualcosa cambia intorno a me o se ci sono variazioni di programma				
Area delle relazioni				
1. Mi va di restare solo per diverso tempo e spesso				
2. Provoco e sfido gli adulti				
3. Provoco e sfido i miei compagni				
4. Tendo a essere prepotente e a prevaricare				
5. Chiedo spesso agli altri di rassicurarmi				
6. Mi preoccupa e temo molto il giudizio dei miei compagni				
Area delle abitudini quotidiane				
1. Dimentico spesso l'occorrente a casa				
2. Arrivo spesso in ritardo a scuola				
3. Lascio spesso tutto in disordine				
4. Chiedo spesso di andare in bagno				
5. Mangio poco o rifiuto il cibo				
6. Mi sento spesso stanco o assonnato				

Categorie	1	2	3	4
Area dell'apprendimento e dello studio				
1. Faccio fatica a prestare attenzione, anche nel caso di spiegazioni brevi				
2. Faccio fatica a memorizzare le informazioni				
3. Faccio fatica a portare a compimento un lavoro iniziato				
4. Mi sento poco motivato				
5. Reagisco in modo negativo di fronte a piccoli/medi fallimenti				
6. Studio poco e con scarso metodo				
In generale, sono preoccupato? Accendi le lampadine che vuoi tu.				
Quale delle aree sopra indicate mi preoccupa di più? Perché? In particolare, quali sono i comportamenti sui quali mi sento un po' più fragile?				

Osservare e ascoltare per comprendere

Gli strumenti che abbiamo appena presentato possono rappresentare un valido aiuto per i docenti, in quanto consentono di finalizzare di più il loro percorso di ricognizione dei fattori di partenza, in termini di analisi approfondita dei vissuti emotivi e di bisogni palesi o meno evidenti dei loro alunni. È infatti fondamentale, ora più che mai, dotarsi di un'impalcatura di sostegno metodologico, che agevoli la scuola nel difficile compito di far emergere ciò che non sempre è manifesto.

Tuttavia, una fase operativa così complessa e delicata non può, per ovvie ragioni, essere limitata alla mera proposta di attività e alla semplice applicazione di griglie osservative. Occorre sviluppare prima di tutto un atteggiamento osservativo, basato sull'ascolto autentico, caldo ed empatico dei bisogni degli alunni, un atteggiamento, insomma, che pur non rinunciando al rigore metodologico, si permei di senso di attesa, di equilibrio emotivo e di sospensione del giudizio.

Sappiamo tutti quanto anche gli adulti, per ragioni varie, siano rimasti loro stessi in balia dell'ondata emotiva legata agli eventi e di quanto sia difficile, in condizioni psicologiche non sempre del tutto ottimali, portare avanti un percorso di cura degli altri, in particolare se sono minori. È proprio in ragione di ciò che l'osservazione, che come pratica metodologica è per sua natura già caratterizzata dalla presenza di possibili fonti di errore o di distorsione, può essere condizionata dal senso di smarrimento emotivo che sta contrassegnando questo periodo storico. Osservare un bambino che piange o un adolescente che esce dall'aula sbattendo la porta evoca negli adulti movimenti psicologici che viaggiano su binari paralleli, in quanto chiamano inevitabilmente in causa tutte quelle situazioni in cui si sono trovati a gestire la loro tristezza e la loro rabbia.

Proviamo ad analizzare alcuni dei più comuni errori legati all'osservazione come metodo di lavoro, alla luce dei condizionamenti psicologici legati al periodo di isolamento da Covid-19.

Possibili errori nel processo osservativo

L'effetto alone si verifica quando durante l'osservazione o, a posteriori, nel processo di valutazione dell'alunno, si rimane ancorati a una caratteristica emergente del suo modo di essere e di comportarsi. Questo aspetto viene poi esteso come se fosse un elemento distintivo e qualificante della personalità dell'alunno e, come tale, viene considerato come tratto stabile della sua persona, oscurando, in tal modo, tutti gli altri aspetti che la caratterizzano. Immaginiamo in particolare la conoscenza di nuovi alunni provenienti da altri ordini scolastici o da altre scuole: non avere un confronto con un'immagine pregressa di loro maturata nel periodo pre-Covid-19 potrebbe indurre i docenti a pensare che certi loro tratti particolarmente visibili, come la rabbia o la tristezza, rappresentino etichette emotive che li connotano in modo permanente, piuttosto che reazioni prolungate a un periodo lungo di stress e di fatica emotiva.

Invece il *fenomeno della tendenza centrale*, nozione mutuata dalla statistica, descrive il fenomeno che ha luogo quando, nell'esprimere un giudizio, vengono considerati solo i valori centrali di una scala, tralasciando quelli estremi. Questa tendenza a equiparare tutti gli alunni, omologandoli sul medesimo piano, che solitamente si attua quando vengono presi in considerazione gli aspetti prestazionali dell'apprendimento, può riemergere in questa fase sotto altre spoglie: ad esempio, se i dati nazionali confermano che nei bambini si assiste attualmente a un incremento di condizioni depressive, allora potrei come insegnante pensare che tutti i bambini della mia classe debbano necessitare di una cura educativa di tipo consolatorio e supportiva a 360 gradi, perdendo di vista quella quota di alunni resilienti che, di fatto, se fossero considerati e valorizzati potrebbero costituire una risorsa importante per tutti.

Si aggiunga a ciò l'umana tendenza, studiata da Leon Festinger⁴ nella sua teoria della dissonanza cognitiva, a prendere più facilmente in considerazione tutti quei dati in grado di confermare le ipotesi e le opinioni iniziali e di scartare o, laddove non fosse possibile, minimizzare il valore dei dati che appaiono dissonanti o contraddittori rispetto al modo abituale di vedere e di pensare. In un'epoca in cui siamo alla costante ricerca di condizioni rassicuranti di equilibrio, tutti gli elementi discrepanti che vanno a disconfermare le nostre tesi iniziali vengono camuffati e incorporati nella nostra rete mentale, allo scopo, quindi, di mantenerla stabile e il più possibile meno suscettibile di cambiamento. Questa tendenza, in parte simile al fenomeno della tendenza centrale, si differenzia da questa in quanto riguarda maggiormente il sistema di rappresentazioni e di significati che le persone attribuiscono alle diverse realtà.

E così, sulla base di questo fenomeno, gli operatori scolastici che pensano la fragilità psicologica degli studenti come una condizione ineluttabile dopo l'espe-

⁴ Festinger L., *Teoria della dissonanza cognitiva*, FrancoAngeli, Milano, 1973.

rienza vissuta tenderanno a minimizzare le reazioni comportamentali di alcuni di loro caratterizzate da un atteggiamento sereno e costruttivo, da voglia di giocare e di scherzare, da motivazione a imparare, come qualcosa di transitorio e legato a meccanismi di difesa personali, in attesa che prima o poi la reazione psicologica di dolore si manifesti (“Ride e scherza per reagire, ma poi vedrai che botta ...!”). In alcuni casi potrebbe essere così, ma in molti altri potremmo trovarci di fronte ad alunni che hanno sviluppato, grazie al supporto familiare e alle loro doti di personalità, competenze di resilienza che consentono loro di superare questo momento in modo costruttivo, mettendo quindi in discussione l’immagine da “studente di porcellana” che i singoli docenti possono essersi formata in relazione agli alunni della loro classe.

È importante, ora più che mai, essere consapevoli di questi meccanismi che potrebbero entrare in gioco nel momento osservativo. Infatti, è proprio la consapevolezza del ruolo che potrebbe avere questa legittima e diffusa condizione umana che dovrebbe spingere chi opera nel mondo della scuola ad assumere un atteggiamento mentale basato sull’equidistanza emotiva, a metà strada tra il naturale e doveroso coinvolgimento affettivo e il giusto distacco emotivo che consente di analizzare la realtà in modo più completo, oggettivo e quindi sereno.

Come gestire il colloquio con gli studenti

L’atteggiamento appena descritto dovrebbe essere messo in atto, a maggior ragione, quando sosteniamo un colloquio con lo studente. Potrebbe capitare, infatti, per comprendere meglio lo stato emotivo o i bisogni degli alunni, di dover ricorrere al colloquio individuale, come strumento anche per garantire un supporto emotivo più personalizzato. Soprattutto in tal caso, è necessario fare luce sui propri schemi mentali e sulle proprie preconcezioni, liberare la mente da possibili stereotipi passivizzanti, e assumere un atteggiamento di ascolto autentico ed empatico. Il colloquio non direttivo si qualifica per i seguenti aspetti:

1. l’accettazione incondizionata della persona, a prescindere dal messaggio che intende portare;
2. la capacità di mettere in atto un ascolto empatico (mettersi nei panni dell’altro) ma anche autentico (essere trasparenti nel proprio modo di pensare);
3. l’adozione di un atteggiamento rispecchiante e non giudicante, scevro da qualsiasi forma di giudizio o di intento interpretativo;
4. l’ascolto centrato sui messaggi verbali integrato con l’osservazione dei segnali non verbali della comunicazione.

Nella conduzione del colloquio sono ben note le tecniche rogersiane⁵, che qui di seguito elenchiamo.

⁵ Dossena G., LaTorre L., Sala R., Telleschi R., *Psicologia della Relazione d’Aiuto. Trame, relazioni e contesti*, Editrice Berti, Piacenza, 2010; Mauri A., Tinti C., *Formare alla comunicazione. Percorsi di gruppo per lo sviluppo di relazioni efficaci nelle professioni educative, sociali e sanitarie*, Erickson, Trento, 2002.

1. La *riformulazione*, che consiste nel ricapitolare con parole proprie tutto quello che lo studente ha comunicato, allo scopo di fornirgli conferma di aver compreso correttamente quanto gli è stato detto, favorendo in questo modo anche una maggiore presa di contatto con i suoi pensieri. Questa tecnica potrebbe essere attuata attraverso il richiamo ad alcune parole chiave emerse durante il colloquio e ritenute meritevoli di ulteriori analisi; oppure, attraverso una sorta di riepilogo in sequenza dei contenuti esposti, allo scopo di mettere in luce i passaggi del processo. È opportuno far precedere l'intervento con frasi del tipo: "Mi sembra di aver capito che..."; oppure, "Se non sbaglio, ho colto che...".
2. Il *rispecchiamento*, che viene attuato ripetendo le ultime parole pronunciate dallo studente (ripetizioni a eco), allo scopo di fornire un feedback sull'effettivo grado di attenzione e di interesse da parte dell'ascoltatore rispetto a quanto sta raccontando e per incoraggiare colui che sta parlando a procedere nella sua narrazione.
3. Il *riflesso dei sentimenti*, che rappresenta la tecnica più difficile da attuare, in quanto chiama in causa il rischio di proiettare sullo studente interpretazioni che appartengono più propriamente alla sfera emozionale del docente. Questa tecnica consiste nel ripresentare, sotto forma dubitativa e personale, ciò che l'insegnante crede di aver colto in termini emotivi nel colloquio con lo studente, di rispecchiarlo e di riconsegnarlo come materiale di approfondimento e di riflessione. Ad esempio, di fronte a un ragazzo che descrive in modo frenetico le sue fatiche rispetto al recupero scolastico, il docente potrebbe intervenire mettendo in evidenza non tanto il contenuto (il ritardo nello studio e le modalità di recupero), quanto il sottofondo emotivo che traspare con chiarezza dalle sue parole: "Ti sento preoccupato, magari mi sbaglio ma mi sembra che questo aspetto ti metta un pochino in ansia", dando poi a lui la possibilità di definire meglio la sua posizione anche sul piano emotivo.

In generale, in un colloquio di supporto all'alunno in difficoltà è preferibile porre domande aperte, che diano allo studente la possibilità di modulare le sue risposte, secondo tempi e modi propri, non intrusive e rispettose della loro sfera privata, basate, appunto, sulla ricerca di una modalità di ascolto autentica e realmente interessata a conoscere i suoi bisogni.

Due modalità di colloquio: direttivo e non direttivo

Alla luce delle considerazioni appena fatte, proviamo schematicamente ad analizzare due tipologie di colloqui, una poco adeguata e l'altra invece più corretta ed efficace, in quanto ispirata ai principi della non direttività (tabella 4).

Tabella 4. Esempi di colloquio direttivo e non direttivo.

Modalità non corretta e non efficace	Modalità corretta ed efficace
Docente: «Ciao Luca, ti vedo svogliato e stanco; dimmi... come mai sei così?».	Docente: «Ciao Luca, magari mi sbaglio ma mi sembra di capire che sei un po' stanco in questo periodo... Qualcosa non va? Me ne vuoi parlare?».
Luca: (guarda altrove, tamburella sul tavolo; sembra smarrito e confuso) «Boh... non saprei... ma non è sempre così».	Luca: (tiene gli occhi bassi, talvolta guarda altrove e tamburella sul tavolo) «Boh... non saprei... forse ha ragione».
Docente: «Temo invece che sia sempre così, ultimamente... io penso che sia per il Covid. Che cosa hai fatto in tutto quel periodo? A casa i tuoi ti hanno aiutato? Ma studiavi o lo vivevi più come una vacanza?».	Docente: «Se è così, sarebbe comprensibile dato il momento che abbiamo tutti vissuto. Me ne vuoi parlare di questo momento?».
Luca: «No prof., davvero. Studiavo! È che c'ho tanta confusione in testa».	Luca: «Tostissimo, prof. Sempre stanco, non riesco a concentrarmi, tutte quelle cose da studiare messe insieme ma non sempre le capivo e non ci dormivo la notte. Ma non solo per quello... questo Covid è davvero un killer maledetto! E poi la paura di non farcela, quella maledetta connessione! Che rabbia!».
Docente: «Va bene, è normale. Adesso vedrai che ti rimetterai in carreggiata. Riprendi in mano gli appunti del corso di Metodo di Studio che avete fatto prima del lockdown e vedrai che con un po' di impegno, tutto si sistemerà. In fondo dai, ne siamo fuori! Forza e coraggio!».	<p>Docente: «Mamma mia, mi sembra di capire che davvero siano state tante le emozioni in gioco. Mi stai dicendo che la preoccupazione per il Covid, unita ai problemi che ben sappiamo della didattica a distanza ti hanno creato tanta confusione? Sento dalle tue parole che prima eri molto in ansia e adesso sei preoccupato. Sbaglio?».</p> <p>Luca: «Giusto prof., ci ha acchiappato! È così anche adesso, perché ho paura di non farcela a recuperare tutto, ma almeno vedo i miei compagni e so che posso chiedere aiuto a voi».</p> <p>Docente: «Ma certo Luca! Ti capisco perché, sai, queste tue emozioni, magari in parte e in modo diverso, le ho vissute anch'io. Se penso alle cose che devo fare! Mi sa che per tutti, più o meno, è un po' così... ma ora mi voglio occupare di te. Vediamo insieme di studiare un piano. Dai, l'unione fa la forza!».</p> <p>Luca: «Grazie prof., più che altro ora mi sento capito e mi sembra di essere un pochino meno solo».</p>

Appare evidente come le funzioni di riformulazione, di rispecchiamento emotivo e il grado di apertura delle domande nella fase iniziale del colloquio riportato nella colonna a destra abbiano avuto un ruolo decisivo ai fini della sua efficacia comunicativa e della sua incisività sul piano psicologico.

Conclusioni

La complessità e la delicatezza del momento che stiamo vivendo inducono a tratteggiare qualche breve riflessione conclusiva, con particolare riferimento alle ultime considerazioni del paragrafo precedente, in merito alla necessità di mantenere un atteggiamento osservativo e di ascolto autentico dello studente, collocabile su un piano di equidistanza emotiva, cioè in equilibrio tra il troppo coinvolgimento emotivo e il freddo distacco metodologico.

L'adozione delle linee metodologiche presentate, in un certo qual modo, dovrebbe aiutare l'insegnante in questa direzione. Infatti, l'applicazione degli strumenti presentati, unitamente a quelli più specifici contenuti nel capitolo 7 sull'osservazione, permette al docente di mettere meglio a fuoco le tipologie di bisogni evidenziabili, di orientare in modo più mirato la propria osservazione, di far leva su categorie e indicatori comportamentali che gli consentano di ottenere un quadro il più possibile oggettivo della realtà. Quindi, per certi aspetti, questo kit di applicativi dovrebbe consentire, a chi lo usa, di avvalersi di un punto di riferimento metodologico funzionale a contenere il coinvolgimento emotivo che un'analisi di questo tipo può comportare. Allo stesso tempo, la scelta di ideare metodi nuovi calibrati sull'analisi di una situazione, come quella da post-Covid-19, perlopiù inedita, e di optare su strumenti di rilevazione "caldi", ossia non assimilabili a modalità fredde di registrazione dei dati, dovrebbero permettere al docente di mantenere la sua conoscenza su un piano di osservazione partecipe e di non direttività di colloquio.

Inoltre, la compilazione a più mani e la condivisione degli esiti derivanti dall'applicazione degli strumenti dovrebbe mettere i docenti nella condizione di confrontarsi sulle differenti immagini che hanno maturato nei confronti dei bambini e dei ragazzi, di scambiarsi punti di vista a riguardo e di ricomporre il quadro, spesso variegato ed eterogeneo, delle reciproche rappresentazioni, proprio avvalendosi del contributo di tutti. Riteniamo infatti che l'intersoggettività, che prende la forma di un sistematico e continuativo lavoro collegiale, costituisca l'antidoto fondamentale per far fronte ai possibili errori o alle possibili distorsioni dell'oggetto di osservazione che abbiamo delineato nel paragrafo precedente.

Infine, ma non ultimo per ordine di importanza, questo strumento potrebbe rivelarsi utile in chiave di comunicazione scuola-famiglia. Secondo questa prospettiva, la condivisione degli strumenti con le famiglie potrebbe rappresentare una modalità pedagogicamente adeguata, nonché estremamente concreta e operativa in quanto si fonda su basi oggettive, di ristabilire quel patto di alleanza educativa funzionale a far emergere punti di forza e di criticità dell'alunno, di far fronte tempestivamente a eventuali problemi, il tutto all'interno di un contesto caldo, rassicurante e proattivo.