

Indice

| | |
|------------|---|
| 9 | Presentazione |
| 11 | Introduzione |
| 19 | CAP. 1 Relazione e apprendimento a scuola |
| 35 | CAP. 2 Counseling e apprendimento cooperativo al servizio dell'educazione |
| 57 | CAP. 3 Strumenti del counseling per comunicare in classe |
| 71 | CAP. 4 I principi dell'apprendimento cooperativo coniugati al counseling |
| 105 | CAP. 5 Attivare la collaborazione in una classe difficile |
| 143 | CAP. 6 Un percorso di gruppo per gestire i comportamenti aggressivi |
| 171 | CAP. 7 Gli alunni imparano a gestire i comportamenti aggressivi |
| 185 | CAP. 8 Ascoltare per imparare in armonia |
| 215 | CAP. 9 Riflessioni conclusive |
| 223 | Bibliografia |

Presentazione

L'insegnante nella scuola di oggi si trova sempre più spesso a fronteggiare problemi di apprendimento dovuti a stati di disagio interiore degli alunni, causa anche dei cosiddetti comportamenti disturbatori che sfociano, spesso, in conflitti tra insegnanti e alunni e tra gli alunni stessi, rendendo la vita di classe una continua lotta di potere, per stabilire chi detta le regole.

L'apprendimento cooperativo si è dimostrato un valido metodo per il potenziamento cognitivo e relazionale degli alunni, anche diversamente abili, ma non sempre le positive dinamiche di gruppo sono sufficienti a risolvere i problemi alla radice. Talvolta alcuni bambini acquiscono addirittura la loro aggressività verbale e non verbale, proprio perché il conflitto diventa l'unico modo per mettersi in relazione con l'altro e gridare, con i mezzi a loro disposizione, il bisogno di essere ascoltati e accolti.

Accanto alle tecniche dell'apprendimento cooperativo, l'insegnante dunque necessita di solidi strumenti di *ascolto* e *comunicazione* per entrare in relazione autentica con tutti e affrontare, in un processo di *condivisione* contestuale, i disturbi di comportamento degli alunni.

Per questo il libro si snoda in una prima, breve, trattazione teorica degli elementi funzionali all'apprendimento e delle *strategie* cooperative, relazionali e comunicative efficaci, in una visione globale della personalità degli alunni. Prosegue quindi con la presentazione minuziosa delle *attività didattiche* già sperimentate, facilmente fruibili in classe, corredate delle *motivazioni* per le scelte, delle *strumentazioni* utilizzate e delle *osservazioni* sul comportamento degli alunni.

Il testo, dedicato ai docenti della scuola primaria, ma adatto anche per colleghi dei primi anni della scuola secondaria di primo grado, si propone come una semplice guida passo dopo passo, per aiutare gli insegnanti e gli alunni, anche senza la presenza in classe dell'*esperto*, ad acquisire strategie *funzionali e permanenti* per la gestione dei sentimenti di rabbia e la soluzione dei conflitti, in una dimensione di mutuo ascolto e collaborazione, con un felice intreccio di teoria e pratica, nel perseguimento degli obiettivi didattici previsti.

in una logica inclusiva per tutti, anche se è di fronte a una classe «impossibile» e non dispone di risorse umane o materiali funzionali. Vorremmo aggiungere che è proprio in situazioni impossibili che riusciamo a trovare la via inaspettata, una mano tesa che ci indica un percorso possibile.

«Morin insiste, più precisamente, sull'importanza di apprendere a *scommettere sull'improbabile*, come punto cardine per la riforma dei nostri modi di pensare e di educare. [...] Apprendere e scommettere sull'improbabile è sempre più, secondo Morin, un requisito indispensabile per sopravvivere creativamente in un mondo fatto ormai di incertezze radicali, di ambivalenze insormontabili e spesso tragiche, di trasformazioni sempre più repentine e imprevedibili» (Tuffanelli e Ianes, 2003).

Istruzioni d'uso e avvertenze

Il testo è suddiviso in due parti, complementari dalla teoria alla pratica.

Nei primi quattro capitoli vengono presentati sinteticamente i principi relativi al counseling e all'apprendimento cooperativo, con l'attenzione rivolta alla loro interazione. Nella seconda parte sono minuziosamente descritte le attività pratiche già sperimentate nella scuola primaria, che evidenziano le motivazioni e la concretizzazione dei principi menzionati, in progressione di difficoltà, parallelamente all'evoluzione delle capacità degli alunni. I concetti vengono sempre ripresi, mano a mano che si procede nella descrizione dei percorsi, per evidenziare la trasposizione dalle teorie alla pratica quotidiana. L'applicabilità, appunto.

Per ogni attività sono descritti i giochi iniziali atti a favorire la motivazione all'uso delle abilità sociali perseguite (simulazioni, role playing, ecc.), le strumentazioni utilizzate (carta a T, schede di osservazione, ecc.) e l'evoluzione del comportamento dei bambini, affiancata da riflessioni e chiarificazioni.

Gli insegnanti troveranno nel testo le tecniche di base per cominciare, numerosi spunti di riflessione sulle problematiche che affliggono le classi in cui essi operano, insieme alle strategie per superarle, e diverse possibilità pratiche immediatamente fruibili in classe.

Nella bibliografia sono citati numerosi testi a cui riferirsi per ulteriori approfondimenti.

Ci permettiamo di consigliare al lettore di leggere molto attentamente i capitoli dedicati alla trattazione teorica, accertandosi, prima di procedere, di avere interiorizzato i concetti relativi alle tematiche oggetto del libro. Siamo consapevoli che, di fronte alla presentazione delle attività pratiche, è forte la tentazione di tuffarsi subito nei relativi capitoli, ma si correrebbe il rischio di mal interpretare

le intenzioni, gli obiettivi e i percorsi attivati, con il probabile risultato che, una volta portato in classe così, senza i dovuti riferimenti teorici, il lavoro si trasformi in un fallimento.

Inoltre, prima di insegnare agli alunni le strategie indicate, per renderli autonomi e veri protagonisti del proprio apprendimento e della gestione delle relazioni, è indispensabile che l'insegnante, per primo, ne sappia fare buon uso, ponendosi così come sicuro modello di riferimento. Dal sapere al saper fare, al saper essere.

Ci sembra che il valore del libro si rintracci proprio *nell'analisi problematizzata* delle diverse situazioni riscontrabili nelle nostre aule, accanto all'enunciazione dei *principi ispiratori* delle diverse teorie prodotte dagli illustri studiosi, a cui ci riferiamo nella nostra pratica di insegnamento, insieme *all'immediata traduzione operativa ragionata*, passo dopo passo, delle linee guida che sostengono il nostro pluriennale, ma sempre entusiasmante e ricco di sorprese, lavoro quotidiano.

Relazione e apprendimento a scuola

Rita Fabiani e Claudio Passantino

Fattori responsabili dell'apprendimento

«Alcuni alunni della mia classe non seguono. Io spiego in mille modi, ma quando interrogo... che delusione! Inoltre ho un gruppetto che lavora e vorrei fare di più per loro, ma così non posso.» Questa è un frase piuttosto frequente e certe situazioni mandano spesso in crisi gli insegnanti, convinti di averle ormai provate veramente tutte. Ed è vero, si provano tutte, solo che a volte non ci si ferma a riflettere bene su cosa significhi «tutte». Può infatti voler dire tutte le strategie in *nostro* possesso, o tutto ciò che *pensiamo* possa essere di aiuto alla classe. Ma di cosa ha veramente bisogno una classe? E soprattutto, possiamo pensare ancora alla classe o è più funzionale fotografare ogni singolo bambino, in realtà scolastiche come quelle odierne, piene di disagi di ogni tipo? È evidente che la seconda ipotesi è la risposta giusta, ma il problema è che, se «inquadrare» mentalmente venticinque bambini è relativamente facile, mettere in atto strategie funzionali per tutti non lo è altrettanto.

Il tempo a disposizione in aula non consente certo di approntare tante lezioni individualizzate. Allora ci frustriamo? Ci nascondiamo dietro frasi fatte o luoghi comuni? No! Arrendersi non è nella psicologia dell'insegnante e lo possiamo dire con cognizione di causa dato che ne incontriamo tanti e siamo pronti a testimoniare il loro impegno, la ricerca, la voglia costante di raggiungere tutti gli alunni. Allora da dove cominciare? Beh, potremmo iniziare col chiederci quali siano i fattori che influenzano l'apprendimento. La ricerca può esserci di grande aiuto per districarci nei meandri delle dimensioni della personalità, in

quanto apprendere non è solo questione di intelligenza nel senso comune del termine o, se vogliamo, solo di dotazione cognitiva, ma è molto più rilevante la tipologia personologica. Allora cominciamo a studiare i nostri bambini, proviamo a «disegnarli» secondo un semplice schema che riporti le diverse dimensioni della personalità — cognitiva, affettivo-relazionale, linguistica, sensoriale, motorio-prassica, comunicazionale, neuropsichica —, l'autonomia e l'apprendimento. È importante stabilire quali strategie utilizzano i bambini per apprendere, memorizzare, rielaborare e con quale grado di autonomia e consapevolezza lo fanno. Hanno un'intelligenza di tipo analitico, creativo o pratico (Sternberg e Swerling, 1997)? Indipendentemente dall'età anagrafica, hanno raggiunto il giusto grado di astrazione e le capacità logiche necessarie per seguire adeguatamente quanto proponiamo, o si trovano ancora allo stadio preoperatorio? Sono consapevoli dei propri processi di apprendimento? Non dimentichiamo inoltre che i sensi sono i nostri canali di ricezione e sappiamo bene che ogni individuo riceve informazioni dall'esterno in modo del tutto soggettivo. Infatti alcuni privilegiano la vista, i visivi; altri l'udito, gli uditivi; altri ancora il movimento, i cinestetici, cioè coloro che per apprendere devono continuamente muoversi. Questi ultimi sono quei bambini ai quali diciamo spesso che ci fanno venire il mal di mare e imponiamo l'immobilità, danneggiandone di fatto le potenzialità.

Da considerare seriamente sono anche i ritmi circadiani soggettivi: alcuni bambini carburano di mattina, altri invece sono attivi nel tardo pomeriggio. Questa particolarità può rendere estremamente difficoltosa la mattinata scolastica o molto pesante l'attività di studio personale a casa.

Dopo aver stabilito i livelli di sviluppo, possiamo capire i motivi delle difficoltà e renderci conto anche di eventuali eterocronie. «Eterocronia» significa che i nostri alunni potrebbero essere in un determinato stadio per una dimensione della loro personalità ed essere al di sopra, o al di sotto, per un'altra, per cui non riescono a «stare al passo», anche se l'immagine globale che abbiamo di loro ci fa supporre il contrario.

Un aspetto molto importante ai fini dell'apprendimento è quello intrapersonale, emotivo, caratterizzato dal senso di autostima, dalla motivazione allo studio e dal locus of control (l'attribuzione dei fattori che condizionano il successo scolastico), che sarà *esterno* se attribuito a stimoli e capacità al di fuori di sé o *interno* se l'alunno attribuisce a se stesso il raggiungimento, o meno, degli obiettivi. Se un bambino è portato a pensare che il suo fallimento dipende da un compito troppo difficile, questo sarà un fattore esterno non modificabile ai suoi occhi, ma se attribuisce la possibilità di successo al suo impegno, potrà tentare di migliorare le prestazioni, applicandosi di più. Questo è un concetto importante che invece spesso sottovalutiamo, come a volte non teniamo in considerazione l'elemento

autostima: spesso i nostri alunni, convinti di non riuscire, autorealizzano la loro profezia, dando risultati scadenti (li chiamiamo svogliati) o addirittura rinunciano, per non avere l'ennesima conferma del loro scarso valore e questi sono i timidi, quelli che non partecipano mai. Abbiamo in mente qualche faccino stupefatto con gli occhi brillanti e *increduli*, un sorrisone da un orecchio all'altro di fronte a una bella, quanto rara, performance! Viceversa, altri riescono a cavarsela in virtù della sicurezza con cui affrontano compiti o interrogazioni. Scarso senso di autoefficacia, ansia da prestazione, ricerca costante di sostegno dall'esterno, condizionano notevolmente la possibilità di apprendere o, forse sarebbe meglio dire, la possibilità di dimostrare l'avvenuto apprendimento.

Bruner (1967) afferma che quando il bisogno di raggiungere un obiettivo è molto forte, il tempo assegnato all'elaborazione delle informazioni e la profondità dell'elaborazione stessa diminuiscono. La preoccupazione per lo scopo impedisce quindi di dedicarsi in modo adeguato a come raggiungerlo. A questo proposito è fondamentale l'*autoefficacia*, cioè la capacità di riprendersi dai fallimenti e di accostarsi alle situazioni con ragionevole ottimismo, senza pensare che andrà per forza male (Goleman, 1999; Bandura, 1996). La capacità non è una proprietà fissa, è *variabile*, per cui può essere potenziata. Ora, è evidente che se gli adulti tendono a ripetere le azioni che li gratificano e a sfuggire le attività in cui non si sentono portati, perché per i piccoli dovrebbe essere diverso? Perché dovrebbero essere motivati ad apprendere, se collezionano tanti insuccessi?

Fin qui abbiamo sollevato qualche riflessione sulle dimensioni cognitive ed emotive della personalità, ma nella vita, e quindi a scuola, occorrono anche buone doti sociali e comunicative: poco o tanto anche nel lavoro nessun uomo è un'isola e le buone relazioni sociali aiutano lo sviluppo intellettuale e abbassano il livello di ansia. In realtà queste due componenti sono sinergiche tra loro e innescano, come vedremo, un *circolo virtuoso* molto interessante. In una ricerca condotta da Kelley e Caplan (Goleman, 1999, p. 196) furono individuate le caratteristiche che differenziavano gli ingegneri altamente produttivi da quelli con rendimento mediocre. Dai test standard sul QI e dai profili della personalità emerse che non erano affatto importanti le variabili cognitive o la preparazione accademica: ciò che veramente faceva la differenza era la capacità di rapportarsi con una rete di persone chiave, di coordinare gli sforzi all'interno del gruppo, di vedere la prospettiva degli altri. Gli ingegneri altamente produttivi sapevano assumersi la responsabilità di iniziative, anche al di là del lavoro assegnato loro, sapevano costruire il consenso. Tutte queste abilità sono aspetti di quella che Goleman chiama *l'intelligenza emotiva*. La cooperazione tra individui «sarà uno dei modi principali di mettere a frutto le risorse intellettuali a disposizione» (Goleman, 1999). Su questo ci sono pochi dubbi. Ci viene insegnato dalla storia dell'evoluzione degli individui. Ecco perché

progettare attività che sviluppino in modo preponderante la sfera cognitiva non prepara adeguatamente gli allievi alla vita futura, sul piano relazionale e sociale. Il QI, la cui definizione ruota attorno a competenze linguistiche e cognitive, non è predittivo del futuro delle persone: si limita a definire la possibilità di successo scolastico, ma il mondo reale è diverso. Si pensi, ad esempio, al poco tempo dedicato, nella didattica tradizionale, alla generalizzazione delle abilità in contesti diversi da quelli di apprendimento o alla presentazione di situazioni problematiche vicine alla realtà. A scuola i problemi sono sempre ben strutturati, nella vita reale no. Anzi, spesso non ci rendiamo conto di quale sia il reale problema che ci affligge e ogni giorno ci scontriamo con colleghi, vicini di casa, familiari e non siamo in grado di trovare il bandolo della matassa, però conosciamo a memoria le formule geometriche, l'analisi logica, i diagrammi di flusso e le tabelline!

Domanda: quante volte sui banchi di scuola ci siamo trovati a risolvere una questione di convivenza reale o ad affrontare una situazione simile a quella che poi, crescendo, avremmo avuto dinanzi? Per amore di onestà dovremmo rispondere: molto raramente. Anche per questo motivo l'alunno bravo a scuola, ben organizzato in un ambiente strutturato, non sempre riesce altrettanto bene nella vita. Viceversa quello a bassa prestazione riserva positive sorprese. Buffo no? Tacciato di inadeguatezza a scuola, arrivato nella vita! Chiariamoci: con «arrivato» non s'intende ricco sfondato, ma realizzato nel pieno delle proprie capacità.

Lavorando in gruppi di apprendimento cooperativo, abbiamo toccato con mano quanto fin qui esposto. Quante volte con i colleghi ci siamo scambiati occhiate meravigliate ed entusiaste di fronte alla scoperta di abilità insospettite in alunni che si mostravano scarsamente motivati e poco partecipi durante le lezioni frontali. L'intelligenza non può essere considerata la semplice capacità di apprendere contenuti scolastici, nozioni o regole: c'è molto di più. Sternberg e Salovey hanno ridefinito l'intelligenza emotiva riproponendo il modello gardneriano delle intelligenze multiple (Gardner, 1994), in particolare quella personale, con l'estensione a cinque ambiti principali (Goleman, 1999, p. 64):

- conoscenza delle proprie emozioni
- controllo delle emozioni
- motivazione di se stessi
- riconoscimento delle emozioni altrui
- gestione delle relazioni.

Non è cosa nuova il fatto che ultimamente le aziende assumano i dipendenti anche secondo le loro *abilità sociali* e non più solo per la preparazione tecnica. Sappiamo che molti principi dell'apprendimento cooperativo, ad esempio, stanno prendendo piede in aziende che operano in diversi settori. Si chiamano «Learning Organization» e sono guidate da personale che ha frequentato corsi di Total Quality

Management e ha appreso le tecniche della comunicazione efficace, dell'ascolto attivo, della leadership distribuita, tutti argomenti che afferiscono al Cooperative Learning e al counseling. Se avrete la pazienza di proseguire la lettura, entrerete nel vivo del metodo cooperativo e delle tecniche del counseling ad esso applicate, quindi le esperienze didattiche presentate successivamente saranno un esempio di come le due prospettive, che pure vivono e si evolvono anche separatamente, confluiscono in un unico fiume, rendendo la vita scolastica più efficace e gradevole per tutti. Si comprende bene, però, che senza qualche riflessione iniziale non sarebbero chiare nemmeno le scelte organizzative e le successive proposte alle classi. Nonostante il desiderio di predisporre subito le lezioni scolastiche secondo le regole del Cooperative Learning, è bene conoscere a fondo le motivazioni, le implicazioni e l'impalcatura del metodo, oltre alle strategie di insegnamento che si possono mettere in atto ogni giorno.

Come ogni alunno ha la sua strategia di apprendimento preferita, anche l'insegnante ne privilegia alcune per le attività di insegnamento, di solito molto vicine al modo con cui egli stesso apprende. Non dimentichiamo che ogni docente è stato a sua volta un alunno e ha interiorizzato in modo più meno consapevole i lineamenti della didattica che i suoi docenti hanno messo in atto nei suoi confronti per insegnargli ad apprendere. Può accadere allora che l'insegnante utilizzi tali lineamenti semplicemente perché li ha già sperimentati da scolaro, e non si attivi per cercare strategie più consone alla classe in cui opera. Che il metodo di insegnamento sia notevolmente responsabile del successo scolastico degli allievi non è certo un segreto. Può essere comodo, per un docente, pensare di non essere poi tanto influente e che il rendimento scolastico dipenda dalla dotazione di materia grigia degli alunni: in questo modo non ci si monta la testa se le cose vanno bene e non ci si affligge troppo se, al contrario, la classe è impossibile. Allora può sorgere una domanda: perché, cambiando insegnante, spesso cambia anche il profitto o il comportamento degli studenti? Perché l'evoluzione degli individui è costruita sull'interazione tra ambiente e capacità innate.

È innegabile la difficoltà di insegnare in certi contesti scolastici, ma è altrettanto importante la capacità, per un docente, di coinvolgere gli alunni, attivando il massimo delle loro potenzialità. In ogni aula c'è un mondo diverso, che parte e si muove in maniera differente dagli altri. Un solo alunno, a volte, può fare la differenza. Ce ne accorgiamo, nel bene e nel male, quando questi è assente. Ma siamo lì e lì dobbiamo cercare di favorire il processo di maturazione e apprendimento degli studenti a noi affidati. Chiediamoci dunque qual è il nostro stile di apprendimento e se, per caso, pretendiamo che i nostri alunni si conformino ad esso. Soprattutto non dimentichiamo che siamo stati seduti anche noi, a quei banchi, subendo o assaporando le lezioni.

Relazione insegnante-alunno

Compresa l'importanza della reciprocità nella relazione fra docente e alunno, sorge immediata e plausibile la richiesta: come impiantare una sana relazione che sia vissuta con notevole interesse da entrambe le parti coinvolte? Quindi, come comunicare in modo efficace? Quali sono gli elementi da mettere in gioco? Occorre premettere che qualsiasi relazione di carattere educativo, sia in famiglia che a scuola, deve porre le fondamenta su una *piattaforma comunicativa* in cui a ognuno dei protagonisti sia consentito di essere autenticamente se stesso. A scuola, perciò, è necessario che l'insegnante si ponga in un atteggiamento educativo disponibile ad *accettare* la «personalità» dell'alunno, portatore di una storia personale, in cui hanno svolto un ruolo ben definito tutte le persone che hanno più o meno inciso sul suo sviluppo fisico, cognitivo, emotivo-affettivo, spirituale. I genitori e altre figure educative, fra le quali gli stessi insegnanti, sia attuali che precedenti, hanno concorso a questa storia personale dell'alunno. Egli adesso ha una *percezione di sé*, più o meno distinta e più o meno consapevole, e occorre dargli l'opportunità di esprimersi in tal senso.

Il contesto in cui la relazione viene vissuta è definito, e quindi disciplinato, da regole specifiche, ma va anche garantita la possibilità, all'alunno, di essere autenticamente libero di sperimentarsi, vivendo le proprie risorse, per scoprire la propria identità in evoluzione. Comunicando in modo sereno con l'insegnante a scuola, come è auspicabile avvenga in famiglia, l'alunno potrà comprendere i propri bisogni per soddisfarli attraverso le esperienze e le attività che gli saranno consentite. Avendo chiara questa prospettiva, l'orizzonte dell'apprendimento scolastico si configura con particolari tonalità cromatiche e in esso l'insegnante è un facilitatore. Chi terrà il pennello in mano, per disegnare i contenuti, sarà lo stesso alunno che, facilitato dal clima relazionale e da questa cornice di sereno rapporto con il proprio insegnante e con i propri compagni, avrà un atteggiamento aperto e propositivo verso la comprensione del sapere. L'insegnante, all'interno della relazione con l'alunno, gioca un ruolo attivo e interattivo. Se nella relazione si crea un legame costituito dallo scambio comunicativo, la difficoltà maggiore consiste nell'avere una percezione equilibrata di sé e dell'alunno durante tale processo. Nella struttura di una relazione questa è facilmente leggibile da chi l'osserva dall'esterno, ma poco intelligibile in modo critico da chi ne è pienamente coinvolto. Come superare allora questa barriera, o meglio come facilitare una felice percezione delle dinamiche in atto nella relazione insegnante-alunno?

Prendiamo ad esempio un caso frequente a scuola. Giovanni, noto agli insegnanti come alunno ribelle e aggressivo, giocando viene spinto da un compagno durante la ricreazione e, inavvertitamente, inciampa contro un banco. Cadendo

si tira dietro una sua compagna, che si procura una leggera escoriazione, con successivi pianti e lamenti. L'insegnante, in quel momento presente in classe, ma che non ha visto la scena, rimprovera aspramente Giovanni: «Sei una peste! *Come al solito* combini sempre guai... non so più cosa fare con te!». E Giovanni di rimando: «Ma maestra, non l'ho fatto apposta, mi hanno spinto» e come al solito (questa volta ci vuole) esce dalla classe sbattendo la porta.

Cosa quindi è avvenuto, in termini di percezione, nella relazione tra Giovanni e la maestra? Semplicemente un errore di rapporto figura/sfondo, nel *qui e ora* degli eventi. Per l'insegnante ha fatto da figura *il solito* comportamento di Giovanni, ribelle e aggressivo, la cui storia è costellata di guai frequentemente combinati ai compagni e agli stessi insegnanti. Come insegnano gli studiosi della percezione, la figura non è un'immagine oggettiva della realtà, ma una sua interpretazione. Le esperienze della maestra nel rapporto con Giovanni hanno relegato sullo sfondo ogni possibilità di una realtà diversa da quella che percepisce.

Quella esposta è una situazione comune che rispecchia una *teoria implicita della personalità*. Consiste, nel caso del rapporto insegnante-alunni, in quell'insieme di dimensioni descrittive cui i docenti fanno riferimento per trarre conclusioni sulle caratteristiche degli alunni. Si tratta quindi di un insieme di supposizioni che spesso possono divenire presunzioni (come nel caso di Giovanni di cui sopra) e ipotesi, che si mutano di frequente in congetture affrettate. In sintesi, tale teoria, che ha la funzione di orientare l'insegnante nella mappa di conoscenza degli alunni, spesso si trasforma in un sistema di categorie utilizzato per classificarli, magari attribuendo loro proprietà e caratteristiche che di fatto non hanno. È naturale che ciascun insegnante si costruisca una sua teoria implicita sui propri ragazzi, frutto di storie ed esperienze personali legate alla vita scolastica, e Hofer (1986) spiega come in questo si orientino attorno a quattro dimensioni:

- abilità mentali (ad esempio attitudini numeriche, verbali, di memoria, ecc.);
- motivazione allo studio (ad esempio impegno, interesse alle materie, ecc.);
- comportamento sociale (ad esempio autocontrollo, rispetto, ecc.);
- stabilità emotiva (ad esempio equilibrio, costanza, ecc.).

Si nota che queste quattro dimensioni corrispondono a capacità necessarie per un buon rendimento scolastico. Il rischio, quando una di tali dimensioni non corrisponde esattamente ai parametri richiesti dalla vita scolastica, è che gli insegnanti non offrano una possibilità di *percezione globale* della personalità degli alunni, e quindi che non riconoscano altre caratteristiche e abilità che, in relazione agli obiettivi che la scuola si pone, possono non essere valutate positivamente perché ritenute scarsamente importanti in quel contesto (ad esempio la capacità di mediare i conflitti tra compagni o certe particolari conoscenze relative a uno sport).

apprendimento cooperativo offre la possibilità di educare gli alunni a prendersi cura delle diverse dimensioni della propria personalità, da quella emotiva a quella cognitiva, da quella interpersonale a quella sociale, e a vivere da protagonisti l'apprendimento non solo del sapere, ma anche del saper fare e del saper essere, qualità preziose nel loro processo di crescita e maturazione umana.

Il nostro counseling quotidiano

Se da un canto si è andata costruendo negli anni una figura ben determinata come quella del counselor, che opera in ambito professionale sulle tracce di una particolare formazione, dall'altro è andata maturando la convinzione che sarebbe auspicabile una pratica estesa, in ambito sia privato che pubblico, dei principi del counseling. Il counseling è una relazione di supporto fondata sul dialogo e applicarlo significa soprattutto praticare l'ascolto, che si realizza in un efficace processo comunicativo dove ognuno riesce a esprimere se stesso all'interno della relazione. Si parte quindi dal presupposto di un rapporto paritario all'interno della relazione stessa, dove ognuno riesce a esercitare un ruolo in virtù delle proprie risorse personali di carattere emotivo, cognitivo, comportamentale, sociale.

Se riflettiamo sul nostro comportamento nei vari ambiti di vita — famiglia, lavoro, altre relazioni sociali —, scopriamo quanto sia fitto l'intreccio di comportamenti comunicativi nei quali manca il desiderio di accostarsi all'altro. Normalmente, nella presunzione che la propria posizione sia la più corretta, si cerca contrastare, persuadere, convincere l'altro, perdendo così innumerevoli occasioni di arricchimento personale. L'incontro con l'altro, realizzato in modo corretto nella prospettiva del counseling, attraverso l'accoglienza del suo patrimonio intellettuale, emotivo, spirituale, ci proietta in un mondo diverso dal nostro, ricco di storie, esperienze, conoscenze.

Ascoltare e guardare nel counseling

«Accogliere»: ecco la parola chiave per comprendere il senso pieno del counseling. Se non si è pienamente disponibili a lasciare questo spazio vuoto dentro ciascuno di noi, a stento potremo comprendere chi ci sta dinanzi. Se non siamo pronti a liberarci di questa zavorra di *supposizioni, giudizi, credenze, false saggezze*, difficilmente riusciremo ad *ascoltare e guardare* l'altro per com'è realmente, nella sua completezza. Queste sono pertanto le abilità basilari delle quali occorre dotarsi per divenire buoni counselor: *saper ascoltare e saper guardare*.

Per meglio comprendere questi due termini pensiamo alla differenza fra sentire e ascoltare. Se facciamo caso al nostro tran-tran quotidiano, dalla mattina,

quando mettiamo i piedi a terra alzandoci dal letto, alla sera, quando in pigiama ci rimbocchiamo le lenzuola per dormire, noi sentiamo un'infinita serie di suoni e rumori, di voci e di parole, insomma di tanti effetti acustici che solleticano il nostro apparato uditivo. Ma vi è una differenza sostanziale tra udire questi suoni e queste voci e ascoltarli, cioè dare risonanza interiore a quanto fisicamente passa attraverso il nostro senso dell'udito. In questa seconda condizione la semplice percezione diviene sensazione che diviene realtà nel nostro mondo interiore.

Ascoltare l'altro, allora, è ben diverso da sentirlo soltanto. Qui ci sono solo parole, lì c'è la persona che viene colta attraverso le sue espressioni verbali, i suoi gesti, le sue pause, i suoi silenzi. Non solo, ma vengono accolti anche i suoi pensieri, i suoi sentimenti più velati, le sue riflessioni più profonde. Ascoltare è consentire a se stessi di riempirsi dell'altro, non nel senso di farsi sostituire, è ovvio, ma di ricolmarsi, rendersi ricchi, *abbracciare virtualmente se stessi* e avvertire che si sta stringendo una persona diversa da prima, migliore perché si sono aggiunte altre qualità che prima non ci appartenevano, quelle dell'altro. Nel counseling è questo il processo che deve avvenire, e può realizzarsi solo in questa condizione di pieno ascolto.

Parlavamo anche di un'altra qualità di basilare importanza strettamente connessa all'abilità dell'ascolto: *guardare l'altro*. Anche in questo caso possiamo proporre una distinzione con un altro verbo solo apparentemente simile: vedere. E anche in questa circostanza possiamo prendere lo spunto dalla nostra esperienza quotidiana. Dalla mattina alla sera noi vediamo molte persone, molti luoghi, molte situazioni, ed è soltanto il nostro interesse a farci soffermare a *guardare* quanto si propone alla nostra vista. Se dinanzi a uno splendido tramonto ci limitiamo unicamente a vederlo, faremo un semplice esercizio delle nostre capacità ottiche. Ma se iniziamo a scandagliare le tonalità cromatiche, le sfumature, le pieghe dell'orizzonte, se iniziamo a farne parte, allora la nostra sarà un'esperienza completa del tramonto che stiamo ammirando. Facile allora comprendere come nella relazione guardare l'altro sia ben diverso da vederlo: significa prestargli attenzione, offrirgli tutta la considerazione possibile, affinché non ci possa sfuggire l'intenzione che sta dietro ogni piega espressiva più o meno eloquente. Nel counseling guardare con attenzione è indispensabile per una buona riuscita ai fini della relazione.

È evidente come nei luoghi privilegiati della relazione (la famiglia e la scuola), ascoltare e guardare non siano sempre presenti, per diversi motivi.

Riguardo alla famiglia, non è questa la sede per indagare le cause e gli effetti di modalità di rapporti interpersonali consolidate da modelli educativi importati da generazioni e generazioni. Siamo consapevoli, allo stesso tempo, della primaria importanza che la realtà familiare continua ad avere, sia per il suo ruolo educativo sia per quello più intimo e affettivo, al di là delle sue crisi e della messa in discussione,

da diversi fronti, della sua centralità nella formazione dei giovani. Rifletteremo più avanti su come famiglia e scuola possano sviluppare più utili opportunità di confronto, nella convinzione che solo da una loro feconda cooperazione si potranno avere risultati tangibili nell'educazione e nella formazione dei ragazzi. Alla loro crescita sono interessati sia la scuola che la famiglia ed è necessario che entrambe siano tuttora riconosciute come realtà educative insostituibili e allo stesso tempo in dialogo fra loro per uno scambio costruttivo sul ruolo che ognuna deve avere nella formazione dei giovani.

Di seguito volgeremo lo sguardo al soggetto principale delle nostre attenzioni, la scuola, curiosi di scoprire in che modo essa diviene il luogo privilegiato, insieme alla famiglia, di relazione educativa. Il punto di partenza è l'approvazione del concetto di *divenire*. Pensiamo quindi a una scuola non legata al concetto statico di relazione, ma piuttosto sede di vitale scambio comunicativo, il cui principio educativo diventa fonte di continua ricerca volta all'avanzamento delle possibilità relazionali.

Il counseling a scuola

In rapporto a quanto finora esposto, sottolineiamo i punti essenziali che incoraggiano e sostengono la nostra convinzione dell'utilità del counseling insieme al Cooperative Learning. «Non la mia soluzione al posto della tua, ma il mio contributo per la tua soluzione»: in questa frase c'è tutta l'essenza del counseling. «Mettendo insieme le nostre forze, ci aiuteremo a crescere»: in quest'altra il fondamento del Cooperative Learning. Quando io sto bene con te e tu stai bene con me, noi stiamo bene insieme. Se, nel counseling, chi svolge il ruolo di educatore si adopera per tirare fuori le migliori energie dell'educando, nell'apprendimento cooperativo le abilità di comunicazione e di ascolto attivo vengono assimilate dai ragazzi, i quali, all'interno dei gruppi e nelle molteplici attività, imparano a diventare *piccoli counselor*, avvalendosi del ruolo assegnato.

È entusiasmante, per un insegnante che ha impiegato questo metodo, scoprire come venga colto dagli alunni in classe e riportato in contesti diversi. Per spiegare in modo più chiaro quanto sopra espresso, riportiamo una testimonianza diretta, tratta da un'esperienza vissuta dopo alcune attività eseguite in una quarta classe elementare.

Durante una visita scolastica in una famosa pinacoteca, i ragazzini si trovavano in cerchio ad ascoltare la guida che spiegava a tutto il gruppo il significato artistico dei diversi quadri e, in modo molto disciplinato, chiedevano di poter intervenire alzando la mano per domandare chiarimenti o fare domande. È noto a tutti noi, che abbiamo tanti ricordi di gite scolastiche e immagini di insegnanti alquanto

preoccupati alla prospettiva di fungere da accompagnatori, quanto sia difficile mantenere la disciplina in queste occasioni e riuscire nell'improbabile compito di far tacere i ragazzi mentre si ascolta una guida. Ebbene, quella volta, sotto gli occhi increduli della guida stessa, si concretizzavano, in un contesto diverso rispetto a dov'erano state apprese, regole acquisite in aula con l'utilizzo della *carta a T*: *rispettare il turno di parola e ascoltare*.

Il Cooperative Learning

Il Cooperative Learning ha una storia lunga e complessa, ma affascinante, della quale cercheremo di cogliere spunti più interessanti ai fini delle attività che proporremo, legate, dal punto di vista educativo-formativo, a una filosofia ben precisa: apprendere in classe, attraverso attività in piccoli gruppi di alunni, all'interno dei quali ognuno svolge un *ruolo* importante per il raggiungimento di un obiettivo comune.

Il metodo, quindi, si pone in una posizione critica rispetto all'apprendimento competitivo, in cui ogni alunno studia per ottenere un risultato migliore di quello raggiunto dai compagni, e/o individualistico, nel quale ognuno lavora e studia per conto proprio per raggiungere obiettivi prescindendo da quelli conseguiti dagli altri, con gli esiti già intravisti precedentemente. L'efficacia di tale approccio sta nell'acquisizione, da parte degli alunni, di *competenze sociali* (relazioni d'aiuto, comunicazione, accoglienza, ecc.), che comportano una ricaduta positiva in termini sia di rendimento strettamente scolastico sia di benessere emozionale e di motivazione.

Realizzare in classe attività di cooperazione implica un'assunzione di responsabilità e una mole di lavoro significativa da parte del docente, sia per quanto riguarda la progettazione, sia per la necessaria autocritica e il successivo cambiamento consapevole dello stile di insegnamento. Ma la bontà dei risultati ripaga ampiamente gli sforzi. Non a caso, dei vari metodi che sono stati ideati e messi in pratica da quando, anche in Italia, si è aperto il fronte verso nuovi interventi didattici, nessun metodo, come il Cooperative Learning, ha dato spunti a ricerche, applicazioni, sperimentazioni, verifiche, analisi, approfondimenti, seminari su tutto il territorio nazionale.

Gli alunni preferiscono senz'altro apprendere in modo dinamico e cooperativo. Si potrà tranquillamente verificare quanto superi ogni ragionevole aspettativa l'interesse che gli studenti mostrano verso i compiti assegnati nei lavori di gruppo, la loro voglia di fare, di essere pronti, di organizzare, di stimolare gli altri compagni. E questo entusiasmo diviene contagioso anche per gli insegnanti.

non all'alunno in generale. Allo stesso modo è bene che l'insegnante comunichi gli effetti che il comportamento inaccettabile degli alunni ha su di lui: «Quando vengono lasciati i materiali in disordine, devo passare molto tempo a mettere a posto». Spesso i bambini, ma anche i ragazzi, non immaginano che il proprio modo di fare disturba o danneggia gli altri.

Esercitarsi nei messaggi in prima persona non è facile e a volte essi non bastano: per un confronto costruttivo occorre applicare *tutti* i principi dell'ascolto attivo. Se questo è vero in una comunicazione tra adulti e alunni, lo è forse ancor più tra pari.

«Mi fai arrabbiare *sempre!* (Tu)» scatena in chi riceve il messaggio un senso di ribellione e chiusura «Mi arrabbio (io) quando dici che non sono capace di...» evoca comprensione e volontà di cambiamento. I quantificatori universali come *sempre*, *mai*, *tutti* tolgono all'altro ogni via di uscita, perché si sente percepito come immutabile, per sempre.

Nelle attività di Cooperative Learning presentate si scopre come gli alunni possono imparare, con specifiche modalità, a praticare l'ascolto attivo anche in classe con i propri compagni. Il salto di qualità consiste proprio in questo passaggio di competenze, relative all'ascolto attivo, sviluppatasi inizialmente nell'insegnante e poi successivamente innescate, come in un circolo virtuoso, negli alunni.

Comportamenti che bloccano la comunicazione

Nell'esperienza scolastica è frequente il ricorso da parte dei docenti a interventi che dirigono gli alunni verso una comunicazione chiusa. Più o meno inconsapevolmente vengono utilizzate forme direttive che provengono da buone intenzioni, ma in sostanza non danno adito né a un confronto né tanto meno a una relazione franca e schietta.

Passiamo in rassegna queste possibili forme verbali, che sono riferite a un modo *personale e soggettivo* d'intendere la realtà. Prendendo spunto da Gordon (1993) e Franta (1988), operiamo una rivisitazione secondo i nostri fini scolastici.

Moralizzare

È la modalità utilizzata per esprimere un giudizio in funzione del proprio sistema di valori, come se questi fossero gli unici validi. Il suo enunciato è: «Deve essere soltanto in questo modo». All'alunno, concretamente, non viene offerta alcuna possibilità di comprendere la ragione dei giudizi espressi dall'insegnante,

il quale spesso, parlando a tutta la classe o anche a qualcuno dei suoi alunni, afferma: «Dovete fare quello che vi dico». Se viene richiesto un perché, ci si sente rispondere: «Perché io sono l'insegnante».

Dogmatizzare

Il rischio, quando si comunica in modo moralizzante, è quello di offrire risposte poco comprensibili a un alunno che pone un problema, curioso di sapere il «perché». L'insegnante offre in tal caso considerazioni di inevitabilità e ineluttabilità delle esperienze della realtà, della serie: «La vita è così». Questa risposta, offerta come un dogma, toglie all'alunno l'esperienza della ricerca delle ragioni.

Diagnosticare

È l'atteggiamento più freddo e distaccato; la persona si erge quasi a giudice supremo e dà la sentenza: «La tua situazione è questa». Poniamo il caso che un alunno presenti difficoltà di apprendimento; se incontra un insegnante fatalista, che non intravede spiragli di miglioramento, riceverà più o meno esplicitamente questo messaggio: «Sei fatto così, non hai speranze». Può essere frequente la tentazione, negli insegnanti, di dare etichette, che in qualche modo spingono gli alunni dentro categorie predefinite. Fatta la diagnosi, però, non si ha un orientamento per trovare le soluzioni, ma si rimane nell'immobilità.

Interpretare

È la tentazione più forte e anche la più pericolosa. L'alunno descrive all'insegnante una situazione che vive o ha vissuto, e il docente replica con una lunga lista delle ragioni che possono spiegare l'esperienza: «Quello che dici è così perché...». Così facendo si rischia di togliere all'alunno la possibilità di essere riconosciuto nel suo fedele contatto con le proprie emozioni. Ad esempio, se racconta di essere irritato per la provocazione di un compagno e si sente rimproverare dall'insegnante: «Sicuramente sei stato tu a iniziare», l'alunno rimane frustrato e non compreso.

Generalizzare

Rappresenta una forma, a volte genuina ma malauguratamente ingenua, di spiegare le ragioni dell'altro, tranquillizzandolo che l'esperienza da lui vissuta, positiva o negativa, è comune a tanti altri: «Questo accade a molti». Un alunno

piange per un gattino morto e l'insegnante crede di rassicurarlo dicendogli: «Non ti preoccupare, poi ti passa. Succede a tutti così». L'alunno sta provando una sua emozione, in quel preciso luogo e in quel preciso momento, e non gli interessa se quella esperienza può essere successa o succederà ad altri.

Identificare

È simile alla generalizzazione, ma stavolta si conducono a se stessi le esperienze vissute da chi è di fronte a noi: «Questo è successo anche a me». Può fare comunanza, ma non aiuta l'altro. Come nella generalizzazione, il rischio è quello di non riconoscere nell'alunno la sua specifica necessità e originalità, sebbene possa esservi l'intenzione positiva, da parte dell'insegnante, di offrire aiuto partendo dalla propria di esperienza vissuta. Ma occorre essere consapevoli della soggettività di ogni esperienza.

Offrire soluzioni

È una tendenza comune degli educatori, insegnanti o genitori, quella di fornire ricette, cioè di spingere l'alunno/figlio a adottare una soluzione che a loro avviso è quella più idonea, offrendo anche tutti i consigli come farmaci terapeutici efficaci: «Come soluzione devi...». In questo modo non si crea comprensione e partecipazione, ma si rischia di prescrivere, di svalutare la situazione, di sminuire il vissuto e le capacità del ragazzo, tutti atteggiamenti che non incoraggiano a scoprire abilità e possibilità autonome.

Infine, Franta-Colasanti (1999) individuano alcune *cattive abitudini* che possono danneggiare la comunicazione e sulle quali è opportuno riflettere onestamente.

1. Non lasciare all'alunno che sta parlando il tempo di spiegare interamente il suo pensiero.
2. Interrompere dopo poche frasi, quasi pesasse ascoltare fino in fondo.
3. Terminare la frase dell'alunno.
4. Dare all'alunno l'impressione che stia parlando con il muro.
5. Non sorridergli mai mentre parla.
6. Non guardarlo o farlo solo certe volte.
7. Interrompere con domande e commenti fuori luogo.
8. Tentare di anticipare il suo pensiero.
9. Respingere subito qualunque suo suggerimento.
10. Fingere di non capire.

zione dei Johnson ci fosse realmente questo parallelismo, ma nella nostra pratica quotidiana esso si è rivelato un'utile guida. Il lettore troverà maggiori chiarimenti nella parte dedicata alla pratica.

Per aiutare gli alunni a svolgere i ruoli assegnati, si possono usare dei cartellini dove è scritto il nome del ruolo, ad esempio «timer», e sul retro le funzioni, ad esempio «controlla il tempo e scrive sul cartellone». I cartellini possono essere resi piacevoli dalla creatività dell'insegnante e degli alunni e si può decidere di tenerli sul banco, appesi al collo con un cordoncino simpatico o appuntati sulla maglietta.

Sarà l'insegnante a decidere se assegnare i ruoli in modo casuale o meditato. La nostra esperienza suggerisce, anche in relazione alle considerazioni fin qui esposte, che è più funzionale un'assegnazione ponderata dall'insegnante, che conosce le caratteristiche cognitive e sociali degli allievi. Essa, infatti, riduce la possibilità che qualcuno rifiuti di collaborare, assicura che le abilità vengano usate da tutti perché attribuite secondo le capacità di ciascuno, specialmente nelle fasi iniziali dei lavori di gruppo, e crea interdipendenza tra i membri del gruppo, attivando il senso di responsabilità e il contributo personale di ognuno.

È naturale che all'inizio gli alunni facciano un po' di fatica a svolgere correttamente i ruoli; si pensi al responsabile dei turni di parola (le definizioni possono variare a piacere): deve portare a termine la sua parte di compito e controllare che tutti parlino uno alla volta, ma anche che tutti abbiano avuto la parola. A volte, poi, i nostri alunni, che sembrano così sicuri di sé, hanno difficoltà a riprendere il gruppo che magari sta facendo confusione e si rivolgono all'insegnante: «Maestra, ma qui parlano tutti insieme!».

Il metodo 3

Il *metodo 3* (Gordon, 1993) fa in modo che le parti coinvolte in un conflitto collaborino per trovare una soluzione che vada bene per entrambe, in cui non ci siano perdenti o vincenti, nell'ottica dell'accoglienza di bisogni interni.

La risoluzione di un problema richiede un processo graduale secondo le sei fasi del classico metodo scientifico:

1. individuare il problema;
2. proporre le possibili soluzioni;
3. valutare le varie soluzioni;
4. individuare la soluzione migliore;
5. stabilire in che modo attuare la soluzione prescelta;
6. accertarsi che la soluzione prescelta abbia effettivamente risolto il problema.

Anche in questo processo bisogna usare l'ascolto attivo e l'espressione dei messaggi in prima persona, che portano all'apertura reciproca.

Una fase particolarmente delicata è quella relativa alle possibili soluzioni. Gordon suggerisce all'insegnante di non valutare le proposte e questo non è facile poiché implica lo *stare fuori* momentaneamente dal problema e fare solo un brainstorming, dando a tutti la possibilità di parlare spontaneamente, anche se le cose dette sembrano assurde.

L'adulto può sollecitare la partecipazione attraverso domande facilitanti «Quali soluzioni possiamo trovare a questo problema?» o che possano stimolare altre idee «Ci saranno sicuramente altre idee a cui nessuno ha ancora pensato». All'apparenza sembra che ognuno di noi abbia sempre utilizzato questo metodo per risolvere problemi di varia natura, in realtà senza un esercizio consapevole è davvero difficile resistere dal commentare (anche con la comunicazione non verbale) le proposte degli alunni e portare le soluzioni verso quella che è nella nostra mente.

Altra fase delicata è la valutazione delle proposte. Si comincia con il rinunciare a ogni proposta non accettata da qualcuno: ricordiamo che la soluzione finale deve essere assolutamente condivisa. Se le risposte sono state scritte alla lavagna, si facilita il processo di selezione cancellandole. La tecnica dell'ascolto attivo va utilizzata insieme alle espressioni di incoraggiamento. In questa fase l'insegnante non deve temere di dare anche lui la sua opinione utilizzando i messaggi in prima persona: «Questa soluzione non mi piace perché...», «Posso suggerire...». Al termine del processo, nella fase della scelta definitiva, si stabiliscono le modalità di attuazione, si esplicitano cioè le azioni necessarie per portare a compimento la soluzione individuata. L'insegnante in questa situazione aiuta gli alunni a esprimere le proprie idee e a giungere a soluzioni funzionali senza un intervento diretto. È un po' come applicare la *maieutica socratica*.

A volte, però, gli alunni non rispettano gli accordi e per l'insegnante è forte la tentazione di pensare che vogliono provocarlo o che è stato fallito l'obiettivo e che la soluzione migliore sia tornare allo stile autoritario e dettare ricette indiscusse. Ma come abbiamo visto, se nell'immediato raggiungiamo il nostro scopo, ben presto ci troveremo da capo a confrontarci con una situazione di conflitto. Gordon quindi suggerisce di dare agli alunni un'altra possibilità e di rinegoziare eventualmente altre soluzioni più funzionali.

Soprattutto l'insegnante deve abbandonare la convinzione che i comportamenti disfunzionali degli allievi siano un attacco alla sua persona. Pensiamo un attimo a cosa ne ricavano realmente: essere continuamente sgridati o puniti. Al contrario, con questi comportamenti mirano ad attirare la nostra attenzione perché vivono travagli interiori, di cui forse non conoscono la vera causa, e la

loro è una richiesta di aiuto. Nanetti (2001), psicologo docente presso l'Università di Urbino, ci ricorda che chi agisce in modo aggressivo tenta di dimostrare una forza che in realtà non possiede e chi per contro si sente ferito probabilmente quelle ferite le aveva già da tempo e ha veicolato proprio lì, dove il dolore è forte, l'aggressione dell'altro.

Capita spesso a noi insegnanti di sentirci inadeguati e soli a fronteggiare certe difficili situazioni e gli atteggiamenti provocatori o disturbatori di quello che abbiamo costruito con tanta dedizione (come un buon clima di classe, ad esempio) ci inducono a reazioni difensive, ma allo stesso tempo aggressive. Il tipo di feedback che mandiamo all'interlocutore in questione genera gli stessi sentimenti che proviamo noi nel ricevere il messaggio di inadeguatezza, e si innesca così una reazione a catena che dal ricevente all'emittente prosegue su un terreno minato.

Cominciamo allora a pensare che la nostra sensazione di inadeguatezza provocata dall'altro non corrisponde a una *reale* inadeguatezza e che abbiamo di fronte un ragazzo in crescita che ci sta chiedendo aiuto. Infatti, il problema in questo caso è dello studente, anche se si riflette sulla conduzione della lezione e quindi sull'insegnante. Cominciare a pensare che la persona davanti a noi ha un problema e non ci sta deliberatamente provocando è il primo passo per rasserenare l'animo e accoglierla offrendo il nostro aiuto.

Il secondo passo è fornirgli il nostro esempio di mediatore, di colui che non vuole avere la partita vinta in virtù del ruolo che ricopre.

Il terzo passo è insegnare a tutti l'abilità della mediazione da esercitare in modo autonomo, senza bisogno di arbitri che suonino il gong a ogni round.

È essenziale dare a *tutti* gli alunni gli attrezzi necessari alla soluzione dei conflitti: nella vita quotidiana non sempre possiamo contare su qualcuno che *conduca* un nostro eventuale scontro, per garantire equità alle parti, per cui se i nostri bambini imparano a cavarsela padroneggiando le abilità comunicative necessarie a terminare un confronto con la soddisfazione di entrambe le parti non avranno necessità di mediatori esterni.

Lasciare infine agli alunni la possibilità di trovare soluzioni personali e creative (sia nelle discussioni che nelle normali attività) combatte il ristagno delle solite raccomandazioni degli adulti che, con la loro presunta autorità indiscussa, non sempre sanno tirare fuori la verità, l'essenza delle cose.

Il ruolo dell'insegnante nella gestione dei gruppi

Nell'insegnamento che si ispira al Cooperative Learning l'insegnante attiva e responsabilizza gli studenti nel loro apprendimento. Egli non è più il trasmet-

Una risposta può essere presa ad esempio. La revisione è importante «perché non è come una tabellina che tutti devono dire la stessa cosa: qui puoi dire quello che fai nel gruppo, quello che pensi!». Tradotto: puoi dire la tua opinione senza che qualcuno sentenzi che è giusta o sbagliata. Puoi essere te stesso.

Non posso fare a meno di segnalare la risposta di Alessio relativa alle competenze del ruolo ricoperto: «Ho detto ai compagni di parlare a bassa voce e di alzare la mano». Era la guida!

Alla domanda orale: «Stai migliorando perché...», la dichiarazione quasi unanime è stata che «a forza di fare si capisce meglio e si sa cosa fare!».

È una definizione *alternativa* di autoefficacia.

È stato emozionante vedere crescere la profondità delle risposte, l'autoconsapevolezza, il lavoro metacognitivo, l'impegno ad applicare quanto appreso; in quei momenti pensavo che tramite questa attività stavamo dando ai nostri ragazzi e a noi stessi una grande opportunità di crescita interiore e professionale.

Terza fase: generalizzazione delle abilità acquisite e risultati raggiunti

Fino a quel momento gli alunni si erano allenati a fare gruppo con attività molto semplici, avevano sperimentato e risolto i conflitti che possono scaturire dal vivere insieme le prime esperienze di gruppo e avevano anche preso consapevolezza dei propri errori e delle strategie per migliorarsi. Era arrivato il momento di produrre qualche elaborato più consistente generalizzando gli apprendimenti didattici e sociali in una situazione diversa dalle precedenti; gli alunni hanno inoltre affrontato una struttura nuova di apprendimento cooperativo, cioè il Jigsaw (vedi lavoro di geografia).

Matematica e italiano

Contenuti: due problemi suddivisi in parti e una brevissima biografia presentata in unità narrative separate.

Obiettivi cooperativi: gli stessi del progetto iniziale.

Obiettivi cognitivi:

1. leggere e comprendere unità narrative;
2. sintetizzare;
3. riordinare logicamente e cronologicamente;
4. desumere informazioni da un testo;
5. risolvere un problema sia aritmetico che geometrico;
6. saper volgere intere frasi al tempo e al modo richiesti.

Tempi: 2 ore al giorno per tre giorni (ogni giorno è stato affrontato un argomento diverso).

Ruoli: guida: legge le istruzioni, gestisce la comunicazione, riunisce il gruppo la volta successiva; lettore: legge a tutti il lavoro finito; facilitatore: avvia il lavoro e spiega; timer: tiene il tempo e controlla che nel foglio comune sia tutto in ordine. Nel gruppo da cinque il supervisore controlla ulteriormente che non ci siano errori.

In queste tre lezioni ho distribuito i ruoli secondo le capacità cognitive degli alunni.

Materiali: problemi e storia «Io viaggio», suddivisa in pezzi (scheda 5.1). Ogni pezzo era siglato con il nome del bambino a cui era destinato, allo scopo

Scheda 5.1

Volgi i verbi all'infinito nei tempi richiesti

IO VIAGGIO

Volgi all'imperfetto

Quando io essere piccolo abitare in una città di mare. Andare spesso con i miei genitori a giocare sulla spiaggia: il babbo mi aiutare a costruire castelli di sabbia; la mamma preparare deliziose merende.

Volgi al passato remoto

Quando avevo sei anni ci trasferire in un paese di montagna. Io piangere tanto perché mi dispiaceva lasciare i miei amici, ma lì incontrare nuove persone simpatiche. Le maestre essere comprensive con me e così il tempo passare serenamente.

Volgi al passato prossimo

L'anno scorso viaggiare molto, incontrare tanta gente e visitare tanti luoghi interessanti. Scattare molte fotografie con le quali riempire cinque album.

Volgi al presente

Ora abitare in una bella città di pianura. Ci essere negozi e centri commerciali dove andare spesso con i miei genitori. Mi piacere qui, avere tanti amici divertenti. (Questa parte era presente solo nella busta del gruppo da 5)

Volgi al futuro

Non so ancora cosa fare il prossimo anno, dove abitare e chi incontrare. Non so se mio padre cambiare lavoro o volere continuare a viaggiare. L'importante è che sicuramente essere felice insieme alla mia famiglia.

di affidare il lavoro più semplice (volgi al presente) agli alunni con qualche difficoltà e i lavori più complessi (relativi agli altri verbi) a quelli di medio e alto livello. Erano inoltre forniti un foglio unico su cui incollare, in ordine, il lavoro finito e scrivere le operazioni e le risposte; foglietti bianchi per le brutte copie; foglietti bianchi per volgere al tempo richiesto la breve storia; foglio con le mie istruzioni (un unico foglio per tutto il gruppo; schede 5.2 e 5.3); colla, penne e matite, cartellini con i ruoli e il nome del destinatario. Ogni volta il materiale era consegnato in una busta chiusa su cui era scritto il numero della squadra (la cosa ha suscitato grande curiosità); il colore dei biglietti con i ruoli era diverso per le esercitazioni di matematica rispetto a quella di italiano.

Scheda 5.2**ISTRUZIONI PER IL PROBLEMA**

Ogni componente del gruppo legge agli altri il proprio pezzo.
 Insieme decidete la sequenza delle operazioni dopo aver analizzato i dati.
 Mentre due di voi calcolano in brutta copia, gli altri trascrivono i dati sul foglio comune.
 Finiti i calcoli trascrivete le operazioni sul foglio, mentre gli altri calcolano le ultime operazioni.
 Mentre vengono trascritte le ultime operazioni, due di voi incollano i pezzi del problema sul foglio comune, secondo la sequenza concordata.
 Controllate tutte le operazioni.
 Il lettore legge a tutti il problema e insieme decidete le risposte. Il timer le trascrive nello spazio apposito.
 Quando tutto il lavoro sarà finito, ripercorrete insieme le tappe necessarie alla soluzione del problema; uno di voi, che sarà scelto a caso dall'insegnante, dovrà ripeterle alla classe.

Scheda 5.3**ISTRUZIONI PER IL COMPITO SUL TESTO**

Ogni membro esegue il proprio lavoro copiando il testo a lui diretto sul foglietto a scacchi.
 Al termine ogni bambino legge al gruppo il lavoro finito.
 Insieme si decide la sequenza narrativa.
 Si incollano in sequenza, come stabilito in gruppo, le fotocopie con il brano all'infinito su un lato del foglio comune.
 Si incollano le parti del vostro lavoro secondo la sequenza stabilita in gruppo sul retro del foglio.
 Il lettore legge l'elaborato intero.
 Riflettete insieme sulle fasi del lavoro poiché l'insegnante chiederà a uno di voi di verbalizzare.

Insegnamento delle abilità sociali: ho fatto riferimento alle carte a T e alle esperienze pregresse all'inizio di ogni lezione e anche durante, quando era necessario.

Fasi di lavoro: la guida doveva leggere le istruzioni passo dopo passo, il facilitatore dava avvio al lavoro mano a mano che ascoltava le istruzioni; ognuno leggeva il proprio pezzo a voce alta e insieme si doveva stabilire l'ordine logico del problema e quello cronologico della storia. Ogni componente realizzava il proprio pezzo (calcolo o trasformazione della parte di testo nel tempo richiesto), che veniva poi incollato secondo l'ordine deciso sul foglio apposito. Per la soluzione del problema c'era qualche difficoltà in più, poiché, essendo ogni parte concatenata all'altra, alcuni bambini non potevano lavorare finché non arrivava il materiale dal compagno (interdipendenza di sequenza), perciò si occupavano della trascrizione dei dati concordati in precedenza; quando arrivava il loro turno per calcolare, gli altri cominciavano a incollare e a controllare. Concordate le risposte, mentre alcuni finivano di incollare, gli altri le trascrivevano. La possibilità di lavorare contemporaneamente era garantita dalla struttura del foglio in comune, che in realtà si componeva di due fogli mobili e di foglietti per le brutte copie. Al termine il lettore leggeva l'elaborato all'intero gruppo, venivano apportate le dovute modifiche e si riconsegnava tutto il materiale riposto ordinatamente nella busta.

Valutazione di gruppo: 10 punti per l'elaborato corretto, 5 punti per l'elaborato sbagliato.

Valutazione individuale: 10 punti per l'esattezza del proprio pezzo, 5 punti se era sbagliato; a ciò si aggiungeva il punteggio totalizzato dal gruppo. Ogni componente riceveva inoltre fino a 10 punti extra se dimostrava comportamenti particolarmente collaborativi. Ho scelto un modo molto semplice di calcolare il punteggio per facilitarne la comprensione da parte dei ragazzi.

Revisione obiettivo didattico e sociale: terminato il compito gli alunni dovevano ripercorrere insieme tutte le fasi del lavoro svolto; a caso io avrei scelto chi doveva verbalizzare. Sono stati utilizzati colloqui, tavola rotonda, scrittura di un commento a piacere.

Lo sviluppo della responsabilità individuale

Presi da faciloneria, tre gruppi (il primo giorno un gruppo era assente per ritiri relativi alla celebrazione della Prima Comunione) hanno sbagliato il primo problema nonostante fosse di una facilità disarmante (ogni componente doveva eseguire una sola operazione). Nel secondo problema, strutturato come il primo ma con qualche difficoltà in più, solo due gruppi su sei hanno commesso errori: in uno di essi (il gruppo assente la volta precedente) erano presenti solo due alunni

e, nonostante l'inferiorità numerica e la disponibilità dell'insegnante a ridurre il carico di lavoro, hanno voluto svolgere tutto il problema attivando la responsabilità individuale. Ovviamente un compito strutturato per quattro bambini si è rivelato pesante per due, ma vanno apprezzati l'impegno e la tenacia. L'altro ha manifestato atteggiamenti di superficialità che probabilmente nascevano dall'emozione. La prova di italiano è andata bene per tutti.

Ancora una volta il lavoro di revisione ha dato i suoi frutti perché ha permesso agli alunni di riflettere sui punti deboli del gruppo e di cercare di porvi rimedio. Ho assistito a interessantissime, quanto ordinate, discussioni sulla soluzione del compito. Anche le risposte alla tavola rotonda sono rilevanti; la riflessione proposta era: «Oggi sono stato migliore delle altre volte perché...». Alcuni hanno detto di avere imparato cose nuove o di essere soddisfatti del lavoro svolto (autostima); altri hanno affermato di essere stati migliori perché non si sono innervositi con i compagni (autocontrollo e responsabilità individuale).

Biagio e Carlo non hanno dato problemi. Alessio ha avuto la fiducia del suo gruppo, che lo controllava, ma una volta accertato che avesse compreso il da farsi, lo lasciava lavorare (fiducia). Non si sono sostituiti a lui! Gli hanno anche affidato il compito di incollare sostituendo un bambino che non aveva terminato la sua parte.

Il Jigsaw in geografia

Contenuti: caratteristiche socio-territoriali della Sardegna (regione non ancora studiata).

Obiettivi cognitivi:

1. desumere informazioni da un testo;
2. sintetizzare;
3. produrre un cartellone.

Tempi: 2 ore.

Ruoli: nei gruppi da tre (vedi oltre): timer, guida, facilitatore; nei gruppi da quattro è stato aggiunto il portavoce che doveva illustrare il lavoro finito. In questa attività gli alunni si sono distribuiti i ruoli autonomamente.

Materiali: fotocopie numerate con le notizie sulla Sardegna (la n. 1 conteneva notizie sul territorio, la 2 sull'economia, la 3 sulle città, la 4 sulle tradizioni; ogni gruppo aveva le fotocopie 1, 2, 3, 4, cioè tutti gli argomenti), fogli bianchi per le sintesi, penne e matite, colla, cartellone.

Fasi di lavoro del Jigsaw: ho consegnato le 4 fotocopie numerate su cui avevo scritto, per ogni gruppo, il nome del destinatario, tenendo conto delle capacità

Favorire la motivazione all'autocontrollo: un'esperienza vissuta

Per cominciare ho preso spunto da un'esperienza accaduta il giorno precedente, in cui la mancanza dell'abilità sociale richiesta, il controllo della rabbia, aveva portato due alunni ad avere un richiamo scritto sul diario.

I bambini si stavano sistemando in fila per uscire; l'insegnante aveva dato loro un ordine preciso relativamente alla disposizione, ma Carlo, in coppia con Katia, si era piazzato davanti a tutti, invece di occupare la posizione stabilita. L'insegnante aveva richiamato la coppia all'ordine: la bambina si era spostata, mentre Carlo era rimasto fermo, dicendo che un posto valeva l'altro, e aveva chiesto a Katia di raggiungerlo. Lei aveva insistito per rispettare la regola; lui l'aveva raggiunta e aveva cominciato a gridare e a stratonarla per convincerla a tornare al primo posto. Katia, molto irritata, aveva inveito con brutte parole e aveva tentato di spingere con forza il compagno, che si era aggrappato a un alunno vicino, trascinandolo per terra. Katia, sempre più arrabbiata e timorosa di essere aggredita, invece di ritirarsi aveva continuato a rinfacciare a Carlo il solito comportamento da *idiot*a. Carlo non ci aveva visto più dalla rabbia, si era alzato, si era fatto largo tra la fila di bambini pietrificati e, ignorando i ripetuti richiami dell'insegnante, si era scagliato su Katia facendola sbattere contro il muro, per fortuna senza conseguenze. Lo scuolabus stava aspettando e non c'era tempo per discutere, ma la gravità dell'accaduto, associata all'indifferenza verso i richiami e i tentativi di trattenimento, aveva portato l'insegnante a un comprensibile, quanto necessario, atto autoritario: aveva sgridato solennemente i due bambini, aveva chiesto i loro diari e, in men che non si dica, aveva scritto un richiamo da far firmare ai genitori.

Questo aveva suscitato grande preoccupazione in Katia, perché era la prima volta che le accadeva, dato il suo comportamento solitamente corretto, e l'aveva portata ad accusare l'insegnante di essere stato ingiusto ed eccessivamente severo, poiché la colpa era dell'altro bambino che l'aveva trascinato nella situazione.

L'indomani, appena arrivata a scuola, tutti gli alunni si sono dati un gran da fare per raccontarmi l'accaduto, dal momento che non ero presente. Pur parlando uno alla volta, alzando la mano, la discussione era molto animata e lo stato emotivo visibilmente alterato, poiché per qualche minuto avevano anch'essi temuto di essere travolti dalla furia di Carlo. Solo ascoltando, un po' di apprensione è venuta anche a me, perché immaginavo quali potevano essere gli strascichi e comprendevo la difficoltà del mio collega. Ho cercato di recuperare serenità e ho pensato che questa occasione spiacevole poteva essere trasformata in qualcosa di costruttivo. Così ho proposto alla classe di simulare l'esperienza per dare a me la possibilità di capire meglio, *ascoltare e guardare*, e per poter riflettere

poi tutti insieme (era presente anche il collega coinvolto). Regola numero uno: un bambino è innocente fino a prova contraria, anche se apparentemente i fatti sono tutti contro di lui.

È stato chiesto agli alunni di essere il più possibile fedeli nel rivivere l'accaduto, anche nelle posizioni occupate da ciascuno e nelle azioni o commenti scambiati con i compagni. Noi adulti abbiamo assistito senza interferire.

Il metodo 3 e la comunicazione non verbale

Immediatamente dopo la simulazione si è aperta una conversazione nella quale sono stati messi in atto i principi del counseling e in particolare è stato utilizzato il metodo 3. Noi insegnanti abbiamo adottato uno stile comunicativo non verbale accogliente, che trasmettesse disponibilità a una conversazione costruttiva e accettazione/valorizzazione dei diversi punti di vista. Ci siamo seduti su due seggioline, posizionandoci di fronte alla scolaresca, abbandonando deliberatamente la cattedra per comunicare vicinanza e apertura. Sono state necessarie diverse espressioni facilitanti per favorire l'esposizione chiara e ci siamo sforzati di non interpretare né formulare giudizi. Lo scopo della conversazione era far prendere consapevolezza, ai due alunni coinvolti, del loro comportamento e delle sensazioni provate durante l'esperienza, riflettendo poi sulle conseguenze interne (dispiacere) ed esterne (nota a casa) e su cosa si poteva fare per evitare accadimenti simili.

La conversazione si è svolta in modo sorprendentemente corretto. Generalmente il counseling predilige chiarimenti tra i soggetti in conflitto, ma in questo caso i due alunni hanno voluto chiamare in causa i compagni e mi è sembrato opportuno dare voce a chi lo desiderasse. Tutti hanno alzato la mano prima di parlare, attendendo pazientemente il loro turno, esprimendo pacatamente le impressioni, riuscendo a collegarsi anche con chi aveva parlato diversi turni prima e parafrasando ciò che era stato espresso, consapevoli del fatto che con il passare del tempo il filo del discorso poteva essere perduto e andava quindi ripristinato.

Sicuramente l'argomento era estremamente coinvolgente e noi insegnanti ci siamo stupiti della maturità dimostrata dagli alunni nel giungere alla conclusione quasi unanime che la *responsabilità* dell'accaduto (non *la colpa*) andava equamente suddivisa tra i due alunni.

Normalmente, quando accadono fatti di questo genere, è gioco forza che si formino due fazioni a sostegno dei contendenti. Se l'insegnante però fornisce l'esempio di ascolto, di considerazione anche per chi la pensa in modo diverso e si esime dal distribuire sentenze, i bambini presto imparano che possono dire

la loro senza timore di *tradire* i compagni. In questo caso all'inizio le bambine erano ovviamente schierate con Katia, mentre i maschietti erano un po' combattuti, ma nessuno aveva chiesto loro di parteggiare per l'uno o per l'altro, o peggio ancora di assolvere uno e condannare l'altro, quindi piano piano maschi e femmine si sono sentiti liberi di essere assertivi e autentici.

Nessuno dei due alunni si è arrabbiato quando un compagno evidenziava un comportamento scorretto, perché egli *riferiva* soltanto, *non condannava*, non puntava il dito, non metteva il marchio, e soprattutto nessuno ha usato le parole *sempre*, *mai*, dimostrando che la percezione negativa che avevano di Carlo poteva essere abbattuta per fare spazio a una maggiore obiettività, rimanendo su ciò che era stato visto e non entrando nell'interpretazione inquinata dai preconcetti individuali. Katia e Carlo, ripercorrendo le emozioni che li avevano travolti, sono giunti alla conclusione che la rabbia cresceva nel vedere il comportamento rabbioso dell'altro e che l'aggressività in effetti porta solo ad altra inutile aggressività, anche se «quando sei lì non te ne accorgi e non riesci a tornare indietro». Sarebbe stato meglio per Katia dire a Carlo che lei preferiva rispettare la regola e che lasciava a lui la responsabilità della violazione, senza offendere. Probabilmente Carlo si sarebbe arrabbiato meno e non l'avrebbe stratonata.

La discussione è terminata con la condivisione della necessità di autocontrollo nelle diverse situazioni, scolastiche e non, per vivere più civilmente gli inevitabili conflitti che sorgono dalla convivenza.

Ho quindi sollecitato la classe a individuare altri comportamenti non corretti che provocano conflitti o che rendono meno proficuo il lavoro scolastico, trascrivendo quanto detto alla lavagna. Sono emersi la distrazione, le chiacchiere con i compagni, i giochi durante la spiegazione degli insegnanti e, in generale, i comportamenti aggressivi (consapevolezza).

È stata quindi operata una revisione orale in assemblea attraverso le seguenti domande:

- Come si è svolta questa conversazione?
- Qual è stato il risultato?
- Che cosa avete fatto per parlare ordinatamente?
- Cosa si deve fare per agire sempre così correttamente?
- È possibile trasferire questa modalità durante le lezioni?

Gli alunni hanno concluso (conversando in modo ancora ordinato) che è necessario controllare il proprio comportamento, cercando innanzitutto di essere consapevoli dei propri stati d'animo e delle azioni che ne conseguono e che, prima di passare alle mani, si può ragionare anche se si è arrabbiati.

La carta a T «controllare la rabbia» e i giochi per la presa di coscienza

Ricordando le procedure dell'anno precedente, i bambini hanno chiesto di redigere una carta a T chiamata «controllare la rabbia» e hanno accettato entusiasticamente la proposta di costruire il «sacco della rabbia», cioè una grande busta di carta appesa al muro, dove ognuno potesse gettare un bigliettino, strappato in mille pezzi, sul quale aveva scritto lo sfogo di un momento di rabbia, comprese le parolacce che, a quel punto, non sarebbe stato più necessario rivolgere ai compagni.

È evidente che ciò non costituisce un metodo permanente di controllo, ma è il primo passo verso il riconoscimento delle proprie emozioni e la canalizzazione di quelle che chiamiamo (anche se impropriamente) negative, consentendo, nel tempo di quei pochi secondi trascorsi a scrivere il biglietto, di sfogarsi immediatamente, frenare l'impulso ad alzare le mani verso il compagno e attenuare così la rabbia.

Successivamente, infatti, Carlo ha dichiarato che con questo sistema non «sbolliva» totalmente, ma riusciva a prendere respiro e mantenere un po' di lucidità, per discutere senza arrivare alle mani. Era già un buon risultato.

Dopo circa tre settimane, come atto simbolico del cambiamento e della vicina conquista di autonomia nel gestire la rabbia, abbiamo bruciato tutti i biglietti nel giardino della scuola, formando un cerchio di adulti e bambini che si tenevano per mano, in un'atmosfera di catarsi condivisa.

Prima di costruire la carta a T, per favorire la percezione dei propri sentimenti negativi, gli alunni hanno mimato in palestra «Viaggio nel paese della rabbia» (Portman, 1997, p. 22) letto dall'insegnante. È un viaggio che parte da sensazioni di gioia, affronta gli atteggiamenti verbali e non verbali della rabbia e raggiunge, al termine, la serenità. Subito dopo è stata fatta un'interessante riflessione in circle time, sempre in palestra, con le seguenti domande: «Come vi siete sentiti durante il viaggio? Come vi sentite ora che il viaggio è finito?».

La maggioranza ha espresso sensazioni di serenità, di liberazione, di «qualcosa che hai dentro, che hai già provato, ma non capivi bene cos'è», segno che è salutare dare un nome alle proprie emozioni per canalizzarle anziché liberarle selvaggiamente o, peggio, soffocarle.

Nei giorni seguenti è stato proposto il gioco «Quando sono arrabbiato» (Portman, 1997, p. 18): in classe, a uno a uno, gli alunni hanno mimato i gesti con cui solitamente manifestano la rabbia. La consegna per tutti era quella di osservare attentamente i compagni. In seguito, infatti, ogni bambino è stato chiamato a ripetere ciò che aveva visto fare da un compagno a sua scelta.

Il fatto che molti, riferendosi a esperienze precedenti, aggiungessero particolari che l'interessato aveva ommesso ma che ora riconosceva nell'amico che

lo stava imitando («È vero faccio anche così»), ha portato alla conclusione che è importante percepire anche le emozioni degli altri (empatia) e che spesso nemmeno noi ci rendiamo conto dei nostri atteggiamenti, attribuendo quindi agli altri, durante i conflitti, responsabilità che non sempre hanno.

Ho pensato di sondare anche come i bambini si sentivano percepiti dagli altri, perciò ho chiesto di scrivere, su un foglio firmato, il nome di tre compagni con cui avrebbero voluto lavorare in gruppo e perché. Il risultato non è stato reso noto.

Successivamente è stato distribuito un altro foglio dove rispondere alle domande: «Sono stato scelto perché... Non sono stato scelto perché...».

Molte risposte ci hanno veramente sorpreso, soprattutto quando ci siamo resi consapevoli delle corazze che alcuni bambini si sono costruiti comportandosi secondo l'immagine che hanno di sé (in negativo o eccessivamente positiva) che non corrisponde alla realtà e come questa crei una «profezia che si autoavvera» che dirige impegno, attenzione e sforzi. Il meccanismo che si innesca è, orientativamente: «Mi percepisco negativo, agisco di conseguenza, ovviamente i risultati sfavorevoli mi danno ragione, confermo l'immagine di me, non faccio nulla per cambiare perché ormai sono così e continuerò». Oppure: «Mi percepisco positivo, cerco di migliorare superando la paura di un fallimento, ci riesco, rinforzo l'immagine di me; se non riesco, chiedo aiuto e ci riprovo sentendomi soddisfatto comunque per il coraggio di averci provato». Carlo si percepiva cattivo e rompiscatole, per cui pensava di non essere stato scelto. Katia si percepiva buona e studiosa, per cui sicuramente scelta.

Ci sembrava inoltre interessante cominciare a far esternare agli alunni, seppure momentaneamente in forma privata e per iscritto, ciò che dei comportamenti dei compagni li irritava, per avviarli alla comunicazione dei propri sentimenti in modo assertivo, circostanziato e in prima persona: «Mi irrita (io) quando...» invece di «Mi irrita (tu)». Anche in questa occasione non sono mancate le sorprese e soprattutto abbiamo rilevato che molti alunni vivono in modo conflittuale i rapporti con alcuni compagni, ma non ne fanno parola, per cui le relazioni a volte sono stabilite su un piano falsato, perché si mostrano gentili e accondiscendenti con alcuni compagni verso i quali hanno dei risentimenti che non riescono a comunicare, con la perdita di molte interessanti occasioni di crescita. Spesso però noi insegnanti non ce accorgiamo.

Un ultimo esercizio ludico era necessario per dare ai bambini la possibilità di riflettere sulle situazioni a rischio, e a questo scopo ho scelto e adattato «Mi fa arrabbiare» (Portman, 1997, p. 30). I bambini si sono seduti in cerchio e dovevano scrivere su un foglio le cose che di solito li fanno arrabbiare. Scaduto il tempo, quindici minuti, ognuno doveva leggere a voce alta quanto aveva scritto

dovrà aspettare, prima di riaverne, che tutti gli altri abbiano terminato i propri. Questo sistema deve essere presentato non come una punizione, ma come metodo utile per dare a tutti la possibilità di parlare: «Ci sono alcuni di voi che hanno tante cose da dire, qualcun altro però è più timido e rischia di non parlare mai; se ci esercitiamo con un aiuto, il gettone appunto, saremo sicuri di avere tutti le stesse possibilità».

In classe terza è stato necessario inserire il ruolo dell'incoraggiatore, perché i bambini non riuscivano ad agire questa abilità. Esercitandosi all'inizio in modo «forzato», hanno poi compreso che una parola di incoraggiamento è piacevole da dire e da ricevere, allenta le tensioni e sblocca una situazione di stasi. Abbiamo scoperto che alcuni *insospettati* bambini erano bravissimi a incoraggiare i compagni. Altri stavano già sviluppando ottime doti di counselor, che andavano solo affinate. Marco, per esempio, era un mediatore eccellente e riusciva a mettere insieme le idee di tutti, trasmettendo calma e rispetto. Nel suo gruppo nessuna decisione veniva presa se non erano tutti convinti della sua bontà.

Ora però ci spostiamo nel viaggio che ha condotto i bambini ad appropriarsi dell'abilità fondamentale per un counselor: l'ascolto. Questa purtroppo è un'abilità poco praticata anche da noi insegnanti. E dire che ci è stata data una sola bocca per parlare e ben due orecchie per ascoltare!

Indubbiamente insegnare a bambini così piccoli l'ascolto attivo non è semplice, ma cominciando con attività gioiose, essi sono perfettamente in grado di comprendere la necessità di tale buona abitudine e possono, con un po' di pratica, impadronirsi degli attrezzi del counseling. Ecco che l'insegnante diventa davvero un regista e smette i panni del trasmettitore del sapere, del giudice, per trascorrere insieme agli alunni giornate indimenticabili e gratificanti.

Il lavoro in classe 4^a: sintesi del percorso

Classe e contesto

La classe era composta da 21 alunni (una appena arrivata): 14 maschi e 7 femmine. Gli alunni si mostravano molto vivaci, poco attenti sia nella fase di spiegazione che in quella di applicazione. L'ascolto era poco praticato, per cui spesso sorgevano malintesi o non venivano rispettate le consegne dell'insegnante. L'impegno a scuola e a casa non era costante. Il livello cognitivo era molto vario e stratificato. Erano presenti un alunno diversamente abile, Sandro, con lieve ritardo cognitivo ma notevoli problemi comportamentali, due alunni con difficoltà di apprendimento molto al di sotto della media della classe, e altri particolarmente vivaci, in alcune occasioni perfino oppositivi e saccenti.

Fabio si scontrava spesso con i compagni e accendeva liti furibonde. I compagni, ormai prevenuti, non gli lasciavano il tempo di esprimere le proprie ragioni, con il risultato che egli era perennemente agitato e trovava qualsiasi modo per attirare l'attenzione. Ciò che preoccupava noi insegnanti era il fatto che Fabio mostrasse notevoli doti cognitive di intuizione, ma con il suo comportamento (e il travaglio interiore) vanificava le sue doti.

Alex invece era un alunno molto infantile, gracile, con diversi problemi di apprendimento, si stancava facilmente e si innervosiva spesso, perché aveva necessità di tempi più prolungati rispetto ai suoi compagni, in quanto perdeva il bandolo della matassa e senza aiuto non riusciva a superare gli ostacoli. A volte accusava mal di testa, probabilmente causato dalla tensione. Fabio, Sandro e Alex avevano trovato molte difficoltà nei precedenti lavori di classe e soprattutto in quelli cooperativi, ma grazie all'attenzione positiva, all'utilizzo dell'ascolto attivo e della comunicazione efficace da parte di noi insegnanti, e al lavoro sull'incoraggiamento a tutti, erano riusciti a migliorare un po' la considerazione di se stessi e le relazioni sociali. Ma la loro insicurezza, mascherata dietro corazze di durezza o caparbietà, aveva bisogno di essere espressa, ascoltata e accolta.

Il reale problema di questa classe era infatti l'assoluta noncuranza verso l'altro, sia che parlasse, che cantasse, che soffrisse o che spiegasse. L'individualismo, figlio dei nostri tempi, imperversava sovrano, per cui gli alunni non ritenevano necessario perdere tempo nell'ascoltare gli altri, e il circolo vizioso che si era instaurato era proprio «tu non mi ascolti, io non ti ascolto».

Naturalmente questa descrizione non vale per tutti gli alunni: molti avrebbero voluto seguire con attenzione le lezioni e avere rapporti più distesi, ma spesso il fluire della giornata era interrotto dai *traffici* verbali e dai giochi vari di due o tre bambini che finivano poi per litigare.

Un altro guaio era che le femmine, generalmente più tranquille dei maschi a questa età, anche se notevolmente più chiacchierone, costituivano solo un terzo del gruppo classe.

Il comportamento della classe rendeva difficoltosa qualsiasi proposta e addirittura due supplenti erano *scappate* dopo pochi giorni! Quello era il loro *modus vivendi*, già migliorato dai lavori precedenti in apprendimento cooperativo, e lì noi insegnanti dovevamo operare, senza inutili confronti con altre realtà.

Bisognava *motivare* gli alunni e dar loro la possibilità di riuscire nelle attività, anche perché i più difficili continuavano a collezionare insuccessi, mentre avrebbero potuto fornire ottime prestazioni. Questi sono, generalmente, bambini molto sensibili che necessitano di credere in loro stessi e di sviluppare un'auto-stima autentica. Sono alunni ai quali non basta dire «bravi»: vogliono convincersi del proprio valore attraverso prove soddisfacenti, attraverso messaggi positivi,

non gratuiti, da parte degli adulti. Vogliono le prove della loro capacità e hanno bisogno di percepire che l'adulto nutre *fiducia* e *stima* nei loro confronti, anche quando sbagliano. In questo caso possono assumersi il rischio di cambiare pelle, altrimenti non vedono ragione per uscire da un guscio sicuramente troppo stretto, ma conosciuto. Allora ci mettono alla prova, ci provocano non per farci perdere le staffe, ma per saggiare quanto teniamo a loro e quanta energia e carica emotiva abbiamo voglia di spendere per loro. Vale la pena di non mollare, ma non bastano due giorni di carezze: questi bambini hanno bisogno di sentirsi amati sempre. Allora il fuoco interno si placa, anche se forse non si spegne del tutto.

Noi non possiamo giudicare, perché non abbiamo vissuto nel loro mondo interiore e non conosciamo i segni lasciati da certe esperienze. Noi adulti ci concediamo il diritto di avere paura di guidare dopo un incidente automobilistico, allora perché non concediamo ai bambini il diritto di non fidarsi dei grandi?

Modelli di Cooperative Learning applicati e struttura dei gruppi

Sono stati applicati Learning Together e Approccio Strutturale, in gruppi formali della durata di circa tre mesi e mezzo.

Abbiamo formato quattro gruppi da quattro alunni e uno da cinque, eterogenei al loro interno per sesso (tranne uno, che è formato da quattro maschi), abilità cognitive e sociali, omogenei tra loro. Gli alunni sedevano di fronte due a due; nel gruppo da cinque un alunno era posto a «capotavola» per agevolare la comunicazione.

Abilità sociali insegnate

L'obiettivo su cui ci sembrava prioritario lavorare era l'*ascolto*, per far acquisire agli alunni maggiore partecipazione alle esperienze degli altri (scolastiche e non) e corrette modalità di comunicazione per risolvere i conflitti.

Durante gli anni precedenti la classe si era esercitata sul rispetto del turno di parola e sull'incoraggiamento, raggiungendo apprezzabili risultati.

Insegnamento diretto delle abilità sociali

Come ormai d'abitudine, abbiamo fatto precedere le attività didattiche, in senso letterale, da alcune situazioni di gioco che rendessero più chiaro agli alunni *come si fa*, data anche la complessità dell'obiettivo perseguito, e che suscitassero la motivazione al buon uso delle abilità sociali. Naturalmente, le attività propeedeutiche sono sfociate nella redazione della carta a T «ascoltare».

ci eravamo prefissate uno standard da raggiungere: per noi era importante che i bambini cominciassero a modificare l'atteggiamento superficiale che mostravano verso le attività scolastiche e le relazioni interpersonali.

Quindi abbiamo attivato la fase ludica per chiarire le dimensioni verbali e non verbali dell'ascolto, puntando la riflessione sui guai che possono accadere quando non si ascoltano gli altri e quanto di bello può succedere se lo facciamo con correttezza e attenzione.

Telefono senza fili

Un bambino ha letto alla classe un brano di cronaca tratto da un giornale. Intanto sei alunni erano fuori e non potevano sentire. Quando è entrato il primo, l'alunno lettore gli ha riferito ciò che aveva letto. È entrato il secondo e il primo ascoltatore gli ha raccontato ciò che ha sentito. Così fino al rientro dell'ultimo alunno che era fuori dalla classe. In questa fase nessuno poteva intervenire.

Insieme abbiamo verificato come, passando da una persona all'altra, il brano di cronaca si modificava con aggiunte o omissioni, fino a perdere, quasi completamente, il suo significato.

Questo ha stimolato grande ilarità nella classe, ma anche la riflessione su come spesso, per superficialità, raccontiamo ciò che abbiamo sentito dire, magari da altre persone, senza essere sicuri che quanto sentito e riferito corrisponda al vero e senza preoccuparci dei nostri fraintendimenti.

Successivamente si è riflettuto su come fare per evitare gli equivoci. Qualcuno ha proposto che basta ascoltare, ma l'esperienza precedente ci aveva dimostrato che non sempre è sufficiente. Occorre essere ben consapevoli, quando si ascolta, anche delle proprie distrazioni e, se non si è certi di avere capito bene, si può parafrasare (i bambini hanno detto *ripetere*) o chiedere a chi parla di spiegare di nuovo. Durante la conversazione è stato applicato il metodo 3 con particolare attenzione al linguaggio, rigorosamente in prima persona: «Io non ho capito, per cui faccio *appello* affinché tu ripeta». Spesso invece l'espressione tipica è: «Quando parli non si capisce un'acca».

Role-playing sul non ascolto

Cinque alunni sono stati istruiti in modo sommario e separatamente l'uno dall'altro sul ruolo che avrebbero dovuto impersonare. Il «film», come lo chiamano i bambini, aveva per trama l'organizzazione di una gita, tra adulti.

L'organizzatore aveva il compito di chiedere, a ognuno dei presenti, l'adesione all'uscita. Gli altri a turno motivavano la loro impossibilità, ma egli non se

composto, perché il suo movimento disturba noi e consentirgli di scaricarsi in modo diverso. Potremmo anche predisporre attività in cui l'espressione corporea sia una componente fondamentale, come mimare filastrocche, organizzare una recita per rievocare eventi studiati in storia, ecc.

Italiano: la mappa cognitiva, dal gruppo alla classe

Preparazione

Contenuti: mappa cognitiva relativa a un breve brano argomentativo, per esercitarsi nel produrre mappe.

Obiettivi cognitivi: ascoltare, individuare le parole-chiave di un brano, schematizzare informazioni in una mappa cognitiva.

Obiettivi cooperativi: ascoltare, criticare le idee e non le persone.

Ruoli: non sono stati assegnati ruoli per non sovraccaricare gli alunni e per verificare come sapessero gestire da soli il lavoro di gruppo, attivando le abilità apprese negli anni precedenti.

Tempi: 4 ore circa.

Materiali: una copia per gruppo del brano argomentativo, un foglio comune per la mappa, una sola penna, un solo set di colori.

Fasi di lavoro: prima di iniziare il lavoro di gruppo, ho fornito il modello costruendo con la classe, alla lavagna, la mappa di un brano argomentativo già conosciuto.

In gruppo, dopo aver letto individualmente, a turno, un alunno leggeva il primo periodo del brano, e ciascuno diceva quella che secondo lui era la parola o la frase-chiave che meglio esprimeva il concetto. Quando il gruppo era giunto a una conclusione, un altro alunno (sempre a rotazione) scriveva nell'ovale predisposto. In seguito venivano tracciate le linee di congiungimento tra i diversi concetti.

Alla fine, tutti insieme controllavano l'elaborato e apportavano modifiche o approvavano decidendo anche i colori da dare agli ovali principali e alle «ragnatele».

A turno si eseguiva la bella copia, mentre tutti avevano il compito di controllare.

Al termine, un portavoce scelto dal gruppo ha illustrato agli altri gruppi la mappa costruita. Ne è seguito un interessante confronto a livello di classe intera.

Come esercizio a casa è stata assegnata la costruzione di una mappa, corretta insieme il giorno successivo. A questo lavoro individuale, piuttosto complesso,

gli alunni sono quindi arrivati con un po' di esperienza, dato che si erano esercitati in gruppo.

Valutazione/revisione dell'obiettivo cognitivo: data la novità del lavoro, non è stato stabilito un punteggio; ho espresso giudizi in merito alla correttezza delle mappe e tutti insieme abbiamo corretto le eventuali imperfezioni (condivisione).

Revisione dell'obiettivo sociale: ogni alunno, per iscritto, ha espresso un pensiero personale in merito all'utilità del lavoro eseguito.

Unità di lavoro

Questa unità di lavoro, formata da quattro fasi svolte in alcune lezioni, è un lavoro complesso:

1. sintesi personale e di gruppo del materiale;
2. costruzione di mappe cognitive di gruppo sul materiale in oggetto;
3. costruzione della «mappona» di classe dall'unione di tutti i lavori di gruppo.

1ª fase

Contenuti: informazioni sulla città di Recanati (meta di una visita guidata), richieste all'Agenzia del Turismo della città.

Obiettivi cognitivi: ascoltare, desumere informazioni da un testo, sintetizzare, trovare il significato delle parole sconosciute.

Obiettivi cooperativi: ascoltare, fornire aiuto.

Ruoli: controllore dell'ascolto, timer, guida (controlla i turni di lavoro), facilitatore (aiuta chi è in difficoltà); nel gruppo da cinque il chiarificatore spiega la consegna a chi ne ha necessità. Nella seconda lezione viene inserito il sintetizzatore, che è responsabile della sintesi finale, e viene quindi eliminato il timer.

Tempi: due lezioni da 2 ore ciascuna circa.

Materiali: un foglio con le informazioni per il gruppo, consegnato dall'insegnante; un foglio per la sintesi personale; penna personale; un foglio per la sintesi di gruppo; una sola penna per ogni gruppo.

Fasi di lavoro: io e la mia collega abbiamo diviso in cinque argomenti le informazioni tratte dai depliant dell'Agenzia del Turismo e abbiamo consegnato un argomento a ogni gruppo, già suddiviso in quattro parti, una per alunno. A turno, un alunno leggeva una parte, uno ripeteva e segnalava i termini sconosciuti, un altro rileggeva la stessa parte e il quarto faceva la sintesi orale, aggiungendo particolari o rilevando altre parole difficili. In gruppo veniva decisa la modalità di ricerca dei termini sul vocabolario (a coppie, ecc.). A questo punto ognuno scriveva la propria sintesi sul foglio personale. Si con-

tinuava fino all'esaurimento delle informazioni. Ogni alunno al termine ha apposto la propria firma in calce all'elaborato personale, come assunzione di responsabilità. Ogni elaborato a questo punto era comunque la sintesi dell'intero argomento destinato al gruppo.

Nella seconda lezione ogni membro leggeva la prima parte della propria sintesi, in gruppo si condivideva la stesura finale e si procedeva fino a ultimazione del compito. Per ogni sintesi parziale, il sintetizzatore dettava l'elaborato condiviso da tutti e, a turno, un alunno scriveva, uno controllava l'ortografia e uno la scorrevolezza. Quando toccava al sintetizzatore il turno di scrivere, sceglieva egli stesso chi doveva elaborare la sintesi.

Valutazione/revisione dell'obiettivo cognitivo: data la complessità del materiale (il linguaggio dei depliant è piuttosto aulico e in qualche caso ostico) e del lavoro, impegnativo per la tipologia del compito e per le innumerevoli occasioni di condivisione, non si è ritenuto opportuno dare una valutazione. In assemblea abbiamo espresso un giudizio motivato sul lavoro di gruppo (non sufficiente, sufficiente, buono, ecc.), riferito alla correttezza ortografica, alla scorrevolezza e alla completezza delle informazioni. Lo stesso è avvenuto «in privato» per gli elaborati individuali.

Lo scopo valutativo è dare un feedback agli alunni, in modo che possano migliorare o consolidare le proprie modalità espressive. Gli elementi oggetto di feedback sono stati comunicati agli alunni prima di iniziare il lavoro.

Revisione dell'obiettivo sociale: Struttura *mix, freeze, pairs* con le domande:

1. Che cosa ti è piaciuto del lavoro di oggi?
2. Cosa stai facendo per aiutare il gruppo a portare a termine il lavoro?
3. Qual è stato il momento più difficile?
4. Come ti stai impegnando a rispettare la carta a T?

Il *mix, freeze, pairs* di Kagan funziona così:

- l'insegnante dice «*mix*»: gli alunni si muovono liberamente nell'aula;
- l'insegnante dice «*freeze*»: tutti si fermano nel posto in cui si trovano e ascoltano la domanda;
- al comando «*pairs*», gli alunni più vicini formano le coppie.

Si ricomincia con la domanda successiva. Al termine alcuni alunni o tutti sono invitati a riferire la risposta di un compagno a una delle domande poste dall'insegnante, ritenuta particolarmente interessante.

2^a fase

Contenuti: mappa cognitiva della città di Recanati (sulle informazioni rielaborate precedentemente).

Ruoli: custode delle ragnatele (sentiti gli altri, opera i collegamenti fra le informazioni), custode dell'ascolto (fa in modo che tutti esprimano la propria opinione), correttore ortografico, guida (dà i turni di parola); nel gruppo da cinque c'è anche il timer.

Tempi: una lezione da 2 ore circa.

Materiali: sintesi di gruppo precedentemente elaborate, un foglio per costruire la mappa, un solo set di colori.

Fasi di lavoro: un alunno leggeva, prima, tutto il contenuto; a turno ognuno esprimeva la sua idea per scrivere il titolo identificativo dell'argomento, da inserire nel rettangolo principale. Sentiti tutti, un alunno trovava una frase che potesse essere condivisa, e se andava bene, uno la dettava e uno la scriveva (ascolto attivo + metodo 3).

Il meccanismo si ripeteva (si legge però un pezzo alla volta) per trovare le parole-chiave e le ragnatele di ogni concetto, ma gli alunni si scambiavano i compiti: chi aveva letto ripeteva, chi aveva dettato scriveva, ecc. Il gruppo apponeva in calce la propria firma.

Revisione dell'obiettivo sociale: questionario individuale con le seguenti domande.

1. Ti sei impegnato nel tuo compito? Sempre, qualche volta, mai.
2. Qual era il tuo ruolo?
3. Hai rispettato il tuo ruolo? Sempre, qualche volta, mai.
4. In cosa stai migliorando?
5. In cosa devi migliorare?
6. Quale punto della carta a T ti sembra più difficile da rispettare?
7. Perché?

3ª fase

In assemblea si è deciso di riunire le diverse mappe in un'unica «mappona» di classe, su un grande foglio bianco.

A turno, con il mio aiuto, ogni gruppo ha trascritto sul cartellone la propria mappa, integrandola con quelle precedenti, stabilendo autonomamente i diversi compiti: chi disegnava gli «ovali» della mappa, chi scriveva, chi dettava, chi controllava.

Sul cartellone, quindi, era presente il lavoro di ognuno.

A questa attività sono seguite, come quarta fase, la rielaborazione in prosa e la rappresentazione grafica della poesia di Leopardi «Il sabato del villaggio». Il lavoro aveva una struttura simile alla precedente e ha occupato gli alunni per tre lezioni da 2 ore e mezza ciascuna.