Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

CÉLINE BERGNA

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

EDUCAZIONE EMOTIVA

“A TUTTI GLI EFFETTI ABBIAMO DUE MENTI, UNA CHE PENSA, L’ALTRA CHE SENTE”

RELATORE

AURELIO CRIVELLI

Ringrazio coloro che mi hanno aiutato a svolgere questo progetto: la docente di sostegno, che ha collaborato con me offrendo un ricco contributo, la direttrice, la quale mi ha dato preziosi consigli e mi ha sostenuta, e la contitolare, con cui ho potuto confrontarmi quando non ero sicura delle mie osservazioni sui bambini. Ringrazio anche il mio relatore, Aurelio Crivelli, e i bambini di questa classe, che mi hanno seguita in questo percorso.

"Non dimentichiamo che le piccole emozioni sono i grandi capitani della nostra vita e che obbediamo a loro senza saperlo."
Vincent Van Gogh

Abstract

Bergna Céline

Bachelor of Arts in insegnamento per il livello elementare

Educazione emotiva.
"A tutti gli effetti abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente"

Aurelio Crivelli

Questa ricerca si propone di svolgere un percorso di alfabetizzazione emotiva che aiuti i bambini a raggiungere una maggiore conoscenza e comprensione delle emozioni e della loro utilità, provando a indagare gli effetti di questo progetto sul clima di classe e sulla gestione emotiva di quattro bambini con difficoltà comportamentali.

Ho usato i seguenti strumenti di raccolta dati: diario, interviste semi-strutturate e sociogramma.

Il percorso è stato svolto in una classe di terza elementare composta da 23 bambini e comprende delle attività di narrazione ed espressione delle emozioni, delle attività di costruzione del gruppo, degli approfondimenti riguardo il funzionamento del corpo in relazione alle emozioni e l'introduzione di alcuni personaggi: un topo (peluche) che cambia colore a seconda dell'emozione assorbita e un panda (peluche) che fa il terapeuta.

Analizzando i dati emerge che il percorso ha migliorato il clima di classe e ha favorito una gestione emotiva più costruttiva di due allievi con difficoltà comportamentali, senza però riuscire a modificare in modo significativo la gestione emotiva degli altri due bambini. Alcune variabili, come una situazione famigliare particolarmente ostile nei confronti della scuola, a mio avviso hanno contribuito a limitare il successo del percorso.

Parole-chiave: emozioni, intelligenza emotiva, alfabetizzazione emotiva.

Sommario

Abstract i

Introduzione 1

Perché investire nell'educazione emotiva? 1

Educazione emotiva nella realtà ticinese 2

Sviluppo personale del docente 2

Quadro teorico 3

La teoria delle intelligenze multiple 3

Cos'è l'intelligenza emotiva? 4

Le origini delle emozioni 6

Emozioni in corso 7

Ragione e passione 9

Conclusioni 9

Analisi del contesto 10

La classe 10

Focus su quattro bambini 11

Propositi 12

Doppia docenza e percorso di alfabetizzazione emotiva 12

Domande e ipotesi di ricerca 13

Quadro metodologico 14

Premessa 14

Campione di riferimento 14

Strumenti 15

Diario: le mie osservazioni 15

Intervista semi-strutturata 15

Sociogramma 15

Intervento 16

Sponk 16

Progetto Sponk: storia e caratteristiche del personaggio 16

Utilizzo di Sponk in classe 17

Pandabbraccio 18

Chi è e come funziona? 18

Momento dell'emozione condivisa 19

Attività Pucogagasa **20**
Calendario delle emozioni e dei sentimenti **20**
Approfondimento: gioia e tristezza **20**
Analisi dell'intervento **21**
Diario **21**
Sponk e Pandabbraccio 21
Momento dell'emozione condivisa 22
Interviste semi-strutturate **23**
Contitolare 23
Docente di sostegno 24
Analisi sociogramma **26**
Primo rilevamento 26
Secondo rilevamento 27
Riflessioni e possibili interpretazioni 29
Conclusioni **31**
Risposte alle domande di ricerca e riflessioni personali **31**
Limiti della ricerca e possibili regolazioni **33**
Sviluppo professionale **34**
Possibili sviluppi del percorso **34**
Nuovi interrogativi **35**
Bibliografia **36**
Allegati **38**
Allegato 1 – Domande guida per intervista **38**
Allegato 2 – Questionario sociogramma **39**
Allegato 3 – Il topolino senza nome (storia di Sponk) **40**
Allegato 4 – Carta d'identità di Sponk **41**
Allegato 5 – Calendario delle emozioni e dei sentimenti **42**
Allegato 6 – Calendario delle emozioni e dei sentimenti costruito dai bambini **43**
Esempio 1: Sono entusiasta 43
Esempio 2: Mi sento triste 44
Esempio 3: Ho paura 45
Esempio 4: Sono innamorato/a 46
Esempio 5: Sono arrabbiato/a 47
Esempio 6: Mi sento in colpa 48
Esempio 7: Sono felice 49

Esempio 8: Mi sento sotto pressione 50
Allegato 7 – Estratti del diario 51
Estratto 1: Giovedì 22 settembre - Sponk è diventato bianco 51
Estratto 2: Giovedì 29 settembre – Sponk è diventato nero 51
Estratto 3: Lunedì 3 ottobre – Raccolta concezioni sulle emozioni 52
Estratto 4: Lunedì 17 ottobre – Sponk è un VIP 54
Estratto 5: Lunedì 24 ottobre – Momento dell'emozione condivisa 54
Estratto 6: Lunedì 19 dicembre – Esplosione di emotività in classe 55
Estratto 7: Giovedì 19 gennaio – Attività PUCOGAGASA 55
Allegato 8 – Protocollo intervista contitolare 57
Allegato 9 – Protocollo intervista docente di sostegno 60
Allegato 10 – Tabelle sociogramma 63
Primo rilevamento 63
Secondo rilevamento 64

Introduzione

Perché investire nell'educazione emotiva?

La scuola è un'istituzione che, coerentemente con la società in cui opera, evolve nel tempo. Questa evoluzione emerge dagli approcci pedagogici, che vengono messi alla prova e modificati, e dalle differenti scelte che vengono fatte in merito a cosa sia importante insegnare. In passato si pensava che la scuola dovesse limitarsi all'insegnamento delle discipline cosiddette "scolastiche" (italiano, matematica, geografia, storia, …), mentre gli altri aspetti dell'educazione spettassero unicamente ai genitori o fossero semplicemente meno importanti. L'acceso dibattito riguardante la responsabilità della scuola nell'educare *alla vita* (come direi io) non ha ancora, a parer mio, trovato pace, in quanto ci sono tuttora molte opinioni discordanti su cosa sia effettivamente prioritario insegnare. Nonostante ciò, la scuola sta prestando una crescente attenzione nei confronti dell'intelligenza emotiva, riconoscendo quanto quest'ultima influisca sulla vita di ogni persona, al di là delle proprie capacità intellettive. Daniel Goleman (2011) già nel 1995 parlava del costo dell'analfabetismo emozionale (facendo riferimento alla realtà americana), spiegando le gravi conseguenze della mancanza di un'educazione emotiva a scuola (alfabetizzazione emotiva): crescente violenza e depressione giovanile, sempre più disturbi del comportamento alimentare e gravidanze nelle adolescenti, chiusura in sé stessi e problemi sociali, difficoltà nell'attenzione e nella riflessione e altro ancora.

Inoltre nella realtà scolastica di tutti i giorni si può notare quanta influenza possa avere una gestione emotiva problematica sul clima di classe, sulle relazioni tra compagni e sulla propria serenità nell'affrontare attività di ogni tipo. Ciò, a parer mio, comporta un malessere che, se non viene affrontato assieme ai bambini, potrebbe amplificarsi ulteriormente nell'adolescenza (la quale è un periodo delicato dello sviluppo). Ritengo dunque essenziale costruire con i bambini delle competenze emotive che li aiuteranno ad affrontare le difficoltà in maniera sana, con la capacità di automotivarsi e di comprendersi nelle proprie esperienze emotive. Ognuno di loro dovrà infatti affrontare vittorie e sconfitte, emozioni piacevoli e spiacevoli, strade in salita e porte chiuse…e davanti a un ostacolo che sembra mettere in ombra tutti i successi passati sarà più determinante l'intelligenza emotiva delle capacità intellettive.

Educazione emotiva nella realtà ticinese

All'interno della realtà scolastica ticinese il tema dell'intelligenza emotiva è coerente con il recente Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015), in quanto quest'ultimo si articola su tre dimensioni: le discipline di insegnamento, *le competenze trasversali* e i contesti di formazione generale. L'educazione emotiva rientra nelle scienze naturali (disciplina di insegnamento), poiché tratta le emozioni anche da un punto di vista fisiologico, studiando il funzionamento del corpo in relazione alla psiche, e si integra con le competenze trasversali quali lo sviluppo personale, la collaborazione, la comunicazione e il pensiero riflessivo e critico. In effetti affinché ci sia una gestione emotiva adeguata è opportuno sviluppare la consapevolezza di sé nei propri limiti e stati d'animo (sviluppo personale), riuscire a gestire la conflittualità e accettare le differenze di ognuno (collaborazione), essere in grado di comunicare in modo efficace il proprio stato d'animo (comunicazione) e riuscire a tenere conto delle proprie emozioni, comprenderle e autoregolarsi (pensiero riflessivo e critico).

Sviluppo personale del docente

Ritengo che un percorso di scoperta e comprensione delle emozioni sia molto arricchente anche per me, in quanto nella professione di docente bisogna sviluppare delle solide competenze emotive come condizione necessaria per riuscire a confrontarsi con i bambini ogni giorno in modo costruttivo. A differenza di altre professioni, infatti, nella vita del docente le giornate *storte,* dove non si ha voglia di interagire con le persone, si ha mal di testa, si è nervosi e irascibili, possono (o dovrebbero) cominciare solo dopo le quattro, perché non è corretto chiedere ai bambini di non parlare, non fare rumore, non giocare…non *essere bambini*. Il docente deve quindi riuscire a gestire in classe anche un momento colmo di emotività senza che questa ricada sugli allievi, i quali non devono farsi carico dei "problemi dei grandi". Oltre a ciò il docente è anche un modello comportamentale per i bambini, che spesso osservano le sue reazioni, i suoi modi di fare e ne fanno tesoro. Se, ad esempio, un docente si sente arrabbiato per un comportamento degli allievi e decide di comunicarlo (in maniera adeguata), è possibile che la prossima volta che un bambino si sentirà a sua volta arrabbiato deciderà di esprimerlo con le parole e non tenerselo per sé (questo soprattutto all'interno di un percorso di educazione emotiva, dove gli allievi sono particolarmente ricettivi perché immersi nel tema). Ciò porta il docente a interrogarsi sul modello da fornire e a mettersi alla prova quando si tratta di mantenersi coerente con quanto detto ai bambini: talvolta "a freddo" diamo un consiglio che non siamo pronti a seguire "a caldo". Reputo dunque che un percorso di questo tipo integri delle competenze professionali importanti e permetta una crescita, assieme ai bambini, del docente stesso.

Quadro teorico

La teoria delle intelligenze multiple

Howard Gardner, psicologo e docente di cognitivismo e pedagogia all'Università di Harvard, ha dato vita alla teoria delle intelligenze multiple. Secondo lui non esiste un'intelligenza *generica*, concepita come un fattore unitario (g[1]), bensì sostiene una concezione pluralista dell'intelligenza secondo cui ogni individuo possiede diversi tipi di intelligenze diverse, le quali sono combinate in maniera differente.

Gardner ritiene che "i profili intellettivi delle persone alla nascita *possono* essere diversi, mentre lo sono *sicuramente* i profili intellettivi che le persone sviluppano nel corso della vita. … le intelligenze (sono) potenzialità biologiche allo stato grezzo …, esse operano di concerto nella soluzione di problemi e nella creazione di prodotti culturali di vario genere" (Gardner, 2005, p. 15).

Secondo questa teoria le intelligenze sono sette (o otto):[2]

1. intelligenza linguistica;
2. intelligenza logico-matematica;
3. intelligenza spaziale;
4. intelligenza musicale;
5. intelligenza cinestetico-corporea;
6. intelligenza interpersonale;
7. intelligenza intrapersonale.

(8. intelligenza naturalistica)

Quando si parla di *intelligenza* normalmente si fa riferimento soltanto ai numeri 1 e 2 dell'elenco, considerando quindi le altre intelligenze meno rivelanti (o tralasciando di considerarle). Il test del QI (quoziente intellettivo), ideato da Alfred Binet all'inizio del '900 e famoso ancora oggi, si concentra infatti principalmente sulle capacità logico-matematiche e linguistiche, lasciando in ombra tutte le altre (tra cui quelle emozionali: numeri 6 e 7). La nostra società tende quindi a non considerare l'aspetto pluralistico della mente evidenziato da questa teoria: il fatto che ogni persona sia dotata di

[1] Fattore g = una singola intelligenza generale sovraordinata (Gardner, 2005, p.35)

[2] L'elenco è suscettibile di modifiche: Gardner ha aggiunto l'ottava intelligenza in un secondo momento e non esclude che se ne possano definire altre.

un proprio "stile cognitivo" non è tenuto nella dovuta considerazione all'interno delle istituzioni scolastiche e questo tende a ostacolare lo sviluppo o il riconoscimento di alcuni tipi di intelligenza meno "famosi". Gardner (2005) sostiene che la scuola dovrebbe essere centrata sull'individuo, personalizzando l'insegnamento e la valutazione a seconda dei diversi "profili di intelligenza". Lui parte dal presupposto che "a causa delle contingenze legate ai fattori ereditari, all'ambiente e alla loro interazione, non esistono due persone che abbiano le stesse intelligenze nelle stesse precise proporzioni e con le stesse sfumature" (Gardner, 2005, p.40). Ciò comporta una grande difficoltà, e una sfida, per un sistema educativo che voglia provare a tenere conto delle differenze individuali. In effetti la crescente considerazione nei confronti di queste "nuove" intelligenze richiederebbe uno stravolgimento di alcuni modus operandi all'interno delle istituzioni scolastiche e un cambiamento culturale riguardante il concetto di intelligenza (cosa significa essere "intelligenti"?) ma, si sa, cambiare non è mai facile.

"Un insegnante lascia un segno per l'eternità: non può mai dire dove finisce la sua influenza."
(Henry Adams citato in Gardner, 2005, p.193)

Cos'è l'intelligenza emotiva?

Quando si parla di *intelligenza,* come scritto sopra*,* si fa spesso riferimento al test del QI, il quale si concentra soprattutto sulle capacità logico-matematiche e linguistiche, lasciando in ombra quelle emozionali. Secondo Daniel Goleman (2011), però, "in un certo senso, abbiamo due cervelli, due menti – e due diversi tipi di intelligenza: quella razionale e quella emotiva. Il nostro modo di comportarci nella vita è determinato da entrambe: non dipende solo dal Qi, ma anche dall'intelligenza *emotiva,* in assenza della quale, l'intelletto non può funzionare al meglio." (p. 49)

In effetti con l'aumento progressivo degli studi scientifici dedicati alle emozioni (negli anni '80 e '90) è stato possibile comprendere maggiormente il cervello emotivo, a cui è stata data una nuova importanza anche alla luce del malessere emozionale riscontrato nelle società dei paesi industrializzati: violenza, depressione, droghe, mancanza di empatia (Goleman, 2011).

"L'*intelligenza emotiva* può essere considerata la capacità di sfruttare le nostre risorse mentali superiori attraverso la gestione della nostra emotività" (Perna, 2010, p.14). Secondo lo psicologo Salovey (citato in Goleman, 2011) essa comprende le seguenti abilità:

- conoscere le proprie emozioni;
- controllare le emozioni;
- motivare sé stessi;
- riconoscere le emozioni altrui;
- gestire le relazioni.

Conoscere le proprie emozioni significa, a parer mio, essere consapevoli nelle proprie esperienze emotive, riconoscendo ciò che si prova e riuscendo a distinguere le differenti colorazioni emozionali. Controllare le emozioni, invece, è ciò che io chiamo *gestione emotiva,* ovvero la capacità di non lasciarsi sopraffare dalle emozioni e di sperimentarle in modo sano, riuscendo quindi ad affrontarle e lasciarle uscire in maniera costruttiva (evitando le strade distruttive tipiche, per esempio, della rabbia e della tristezza).

Motivare sé stessi significa trovare la forza di rialzarsi dopo le cadute e il coraggio di buttarsi anche quando la situazione è difficile. All'interno di questa abilità includerei anche la determinazione (intesa come non-arrendevolezza): riuscire a non lasciarsi frenare dall'ansia e dallo stress del momento, mantenendo la mente sull'obiettivo da raggiungere.

Riconoscere le emozioni altrui significa sviluppare l'empatia. Dal momento che nel nostro percorso di vita ci confrontiamo continuamente con le altre persone è fondamentale riuscire a comprendere anche le loro emozioni, oltre che le nostre, perché questo ci aiuta a evitare delle relazioni disfunzionali.

Gestire le relazioni si lega a quanto scritto sopra. Essendo l'uomo un animale sociale, molto del suo vissuto è legato alle relazioni con gli altri e buona parte di queste è "pilotata" dalla sfera emotiva: le emozioni sono infatti parte integrante di ogni esperienza e ciò che ci spinge verso gli altri o ci blocca dall'avvicinarci è proprio la colorazione emotiva, che rende piacevole o spiacevole uno scambio interpersonale.

Pur riconoscendo la grande importanza del cervello emotivo non bisogna tuttavia considerarlo un "sistema" autonomo. L'equilibrio risulta dall'unione delle conoscenze ricavate dai propri ragionamenti e quelle estrapolate dalle proprie emozioni.

"A tutti gli effetti abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente.

Queste due modalità della conoscenza, così fondamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale."

(Goleman, 2011, p. 27)

Le origini delle emozioni

"È difficile immaginare una vita senza emozioni: viviamo per loro, strutturiamo le circostanze perché ci diano piacere e gioia, evitiamo le situazioni che portano delusioni, tristezza o dolore."

(LeDoux, 2015, p. 27)

Nonostante le emozioni "interferiscano" continuamente nella vita di ogni persona (e non solo), a tutt'oggi gli scienziati non sono concordi su cosa sia, effettivamente, un'emozione. William James (citato in LeDoux, 2015, p. 52) aveva provato a darne una definizione già alla fine del 1800: "…una sequenza di eventi che inizia quando si produce uno stimolo e si conclude con un sentimento appassionato, con un'esperienza emotiva cosciente." Egli sosteneva che le reazioni fisiologiche innescate da uno stimolo provocano delle sensazioni interne e che queste ultime danno luogo ai sentimenti coscienti: ho paura perché tremo, sono triste perché piango (LeDoux, 2015). Dal momento che le differenti situazioni emotive comportano reazioni fisiologiche distinte, il sentimento cosciente che viene associato a ogni "combinazione di reazioni" cambia a sua volta e questo spiegherebbe, secondo James, la differenza tra paura, tristezza, rabbia, …

Dopo di lui ci sono stati molti altri psicologi, fisiologi, scienziati, ricercatori che hanno portato avanti teorie differenti, o approfondenti, riguardanti l'origine dell'emozione/sentimento: alcuni si sono concentrati sul pensiero sostenendo che è sicuramente coinvolto, perché senza di esso non distingueremmo la rabbia dalla paura, uno stato di maggiore eccitazione da un altro; altri hanno aggiunto che non serve l'azione vera e propria per creare un'emozione cosciente ma bensì la semplice tendenza all'azione (mi viene una gran voglia di scappare e questo mi basta per sapere che ho paura); altri ancora hanno spostato il focus sull'importanza dell'esperienza provata, dimostrando che essa condiziona il modo in cui si *valuta* uno stimolo (una situazione) e di conseguenza il proprio sentimento (LeDoux, 2015).

Questo complesso groviglio di sperimentazioni, ricerche e scoperte ha sicuramente condotto a una maggiore conoscenza del nostro funzionamento emotivo, ma non è riuscito a sciogliere alcuni dubbi di fondo e, anzi, ha contribuito a creare ancora più perplessità sull'effettiva origine di queste misteriose emozioni (dal momento che alcune teorie ne confutavano altre). Secondo LeDoux (2015) la confusione è dovuta alla mancata distinzione tra *emozioni* e *sentimenti*: le prime sono funzioni biologiche che ci hanno permesso di sopravvivere nel tempo, grazie a determinate reazioni davanti a situazioni pericolose o ostili, e di continuare a riprodurci; i sentimenti, invece, sono il risultato di una presa di coscienza dove si dà un nome a ciò che si è provato (emozione inconscia) e non possono essere oggetto di analisi per la loro natura soggettiva. È dunque possibile studiare il funzionamento

delle emozioni partendo dalla loro base biologica, andando a scoprire quali circuiti neurali vengono coinvolti e in che modo, sebbene si debba tenere in considerazione la grande difficoltà data dal fatto che esse "…operano in uno spazio psichico e neurale al quale la coscienza fatica ad accedere" (LeDoux, 2015, p.86) e non possiamo quindi comprenderle o analizzarle tramite l'introspezione.

Emozioni in corso

LeDoux ha studiato approfonditamente l'emozione *paura* per riuscire a capire cosa succede dentro di noi quando percepiamo uno stimolo potenzialmente pericoloso e risalire così al nostro "funzionamento emotivo". Alla vista, per esempio, di una tarantola l'informazione raccolta dai nostri organi sensoriali passa attraverso il talamo e percorre due strade:

- Una conduce direttamente all'amigdala (una parte primitiva del cervello responsabile delle risposte emotive). Questa strada è breve e le informazioni che la percorrono, avendo preso la "scorciatoia", sono grezze, prive di dettagli. In questo modo l'amigdala può reagire tempestivamente a un potenziale pericolo innescando una risposta emotiva che servirà a mettersi in salvo o a prepararsi a combattere, concentrando quindi le energie dove serve. Questa strada fa guadagnare tempo, ciò è molto utile in situazioni pericolose. Può succedere, però, che l'amigdala inneschi una risposta emotiva alla vista di una tarantola di gomma, dal momento che l'informazione giunta tramite la scorciatoia non è stata elaborata e non è quindi accurata.
- La seconda strada, invece, è più lunga e complessa. L'informazione percorre il talamo e va dapprima a fare visita alla corteccia, dove viene a contatto con la coscienza, il pensiero, il ragionamento, la memoria (le esperienze passate)…tutti i sistemi di elaborazione superiore del cervello. Dopo questo scambio arricchente l'informazione giunge all'amigdala ed essa regola le risposte di conseguenza: se abbiamo iniziato a urlare per via della tarantola di gomma, ci rendiamo conto che non c'è pericolo quindi smettiamo di farlo (e, probabilmente, diventiamo rossi per l'imbarazzo). L'informazione completa arriva sempre a destinazione dopo quella grezza (che ha preso la scorciatoia).

"L'amigdala confonderebbe i Beatles con i Rolling Stones (o gli Oasis con i Cranberries se preferite) se la loro musica le arrivasse attraverso proiezioni talamiche, ma non se le arrivasse attraverso le proiezioni corticali."

(LeDoux, 2015, p. 195)

Quando ci si trova in situazioni di forte stress, grande tensione e/o panico i circuiti neocorticali, responsabili dell'elaborazione razionale (strada lunga), vanno in tilt, provocando una tempesta emotiva. "Tali esplosioni emozionali sono una sorta di « sequesto » neurale. Sembra che in quei momenti, un centro del sistema limbico dichiari lo stato di emergenza imponendo a tutto il resto del cervello il proprio impellente ordine del giorno" (Goleman, 2011, 33). Ciò provoca nella persona delle reazioni che, con il senno di poi, appaiono spropositate, folli. L'amigdala ha quindi il potere di prendere il sopravvento sulla nostra razionalità e farci *perdere le staffe*. Anche quando la reazione emotiva non è così esplosiva da avere gravi conseguenze, bisogna comunque considerare che lo stress e la tensione "privilegiano" la scorciatoia e possono quindi condurre a risposte socialmente non adeguate. Questo è quanto accade, con ogni probabilità, negli allievi con comportamenti problematici a scuola, i quali spesso vivono situazioni difficili e si trovano quindi in stato di allerta.

Oltre a ciò è opportuno ricordare che le emozioni fungono da "lenti" attraverso cui osserviamo la realtà: il nostro stato emotivo condiziona il modo di vedere le cose, così come l'interpretazione che diamo agli eventi. Come afferma Siegel (citato in Perna, 2010), infatti, "le emozioni sono stati d'attivazione che coinvolgono ed influenzano il modo in cui noi elaboriamo le informazioni guidandoci nell'attribuire i significati a tutto ciò che ci succede" (p. 18).

Avendo ora compreso la differenza tra emozione (inconscia) e sentimento (cosciente) è possibile riflettere su tutti gli elementi che compongono l'esperienza emotiva, senza più fare confusione. Secondo LeDoux (2015) "la valutazione di uno stimolo è chiaramente il primo passo per dare inizio a un episodio emotivo. Avviene inconsciamente. L'emozione implica delle tendenze all'azione e delle risposte fisiche oltre a esperienze coscienti" (p.63). Buona parte dell'attività cerebrale innescata da un episodio emotivo è quindi al di fuori della nostra coscienza e solo una piccola parte è sotto il nostro "controllo". Ciò di cui siamo consapevoli è quello su cui è possibile lavorare per migliorare il nostro modo di vivere l'emotività, anche se rimane comunque molto utile comprendere il nostro funzionamento anche a livello inconscio, così da non rimanere sorpresi per le reazioni dovute alla "scorciatoia".

Ragione e passione

Ciò di cui siamo consapevoli, oggi, è che l'emotività è in grado di "oscurare" il pensiero, ovvero che le connessioni che dall'amigdala vanno verso la corteccia sono più forti di quelle che avanzano in senso contrario. Ciò determina la nostra difficoltà a risollevarci dopo un'inondazione emotiva, anche quando cerchiamo di razionalizzare con il pensiero. Secondo LeDoux (2015), però, forse l'evoluzione ci permetterà di irrobustire sempre di più l'influenza della corteccia sull'amigdala, cosicché un giorno potrà esserci un equilibrio tra pensiero ed emozione: il dominio della passione sulla ragione lascerebbe spazio all'equità dei poteri. Chissà se questo è ciò che ci aspetta o se è più "giusto", o forse magico, lasciare la passione al timone.

"Poiché l'Umanità non ha mai saputo dove stesse andando, ha saputo trovare la propria via."

(Oscar Wilde citato in LeDoux, 2015, p.361)

Conclusioni

Grazie a questo approfondimento risulta ora molto chiara l'importanza dell'intelligenza emotiva nella vita di ogni persona. Le emozioni (e i sentimenti) possono essere i nostri trampolini di lancio verso il successo o, al contrario, la nostra rovina. Raggiungere una maggiore consapevolezza del nostro funzionamento emotivo e imparare di conseguenza a destreggiarsi nel mare delle nostre emozioni può fare la differenza tra una vita colma di soddisfazioni e una vita pilotata dalla frustrazione. Invero, "nella misura in cui le nostre azioni sono motivate da sentimenti di entusiasmo e di piacere – o anche da un grado ottimale di ansia – sono proprio tali sentimenti a spingerci verso la realizzazione. In questo senso, l'intelligenza emotiva è un'abilità fondamentale che influenza profondamente tutte le altre" (Goleman, 2011, p.107).

Analisi del contesto [3]

La classe

La classe con cui ho intrapreso il mio percorso di educazione emotiva è una terza elementare. I bambini hanno avuto una docente al 100% per i primi due anni, mentre quest'anno si sono trovati confrontati con due docenti (entrambe nuove) al 50%: la mia contitolare ed io.

La classe è composta da 23 bambini, di cui 13 femmine e 10 maschi. Rispetto all'anno scorso ci sono due nuovi arrivati: un bambino che si è trasferito da Lavertezzo Piano e una bambina ripetente, la quale non parla durante la scuola (mutismo selettivo) e non conosce bene la lingua italiana (a casa parla solamente portoghese).

Ritengo che il cambiamento di docente abbia destabilizzato l'intera classe. Diversi bambini hanno iniziato da subito a testare "duramente" i nuovi limiti e durante il primo mese c'era un ambiente caotico[4] in aula. Osservando i bambini ho subito potuto notare un malessere dato, a parer mio, da un mancato gruppo classe: quando si tratta di collaborare emergono molti conflitti ed è sempre presente la competizione; i bambini si muovono come individui singoli, non come parte di un gruppo, e questo li porta a non aiutarsi tra di loro (a meno che non venga esplicitamente richiesto dalla docente) e a non considerare le opinioni dei compagni quando svolgono un lavoro. Inoltre ho osservato un forte attaccamento alla figura della docente: i bambini si prenotano con anticipo per dare la mano alla docente, ascoltano le osservazioni e i rinforzi positivi *("Che bello il tuo disegno!"; "Non bisogna fare così, guarda…")* solo se provengono dalla docente e danno più valore a ciò che accade in sua presenza, come se una buona azione a cui la docente non abbia assistito direttamente smettesse di essere una buona azione (il bisogno di "essere visti" è sicuramente comune nei bambini, ma è molto più presente con loro rispetto alle altre classi dove ho fatto le pratiche). Da ultimo ho osservato una difficoltà generale ad ascoltare se stessi e capire i propri stati d'animo, sia durante le situazioni di conflitto sia quando si tratta di esplicitare cosa possa renderli veramente contenti.

---

3 Considerazioni che risalgono a ottobre.

4 Osservazione riguardante le prime 3 settimane di scuola: c'era una media di 4-5 interventi seri (da parte mia e/o della mia collega) al giorno.

Seri = interruzione della lezione per almeno 5 minuti, discorso ai bambini con tono di voce alto riferendo che non si può andare avanti così.

Focus su quattro bambini [5]

All'interno della classe ci sono quattro bambini con delle difficoltà comportamentali che, a parer mio, sono legate alla sfera emotiva e affettiva, sebbene in modo diverso. Questi allievi hanno un ruolo forte all'interno della classe poiché condizionano le dinamiche relazionali e conseguentemente il clima di classe. Ho provato a descrivere i comportamenti e *interpretare* i bisogni di ognuno di loro:

- Tyler necessita di attenzioni "speciali" da parte della docente. Per lui è fondamentale entrare in relazione con la figura di riferimento, quando non ci riesce si ribella. Cerca spesso di ottenere ruoli importanti e preferisce essere l'unico a ottenerli. Talvolta vorrebbe sostituirsi alla docente e agire di testa sua. Capita che, quando le cose non vanno come desidera, smetta di dedicarsi all'attività, decidendo di non fare più nulla. Durante il primo mese di scuola si è rifiutato più volte di svolgere le attività.

- Diego è pieno di energie, secondo i suoi genitori non si stanca mai. Fatica a rispettare il turno di parola: nel momento in cui gli viene in mente qualcosa da dire gli costa molto trattenersi, anche se si tratta di parlare sopra a un compagno o alla docente. Gli capita spesso di alzare la voce, come se questo lo aiutasse a sfogare tutta la sua energia. Ha l'abitudine di "fingere" di essersi fatto male quando sbatte contro qualcosa: urla, a volte si butta a terra, però dopo qualche minuto si rialza ed è come se non fosse successo niente. A volte sembra che la sua emotività esploda, provocando in lui degli scatti di rabbia. I genitori hanno confermato che questo succede anche a casa.

- Samuele entra molto spesso in conflitto con i compagni. Sovente manifesta di sentirsi trattato ingiustamente (solitamente dai compagni, talvolta anche dalla docente) e si chiude in se stesso. Nelle attività di gruppo gli capita di autoescludersi, sostenendo che gli altri non vogliano lavorare con lui o che non gli permettano di contribuire. Durante gli scontri con i compagni gli è già capitato di usare molta violenza e di non voler chiedere scusa ("mi sono difeso, se uno mi dà fastidio io lo colpisco ancora più forte"). Spesso dice di essere arrabbiato e quando gli si chiede il motivo racconta anche episodi che risalgono a molto tempo prima (perfino anni).

- Lucas ha una situazione difficile a casa: i suoi genitori sono arrabbiati con la scuola e non hanno considerazione di ciò che viene detto dalle docenti (anche sui comportamenti del figlio) e lui si trova all'interno di questo conflitto di lealtà. Spesso a scuola assume comportamenti inadeguati: interviene con commenti che non riguardano la lezione per fare ridere i compagni, si alza e va a osservare quello che fanno i compagni (o a parlarci) quando non è autorizzato a farlo, lancia oggetti (solitamente piccoli pezzi di gomma) durante le lezioni, … Gli capita di utilizzare un tono provocatorio o poco gentile con i compagni, anche quando questi ultimi non hanno assunto un atteggiamento litigioso. Esempio: dice spesso "capra" ai compagni che non capiscono subito quello che devono fare, oppure dice "intelligente" con tono sarcastico.

5 Utilizzo nomi fittizi.

Propositi

Osservando le caratteristiche generali dei bambini (descritte sopra) e in particolare le dinamiche che si creano con questi quattro allievi, in relazione con i compagni e tra di loro, ho pensato che un percorso di educazione emotiva potesse aiutare questa classe a trovare degli strumenti adeguati per affrontare i propri vissuti emotivi, aumentando la consapevolezza e la comprensione di sé, sviluppando l'empatia e scoprendo la bellezza della collaborazione.

Doppia docenza e percorso di alfabetizzazione emotiva

La mia contitolare ed io ci siamo suddivise la dimensione di ambiente nel modo seguente: lei si occupa dell'area storico-geografica, mentre io mi occupo di quella scientifica (includendo l'educazione emotiva), oltre che dedicarmi a un percorso di costruzione del gruppo e sviluppo della consapevolezza di sé in collaborazione con la docente di sostegno. Il percorso di alfabetizzazione emotiva è stato quindi portato avanti soltanto da me, sebbene si debba tenere conto che le emozioni dei bambini sono sempre presenti, non emergono soltanto durante i momenti dedicati al percorso, quindi la contitolare ha comunque giocato un ruolo importante all'interno di questo progetto (essendo la figura di riferimento durante i giorni in cui io non sono presente).

Io e la contitolare abbiamo osservato le stesse dinamiche all'interno della classe, sebbene il nostro stile di insegnamento, così come il nostro modo di intervenire in caso di conflitto, sia differente. Mi rendo conto, però, che per questi bambini, soprattutto quelli con difficoltà comportamentali, cambiare riferimento durante la settimana non è affatto semplice: a inizio giornata devono "sintonizzarsi" con una docente per poi "desintonizzarsi" la mattina seguente. La resistenza davanti al cambiamento di docente (o la difficoltà ad accettare una nuova figura di riferimento, anche se per poco tempo) si può notare molto chiaramente quando interviene una supplente o durante le ore speciali.

È opportuno precisare che un percorso di educazione emotiva è più efficace quando vi è continuità: se una docente portasse avanti questo progetto lavorando a tempo pieno otterrebbe probabilmente dei risultati più notevoli. Ciononostante credo che valga la pena investire in questo percorso perché i bambini si trovano confrontati con diverse figure di riferimento (in primis i genitori, dopodiché tutti gli adulti vicini a loro) e da ognuna di queste possono ricavare degli insegnamenti. Non è infatti necessario che tutte le figure di riferimento seguano lo stesso modus operandi o abbiano le stesse idee su come educare e cosa insegnare (sebbene il lavoro di squadra faciliti il "lavoro"). Mi piace pensare che i bambini riescano ad assorbire il meglio da tutte le persone che li circondano e, mettendo assieme tutto ciò che vivono e vedono, costruiscano il proprio io.

Domande e ipotesi di ricerca

1. In che modo un percorso di educazione emotiva che dà accesso a una maggiore conoscenza e comprensione delle emozioni e della loro utilità influenza il clima di classe nella scuola elementare?
2. In che modo la conoscenza e la comprensione del ruolo delle emozioni può favorire la gestione emotiva (intesa come controllo delle proprie reazioni e capacità di accettare la situazione di emotività, affrontandola in modo costruttivo) di Tyler, Samuele, Diego e Lucas?

Ipotesi 1: Ritengo che un percorso di educazione emotiva possa migliorare il clima di classe.

Ipotesi 2: Il percorso svolto aiuta Tyler, Samuele, Diego e Lucas ad avere una gestione emotiva più costruttiva, offrendo loro delle uscite d'emergenza durante i momenti di "esplosione" e aiutandoli a raggiungere una maggiore comprensione di loro stessi.

Considerato quanto scritto in precedenza, un percorso di educazione emotiva potrebbe portare a una maggiore consapevolezza di sé da parte dei bambini. Ciò comporterebbe una crescente abilità nel riconoscere le emozioni provate in una situazione così da poter definire con più chiarezza ciò che porta benessere oppure crea disagio. I bambini sarebbero quindi più consapevoli dei propri bisogni ed è ragionevole pensare che questa coscienza di sé, accompagnata dall'opportunità di essere ascoltati in classe, condurrebbe verso un clima più sereno. Un percorso di alfabetizzazione emotiva permette inoltre di acquisire conoscenza nel campo dell'intelligenza emotiva, cambiando la prospettiva spesso giudicante che si attribuisce alle emozioni meno piacevoli. Questo potrebbe aiutare i bambini a sentirsi più sereni durante i momenti di emotività, evitando il perpetuarsi, come in un circolo vizioso, delle emozioni spiacevoli. Parallelamente alla conoscenza si potrebbe sviluppare anche l'empatia: i bambini cominciano ad avere uno sguardo più attento ed esperto nei confronti delle emozioni, di conseguenza sono più abili quando si tratta di osservarle negli altri e potrebbero comprendere, forse per la prima volta, il comportamento di alcuni compagni che hanno delle reazioni emotive forti. Il percorso si prefigge anche di offrire dei metodi utili per affrontare il momento di emotività senza che questo debba essere soffocato, ma evitando gli approcci distruttivi. Ogni bambino, e in particolare quelli con difficoltà comportamentali, avrebbe quindi accesso a una *soluzione alternativa* per riuscire a "buttare fuori" la propria emozione. Questi aiuti, o l'opportunità di uno sfogo positivo, risultano fondamentali, a parer mio, per i bambini "carichi di emozioni esplosive" che faticano quindi a rimanere adeguati rispetto al contesto della classe.

Quadro metodologico

Premessa

Questa ricerca si basa principalmente su dati qualitativi. All'interno di un percorso di educazione emotiva è infatti molto complesso, se non impossibile, raccogliere dei dati quantitativi che tengano traccia dell'evoluzione delle competenze emotive dei bambini, in quanto esse non possono essere misurate concretamente nell'ambito di una ricerca azione come quella da me svolta[6]. Inoltre ritengo che sia preferibile un approccio perlopiù qualitativo perché la mia ricerca è strettamente correlata al contesto e vi sono molte variabili che possono influenzare i risultati. Tuttavia ho ritenuto valido l'utilizzo di uno strumento quantitativo che permetta di "fotografare" le dinamiche relazionali: il sociogramma. Grazie a quest'ultimo potrò infatti raccogliere dei dati riguardanti la struttura sociale senza limitarmi alle mie (o altrui) osservazioni, in quanto spesso la "trama relazionale" di una classe è più complessa di quanto si riesca a percepire con occhio esterno.

Ciò che emergerà da questa ricerca non sarà generalizzabile ad altri contesti (classi), perché sarebbe impossibile ricreare le stesse condizioni e le stesse variabili, ma potrebbe comunque fornire degli importanti spunti di riflessione e una maggiore comprensione dell'influenza (e utilità) dell'educazione emotiva.

Campione di riferimento

La ricerca riguarda una classe di terza elementare di 23 bambini (13 femmine e 10 maschi). L'età dei bambini a settembre 2016 è compresa tra i 7 e i 9 anni[7]. In particolare verranno osservati 4 bambini (maschi) con difficoltà comportamentali.

[6] Una quantificazione richiederebbe un impianto di ricerca più elaborato.

[7] È presente anche una bambina di 10 anni.

Strumenti

Diario: le mie osservazioni

Durante tutto l'arco dell'anno scolastico ho raccolto le mie osservazioni all'interno di un diario: ogni settimana ho tenuto traccia del percorso svolto con i bambini e ho annotato gli elementi che mi hanno colpito maggiormente, scrivendo quali situazioni problematiche sono emerse e quali esperienze positive abbiamo vissuto. Grazie a questo diario posso ripercorrere l'anno e prendere consapevolezza dell'evoluzione dei bambini, senza dimenticare il punto di partenza e i momenti significativi trascorsi.

Intervista semi-strutturata

Attraverso l'intervista ho intenzione di raccogliere le testimonianze della contitolare e della docente di sostegno (che è venuta in classe ogni settimana a partire dalla fine di settembre). Desidero indagare la loro visione dell'evoluzione della classe per quanto riguarda il clima (percepito) e vorrei raccogliere le loro osservazioni in merito a eventuali cambiamenti nella gestione emotiva dei quattro bambini-focus. Intervisterò le due docenti in momenti separati, seguendo però delle domande-guida aperte molto simili (vedi allegato 1).

Sociogramma

Il sociogramma permette di identificare e quantificare le relazioni interpersonali presenti all'interno di un gruppo in modo da riuscire a comprendere il ruolo dei singoli bambini nella rete della classe e analizzare meglio le loro dinamiche sociali, che non sono sempre ben visibili. Ai bambini viene chiesto di esprimere delle preferenze in merito alla scelta dei compagni (chi scelgo e chi non scelgo) in tre contesti differenti: attività di ortografia, attività "speciale" di costruzione del gruppo svolta in collaborazione con la docente di sostegno (chiamata attività Pucogagasa) e festa di compleanno. Il sociogramma fornisce delle indicazioni riguardo la coesione del gruppo ed è ragionevole pensare che un gruppo unito, in cui le "differenze sociali" non sono così notevoli, determini un clima di classe più sereno. Il questionario (vedi allegato 2) verrà proposto ai bambini a inizio febbraio e a inizio maggio, in questo modo potrò osservare l'evoluzione. Bisogna considerare, però, l'evidente limite di questo strumento: rileva le preferenze espresse in due momenti circoscritti, di conseguenza è soggetto a tutte le influenze (variabili) legate al periodo in cui è stato proposto.

Intervento

Sponk

A partire da metà settembre ho iniziato a portare in classe un topo di peluche di nome Sponk. Quando ho introdotto il personaggio ho raccontato ai bambini una parte della sua storia (vedi allegato 3), dopodiché ho lasciato che imparassero a conoscerlo, scoprendo gradualmente la sua singolare personalità.

Progetto Sponk: storia e caratteristiche del personaggio

Sponk ha un passato difficile. Molti anni fa viveva in un negozio di animali e aspettava impaziente che qualcuno lo adottasse, ma tutti i bambini, dopo avergli lanciato uno sguardo distratto, si interessavano ad altri animali e non mostravano nessuna intenzione di adottare un topo, per di più cicciotto. Un giorno Sponk, offeso e ferito dai continui rifiuti, decise di iniziare a mordere chiunque si avvicinasse a lui e si isolò nella sua gabbia. Qualche mese più tardi, però, una bambina (io) lo osservò con tenerezza e, pur sapendo che mordeva, scelse di adottarlo. Inizialmente Sponk fece fatica a perdere il vizio di mordere, ma dopo che la bambina ebbe conquistato la sua fiducia divenne un topolino sereno e abbandonò quest'abitudine difensiva-aggressiva.

Oggi Sponk ha il potere di emanare la sua energia positiva a chi gli sta intorno. Quando assorbe tanta rabbia, però, il suo pelo cambia colore e diventa nero, se invece assorbe molta tristezza diventa bianco. Quando sente di dover cambiare colore si nasconde nella sua borsa, dove nessuno lo vede: ho una tracolla spaziosa dove tengo gli altri due peluche (Sponk nero e Sponk bianco) nascosti sotto un'avvolgente sciarpa.

Sponk ha una personalità simpatica ed egocentrica: ama scherzare, anche quando io stessa richiedo serietà[8], e adora avere l'attenzione dei bambini su di sé. Inizialmente si presenta diffidente e timido, ma una volta conquistato diventa tenero e coccolone. Sponk comunica attraverso di me[9], ma i bambini conoscono ciò che gli piace e ciò che detesta (vedi allegato 4).

---

[8] È un personaggio con una personalità indipendente: posso utilizzarlo come mediatore facendo sentire ai bambini la sua vicinanza con il loro mondo (non è un docente).

[9] Ho dovuto affinare l'udito per sentire ciò che dice (per gli altri è impercettibile, ci vuole allenamento).

Utilizzo di Sponk in classe

L'universo di Sponk è una grande metafora di questa classe: la sua storia e la sua personalità rimandano al percorso di questi bambini, alla loro difficoltà a *non mordere*.

I bambini si identificano con Sponk, rivedendo se stessi quando racconto i suoi momenti di crisi o le marachelle che combina quando è da solo a casa. È un personaggio molto vicino al mondo di questi allievi, in quanto incontra le loro stesse difficoltà quando si tratta di gestire la propria sfera emotiva o quando deve accettare che alcune cose non vadano come vorrebbe. Grazie a lui si può discutere delle emozioni in modo indiretto, commentando i suoi comportamenti piuttosto che quelli dei bambini e cercando di comprendere le ragioni che lo hanno portato a cambiare colore. Sponk ricorda a tutti che è sempre presente la dimensione emozionale, anche quando non ci si dedica allo studio "diretto" delle emozioni, e aiuta i bambini a sentirsi compresi proiettando alcuni dei loro sfoghi emotivi.

Sponk funge inoltre da indicatore del clima di classe, rendendo consapevoli i bambini dell'emozione predominante percepita e scatenando una reazione: cosa facciamo ora che è diventato bianco o nero? Grazie a questa sua trasformazione induce quindi un'autoregolazione da parte degli allievi.

Viene utilizzato anche come rinforzo per aiutare i bambini che hanno bisogno di attenzioni: Sponk è spesso sul banco degli allievi e si sposta più volte durante la giornata, inoltre quando è triste viene affidato a qualcuno che se ne prende cura infondendogli energia positiva, dimostrando così di essere un valido "terapeuta".

Dato il suo potere (emanare serenità quando è grigio) aiuta coloro che hanno bisogno di ritrovare la calma in un momento di grande emotività (tristezza, rabbia, agitazione, frustrazione, delusione, …). Il suo funzionamento è in realtà dettato dal potere dei bambini, che credono nel personaggio (si può fare riferimento all'effetto placebo) e attivano le loro risorse affinché lui continui a essere *magico*, imparando così a gestire la propria emotività senza avere la sensazione di doverla affrontare da soli (è sempre preferibile sentirsi "spalleggiati").

Figura 1 – Sponk e i suoi alter ego

Pandabbraccio

Il secondo personaggio, introdotto a novembre, è un grande panda di peluche (alto un metro) di nome Pandabbraccio.

Chi è e come funziona?

Il Pandabbraccio risiede nell'angolo morbido (non viene mai spostato). Ha fatto la scuola per Pandabbracci professionisti, diventando un valido terapeuta. A differenza di Sponk lui non comunica (non gli do voce) e non crea un forte legame affettivo con i bambini, ma ha un potere molto simile: attinge alle loro risorse "autoguarenti". Il suo ruolo è limitato alla terapia e consiste nel ricaricare di positività gli allievi che, in un dato momento, sono carichi di negatività o provano delle emozioni molto spiacevoli. Per dare inizio alla terapia un bambino deve raggiungere il panda nell'angolo morbido e dargli un abbraccio: a partire da quel momento il Pandabbraccio inizia a infondere la sua energia al bambino, il quale rimane nell'angolo morbido finché non si sente rigenerato. Dopo aver trasmesso tutta la sua energia positiva, il panda non ne ha più per sé e ha quindi bisogno di qualcuno che lo "ricarichi". Viene dunque scelto (dalla docente) un allievo che quel giorno è particolarmente ricco di positività[10], il quale lo raggiunge a sua volta nell'angolo morbido (una volta conclusa la terapia con il compagno).

Figura 2 – Pandabbraccio nell'angolo morbido

[10] Un bambino che abbia assunto un atteggiamento positivo e prosociale. Esempi: molto tranquillo e impegnato, partecipativo, generoso, risolutore di conflitti, empatico, positivo e contento, …

Il Pandabbraccio può essere utilizzato anche dalla contitolare, la quale conosce la sua funzione di terapeuta. Si tratta di un "dispositivo a doppia entrata", in quanto è un aiuto per i bambini con difficoltà comportamentali, i quali talvolta hanno bisogno di assentarsi dall'attività per ritrovare la calma, ma valorizza anche coloro che assumono degli atteggiamenti positivi e prosociali, dando loro il ruolo onorevole di ricaricatori. L'angolo morbido offre inoltre un posto dove poter lasciare fluire le proprie emozioni: durante i momenti di inondazione emotiva i bambini sanno di essere autorizzati a raggiungere il Pandabbraccio (sebbene aspettino che sia la docente a invitarli ad andare).

Momento dell'emozione condivisa

Ho istituito un momento "specifico" di condivisione delle emozioni. Si tratta di un rituale concordato dai bambini stessi, dove si esprime un'emozione tutti insieme. Il momento di condivisione deve essere breve (da 5 a 10 minuti) e dovrebbe aiutare a lasciare fluire l'emotività, senza reprimerla ma bensì abbracciandola completamente per qualche minuto. L'idea iniziale era di istituire almeno quattro rituali, uno per ciascuna di queste emozioni: gioia, tristezza, rabbia e paura. Ciononostante abbiamo creato solo due rituali completi: uno per la gioia e uno per la tristezza.

Regole legate al momento dell'emozione condivisa:

- non si tratta di un momento programmato e fisso, ma bensì di qualcosa che viene richiesto dai bambini quando sentono di averne bisogno;
- il rituale deve essere condiviso da tutti i bambini;
- il momento di condivisione può essere fatto solo una volta al giorno;
- il rituale comprende una canzone (scelta dai bambini) e una modalità condivisa di espressione dell'emozione (esempi: produciamo un ritmo, inventiamo una coreografia, …).

Questo rituale offre la possibilità di dedicarsi a un momento di sfogo emotivo a scuola, sentendo quindi l'autorizzazione a fare entrare anche le emozioni dalla porta, ma considerando che non dovrebbero sopraffarci (per questo il rituale ha un inizio e una fine[11]). Nella quotidianità di ogni bambino ci sono infatti dei momenti più adeguati per lasciare che le emozioni "trabocchino" e dei momenti in cui sarebbe più opportuno contenerle. Gli allievi, condividendo questi momenti emotivi con i compagni, possono inoltre sviluppare l'empatia.

[11] Naturalmente può capitare che vi sia un'esplosione di emotività tale da non riuscire a terminare il momento, in questo caso sarà importante riflettere con i bambini sui temi che creano così tanto scombussolamento e fornire dei possibili aiuti per riuscire a tornare alla calma.

Attività Pucogagasa

A partire dalla fine di settembre (quasi) ogni giovedì pomeriggio (2 UD il primo semestre e 1 UD il secondo) ho svolto delle attività di costruzione del gruppo in collaborazione con la docente di sostegno. Durante questi momenti, dove spesso si propongono dei giochi di collaborazione o delle attività volte a evidenziare l'apporto dei singoli nel gruppo e l'importanza delle differenze individuali, i bambini si ritrovano a riflettere sulle emozioni emerse e sulle loro reazioni (talvolta molto forti). Questo tipo di attività è stata chiamata PUCOGAGASA unendo le iniziali delle parole-chiave citate dai bambini: Parlarsi, Uniti, Collaborare-capirsi-concentrati, Organizzati, Guardarsi, Ascoltarsi, Gruppo, Aiutarsi-attenti, Sintonizzati, Accordarsi.

Calendario delle emozioni e dei sentimenti

Abbiamo svolto un'attività orale che ci ha accompagnati per diversi mesi (da ottobre a inizio febbraio). L'attività consiste nel raccontarsi attraverso un'emozione o un sentimento (una carta scelta liberamente dal calendario della Pro Juventute, allegato 5). Il bambino protagonista, dopo essersi offerto di svolgere questo momento, sceglie un'emozione (o sentimento) e racconta ai compagni quando si è sentito così, dopodiché lascia spazio agli interventi e alle domande (gli altri bambini raccontano a loro volta alcuni episodi legati all'emozione scelta o chiedono degli approfondimenti).

In seguito abbiamo iniziato a creare il nostro personale calendario delle emozioni: ogni bambino rappresenta l'emozione scelta e scrive quando, solitamente, si sente così (allegato 6). Tutte le carte create vengono poi inserite all'interno di una mappetta trasparente (formato A5) e i bambini possono, se lo desiderano, lasciarla sul banco, mostrando così l'emozione che stanno provando. Esempio: un bambino ha appena litigato con un compagno, quindi prende la carta della rabbia e la mette sopra alle altre, poi appoggia sul banco la mappetta.

Approfondimento: gioia e tristezza

Abbiamo svolto un percorso di approfondimento legato alla gioia e alla tristezza: ci siamo chiesti cosa succede al nostro corpo quando siamo felici o tristi, quali sono gli indicatori di queste due emozioni (cosa ci fa capire se una persona è felice o triste? Quali sono i segnali, invisibili per gli altri, che ci manda il nostro corpo?) e abbiamo riflettuto sulle situazioni che procurano gioia o tristezza e sulla loro gestione (esempio: cosa fare quando si è tanto tristi?). All'interno del percorso abbiamo studiato in particolare l'occhio e le lacrime.

Analisi dell'intervento

Diario

Rileggendo il diario (ho riportato alcuni estratti negli allegati e alcuni esempi direttamente nel testo) emerge un'evoluzione positiva della classe in risposta alle attività proposte e all'intervento dei mediatori (Sponk e il Pandabbraccio).

Sponk e Pandabbraccio

- Sponk è subito riuscito a catturare l'attenzione dei bambini, che lo hanno accolto in classe accettando tutte le sue sfaccettature: non hanno fatto resistenza davanti alla sua capacità di cambiare colore (e non hanno cercato di "smascherarlo"), non hanno messo in discussione il fatto che le sue parole non potessero essere udite (da qualcuno che non abbia affinato l'udito) e hanno da subito evitato di infastidirlo, rispettando la sua volontà.

  Esempio: sapendo che detesta quando qualcuno gli tocca la coda, i bambini fanno sempre attenzione a non farlo e controllano che i compagni abbiano la stessa premura.
- Durante le prime settimane Sponk è diventato sia bianco che nero e i bambini hanno avuto in entrambi i casi una reazione forte, dimostrando di essere sensibili ai suoi cambiamenti di colore e di riuscire a riflettere sul motivo (vedi esempio 1), anche se inizialmente erano molto concentrati sul suo personaggio e formulavano delle ipotesi che non riguardavano il clima di classe (vedi esempio 2).

  Esempio 1: "Sponk è diventato bianco perché abbiamo continuato a dirci cose brutte e poi alcuni si sono picchiati".

  Esempio 2: "Sponk è diventato bianco perché magari non gli hai dato il kiwi da mangiare".

  Ogni cambiamento di colore di Sponk avvenuto durante l'anno (è diventato nero soltanto due volte, mentre è diventato bianco altre tre volte) ha scaturito una reazione nei bambini e un conseguente tentativo di autoregolazione.
- A ottobre, in seguito all'attività del calendario delle emozioni, un bambino ha affermato: "Sponk ci aiuta a capire le emozioni!".
- I bambini a cui viene dato Sponk durante la lezione, soprattutto Tyler e Lucas, la maggior parte delle volte riescono a ritrovare la calma e interrompere autonomamente il comportamento

inadeguato: Lucas, per esempio, smette di lanciare pezzetti di gomma, mentre Tyler torna a dedicarsi all'attività.

- In diverse occasioni i bambini hanno scelto di scrivere un pensiero per Sponk o di fargli un regalo.
- Talvolta Sponk viene utilizzato dai bambini per comunicare le proprie emozioni in modo indiretto. Esempio:

  Bambina: "Prima…tu non vedevi ma ho visto il muso di Sponk diventare un po' bianco…"

  Io: "Oh…chissà come mai…"

  Bambina: "Io mi sentivo un po' così, magari lui l'ha sentito, però poi stavo meglio e non ha cambiato tutto il pelo."
- Quando racconto degli episodi di sfoghi emotivi di Sponk i bambini talvolta condividono dei momenti emotivi vissuti da loro stessi.
- Il Pandabbraccio è stato utilizzato soprattutto per i momenti legati alla tristezza o all'agitazione. La maggior parte dei bambini utilizza la terapia per un tempo che va dai 5 ai 15 minuti, dopodiché torna autonomamente a sedersi. Quando un bambino rimane nell'angolo morbido per un tempo superiore di solito lo raggiungo e scambio qualche parola con lui.
- Spesso i bambini che vanno a fare la terapia dal Pandabbraccio riescono a tornare almeno un po' "rigenerati". Il fatto di potersi prendere un momento per se stessi aiuta quindi a non perseverare nel proprio comportamento inadeguato o a ritrovare la concentrazione. Questo, però, vale solo per i bambini che riescono a riconoscere la necessità di "staccare" andando nell'angolo morbido.
- La "ricarica" del Pandabbraccio dura generalmente meno rispetto alla terapia. Il bambino scelto solitamente torna da solo a sedersi (quando sente di aver concluso). Non è mai capitato che i bambini si dimenticassero di dover ricaricare il Pandabbraccio.
- Da quando ho introdotto il Pandabbraccio i bambini hanno dimostrato di averne meno bisogno: sembra che la sola *possibilità* di andare a fare la terapia abbia già un effetto calmante.

Momento dell'emozione condivisa

Da quando è stato istituito il momento dell'emozione condivisa, i bambini l'hanno richiesto cinque volte per la tristezza e quattro volte per la gioia.

I momenti di condivisione della gioia hanno permesso di trascorrere un momento piacevole all'insegna delle risate: gli allievi hanno scelto la canzone *Hello* di OMFG; alcuni di loro ballano liberamente, altri seguono una piccola coreografia e altri ancora disegnano. Ad aprile abbiamo introdotto anche una coreografia comune a tutti.

Il rituale legato alla tristezza, invece, ha dato origine a momenti intensi e difficili[12], dove i bambini hanno dimostrato di aver raggiunto un certo livello di fiducia nei confronti del gruppo-classe. Molti allievi hanno infatti lasciato che le emozioni affiorassero e tutta la classe è riuscita a rispettare, dopo una partenza un po' complessa[13], i momenti di emotività dei compagni. Per questo rituale è stata scelta la canzone *7 years* di Lukas Graham e i bambini hanno deciso di sdraiarsi per terra in silenzio e a occhi chiusi, con la luce spenta e le tapparelle abbassate.
Dal mio punto di vista questi rituali hanno incrementato il sentimento di unione, facendo sentire ogni bambino parte di un gruppo pronto a sostenerlo nella propria emotività.

Interviste semi-strutturate[14]

Contitolare

Dall'intervista svolta con la contitolare (vedi allegato 8) emergono i seguenti aspetti problematici (relativi ai primi mesi di scuola): classe molto turbolenta, grandi difficoltà a rispettare le regole e la docente, mancanza di un vero e proprio gruppo-classe (poca collaborazione, tanti gruppetti "chiusi" che non si relazionano tra di loro). Facendo riferimento al mese di settembre, la contitolare descrive la classe come "spaccata in due": da una parte c'erano degli allievi molto pacati e dall'altra dei bambini veramente turbolenti (Tyler, Diego e Lucas), che "sommergevano" i compagni con i loro comportamenti inadeguati. Evidenzia inoltre il grande bisogno di riconoscimento da parte di quasi tutti i bambini, i quali cercavano continuamente degli scambi con la docente.

Secondo la contitolare c'è stata un'evoluzione positiva del clima, nonostante non sia ancora "quello che ogni docente vorrebbe per la propria classe". Spiega infatti che la "spaccatura", che era così evidente durante i primi mesi, è ora meno visibile e, nonostante emergano ancora i bambini con difficoltà comportamentali (Lucas, Diego, Samuele ed M21), altri allievi sono riusciti a ritagliarsi uno spazio importante e positivo (esempi: F5, Tyler).

---

[12] Si veda l'estratto 6 del diario (allegato 7).

[13] Si veda l'estratto 5 del diario (allegato 7).

[14] Ho riassunto ciò che mi sembra significativo. Si vedano i protocolli per la trascrizione completa delle interviste.

Per quanto riguardo il mio percorso di educazione emotiva la contitolare evidenzia i seguenti aspetti:

- utilizzo del calendario dell'emozione (vedi allegato 6): quando si cambia attività alcuni bambini cambiano l'emozione, esprimendo quindi come si sentono;
- una bambina ha creato una scatola dove i bambini possono indicare come si sentono mettendo il loro nome vicino a un'emozione (nell'allegato 8 è presente la foto);
- Sponk è famoso, i bambini parlano di lui;
- il Pandabbraccio viene utilizzato poco.

I quattro bambini-focus:

La contitolare ritiene che Tyler abbia fatto una grande evoluzione: ora ha un atteggiamento costruttivo e si impegna affinché si crei un clima di classe positivo. Per quanto riguarda Diego, invece, afferma che il suo comportamento è molto variabile: gli capita ancora di assumere atteggiamenti inadeguati e avere delle reazioni molto forti "di pancia", dimostrando di non riuscire a contenere la sua emotività, ma è già riuscito anche a scegliere una strada diversa, dando prova di consapevolezza e autocontrollo. Purtroppo non riesce a evidenziare grandi miglioramenti nella gestione emotiva di Lucas e Samuele, i quali perseverano, il più delle volte, con i loro comportamenti inadeguati.

Docente di sostegno

Dall'intervista realizzata con la docente di sostegno (vedi allegato 9), la quale viene a svolgere l'attività Pucogagasa quasi ogni giovedì pomeriggio, emerge lo stesso inizio difficile rilevato dalla contitolare: i bambini facevano resistenza nei nostri confronti e sembrava che qualsiasi proposta di attività venisse subito "squalificata" da alcuni allievi (Tyler, Diego, Samuele e Lucas). Lei descrive la classe come "sotto l'influenza di alcuni elementi", i quali scoraggiavano i comportamenti adeguati degli altri, prendendo il sopravvento su tutti con la loro presenza forte e disturbante. Aggiunge inoltre che a settembre i bambini sembravano incapaci di parlarsi e ascoltarsi; non si percepiva il gruppo, bensì tanti elementi singoli "slegati". L'incapacità di ascolto e comunicazione era presente anche nella relazione con l'adulto e tutte le attività non rigidamente strutturate erano molto difficili da gestire. Il clima durante le prime attività Pucogagasa era quindi molto teso.

La docente di sostegno evidenzia una grande evoluzione positiva da parte della classe: ritiene che ora i bambini abbiano fiducia nell'adulto e nell'attività che stiamo facendo, inoltre è aumentata la coscienza e la forza positiva del gruppo, così come il riconoscimento della docente, che ora è un punto di riferimento importante.

In merito al mio percorso di educazione emotiva la docente di sostegno cita i seguenti aspetti:

- i bambini mettono molte più parole sulle emozioni: esprimono come si sentono utilizzando un vocabolario "specifico" (invece che dire "sto male" affermano "mi sento arrabbiato/triste/sotto pressione");
- gli allievi rispettano il turno di parola, riuscendo ad aspettare e ascoltare gli altri anche quando sono ansiosi di dire qualcosa;
- non ci sono più esplosioni di emotività: i bambini riescono a controllare meglio le loro emozioni (la rabbia, la noia, la frustrazione, …) e si dimostrano più tolleranti.

I quattro bambini-focus:

Come la contitolare, anche la docente di sostegno ritiene che Tyler abbia fatto un'importante evoluzione positiva: è riuscito a lasciare da parte la rabbia che aveva dentro, così come la paura di non essere accettato o adeguato, e sembra che abbia cambiato completamente la percezione di sé, riuscendo ad abbracciare l'idea di essere un bambino di valore e modificando di conseguenza il suo comportamento.

Secondo la docente di sostegno anche Diego è migliorato, in quanto ora si dimostra più consapevole del suo agire (sa capire quando assume comportamenti inadeguati, anche se non sempre riesce a controllarsi) e sa mettere parole sulle emozioni, esprimendo come si sente. Ha osservato anche un miglioramento nella sua capacità di ascolto e nella relazione con l'adulto: ora è più collaborativo, aderisce a ciò che viene proposto e ha coltivato una buona relazione con le docenti.

Samuele non è riuscito, secondo la docente di sostegno, a fare tesoro degli spunti positivi offerti da noi docenti (che cercavano di fargli acquisire fiducia in se stesso); sembra infatti che abbia mantenuto un'immagine negativa di sé. Secondo le osservazioni della docente di sostegno lui fatica a gestire le sue emozioni e, nonostante la sua apparenza da "leoncino", è in realtà emotivamente molto fragile. Nonostante ciò sembra che ora Samuele accetti volentieri le attività Pucogagasa ed è ricettivo nella relazione con la docente (riesce a comunicare).

La docente di sostegno non vede un miglioramento in Lucas. Secondo lei è un bambino invaso da problemi che non sono di sua competenza (legati ai genitori) e questi lo portano a non dare fiducia alla scuola e a sfidare apertamente l'adulto, cercando l'alleanza dei compagni in questa sua "battaglia". Lei ritiene che Lucas si senta autorizzato ad assumere dei comportamenti educativamente e socialmente inaccettabili, i quali nascondono una grande rabbia, ma che questo suo modo di agire gli crei anche un conflitto di lealtà, in quanto probabilmente sa che non è "giusto". Tutto questo lo porta a vivere male la scuola.

Analisi sociogramma

Nelle tabelle riassuntive emergono due tipi di classificazioni: una rispetto alla preferenza sociale, ovvero la differenza tra nomine positive e negative, e l'altra rispetto all'impatto sociale, determinato dalla somma di tutte le nomine. Nell'allegato 10 sono inoltre presenti le tabelle che indicano le scelte (nomine) per ognuna delle tre domande. Il primo questionario è stato proposto a inizio febbraio, mentre il secondo a inizio maggio.

Primo rilevamento

Allievo/a[15] F = femmina M = maschio	Nomine positive	Nomine negative	Preferenza sociale	Impatto sociale	Posizione rispetto alla preferenza sociale	Posizione rispetto all'impatto sociale
F1	8	14	-6	22	16/23	8/23
F2	3	4	-1	7	12/23	21/23
F3	4	4	0	8	11/23	20/23
F4	1	5	-4	6	15/23	22/23
F5	23	2	21	25	1/23	4/23
F6	4	13	-9	17	18/23	11/23
F7	23	2	21	25	1/23	4/23
F8	13	3	10	16	6/23	15/23
F9	21	2	19	23	4/23	7/23
F10	7	10	-3	17	14/23	11/23
F11	12	5	7	17	8/23	11/23
F12	12	3	9	15	7/23	16/23
F13	3	10	-7	13	17/23	18/23
M14 (Lucas)	3	29	-26	32	23/23	1/23
M15 (Tyler)	23	2	21	25	1/23	4/23
M16 (Samuele)	3	27	-24	30	21/23	2/23
M17	5	6	-1	11	12/23	19/23
M18 (Diego)	13	8	5	21	9/23	9/23
M19	13	2	11	15	5/23	16/23
M20	3	14	-11	17	20/23	11/23
M21	1	25	-24	26	21/23	3/23
M22	4	2	2	6	10/23	22/23
M23	5	15	-10	20	19/23	10/23

[15] Per tutelare la privacy dei bambini ho evitato di scrivere i nomi.

Osservando i dati si può notare la presenza di bambini leader (tre in particolare: Tyler, F5 e F7) che vengono riconosciuti positivamente da quasi tutti i compagni e ricoprono quindi un ruolo forte all'interno della classe. Sono presenti, però, anche dei bambini molto popolari, con un impatto sociale superiore a quello dei leader, che vengono tuttavia rifiutati da quasi tutti i compagni: Lucas, Samuele e M21. Questi bambini, considerato l'alto livello di rifiuti, non sono ben inseriti all'interno della classe, ma hanno una forte influenza. Vi sono inoltre dei bambini marginali, che hanno un basso impatto sociale e ricoprono quindi il ruolo degli allievi cosiddetti "invisibili": F2, F3, F4 e M22.
Considerando i dati si può inoltre notare che pochi bambini "detengono" la preferenza della maggior parte della classe, mentre ci sono diversi allievi poco considerati o riconosciuti.

I quattro bambini-focus:

Nonostante le difficoltà iniziali, Tyler è riuscito a ritagliarsi il ruolo di leader (è l'unico maschio a ricoprirlo) e ha un'importante influenza sugli altri bambini, sebbene non venga seguito da Lucas e Samuele. Tyler dimostra quindi di riuscire a relazionarsi in modo positivo con i compagni.

Diego, a differenza di ciò che pensavo, non ricopre un ruolo così forte all'interno della classe. Il suo impatto sociale è piuttosto alto, ma non raggiunge la popolarità di Lucas e Samuele. La preferenza sociale, inoltre, è contenuta ma positiva.

Samuele e Lucas, invece, hanno un grandissimo impatto sociale ma vengono fortemente rifiutati dai compagni, ciò porta a pensare che le loro difficoltà comportamentali interferiscano anche nelle relazioni con gli altri bambini.

Secondo rilevamento

Analizzando i nuovi dati (tabella nella pagina seguente) emergono subito alcune differenze:

- il numero di nomine negative di Lucas è diminuito (da 29 a 17);
- la preferenza sociale di Samuele è migliorata considerevolmente (da -24 a -6);
- anche la preferenza sociale di Diego è migliorata (da 5 a 11);
- la preferenza sociale è meglio "distribuita" all'interno della classe, infatti la differenza tra i risultati degli allievi apprezzati e quelli dei bambini rifiutati risulta ora meno importante;
- Tyler rimane l'unico bambino ad avere una preferenza sociale emergente rispetto ai compagni (24);

- la preferenza sociale di M20 è calata in modo vertiginoso (da -11 a -31), inoltre ora è il bambino con impatto sociale più alto (a febbraio era undicesimo su 23);
- M22, che prima risultava un bambino "invisibile", ha acquisito una preferenza sociale negativa (da 2 a -15) e la sua posizione rispetto all'impatto sociale è salita sensibilmente (da 22/23 a 7/23).

Allievo/a F = femmina M = maschio	Nomine positive	Nomine negative	Preferenza sociale	Impatto sociale	Posizione rispetto alla preferenza sociale	Posizione rispetto all'impatto sociale
F1	13	11	2	24	12/23	6/23
F2	2	2	0	4	13/23	23/23
F3	7	4	3	11	11/23	19/23
F4	1	8	-7	9	16/23	22/23
F5	15	2	13	17	4/23	13/23
F6	3	14	-11	17	18/23	13/23
F7	21	6	15	27	2/23	3/23
F8	14	3	11	17	6/23	13/23
F9	16	3	13	19	4/23	7/23
F10	8	3	4	11	10/23	19/23
F11	11	3	8	14	9/23	16/23
F12	13	3	10	14	8/23	16/23
F13	2	10	-8	12	17/23	18/23
M14 (Lucas)	1	17	-16	18	21/23	11/23
M15 (Tyler)	25	1	24	26	1/23	4/23
M16 (Samuele)	11	17	-6	28	15/23	2/23
M17	4	7	-3	11	14/23	19/23
M18 (Diego)	15	4	11	19	6/23	7/23
M19	16	2	14	18	3/23	11/23
M20	1	32	-31	33	23/23	1/23
M21	2	23	-21	25	22/23	5/23
M22	2	17	-15	19	20/23	7/23
M23	4	15	-11	19	18/23	7/23

Tenendo conto delle differenze emerse ritengo che ora ci sia un equilibrio maggiore nelle relazioni: le scelte dei bambini sono più variate e gli allievi non-leader ricevono più nomine rispetto a prima. Se si compara, per esempio, la percentuale di nomine positive ottenuta dai cinque bambini con la preferenza sociale più alta (a inizio febbraio e a maggio) risulta una diminuzione del 5% circa (da 49.8% a 44.9%), la quale non è così sostanziosa ma indica comunque una "ridistribuzione" di alcune nomine (una decina) dai bambini-leader agli altri (e questo diminuisce il "gap"). Si potrebbe quindi affermare che alcuni bambini sono riusciti a ottenere un maggiore riconoscimento all'interno del gruppo-classe.

Purtroppo emerge un'evoluzione negativa di due bambini (M22 e M20) e non si nota un miglioramento da parte di M21, che rimane un bambino fortemente rifiutato dai compagni.

I quattro bambini focus:

Tyler conferma il suo ruolo di leader positivo, emergendo anche rispetto alle due bambine che lo affiancavano all'inizio di febbraio, mentre Samuele e Lucas riescono a ritagliarsi uno spazio più "comodo" all'interno del gruppo (migliorando la loro preferenza sociale), sebbene ci sia ancora molta strada da percorrere per abbandonare la loro identità di leader negativi (soprattutto per Lucas). Diego continua invece il suo percorso di integrazione positiva all'interno della classe, mantenendo un impatto sociale molto simile ma incrementando la preferenza.

Riflessioni e possibili interpretazioni

Il sociogramma mi ha permesso di osservare la classe con una lente interna, ovvero quella dei bambini. Questo nuovo punto di vista mi ha dato accesso ad alcune informazioni che non avrei saputo estrapolare attingendo soltanto alla mia visione di docente: dapprima mi sono resa conto che molti bambini considerati da me "invisibili" hanno in realtà una preferenza sociale negativa, anche piuttosto marcata, e questo mi ha permesso di capire che all'interno della classe "vige" poca tolleranza nei confronti dei bambini timidi, che non si espongono nei lavori di gruppo e non prendono posizione nelle situazioni problematiche; secondariamente ho potuto mettere in discussione la mia idea riguardante M21, in quanto, sebbene lo considerassi un bambino con difficoltà comportamentali, ero convinta che non avesse un impatto sociale così alto; da ultimo ero consapevole che Tyler, grazie all'enorme crescita avvenuta nell'arco del primo semestre, era riuscito a ritagliarsi un ruolo positivo e riconosciuto, ma non pensavo che sarebbe diventato il leader positivo "per eccellenza".

L'emergenza di M20 come bambino più rifiutato purtroppo non mi ha sorpreso. Si tratta di un allievo con interessi molto diversi rispetto ai compagni e con numerose caratteristiche considerate "strane". Esempi: ritiene di avere spesso i vermi nella pancia e talvolta chiede ai compagni se ce li hanno anche loro, intavolando discorsi un po' bizzarri; si relaziona a fatica con gli altri bambini e spesso dice cose che non vengono capite, parlando in modo confuso e non "cogliendo" i segnali sociali (quando qualcuno manifesta un disagio o un fastidio rispetto a quello che sta dicendo/facendo sembra che lui non se ne accorga); durante la lezione gli capita di fare dei versi che infastidiscono i compagni.

Nel corso del secondo semestre M20 ha iniziato a esporsi maggiormente, esprimendo sempre più spesso i suoi pensieri e talvolta ribellandosi davanti alle situazioni che non gli piacciono. Questo lo ha portato a scontrarsi con i compagni, che erano abituati a una versione più "docile" di lui.
La scarsa popolarità di M20, unita al suo "cambiamento", lo ha portato a essere preso di mira da un gruppetto di bambini (i leader negativi) e a ricevere sempre più rifiuti anche da parte degli altri compagni, i quali non riescono a relazionarsi facilmente con lui.
Credo che il percorso di educazione emotiva non stia avendo un effetto positivo con M20 perché la sua sfera emotiva rimane un'incognita: i compagni non capiscono i suoi comportamenti e non riescono a "leggere" le sue emozioni. Questo, a parer mio, impedisce anche l'attivazione dell'empatia in quanto i bambini, trovando M20 così diverso da loro, non riescono a immedesimarsi.

L'evoluzione negativa di M22, invece, potrebbe essere dovuta alla sua voglia di riconoscimento. Come scritto sopra all'interno di questa classe è difficile ritagliarsi il proprio spazio, in quanto si è confrontati con poche figure positive, che riescono a essere popolari e apprezzate allo stesso tempo, e alcuni bambini con difficoltà comportamentali, che hanno un grande impatto sociale e vengono di conseguenza tenuti sempre in considerazione. M22 è inoltre mancato da scuola per un periodo molto lungo (un mese), credo che questa assenza lo abbia in parte allontanato dal gruppo-classe.

Da ultimo ritengo che i dati del sociogramma, per quanto non possano fornire un'indicazione realmente "affidabile", comunichino comunque un'informazione preziosa: i bambini che, nonostante le loro difficoltà, sono riusciti a mettersi almeno parzialmente in gioco con le loro emozioni (esempi: Samuele, Tyler, Diego) sono riusciti a migliorare la propria "condizione sociale", mentre i bambini che hanno cercato di "scappare" dalla comunicazione delle proprie emozioni (esempio: M21) non hanno fatto grandi cambiamenti.
Esempi: Samuele spesso utilizza le carte del calendario per comunicare la sua rabbia e ha già provato a spiegare il proprio stato d'animo ai compagni, sebbene fosse in grande difficoltà; Tyler comunica apertamente i propri stati d'animo, ha ampliato molto il suo vocabolario emotivo; Diego si ritaglia sempre più spesso dei momenti per spiegarmi le ragioni che lo hanno portato a un'esplosione emotiva (permettendomi di capire la sua sfera emotiva) e riesce a relazionarsi con i compagni con maggiore consapevolezza di sé; M21 entra spesso in conflitto con i compagni e quando gli viene chiesto di spiegare cosa lo ha spinto ad agire in un certo modo (alzare le mani, insultare,…) non dà quasi mai una risposta e molto spesso mente, negando di aver preso parte al litigio.

Conclusioni

Risposte alle domande di ricerca e riflessioni personali

Sulla base dei dati raccolti con il diario, le interviste e il sociogramma, posso affermare che il percorso di alfabetizzazione emotiva ha dato i suoi frutti, sebbene, come i frutti di un albero, ce ne siano alcuni che hanno bisogno di più tempo per maturare e altri che hanno delle sorti più difficili.

1. Il clima di classe è sicuramente migliorato.
   - Ora è possibile svolgere delle attività collaborative senza che si creino conflitti continui e i bambini riescono a riconoscere il valore del contributo dei compagni.
   - Il gruppo-classe è più coeso e c'è un rispetto maggiore nei confronti dei compagni e della loro sfera emotiva (quando quest'ultima viene compresa).
   - I bambini hanno dimostrato di avere un approccio meno giudicante nei confronti di un allievo che piange e, in alcuni casi, hanno assunto un atteggiamento empatico anche nei confronti dei compagni che frequentano poco.
   - Il percorso ha aiutato molti bambini a comprendere e gestire meglio alcune reazioni di Lucas, Samuele e Diego, favorendo una migliore integrazione di questi ultimi e aumentando la tolleranza nei confronti dei bambini con difficoltà comportamentali.
   - Gli strumenti proposti (compresi i "mediatori") hanno evitato il perpetuarsi di alcuni comportamenti di disturbo, permettendo di vivere con maggiore serenità le lezioni (senza continue interruzioni) e aiutando i bambini a uscire, a volte, dalla loro visione negativa dei compagni "disturbatori".

Riflessione 1: Nonostante il miglioramento generale del clima di classe, alcuni bambini rimangono poco considerati e vi è in particolare M20 che è spesso escluso dal gruppo. Credo che l'empatia sviluppata nei confronti di alcuni allievi con difficoltà comportamentali (dovuta alla maggiore comprensione) non sia riuscita a "raggiungere" i bambini che evitano di esporsi ed esprimere le proprie emozioni, in quanto essi non hanno aperto la porta della loro emotività (esempio: i bambini "invisibili" sono rimasti tali, a parte M22, citato sopra). Inoltre ritengo che l'inadeguata regolazione sociale di M20 lo abbia condotto verso un circolo vizioso di impopolarità. In effetti spesso si creano dei preconcetti reputazionali negativi che sono difficili da sconfiggere (una volta formati): ci si aspetta che alcune interazioni siano spiacevoli, di conseguenza si evitano alcuni bambini, inoltre si tende ad

avere una percezione distorta dei comportamenti del bambino rifiutato, prestando maggiore attenzione agli elementi che avvalorano il preconcetto a discapito di altri che permetterebbero di "scioglierlo" (Bierman, 2004).

2. Il percorso ha sicuramente aiutato Tyler ad avere una gestione emotiva più costruttiva, permettendogli di emergere come leader positivo e aiutandolo a comprendersi (infatti è diventato molto competente quando si tratta di esprimere come si sente).
   Anche la gestione emotiva di Diego è migliorata, portandolo a evitare alcune reazioni distruttive dettate dalla rabbia o dalla frustrazione e a relazionarsi tenendo conto anche della sfera emotiva dell'altro, ma non ha abbandonato tutti i comportamenti distruttivi e la sua emotività prende ancora (troppo spesso) il sopravvento su di lui.
   La gestione emotiva di Samuele e Lucas, invece, non è cambiata in modo significativo. Sebbene Samuele sia riuscito a comunicare maggiormente le sue emozioni e a modificare considerevolmente la sua "condizione sociale", confrontato con un conflitto o una situazione spiacevole non riesce ancora a trovare un modo costruttivo di uscirne.
   Lucas non ha modificato la sua gestione emotiva.

Riflessione 2: Ritengo che Lucas stia facendo molta fatica a modificare la sua gestione emotiva, quindi anche il suo comportamento inadeguato, perché è inondato emotivamente. Il suo stato emotivo "esplosivo" non gli permette di agire razionalmente e la sua elaborazione di ciò che viene fatto a scuola (compresi gli aiuti che riceve all'interno del percorso di educazione emotiva) è fortemente condizionata e oscurata dalle sue emozioni contrastanti legate alla situazione famigliare. Come afferma Daniele Fedeli (2006), infatti, "Difficilmente un allievo può impegnarsi in compiti complessi di autoconsapevolezza e autoregolazione emozionale, se i basilari bisogni di sicurezza emozionale non vengono soddisfatti. In termini operativi, un percorso di alfabetizzazione emotiva può avere successo, a condizione che la classe e la scuola siano sperimentate dagli allievi come luoghi sicuri" (p.125-126). Purtroppo Lucas, considerata l'aperta ostilità dei genitori nei confronti dell'istituzione scolastica, non riesce a vivere la scuola come un luogo sicuro, dove potersi aprire e riporre fiducia in ciò che viene detto e fatto, bensì si sente in "area nemica".

Riflessione 3: Nonostante non emerga un cambiamento significativo nella gestione emotiva di Samuele (da quanto è stato osservato in classe dalle docenti), considero il miglioramento rilevato con il sociogramma un passo avanti, perché potrebbe essere indice di una crescente capacità di regolazione delle emozioni perlomeno nei contesti meno "visibili" per le docenti (per esempio a ricreazione). In effetti "la capacità di regolare le emozioni (specialmente quelle negative) influisce sulla desiderabilità di un bambino in quanto compagno di giochi" (Bierman, 2004, p. 34) e l'aumento

di nomine positive nei confronti di Samuele (soprattutto per la festa di compleanno e per l'attività Pucogagasa) potrebbe indicare un miglioramento in tal senso.

Riflessione 4: A differenza di Lucas, ritengo che Tyler sia riuscito a fare questa grande evoluzione grazie al raggiungimento di uno stato di minor attivazione emotiva: quando è riuscito a costruire una relazione affettiva solida con le docenti ha "rinfoderato le armi", cambiando la lente con cui interpreta gli eventi (prima tendeva a vedere conferme della propria mancanza di valore e si innervosiva, ora si sente più sicuro e non si "allarma" più).

Limiti della ricerca e possibili regolazioni

Sono convinta che se avessi svolto il medesimo percorso lavorando al 100% avrei ottenuto dei risultati più significativi. Credo che sia importante mantenere una certa continuità quando si intraprende un progetto di questo tipo perché, pur riconoscendo che i bambini sono abituati a confrontarsi con numerose figure di riferimento diverse, quando si aprono le proprie porte emotive si ha bisogno di uno sfondo rassicurante: è molto utile, secondo me, seguire dei rituali e delle modalità di intervento (in caso di conflitto, di "crisi emotiva", di condivisione emotiva,…) che i bambini ritrovano ogni giorno, in quanto è opportuno che sappiano cosa aspettarsi se decidono di aprirsi. Mi rendo conto che "agganciare" completamente alcuni bambini di questa classe sarebbe stato comunque molto arduo (nell'arco di un anno), ma forse sarei riuscita a coinvolgere maggiormente gli allievi "invisibili". Il primo limite di questa ricerca è quindi la mancanza di continuità.

Trovo che sarebbe stato più interessante proporre il questionario per il sociogramma a inizio settembre, dopodiché fare altri due rilevamenti: uno a gennaio e uno (idealmente) a giugno. In questo modo avrei potuto osservare l'evoluzione della classe durante l'arco dell'anno, rilevando i dati del punto di partenza (prima di iniziare il percorso di educazione emotiva) e del punto di arrivo (a fine anno). In effetti, dal momento che il primo questionario è stato proposto a febbraio, non emerge la situazione iniziale della classe (descritta nelle interviste), bensì il "quadro" legato all'inizio del secondo semestre, dopo aver svolto numerose attività di alfabetizzazione emotiva.

La scelta di utilizzare il diario potrebbe essere "pericolosa", in quanto è uno strumento molto legato alla persona che lo scrive e raccoglie un punto di vista soggettivo e poco strutturato: non c'è una lista di elementi da osservare durante la settimana, la docente decide liberamente cosa valga la pena scrivere a seconda di ciò che la colpisce; raccoglie delle "trasposizioni narrate" di ciò che si ha osservato, dunque emerge la colorazione emotiva percepita da chi l'ha scritto.

Un altro evidente limite di questa ricerca, già citato in precedenza, è la molteplicità di variabili che possono influenzare l'esito e l'andamento di un progetto di questo tipo. È infatti molto difficile definire quali sviluppi possono essere attribuiti al percorso svolto e quali, invece, sono stati favoriti da fattori esterni (non c'è una demarcazione chiara, tutte le variabili sono in relazione tra di loro).

Sviluppo professionale

Questo progetto mi ha messo alla prova: prima di immergermi nel percorso di alfabetizzazione emotiva, munita di tanti ideali, nuove conoscenze (costruite grazie alle letture) e ben poca esperienza, non ero realmente cosciente di quanto sia difficile riuscire a gestire in modo adeguato gli interventi legati alla sfera emotiva e, soprattutto, dare l'esempio, mantenendomi coerente con i consigli che do ai bambini. Cercare di mettere in pratica tutto ciò che avevo progettato, convinta di riuscire a raggiungere grandi risultati, mi ha aiutato a tornare con i piedi per terra: sono tuttora sicura che l'educazione emotiva sia di fondamentale importanza e aiuti ogni bambino a vivere più serenamente, ma oggi sono più consapevole delle difficoltà che si incontrano a inglobare questo tipo di percorso all'interno della progettazione annuale. Innanzitutto è complicato riuscire a definire quali siano le giuste linee guida e gli spazi adeguati per aiutare effettivamente i bambini a esprimere la propria emotività in un modo che sia sostenibile e allo stesso tempo liberatorio e costruttivo. Oltre a ciò occorre organizzare la giornata in modo flessibile, perché bisogna essere pronti ad accogliere eventuali spunti dei bambini e affrontare le questioni che emergono con apertura e creatività. Da ultimo è importante mantenersi fiduciosi anche nelle giornate in cui sembra che i bambini non siano affatto ricettivi. Questo progetto mi è quindi servito a concretizzare i miei ideali, affrontando la frustrazione data dalla differenza tra teoria e pratica e dimostrando a me stessa la validità delle mie idee e la spendibilità della mia vena creativa-fantasiosa. Sono riuscita a uscire dai miei schemi, accettando di dover, la maggior parte delle volte, modificare ciò che avevo in programma e sono rimasta determinata anche quando mi sentivo sopraffatta dalle difficoltà gestionali e dalla mancanza di "risultati". Svolgendo questo percorso di educazione emotiva sono cresciuta anch'io assieme ai bambini: mi sono posta le loro stesse domande, ho lavorato sulla mia gestione emotiva e mi sono osservata con occhio più esperto nei momenti di emotività.

Possibili sviluppi del percorso

Una volta terminato l'approfondimento sulla gioia e sulla tristezza tratterei la rabbia e la paura, istituendo un momento dell'emozione condivisa anche per queste due emozioni e chiedendo, in seguito, per quali emozioni si vorrebbe creare un rituale.

Dal momento che è stato fatto un percorso di narrazione attraverso le emozioni (con il calendario dell'emozione) e i bambini hanno imparato a distinguere come si sentono nelle varie situazioni, inizierei un approfondimento legato all'utilità delle emozioni e la comprensione delle reazioni fisiologiche, allargando il "campione" di emozioni trattate da un punto di vista scientifico[16]. Cominceremmo quindi a indagare in maniera più approfondita il funzionamento del nostro corpo in relazione alla psiche.

Sarebbe anche interessante iniziare un percorso di tutoring con le prime e le seconde: i bambini potrebbero mettere in scena le emozioni senza usare le parole, chiedendo agli allievi più piccoli di comprendere/indovinare di quale emozione si tratta; alla fine dello spettacolo i bambini sarebbero chiamati a fornire delle spiegazioni delle emozioni presentate, provando quindi a esporre agli altri ciò che sanno sull'argomento.

Nuovi interrogativi

Considerato ciò che è emerso sarebbe interessante indagare in che modo si sviluppa l'empatia tra i bambini: è vero che non c'è empatia senza comprensione dello stato emotivo dell'altro? Si potrebbe cercare di scoprire quali elementi "attivano" l'empatia e quante variabili la condizionano.

Sarebbe interessante anche approfondire il tema dei bambini "invisibili". Si potrebbe seguire un campione di bambini "invisibili" dalla SI fino alla scuola media per osservare se rimangono tali, quali cambiamenti avvengono e in che modo (grazie a quali strumenti o background), cercando di indagare anche quale/quanta correlazione ci sia tra lo stato sociale di questi bambini e la loro gestione emotiva.

Trovo inoltre che sarebbe interessante indagare la resilienza: come insegnare la resilienza ai bambini? Quanto potere ha l'insegnante sullo sviluppo di tale capacità negli allievi? Quali approcci favoriscono la resilienza? Sono davvero quelli che ci aspettiamo (confronto tra la resilienza dimostrata dai bambini del passato, cresciuti con altri approcci educativi, e quella osservata nei bambini di oggi)?

[16] Alla fine del percorso descritto in questa ricerca sono state trattate da un punto di vista scientifico-fisiologico solo la gioia e la tristezza ed è stato comunque investito "poco" tempo in questo tipo di approfondimenti.

Bibliografia

Bierman, K.L. (2004). *Il bambino rifiutato dai compagni.* Trento: Erickson.

Canta, F. (2013). *Bambini ad alto potenziale cognitivo. Come aiutarli ad affrontare eventuali problemi relazionali.* Locarno: SUPSI.

Eisenberg, N. (2004). Regolazione delle emozioni e qualità dell'adattamento. In G. Caprara & A. Fonzi (A cura di), *Età evolutiva, febbraio, 77, I percorsi degli affetti nell'arco di vita* (p.61-69). Firenze: Giunti Editore.

Divisione della scuola. (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: DECS.

Fedeli, D. (2006). *Emozioni e successo scolastico*. Roma: Carocci Faber.

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento.* Trento: Erickson.

Genovese, L., & Kanizsa, S. (1991). *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli. (p. 181-243)

Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva.* Bergamo: BUR Rizzoli. (Opera originale pubblicata nel 1995)

LeDoux, J. (2015). *Il cervello emotivo.* Milano: Baldini&Castoldi.

Perna, G. (2010). *Le emozioni della mente.* Milano: San Paolo.

Polito, M. (2013). Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale. Trento: Erickson. (p. 297-332) (Opera originale pubblicata nel 2000)

Questa pubblicazione, Educazione emotiva, scritta da Bergna Céline, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

Allegati

Allegato 1 – Domande guida per intervista

1 → contitolare

2 → docente di sostegno

1. Com'è cominciata, a settembre, l'avventura con questa classe?
2. Com'è cominciata l'avventura con questa classe durante i primi giovedì?
   Ev: Quali difficoltà hai incontrato?

1. All'inizio dell'anno come avresti descritto la classe?
2. Come avresti descritto la classe a ottobre, dopo aver svolto le prime attività?

   Stimoli *eventuali* → clima, dinamiche sociali, bambini emergenti, criticità della classe

   Hai potuto notare un'evoluzione del clima di classe durante l'anno?

   Se risponde di sì: Che tipo di evoluzione? A cosa è dovuta secondo te?

   Stimoli *eventuali* → Sponk, Pandabbraccio, riflessioni e/o discussioni su emozioni (emerse dai bambini), gestione emotiva, relazioni

   Ev: Hai potuto notare un'evoluzione nella gestione emotiva dei bambini?

   Hai osservato dei miglioramenti nella gestione emotiva di Tyler, Samuele, Diego e Lucas? → Descrizione di eventuali miglioramenti e/o esempi di situazioni

Nota: gli stimoli eventuali sono ipotetici punti di discussione.

Allegato 2 – Questionario sociogramma

Per ogni domanda scegli tre compagni di classe e scrivi i loro nomi.

1) Devi fare un lavoro di gruppo sull'utilizzo dell'H.

   Con chi vorresti lavorare?

   …….

   Con chi non vorresti lavorare?

   …….

2) Il giovedì pomeriggio in un'attività PUCOGAGASA con Antonella puoi scegliere con chi collaborare.

   Chi sceglieresti?

   …….....

   Chi non sceglieresti?

   …….

3) Fai una festa per il tuo compleanno.

   Chi inviteresti?

   …….

   Chi non inviteresti?

   ……

Allegato 3 – Il topolino senza nome (storia di Sponk)

C'era una volta un topolino senza nome che abitava in un negozio di animali. In quel negozio vivevano tanti animali diversi: pappagalli, criceti, porcellini d'India, canarini, topolini, coniglietti e tartarughe. Tutti aspettavano che un umano li adottasse e, quando un bambino entrava nel negozio, lo guardavano facendo gli occhi dolci. Il topolino era sicuro che presto qualcuno sarebbe venuto per lui e gli avrebbe dato un nome, perché sapeva di essere morbido, simpatico e speciale.
Con il passare del tempo, però, il topolino senza nome continuava a fare gli occhi dolci a tutti quelli che entravano nel negozio, ma nessuno si avvicinava a lui. Il topolino cominciò a dubitare di essere davvero speciale e iniziò a sentirsi molto arrabbiato. Pensava che forse era troppo cicciotto o forse la sua coda era troppo lunga, magari agli umani piacevano solo i criceti, mentre i topolini no. Il topolino senza nome decise di cominciare a mordere tutti quelli che cercavano di avvicinarsi a lui. "Così imparano!", pensava. Dopo qualche settimana il proprietario del negozio mise un cartello sulla sua gabbia: c'era scritto **MORDE**.
Un giorno, però, una bambina avvicinò la mano alla sua gabbia e lo guardò con tenerezza. Il topolino, ancora arrabbiato, fece finta di avvicinarsi per annusarle le dita e le morse il pollice con decisione. La bambina ritirò subito la mano e corse via con le lacrime agli occhi. Il topolino era sicuro che non sarebbe più tornata, invece il giorno dopo entrò di nuovo nel negozio e si avvicinò alla sua gabbia. La bambina lo guardò un po' preoccupata, poi disse: "Ho deciso di adottarti, non fa niente se mi hai morso." Il topolino senza nome non riusciva a crederci.
La bambina lo portò a casa e gli spiegò che ora sarebbero diventati amici. Ogni giorno gli ripeteva che non doveva mordere, ma lui continuava a farlo perché così si sentiva più sicuro. Pian piano, però, il topolino cominciò a volere bene alla bambina: gli piaceva quando lo coccolava e quando giocavano a prendersi, mentre gli dispiaceva quando la morderva e le faceva sanguinare il dito. Decise allora che non avrebbe più morso la bambina e lei, dopo aver pensato a lungo a quale nome dare a quel topolino birichino, lo chiamò Sponk.

Allegato 4 – Carta d'identità di Sponk

NOME: SPONK

ETÀ: 14 anni

COLORE DEL PELO: Grigio, bianco o nero

ALTEZZA: 20 cm

COLORE PREFERITO: Arancione

CIBO PREFERITO: Cetrioli e kiwi

LINGUE: Topolonese e italiano

GLI PIACE: Mangiare, sonnecchiare, stare in compagnia di bambini, ascoltare storie, giocare a nascondino.

NON GLI PIACE: Farsi toccare la coda, farsi accarezzare troppo a lungo, quando c'è troppo rumore, quando c'è troppa gente attorno a lui, quando ci sono tanti adulti.

PARTICOLARITÀ: -Emana serenità quando è grigio

-Diventa nero di rabbia

-Sbianca per la tristezza

FIRMA:

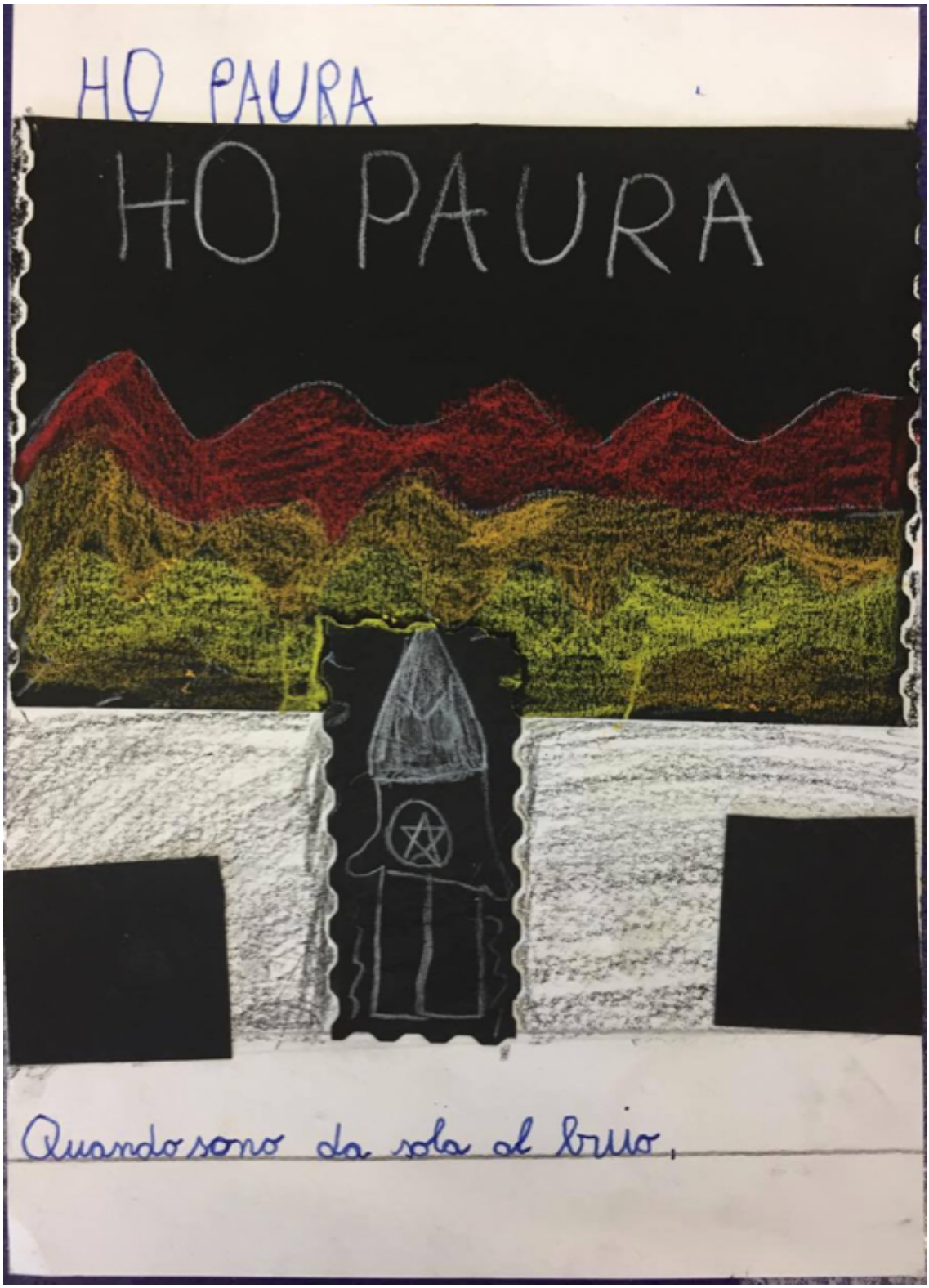
Allegato 5 – Calendario delle emozioni e dei sentimenti

Allegato 6 – Calendario delle emozioni e dei sentimenti costruito dai bambini

Esempio 1: Sono entusiasta

Esempio 2: Mi sento triste

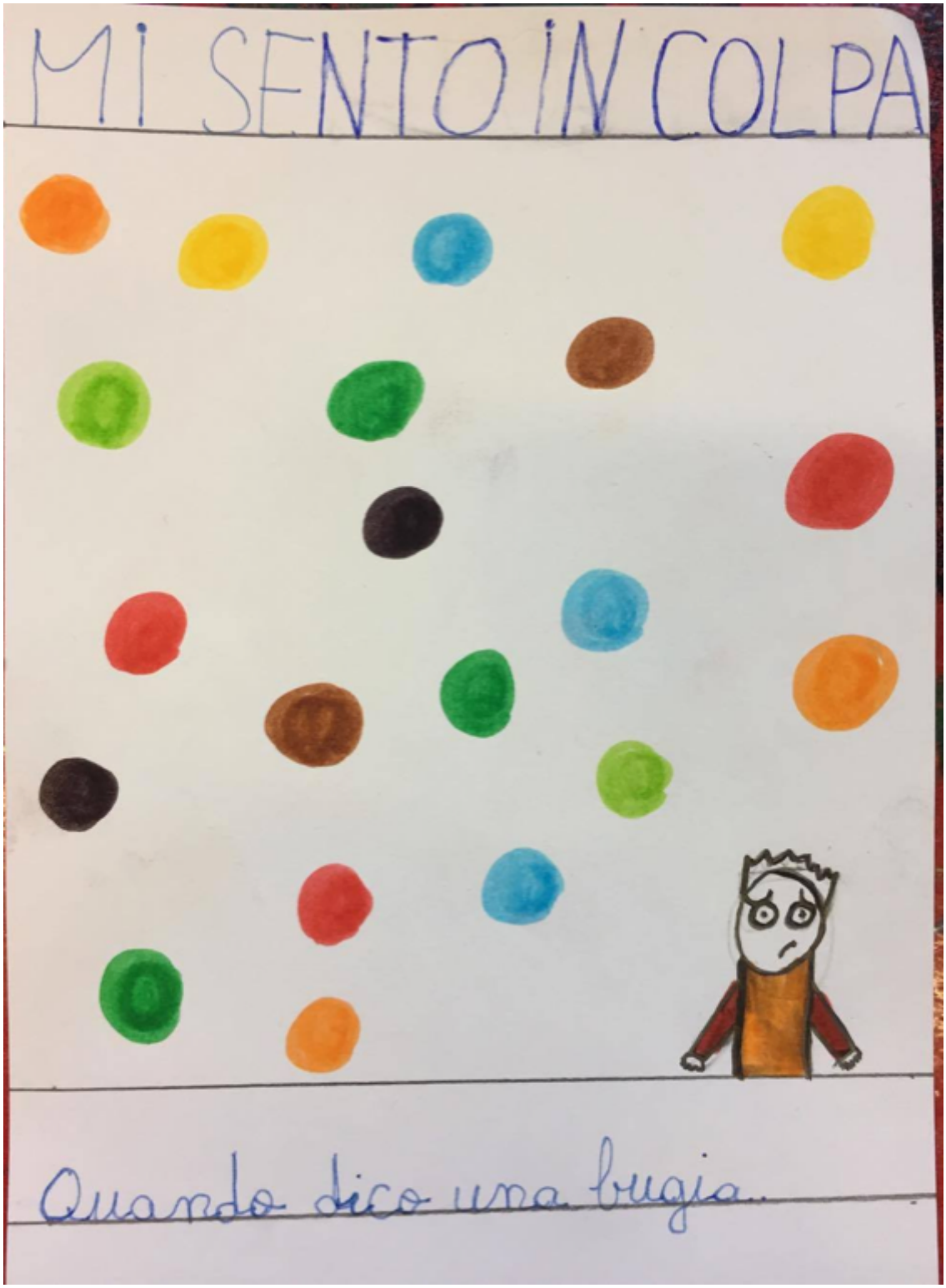
Esempio 3: Ho paura



Esempio 4: Sono innamorato/a

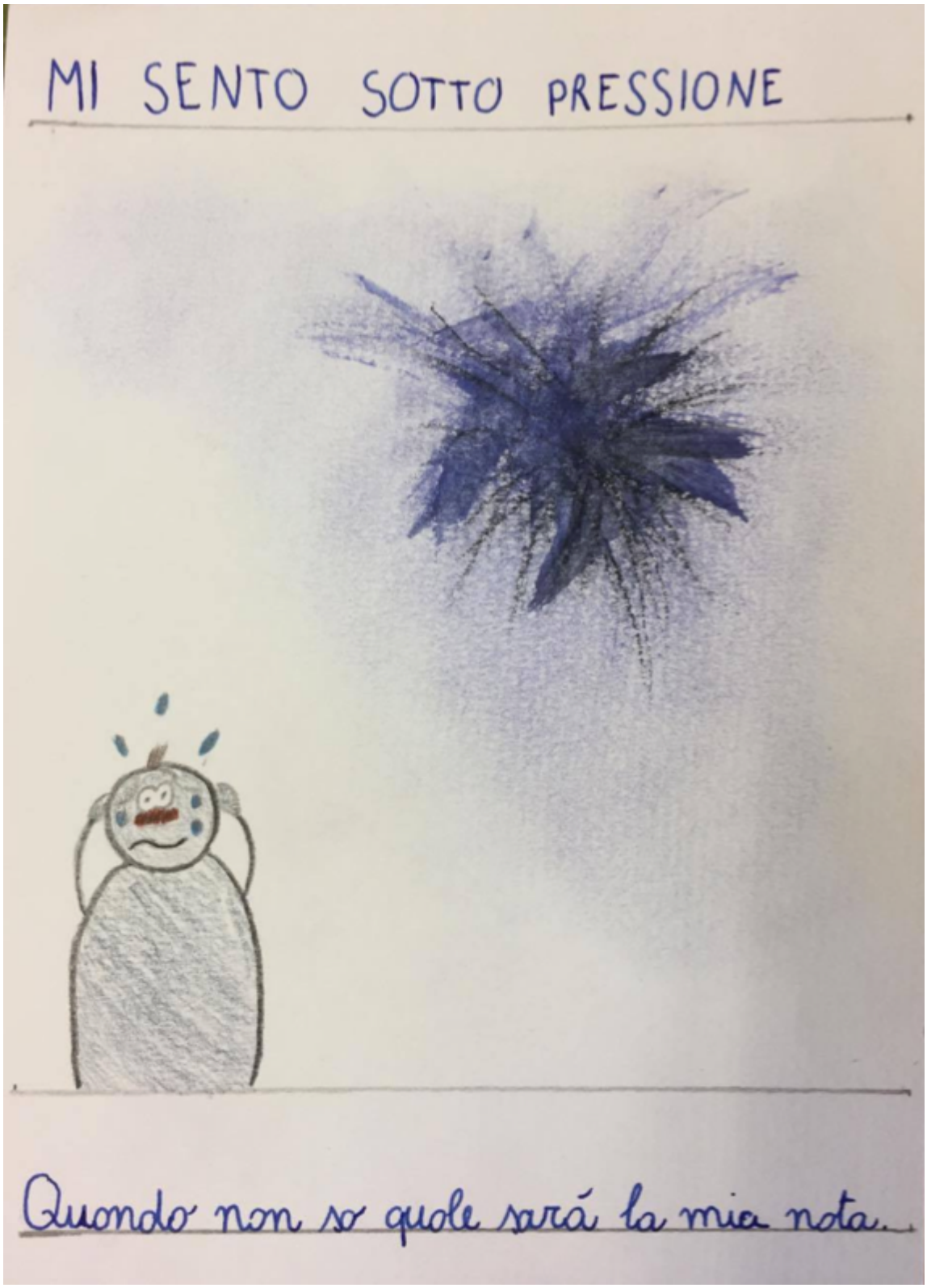
Esempio 5: Sono arrabbiato/a

Esempio 6: Mi sento in colpa



Esempio 7: Sono felice

Esempio 8: Mi sento sotto pressione



Allegato 7 – Estratti del diario

Estratto 1: Giovedì 22 settembre - Sponk è diventato bianco

Sponk è diventato bianco per la prima volta "sentendo" tutti i conflitti che i bambini tendono ad affrontare mettendosi le mani addosso o insultandosi. La reazione dei bambini è stata molto forte: si sono preoccupati e quasi tutti si sono subito offerti di prendersene cura (per fargli cambiare colore). Abbiamo provato a riflettere insieme sui motivi per cui è diventato bianco e i bambini erano piuttosto consapevoli (hanno fatto degli esempi puntuali). Durante il periodo in cui Sponk è stato bianco i bambini sono rimasti più calmi e anche dopo che è tornato ad essere grigio non ho dovuto fare nessun intervento regolativo (serio).

Estratto 2: Giovedì 29 settembre – Sponk è diventato nero

Durante la prima lezione dedicata alla costruzione del gruppo assieme alla docente di sostegno (A.) i bambini hanno avuto un comportamento molto irrispettoso:

- Samuele, Lucas, Tyler e Diego hanno continuato a fare i "gioppini" facendo interventi sciocchi (ben consapevoli che fossero sciocchi) mentre A. cercava di parlare, l'hanno interrotta diverse volte incuranti della sua spiegazione e si sono rifiutati di fare l'attività da lei proposta, dicendole che era noiosa e che volevano decidere loro un'altra attività;
- ci sono stati degli insulti di alcuni bambini nei confronti dei compagni: "sei un nero", "sei un ciccione", "sei uno scemo".
- la classe in generale è stata poco attenta e ha chiacchierato per gran parte del tempo, creando un rumore fastidioso di sottofondo.

Quando è arrivato il mio momento di gestire la classe ho espresso ai bambini in modo chiaro e diretto la mia delusione. Ho detto loro che sapevano molto bene che il loro comportamento era stato inaccettabile (ho usato proprio questa parola) e che questo peggiorava la situazione, in quanto si erano comportati così in modo del tutto consapevole (dal momento che non me non si sarebbero mai permessi un atteggiamento del genere ora che avevamo chiarito quanto fosse importante il rispetto reciproco). Dopodiché ho fatto diventare Sponk nero e i bambini se ne sono subito accorti. Mi è sembrato che la maggior parte di loro si fosse in effetti resa conto di quanto il comportamento con A. fosse stato sgradevole e ci stesse riflettendo. Durante la mezz'ora successiva molti bambini sono

rimasti in silenzio e prima di andare a ricreazione mi è stato chiesto più volte se Sponk ora stava meglio.

Estratto 3: Lunedì 3 ottobre – Raccolta concezioni sulle emozioni

LE RISPOSTE DEI BAMBINI

Cosa sono le emozioni?

- Le emozioni sono delle personalità che tu provi.
- Le emozioni sono delle cose che piacciono a te, dei sentimenti.
- Le emozioni sono quelle che ti fanno venire i bambini o i genitori.
- Sono dei sentimenti che te provi.
- Le emozioni sono una cosa speciale.
- Le emozioni sono dei comportamenti.

A cosa servono le emozioni?

- A distinguerci dagli altri. (Tyler)
- A capire quando devo sentirmi triste, arrabbiata, felice o timida.
- Servono perché altrimenti non si sa che cosa si prova.
- A divertirsi, a sfogarsi, a aver un po' paura e altro.
- Servono a non rimanere depresso, se no tu non hai il carattere.
- Per sentire qualcosa dentro di te.
- Per capire se sei arrabbiato, felice o triste.
- Servono ai sentimenti, se no non puoi piangere, non puoi essere felice.

Le nostre emozioni:

- Arrabbiato/a
- Triste
- Felice
- Innamorato/a
- Spaventato/a
- Allegro/a
- Nervoso/a
- Serio/a
- Geloso/a
- Sconvolto/a
- Impaurito/a
- Timido/a
- Furbo/a
- Creativo/a
- Solo/a
- Piagnucolone/a
- Disgustato/a
- Preoccupato/a
- Confuso/a
- Emozionato/a

Quello che ci piace:

- Andare a cavallo.
- Andare a Gardaland.
- Andare in vacanza dai miei nonni e ridere tantissimo.
- Quando mi alzo e non vedo l'ora di andare a scuola.
- Quando vado in piscina oppure quando sono andata allo zoo in Croazia.
- Quando vado al torneo a giocare a calcio.
- Quando è il mio compleanno.
- Quando sono al mare.
- Quando al mio compleanno si va al negozio di vestiti.
- Quando a scuola vado a ricreazione.
- Quando gioco con gli amici.
- Quando mi arrabbio.
- Quando vengo a scuola per la prima volta e mi sento un po' timida.

Quello che non ci piace:

- Quando mio fratello mi trascina fuori dalla sua stanza.
- Quando rimango a lavorare a casa.
- Quando mia mamma mi sgrida tanto.
- Quando faccio una verifica.
- Quando mi punge un'ape e quando mio fratello mi fa male.
- Quando vado ai negozi di vestiti che devo aspettare.
- Quando non mi lasciano guardare la televisione.
- Quando vado sulle montagne russe e mi spavento tanto.
- Quando mia sorella mi prende in giro perchè perdo in un gioco.
- Quando qualcuno mi picchia.
- Quando la mamma mi fa uno spavento di notte.

Estratto 4: Lunedì 17 ottobre – Sponk è un VIP

È diventato un VIP: tutti chiedono sempre di lui, si preoccupano che stia bene e non vogliono che cambi colore. Gli hanno costruito moltissimi oggetti con la carta: una casa, un telefono, un letto, una televisione,… È così amato che è sorto il problema della gelosia: quando lo faccio andare da qualcuno alcuni compagni se la prendono. Questo fa capire quanto questi bambini, sebbene a volte abbiano degli atteggiamenti da preadolescenti, abbiano ancora bisogno della dimensione fantastica e di credere nel personaggio di Sponk.

Estratto 5: Lunedì 24 ottobre – Momento dell'emozione condivisa

Partendo dal libro "I colori delle emozioni", dove sono presenti le emozioni gioia, tristezza, rabbia, paura e calma, ho deciso di istituire un momento speciale (un rituale) di condivisione di ognuna di queste emozioni.

Quando l'ho proposto la prima volta i bambini hanno fatto fatica a capire: non era chiaro che non si trattava di un premio, ma bensì di una condivisione data da un bisogno, faticavano a comprendere che bisognava pensare a qualcosa da fare **tutti assieme e in pochi minuti** e non qualcosa di individuale e molto duraturo.

Superata questa prima incomprensione, abbiamo provato a metterci d'accordo sul momento di condivisione della gioia, ma non abbiamo ottenuto grandi risultati. Qualche giorno più tardi ho chiesto di concentrarci prima sul momento legato alla tristezza e ho fatto delle proposte concrete: ho portato delle musiche. Finalmente siamo riusciti a metterci d'accordo su alcuni punti, sebbene siano ancora "in discussione": è stata votata una musica provvisoria, abbiamo deciso di passare questo momento sdraiati per terra in silenzio, con le luci spente e le tapparelle abbassate. Dopodiché abbiamo provato a concretizzare la nostra idea (provando il rituale), ma dopo circa un minuto ho interrotto tutto, riaccendendo le luci e chiedendo di tornare al proprio posto, perché alcuni bambini stavano prendendo poco sul serio questo momento.

È stata una partenza un po' demotivante, ma non ho intenzione di gettare la spugna. Mi impegnerò a fare capire meglio ai bambini il senso di questi rituali.

Estratto 6: Lunedì 19 dicembre – Esplosione di emotività in classe

Durante il momento del calendario dell'emozione la bambina protagonista ha scelto di raccontarsi attraverso il "mi sento triste". Ha condiviso la tristezza di quando ha scoperto che il suo cane doveva essere soppresso perché era molto malato. Diversi compagni sono intervenuti parlando anch'essi di perdite (nonno, nonna, bisnonno, pesciolino, cane, …). Alcuni di loro hanno iniziato a piangere, rattristati dal loro ricordo. Alla fine del momento del calendario abbiamo quindi deciso di dedicarci al momento dell'emozione condivisa legato alla tristezza (già istituzionalizzato in precedenza). Terminato questo momento metà classe era in lacrime e anche chi non piangeva aveva gli occhi lucidi o uno sguardo triste. Ho quindi lasciato perdere il programma di quel pomeriggio e ho portato i bambini nella zona verde (fuori dall'aula) per poi sederci tutti in cerchio. Ognuno dei bambini ha condiviso cosa lo rendeva triste, dopodiché ho spiegato loro che, nonostante il momento di tristezza, ero contenta che ognuno si fosse sentito (e si sentisse ancora) libero di esprimere la propria emotività (senza percepire il giudizio da parte dei compagni e senza che qualcuno sghignazzasse) perché questo significava che siamo effettivamente diventati un gruppo e che tra di noi si possono condividere anche i momenti di fragilità, che sono parte integrante della nostra vita. Dopodiché ognuno di loro, una alla volta, si è alzato e ha scelto un compagno da cui andare (non si poteva andare da qualcuno che si era già alzato), gli ha espresso il suo dispiacere (questo è arrivato spontaneamente dai bambini, senza che io dicessi niente) e ha provato a dare un consiglio per aiutare il compagno a stare meglio. È stato un momento molto intenso e difficile da gestire, ma mi è rimasto impresso. I bambini si sono sentiti autorizzati ad esprimere anche i loro timori, i loro dispiaceri, le loro preoccupazioni, hanno pianto liberamente…questo ha davvero un grande significato per me: siamo diventati un *gruppo vero.*

Estratto 7: Giovedì 19 gennaio – Attività PUCOGAGASA

Le attività legate alla costruzione del gruppo che svolgo assieme alla docente di sostegno creano delle dinamiche che, per questi bambini, non sono di facile gestione:

- Il contesto più libero (non siamo in aula, non devono stare seduti al banco) li agita molto e alcuni allievi fanno molta fatica a regolarsi;
- I giochi proposti richiedono sempre grande collaborazione e una strategia collettiva. Questo mette in crisi molti bambini che sono ancora abituati ad agire e ragionare come singoli e non come parte di un gruppo;

- Tramite queste attività emergono molti conflitti, perché diversi bambini faticano a mettersi d'accordo e in generale c'è molta emotività "in gioco".

Nonostante ciò, questo percorso sta riscuotendo un grande successo: io e A. siamo concordi nell'osservare una progressione positiva!

Esempio molto positivo: il gioco delle sedie

Foto dei bambini durante il gioco

Punto di partenza: Ogni bambino ha una sedia. Le sedie vengono posizionate tutte vicine.

Funzionamento del gioco: Quando c'è la musica i bambini, ballando, girano attorno alle sedie. Nel momento in cui la musica si ferma tutti devono riuscire a stare sopra le sedie e non ci dev'essere nessuno che tocca per terra. Ad ogni stop della musica viene tolta una sedia.

Scopo del gioco: Riuscire ad organizzarsi per riuscire a stare tutti assieme sul minor numero di sedie possibile.

Traguardo raggiunto il 19.01

21 bambini su 7 sedie

Allegato 8 – Protocollo intervista contitolare[17]

Com'è cominciata, a settembre, l'avventura con questa classe?

È iniziata malissimo. Sapevo già che era una classe piuttosto turbolenta ma quando li ho conosciuti di persona ho capito che ci sarebbe stato bisogno di un grosso lavoro per il rispetto delle regole e la creazione di un gruppo.

Quali difficoltà hai incontrato?

Inizialmente è stato difficile soprattutto farmi rispettare, fare capire ai bambini che sono la maestra e non una compagna o una mamma, fare capire che sono una persona che devono rispettare.

All'inizio dell'anno come avresti descritto la classe?

Una classe spaccata in due: da un lato c'erano degli allievi molto pacati e tranquilli e dall'altro degli allievi veramente turbolenti che rispondevano e facevano di tutto e di più. È stato subito chiaro il grosso bisogno di riconoscimento: facevano a gara per dare la mano alla maestra, per venire a raccontare le loro cose, …

Cosa puoi dirmi sulle dinamiche sociali?

C'erano tanti piccoli gruppetti o addirittura più che gruppetti tante coppie che si cercavano tra di loro e con il resto della classe c'era poca collaborazione.

Quali bambini sono emersi sin da subito?

Tyler, Diego e Lucas sono emersi in negativo. Questi bambini sommergevano gli altri allievi, che erano come "invisibili".

Hai potuto notare un'evoluzione del clima di classe durante l'anno?

Sì sicuramente. C'è stata un'evoluzione positiva, nonostante il clima non sia ancora quello che ogni docente vorrebbe per la propria classe. Ora si nota meno questa spaccatura, nonostante alcuni allievi

[17] Utilizzo nomi fittizi.

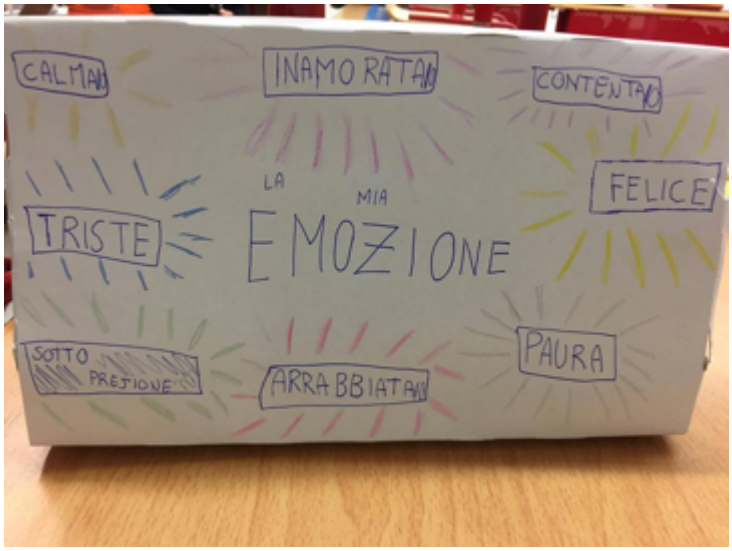
emergano ancora in modo molto forte (Lucas, Diego, Samuele ed Emanuel) però riescono ad emergere anche i bambini positivi (esempi: Giulia, Tyler).

A cosa è dovuta l'evoluzione secondo te?

In parte penso sia dovuta al fatto che sono maturati, in più da settembre via abbiamo lavorato tanto sulle cose che sono successe (comportamenti inadeguati che hanno portato a situazioni spiacevoli) e hanno iniziato a capire i nostri limiti.

Hai notato qualcosa che si leghi al percorso di educazione emotiva?

Ho notato che tanti bambini, quando si cambia attività, prendono la loro mappettina (calendario dell'emozione) e cambiano la loro emozione. In questo modo esprimono la loro emozione. Una bambina ha anche creato una scatola con le emozioni dove devi mettere il tuo nome vicino a un'emozione. I bambini erano contenti di quest'idea.



Il Pandabbraccio lo usano poco con me. Sponk, invece, è famoso ma non essendoci durante i miei giorni più che altro raccontano quello che è capitato (gli altri giorni).

Hai osservato dei miglioramenti nella gestione emotiva di Tyler, Samuele, Diego e Lucas?

Tyler sicuramente sì perché prima qualsiasi cosa non gli andasse a genio si rifiutava categoricamente di farla mentre adesso qualsiasi cosa gli venga proposta, che gli piaccia o meno, la fa abbastanza volentieri. Non ho mai notato che facesse qualcosa controvoglia o se è capitato è stato poche volte. Ora ci tiene che ci sia un clima di classe positivo perché spesso quando ci sono i soliti bambini che

disturbano e annoiano vuole che facciano silenzio e che smettano di dare fastidio e lo dice apertamente.

È capitato una volta che Diego e Lucas avevano tirato veramente la corda e lui è esploso piangendo perché era stufo di questa situazione.

Diego è un bambino che va molto a giorni o momenti. Ha tantissima energia. Ci sono dei giorni in cui non disturba e non risponde, mentre ci sono dei giorni in cui è veramente difficile contenerlo (ancora adesso). A volte ha ancora delle reazioni forti di pancia, mentre altre volte sembra più consapevole di quello che fa. Ci sono stati sicuramente dei miglioramenti, ma non saprei dirti se sono dovuti a qualcosa che lui fa fuori dalla scuola o se può essere un insieme di tutto (scuola e casa). Diego a volte è riuscito a reagire meno di pancia → esempio: gli viene fatto un dispetto e lui non reagisce alzando le mani ma viene a dirlo alla docente.

Per Lucas sinceramente non vedo dei grandi miglioramenti (da settembre). Ogni giorno fa il "pagliaccio" e assume anche atteggiamenti molto infantili. Questi atteggiamenti ad alcuni fanno ridere, ma per altri sono fastidiosi. Anche se nel gruppo ha questi atteggiamenti, quando c'è il quarto d'ora di entrata cerca comunque di stare assieme alla maestra o raccontarle qualche piccolo episodio (o chiede di darle la mano in fila).

Anche con Samuele sinceramente non vedo così tanti miglioramenti. Si nota meno perché disturba meno di Lucas, ma pensando da settembre ad adesso c'è di positivo che sembra meno svogliato. Anche il fatto che spesso rivanga cose del passato, si lega al dito un sacco di cose, non è cambiato e spesso agisce con occhio per occhio e dente per dente ancora adesso.

Allegato 9 – Protocollo intervista docente di sostegno[18]

Com'è cominciata l'avventura con questa classe durante i primi giovedì?

È stato un inizio piuttosto difficile perché bisognava comunque cominciare a capire come potevo lavorare con te essendo che non abbiamo mai lavorato assieme e d'altra parte c'era il gruppo che poneva molte resistenze nei miei confronti e all'inizio devo dire che forse erano anche resistenze nei tuoi confronti (anche se più accentuate verso di me). Comunque posso dire che da subito mi sono trovata bene con te perché qualsiasi cosa veniva proposta era sempre ben accetta. Tu eri sempre pronta a metterti in gioco nonostante la grande difficoltà dei momenti iniziali, che erano molto difficili e ci si poteva scoraggiare facilmente.

Come avresti descritto la classe a ottobre, dopo aver svolto le prime attività?

Una classe sotto *l'influenza* di alcuni elementi, di questi bambini molto molto disturbati (Tyler, Diego, Samuele e Lucas) con un'autostima così bassa da tentare di realizzarsi in modo completamente inopportuno. Questo era così forte che tutti venivano coinvolti. Sembrava che i comportamenti adeguati venissero quasi scoraggiati dal gruppo, si era creata una dinamica di questo tipo: i comportamenti adeguati venivano sommersi dai problemi di questi quattro bambini.

Cosa puoi dirmi sulle dinamiche sociali e sul clima?

I bambini (Tyler, Diego, Samuele e Lucas) mi sembravano incapaci di parlarsi e ascoltarsi, incapaci di autocontrollo, e questo "contaminava" tutto il gruppo, quindi il gruppo era a sua volta incapace di controllarsi. Questi quattro bambini con comportamenti inadeguati prendevano il sopravvento su tutto. Tutte le attività non rigidamente strutturate per loro erano difficili da gestire. Questa incapacità di ascolto e comunicazione c'era anche nei confronti dell'adulto, non solo tra di loro.

C'era un clima teso e non si percepiva il gruppo. Non era un gruppo-classe ma era una classe fatta di tanti elementi singoli.

[18] Utilizzo nomi fittizi.

Hai potuto notare un'evoluzione del clima di classe durante l'anno?

Sì certo! Adesso hanno fiducia nell'adulto e nell'attività che stiamo facendo (Pucogagasa). Direi anche che adesso comprendono quello che stiamo facendo insieme.

Hanno aumentato la capacità di ascoltarsi, sicuramente. È aumentata anche la coscienza del gruppo: in più di un'occasione abbiamo sentito che percepivano la forza del gruppo. Si sente un'energia positiva in classe e come docente ora senti di essere un punto di riferimento importante, senti di essere riconosciuta, mentre prima non c'era questo riconoscimento (della docente e del lavoro proposto).

Adesso trovo anche che ci sia un investimento da parte dei bambini (rispetto alle attività proposte), mentre prima c'era una forza distruttrice in quello che veniva proposto.

Riguardo la gestione emotiva hai notato un'evoluzione?

Trovo che i bambini mettano molte più parole sulle emozioni e credo che questo sia grazie al tuo lavoro perché mi è capitato più volte di sentire affermazioni del tipo "Sono triste", "Sono felice", "Mi sento arrabbiato".

Riescono anche a rispettare il turno di parola, ad aspettare. Non ci sono più esplosioni di emotività, riescono a controllare meglio le loro emozioni, quindi anche la rabbia, la noia, la tolleranza e la frustrazione (di non poter parlare subito, di accettare che qualcuno la pensi in modo diverso da te, …)

Hai osservato dei miglioramenti nella gestione emotiva di Tyler, Samuele, Diego e Lucas?

Tyler ha sicuramente avuto un'evoluzione molto positiva. È un bambino che conoscevo già prima e l'ho ritrovato a inizio terza come era a inizio seconda, come se non avesse accettato questo cambiamento (di docente), poi è stato fatto un grosso lavoro e Tyler ha potuto essere "recuperato". È migliorato, ha potuto lasciare da parte questa rabbia che aveva, questa paura di non essere accettato, accolto, adeguato. Adesso lui è bravissimo, funziona molto bene, sembra che abbia cambiato completamente la percezione di sé, iniziando a sentirsi un bambino di valore.

Diego è sicuramente migliorato, soprattutto in quella che è la consapevolezza del suo agire. Sa mettere parole sulle emozioni e sa capire quando assume comportamenti inadeguati, anche se non sempre ce la fa a gestirli (ancora ora). Ora ascolta e non è più distruttivo verso l'adulto, è collaborativo e aderisce a qualsiasi cosa proponiamo. Ha coltivato una buona relazione con l'adulto. Rimane un bambino irruento ed esplosivo, un bambino che bisogna controllare, ma è più facilmente gestibile.

Samuele rimane un punto di domanda, è difficile parlare di lui perché non sono riuscita veramente a capirlo. Ogni tanto gli abbiamo dato degli spunti per poter emergere e poter acquisire fiducia in se stesso, ma con pochi risultati perché lui non riesce a interiorizzare questi momenti positivi verso se stesso e ha mantenuto un'immagine negativa di sé. Sembra che adesso anche lui accetti volentieri le attività che proponiamo ma fatica a rimanere agganciato all'attività fino alla fine dell'ora. Fatica a gestire le sue emozioni. Lo vedo come un bambino emotivamente fragilissimo che però fa il leone per nascondere questa sua fragilità percepita. Eppure avrebbe tante potenzialità. Lo conoscevo già prima, era un bambino vivace ma comunque adeguato, ora è peggiorato rispetto a quando era piccolo. Nella relazione a due (con la docente) è comunque ricettivo, riesce a parlarti.

Lucas è invaso da problemi troppo grandi per lui. Questi problemi (dei grandi) non sono di sua competenza. Non ce la fa a dar fiducia alla scuola, ai docenti, … Vive malissimo la scuola. Sfida apertamente l'adulto, perché probabilmente è autorizzato a farlo, ma questo gli crea anche un conflitto enorme perché probabilmente sente che questo non va fatto e cerca di acquistarsi come può la simpatia e l'alleanza dei compagni, esagerando questi suoi atteggiamenti socialmente e educativamente inaccettabili, che nascondono una grande rabbia. Lucas è il bambino più in difficoltà di tutti, sono molto preoccupata per lui. Lui squalifica l'adulto ancora prima che apra bocca e cerca in questo l'alleanza dei compagni. Il lavoro che abbiamo fatto, però, ha fatto sì che gli altri bambini non aderissero al suo modo di agire, alla sua battaglia (sfida all'adulto).

Allegato 10 – Tabelle sociogramma

1. Devi fare un lavoro di gruppo sull'utilizzo dell'H.
2. Il giovedì pomeriggio in un'attività PUCOGAGASA con Antonella puoi scegliere con chi collaborare.
3. Fai una festa per il tuo compleanno.

Primo rilevamento

Allievo/a F = Femmina M = Maschio	Scelto			Non scelto			Totali	
	1	2	3	1	2	3		
F1	2	2	4	6	5	3	8	14
F2	1	1	1	1	1	2	3	4
F3	2	1	1		3	1	4	4
F4		1		1	2	2	1	5
F5	10	5	8		1	1	23	2
F6	2	2		6	5	2	4	13
F7	10	5	8	1		1	23	2
F8	5	4	4	2	1		13	3
F9	8	6	7		1	1	21	2
F10	1	5	1	2	4	4	7	10
F11	3	2	7		3	2	12	5
F12	5	3	4	2		1	12	3
F13		2	1	1	5	4	3	10
M14 (Lucas)			3	10	10	9	3	29
M15 (Tyler)	8	10	5	1		1	23	2
M16 (Samuele)	1	2		8	9	10	3	27
M17	1	2	2	3	3		5	6
M18 (Diego)	4	6	3	2	3	3	13	8
M19	2	6	5	1		1	13	2
M20	1	1	1	7	4	3	3	14
M21		1		10	5	10	1	25
M22	1		3		1	1	4	2
M23	2	2	1	3	5	7	5	15

Secondo rilevamento

	Allievo/a F = Femmina M = Maschio	Scelto			Non scelto			Totali	
		1	2	3	1	2	3		
1	F1	4	4	5	5	5	1	13	11
2	F2		1	1	1	1		2	2
3	F3	3	1	3		2	2	7	4
4	F4			1	3	2	3	1	8
5	F5	5	4	6		1	1	15	2
6	F6	1	1	1	7	3	4	3	14
7	F7	10	7	4	3	1	2	21	6
8	F8	7	5	2		2	1	14	3
9	F9	7	4	5	1	2		16	3
10	F10	2	4	2	1	1	1	8	3
11	F11	1	5	5		1	2	11	3
12	F12	6	3	4	1		2	13	3
13	F13			2	3	3	4	2	10
14	M14 (Lucas)			1	8	4	5	1	17
15	M15 (Tyler)	9	8	8		1		25	1
16	M16 (Samuele)	2	5	4	6	6	5	11	17
17	M17	1	2	1	1	2	4	4	7
18	M18 (Diego)	4	6	5	1	1	2	15	4
19	M19	5	5	6		2		16	2
20	M20		1		11	8	13	1	32
21	M21	1	1		9	7	7	2	23
22	M22		1	1	4	8	5	2	17