



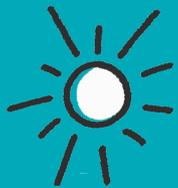
Erika Panchieri



DISTURBI EMOTIVI

• SCUOLA PRIMARIA •

COSA
FARE
(E NON)



guida RAPIDA
per insegnanti



✓ DISTINGUETE IL COMPOR~~T~~AMENTO
DALLA PERSONA

⇒ ✓ RISPECCHIA~~T~~E LE SUE EMOZIONI ⇒

☞ ✗ NON USATE RASSICURAZIONI
GENERICHE

Avete mai pensato alle strategie più efficaci per gestire un bambino o una bambina con difficoltà a esprimere le proprie emozioni?

Questo libro, nello stile di quaderno di Teacher Training, propone suggerimenti e indicazioni utili per affrontare con successo 15 comportamenti problema tipici dei disturbi emotivi raggruppandoli in 3 sezioni, quali: rabbia, tristezza e ansia.

⇓
⇓
Perché un bambino o una bambina possono avere difficoltà emotive ma NON sono persone difficili.

illustrazioni
**CARCIOFO
CONTENTO**



€ 16,50



www.erickson.it

INDICE

PRESENTAZIONE 5

INTRODUZIONE 7

Rabbia

CAPITOLO.
1 **INTERROMPE**
la lezione 18

CAPITOLO.
2 **ROMPE** *gli oggetti*
degli altri 24

CAPITOLO.
3 **NON RISPETTA**
le regole della classe 30

CAPITOLO.
4 **FA IL PREPOTENTE**
con gli altri 36

CAPITOLO.
5 **USA UN LINGUAGGIO**
inappropriato 42

Tristezza

CAPITOLO.
6 **APPARE**
spesso triste 50

CAPITOLO.
7 **E' DEMOTIVATO**
di fronte alle attività 56

<small>CAPITOLO.</small> 8	E' CONVINTO <i>di non valere niente</i>	62
<small>CAPITOLO.</small> 9	LAMENTA <i>di essere giudicato male dagli altri</i>	68
<small>CAPITOLO.</small> 10	TENDE A CREDERE <i>che non riuscirà mai a ottenere buoni risultati</i>	74

Ansia

<small>CAPITOLO.</small> 11	FATICA <i>a entrare in classe</i>	80
<small>CAPITOLO.</small> 12	LASCIA IL COMPITO <i>in bianco</i>	86
<small>CAPITOLO.</small> 13	CHIEDE SPESSO RASSICURAZIONI <i>all'insegnante</i>	92
<small>CAPITOLO.</small> 14	EVITA <i>giochi di gruppo</i>	98
<small>CAPITOLO.</small> 15	NON INTERVIENE <i>durante le attività</i>	104
	APPENDICE	III
	BIBLIOGRAFIA	125

INTRODUZIONE

«I nostri studenti che “vanno male” (studenti ritenuti senza avvenire) non vengono mai soli a scuola. In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso. Come può un docente individuare indicatori di sofferenza nei suoi studenti? E a quel punto, cosa può fare o cosa sarebbe meglio non facesse (o dicesse, ovviamente)?» (Pennac, 2008).

Lo stralcio che avete letto qui sopra mi sembra particolarmente adatto ad accompagnarci nell'introdurre questo volume.

Il punto è questo: come può un docente individuare indicatori di sofferenza nei suoi studenti? E a quel punto, cosa può fare o cosa sarebbe meglio non facesse (o dicesse, ovviamente)?

Intanto dobbiamo precisare che qui facciamo riferimento a fatiche emotive, cioè a tutti quei comportamenti dai quali possiamo desumere la presenza di un'emozione impattante in modo negativo sull'alunno. Che poi questa fatica sia, o possa diventare in futuro, un vero e proprio disturbo emotivo, non è ciò che ci riguarda in questa fase. Prima di tutto, perché gli alunni della primaria sono piccoli (per una questione di età) e alcuni disturbi si strutturano nel tempo, ma anche perché non è compito del docente fare diagnosi. Oso dire che non è bene nemmeno che gli insegnanti si facciano delle ipotesi a riguardo, perché potrebbero andare fuori strada e crearsi convinzioni che influenzerebbero l'approccio relazionale e comunicativo verso l'alunno stesso.

Invito, quindi, all'oggettività e al rispetto del proprio perimetro di competenza per facilitare anche l'incastro con le altre professioni: a ciascuno il suo pezzo.

L'insegnante come riferimento

Il ruolo del docente è fondamentale per intercettare e osservare comportamenti che possano far vedere in filigrana pesi emotivi sul cuore dell'alunno.

Sarà fondamentale assumere una postura emotiva adeguata che consenta al docente di stare davanti a quell'alunno con rispetto, sguardo aperto e parole giuste. Ciò vuol dire anche essere l'adulto che valida e non minimizza qualunque emozione esperita in classe (pur potendo esercitare la critica nei confronti di agiti inadeguati), che comprende e mette comoda la relazione aprendo alla comunicazione in merito. L'insegnante è, soprattutto per i bimbi della primaria, una figura di massimo riferimento e sentirsi compresi e accolti ricade sugli albori dell'idea di sé.

A questa età i bambini (e mi riferisco soprattutto agli under otto) faticano ancora nell'alfabetizzazione emotiva e diventa importante anche ai fini dello sviluppo di questo aspetto aprire il dialogo rispetto a ciò che si prova, dare un nome a tutto quello che si agita nella pancia.

La riflessione che possiamo fare, però, prende il volo da molto più in alto di così: le emozioni, ancor prima di diventare oggetto di uno sguardo attento a potenziali fatiche, sono caratteristica naturale e inevitabile dell'apprendimento (oltre che ingredienti basilari nella vita di tutti i giorni). Potremmo dire che «gli alunni e gli insegnanti provano una vasta gamma di emozioni mentre apprendono e mentre insegnano» (Lucangeli, 2019). Da qui si diramano due osservazioni: questa faccenda delle emozioni coinvolge anche gli insegnanti (ma ne parleremo più avanti) e il nostro funzionamento cognitivo risente del fronte emotivo.

Gli effetti delle emozioni negative

Le emozioni si dividono in primarie e secondarie. Mentre le prime (rabbia, paura, disgusto, tristezza e gioia) fanno parte di noi fin dalla nascita, le altre arrivano più avanti nella crescita e sono media-

te culturalmente e cognitivamente. Intendo dire che l'ansia, il senso di colpa, la vergogna, ecc. arrivano a seguito di un pensiero soggettivo (a volte intriso di cultura). Vi faccio un esempio: se io, scrivendo queste righe, pensassi «Ecco, sarò imprecisa... sicuramente non saprò spiegarmi bene» inizierei a provare ansia (e questo perché il fulcro del mio pensiero è fortemente catastrofico e minaccioso, e sappiamo che minaccia chiama ansia) a una certa intensità. Al contrario se il mio pensiero fosse «Alcuni punti mi risultano difficili da scrivere, cercherò di rifletterci ancora un po' perché mi piacerebbe che il concetto fosse chiaro a più lettori possibili»... beh, vi garantisco che l'ansia mi accompagnerebbe comunque, ma sarebbe di intensità minore. Sarebbe cioè a un livello funzionale, in quanto l'attivazione fisiologica mi farebbe essere ancor più attenta e precisa.

Ho usato questo esempio e l'ansia nello specifico per arrivare a mettere sul piatto quello che invece succede se l'emozione negativa arriva a travolgerci (rimanendo con la mente all'esempio, pensiamo a un'ansia molto intensa): smettiamo di funzionare. Le funzioni esecutive vanno in difficoltà, la mente si satura di questi pensieri e con un colpo spazza via ogni contenuto di tipo scolastico.

Ecco, quindi, che un alunno in preda a un'emozione negativa contestuale al compito che sta svolgendo o al contesto (vedi l'ansia da prestazione) avrà maggiori probabilità di andare incontro a un insuccesso. La stessa cosa avverrà se l'emozione sarà, di fatto, una vera e propria fatica emotiva che l'alunno sta vivendo indipendentemente dall'ambito scolastico, ma che tra i banchi si fa comunque sentire.

In questo volume ho provato a sintetizzare cosa osservare, cosa dire (e non) e cosa fare (e non).

... e gli effetti delle emozioni positive

Dobbiamo avere ben chiaro che, ovviamente, tutto ciò è vero anche al contrario: se l'apprendimento è immerso in un pulviscolo di emozioni positive, aumenteremo la probabilità di successo (oltre che chiaramente di benessere!). Diventa, quindi, necessa-

ria prima di tutto una riflessione sull'aria emotiva che si respira in classe durante le vostre lezioni; questo «concima» il terreno rendendolo fertile per un buon clima di classe. Non evita che l'alunno porti dentro di sé fatiche altre, ma contribuisce a una buona postura emotiva del docente in prima battuta e poi ad aumentare il gradiente di accoglienza all'interno della classe stessa.

Troverete molto spesso, indipendentemente dal tipo di emozione in ballo, il suggerimento di gratificare i bambini con l'uso del rinforzo sociale. È evidente, infatti (ma lo sperimentiamo anche tutti noi nella nostra vita quotidiana), come sottolineare le esperienze di successo (anche meglio se non legate solo all'esito della prestazione ma proprio anche al processo, insomma, all'impegno) aumenti la probabilità che ciò accada di nuovo. Questo perché essere gratificati dà benzina emotiva, ci fa venire voglia (anche questa emotiva) di rifarlo ancora e ancora. Parte un vero e proprio circolo emotivo che migliora il senso di autoefficacia e ha una ricaduta positiva su autostima e motivazione. Non solo (e questo è il motivo per cui poco fa l'ho citato): si ottiene un effetto potenziante anche sull'impegno. Ecco perché gratifichiamo il processo oltre all'esito: proprio per consegnare nelle mani dell'alunno l'idea che il seme del cambiamento o del miglioramento è nelle proprie mani.

Di fatto è vero anche il percorso contrario: il fallimento, l'inciampo, l'errore possono avere un impatto negativo sul proprio senso di autoefficacia e sull'autostima, con conseguente demotivazione. Questo assetto rischia di aumentare la probabilità di un nuovo fallimento che andrà a confermare l'idea di sé come di chi non ce la fa.

L'ascensore e l'allenatore

Arrivati a questo punto, sarà chiaro anche a chi prima non lo vedeva, quanto sia importante la figura dell'insegnante per i suoi studenti. Non evidentemente solo da un punto di vista didattico, ma anche proprio come adulto di riferimento che possa conse-

gnargli in mano un paio di occhiali con cui guardare il mondo e se stesso in modo positivo. Abbiamo già detto, e lo ribadiamo, come questa funzione non stia assolutamente su un piano clinico. Non viene chiesto al docente di fare ciò che non gli compete né per ruolo né tantomeno per normativa. Ma di «in-segnare» (Lucan-geli, 2019) cioè di lasciare il segno nell'apprendimento e nella vita in classe degli alunni. Volgendo a loro uno sguardo di comprensione e validazione che li faccia sentire accolti e visti. Anche nelle loro fatiche (e, non penso serva ripeterlo, soprattutto alla luce dei personali punti forti).

Potremmo, quindi, avvicinare la figura dell'insegnante, proprio come faremmo per un qualunque altro adulto che incontri un bambino sul suo cammino, a quella di un ascensore e di un allenatore.

Mi spiego meglio.

Secondo una bellissima metafora descritta da Alberto Pellai (2016), il funzionamento del nostro cervello può essere paragonato a un edificio a tre piani. Al piano terra si trova il cervello rettiliano, il posto da cui derivano tutte le reazioni orientate alla sopravvivenza. Al piano di mezzo troviamo le emozioni, mentre al piano superiore risiedono pensieri, ragionamenti e riflessioni: è il piano razionale.

Quando una persona, nel nostro caso un bambino, è travolta da un'onda emotiva forte, il piano emotivo si allaga e impedisce l'accesso al piano superiore. In effetti, se pensiamo a un bambino in preda a una forte rabbia, ci è facile verificare come sia poco accessibile sul piano del ragionamento. Questa configurazione, per cui la parte razionale del cervello è spenta mentre quella emotiva è super carica, viene descritta da Siegler e Bryson (2012) come un «diluvio emotivo».

Il ruolo dell'adulto in situazioni di questo genere è, sempre secondo la metafora di Pellai, quello di fornire un ascensore tra i piani. Questo ascensore porta strumenti per recuperare l'equilibrio.

Svelato il mistero dell'ascensore come metafora, passiamo all'allenatore.

Immaginiamo un momento di forte rabbia da parte di un alunno (ad esempio, pensiamo che abbia lanciato un oggetto o fatto del male con gesti o parole a un compagno). L'insegnante che lascia il segno, come dicevamo prima, fa molto più che riportare la calma tra i banchi per poi riprendere la lezione. Certo, riportare la quiete e fare in modo che non ci siano conseguenze per nessuno (*safety first*) è un primo step fondamentale (al quale a volte ci si ferma per carenza di energie o di tempo, e va bene così). Se, però, si vuole essere più raffinati, si può vivere quell'episodio apparentemente negativo come un'occasione. Vedere in ciò che accade un'opportunità di crescita, ovvero la possibilità di riflettere insieme, di imparare strategie nuove e conoscenze utili su di sé e sugli altri, è fare l'allenatore. Gottman (1997) lo definisce (parlando di genitori, ma il principio di fondo si può estendere agli insegnanti) come chi usa «i momenti emozionali come opportunità».

Pensiamo al conflitto, situazione che abbonda nelle classi, e a come uno sguardo di questo tipo non sia altro che la possibilità (dopo aver verificato che la situazione sia tornata alla calma e stiano tutti bene) di mettersi in circle time e parlarne insieme. Di allenare (ecco qui!) la capacità di concordare un compromesso, di negoziare, di spiegarsi. Il tutto non avendo normalizzato e validato la rabbia ma avendo, semmai, messo sotto esame la modalità di espressione della stessa.

La forza del gruppo classe

Quando parliamo di fatiche emotive, un ruolo robusto lo ha anche il gruppo: è dentro alle sue dinamiche che si svolge la vita di classe.

Investire tempo per rafforzare il gruppo classe come sistema di appartenenza che offra a ciascun membro un contesto di inclusione e accoglienza è chiaramente un fattore protettivo per l'alunno che presenti fatiche emotive. È ampiamente dimostrato che «ricevere supporto, considerazione ed essere coinvolti dai compagni

significa essere più attivi e partecipi in classe» (Zanetti, Berrone e Renati, 2017, p. 365). Come sempre, però, un contesto favorevole non supporta soltanto l'apprendimento ma, anzi, ottiene questo effetto proprio anche perché crea un ambiente positivo a livello emotivo. Quest'ultimo ha una ricaduta sull'apprendimento, in uno stretto abbraccio biunivoco.

Comunicare con le famiglie

Sul palcoscenico in cui va in scena, a volte platealmente altre volte in maniera molto meno evidente, la fatica emotiva dell'allunno, deve salire anche la famiglia.

Compito dell'insegnante, di concerto con i colleghi, è quello di coinvolgere i genitori, mettendoli a conoscenza di ciò che si osserva in classe e, perciò, anche dei segnali di possibile sofferenza. Aprire un canale comunicativo con le famiglie consente non solo di informare, ma anche di raccogliere informazioni, condividere modalità di approccio e comunicative, stringere alleanza. Tutto questo non trova, a volte, la disponibilità da parte dell'interlocutore, con conseguente frustrazione del docente.

Ciò può capitare per diversi motivi, probabilmente tanti quanti il numero di famiglie con cui gli insegnanti entrano in contatto, data la soggettività e unicità potenziale di ciascuna situazione, ma uno di questi ha ancora a vedere con le emozioni. «Non piangere», «Non ti arrabbiare»; quante volte ce lo siamo sentiti dire (o magari lo abbiamo detto), senza riflettere sul fatto che bloccare e misconoscere così il vissuto emotivo nei bambini è dannoso. E non ho timore nell'essere netta su questo punto. Il messaggio che può passare è che il bambino stia sbagliando a provare quell'emozione e che quindi non si possa fidare (né in quel momento né in futuro) delle sue emozioni e, contemporaneamente, si stimola in lui il controllo emotivo. Di fatto, dall'altra parte potremmo avere un adulto che fatica a stare davanti alle emozioni altrui (non sto parlando del genitore che non vorrebbe vedere soffrire il figlio, chi lo vorrebbe?) e cerca di interrompere quella sofferenza per,

in realtà, non soffrire lui stesso. Diventa, quindi, faticoso emotivamente venire a contatto con la sofferenza dell'altro e nel nostro caso specifico del figlio. Capite bene, quindi, che possa non esserci molto margine di aggancio quando si contatta il genitore per portarlo su questo palcoscenico. Il palcoscenico dove gli si sta mostrando un indicatore, forse, di sofferenza.

Vivere la difficoltà emotiva come un'opportunità

Questo aspetto, però, per gli scopi di questo volume è ancora più importante, perché anche l'insegnante, seppur trovandosi davanti non a un figlio, ma a un alunno, può provare questa fatica. Il rapporto che ha con le proprie emozioni, con un eventuale strategia di controllo emotivo, con la sofferenza altrui (e con il vivere la propria) può essere di intralcio a una postura emotiva funzionale al bene degli alunni e della classe.

Accennavamo di questo all'inizio dell'introduzione e ora è giunto il momento di utilizzare di nuovo un termine, anch'esso già scritto qualche riga sopra: opportunità.

Anche per gli insegnanti, vedere nelle situazioni critiche in classe (ripensiamo al conflitto tra studenti usato come esempio in precedenza) un'occasione questa volta non per l'alunno, non solo, ma un'occasione per se stessi, per conoscersi meglio, per sperimentarsi, per farsi domande, per faticare nel trovare le risposte.

Quello dell'insegnante è un mestiere faticoso, anche su un piano emotivo. Non lo dico io, che non lo faccio di mestiere e non mi permetterei tanta spocchia, ma lo dicono i dati e, soprattutto, me lo raccontano gli insegnanti che incontro in supervisione e durante le formazioni.

Ecco, quindi, che qui noi avremo in mente le emozioni degli alunni, ma non possiamo prescindere dal considerare quanto sia importante (oltre alla coesione tra colleghi, alla collaborazione con la famiglia e al clima del gruppo-classe) anche il benessere emotivo degli insegnanti, come vedremo in Appendice.

Quest'ultimo fa da contraltare allo stress, che è fatto di tanti fattori (sensazione di sentirsi inadeguati, povertà di condizioni lavorative, mancanza di controllo, ecc.), ma qui mettiamo in evidenza maggiormente la difficoltà di relazione con gli alunni come condizione particolarmente sfidante (Bombardieri e Simoni, 2021).

Molti autori indicano come condizione positivamente contributiva la **resilienza**, intesa come «la capacità di una persona, un gruppo o una comunità di affrontare, prevenire, superare gli effetti negativi delle difficoltà esistenziali e uscire rafforzati da esperienze negative» (Grotberg, 1995).

Trovo efficace al fine della nostra riflessione fare riferimento anche a ciò che affermano in merito Bombardieri e Simoni (2021): «la resilienza è costruire relazioni buone, averne cura, ricercarle».

E di nuovo appare forte e chiaro il piano relazionale che, come già detto, è quello su cui si trovano le possibilità del docente di contribuire al benessere degli alunni. Avere cura della relazione attraverso una comunicazione efficace e un cuore aperto. Se abbiamo seguito bene il filo rosso che stiamo tracciando, avremo ben chiaro come questo sia anche parte dell'antidoto allo stress in contesto lavorativo del docente. Prendersi cura di sé per poter star bene in classe e con la classe, facendo partire quello che Lucangeli (2019) chiama «contagio emotivo».

Da una parte la frustrazione, l'ansia da prestazione, la tristezza, l'autostima e l'autoefficacia fragili, dall'altra la coesione del gruppo, relazioni interpersonali di qualità, imparare dall'errore, sottolineare il successo.

Se ci pensate, quest'ultima frase possiamo leggerla avendo in mente gli insegnanti, ma anche gli alunni! Le emozioni sono parte di tutti.

Organizzazione del libro

Il libro che avete tra le mani è suddiviso in 3 sezioni, ognuna delle quali fa riferimento a un'emozione in particolare:

- 🌀 rabbia

- tristezza
- ansia.

Per ogni sezione troverete cinque comportamenti osservabili in classe; per ciascuno di essi, cercheremo di focalizzare qualche ipotesi che possa aiutarci a comprendere possibili motivazioni alla base di quel comportamento («Perché fa così?»). Ci tengo a precisare che ciò che leggerete sarà uno dei possibili scenari perché, come potete immaginare, il quadro cambia in base ai dettagli e quindi lo stesso comportamento arricchito da altre informazioni può cambiare il significato. Un comportamento non è legato solo a un'emozione, ad esempio. Insomma, può essere più complesso di così. Lo scenario è stato scelto, però, sulla base dell'esperienza clinica e su quanto sostenuto da studi scientifici.

I suggerimenti che troverete in questo volume, inoltre, cercano di abbracciare tutto l'arco della scuola primaria, ma non dimentichiamo la necessità di tenere conto anche delle differenze nella traiettoria di sviluppo delle varie età (tra 6 e 10 anni passa in mezzo una bella fetta di crescita!).

Seguiremo, quindi, una delle possibili piste e verrete condotti verso suggerimenti su «Cosa fare» e «Cosa non fare» con alunno e gruppo classe.

Nella parte «Cosa tenere a mente?» cercheremo di capire quale può essere il razionale che ci sta dietro, facendo quindi riferimento principalmente a costrutti teorici.

La parte pratica verrà implementata ancora nella parte finale di ogni capitolo sia con «Qualche idea su come intervenire», sia con i «Consigli dell'esperto».

In queste pagine troverete quindi concetti teorici, indicazioni operative, strategie pratiche, idee, spunti di riflessione e consigli che vi accompagneranno ad affrontare momenti in classe che richiedono una buona dose di mente e cuore.

Buona lettura e buon lavoro!

CAPITOLO.

8

E' CONVINTO di non valere niente



PERCHÉ FA COSÌ?

Perché ha sperimentato diversi insuccessi in uno o più ambiti della propria vita e si è convinto che non possa andare che così.

Perché non riesce a dare la giusta attenzione alle occasioni in cui riesce positivamente.

Perché gli è stato detto da qualcuno di importante per lui e non ne mette in dubbio la veridicità.

COSA FARE

- ✓ Fai attenzione che le modalità di attribuzione di valore che usi siano sull'azione, non sulla persona
- ✓ Valorizza anche i piccoli successi
- ✓ Coinvolgi i colleghi e la famiglia affinché abbiano uno sguardo rinforzante sulle qualità del bambino
- ✓ Condividi con lui, con la classe, con i colleghi e le famiglie una narrazione che veda l'errore come un aspetto slegato dal valore della persona

COSA NON FARE

- ✗ NON sottrarti dal fare critiche all'alunno, ma sfruttale per dare loro un nuovo significato
- ✗ NON usare aggettivi rivolti all'alunno come persona, ma rimani sul comportamento concreto
- ✗ NON minimizzare l'idea che l'alunno ha di non valere, ma mettila in dubbio con i fatti
- ✗ NON usare slogan o frasi motivazionali

Cosa tenere a mente

Un bambino può comunicare la propria percezione di disvalore parlando di se stesso come di «incapace» oppure usando termini simili. Osservare quanto spesso ciò accade, in relazione a cosa e anche a quale tono dell'umore si accompagna è importante per comprenderne la pregnanza.

Inevitabilmente, il nostro pensiero corre all'autostima, costruito sempre in divenire e in progressione, che potremmo immaginare, in questo caso, come infragilita. Questa idea di sé può arrivare da parole o atteggiamenti rivolti a lui da altri, quindi è importante far sentire al bambino che di lui si pensa bene. Far passare con parole e sguardi il fatto che l'adulto gli attribuisca valore. Potrebbe anche contribuire alla costruzione di un'immagine negativa di sé una ripetuta esperienza di fallimento; questa può condurre allo stato che Seligman definiva di «impotenza appresa» (1996), ovvero al punto in cui si ritiene che il fallimento sia inevitabile. Qui è evidente il legame con l'autostima e l'attribuzione di valore (in senso negativo) su di sé.



Teniamo a mente anche un aspetto secondario (in termini temporali, ma sicuramente non di importanza): oltre alla tristezza di pensarsi così (e di sapersi o credersi pensati così dalle persone significative della propria vita, anche a torto ovviamente) può sopraggiungere il senso di colpa. Immaginiamo di crederci incapaci e di poco valore, magari anche rinforzati

dal fatto che immaginiamo che questa idea di noi sia anche nella mente degli altri; sicuramente ne saremo tristi (ricordiamoci che la tristezza ci arriva anche quando ci pensiamo manchevoli).

Ciò che però potrebbe trafiggerci ulteriormente è il sentirci in colpa perché con il nostro comportamento (ad esempio, con i nostri voti a scuola) non rendiamo felici le persone per noi importanti.

Ora, immaginiamo tutto questo nella mente e nel cuore di un bambino e ne capiremo la sofferenza.

Come intervenire

I pensieri che l'alunno fa su se stesso potrebbero essere caratterizzati da un'idea di sé come manchevole, fallibile e per giunta senza troppa possibilità di scampo da questo destino. Potrebbe avere in mente come l'errore possa essere probabile, inevitabile e segnale inequivocabile dell'essere sbagliato come persona, in tutta la sua interezza. La ciliegina sulla torta? Che valere così poco non lo renderà amabile, apprezzabile agli occhi degli altri ma, anzi, diverso, inferiore, escluso.

L'insegnante può limitarsi a tenere le orecchie aperte. E se durante un'attività intercettasse una frase che trasuda una visione così negativa potrà suggerire parole diverse, in quanto adulto che sta in ascolto e fornisce semplicemente un paio di occhiali diversi con cui guardare. Proporre, ad esempio, al posto di «non ce la farò mai» un ben più incoraggiante «forse non sei riuscito finora, ma prossima volta chissà!».



Mettiamo quindi il focus su una comunicazione fatta di parole che disegnino una realtà migliore e che siano rinforzanti.

I consigli dell'esperto

Mettere in luce, e all'interno di un'efficace e convincente cornice narrativa, i successi anche piccoli che l'alunno ottiene è sicuramente un mossa vincente. Stiamo parlando, quindi, di fare un uso massiccio, seppur ragionato, del rinforzo.



Il rinforzo sociale, sia in forma verbale che non verbale, è un vero passe-partout, ma diventa ancora più ficcante se lo facciamo accompagnare da un altro elemento. Cioè se, dopo aver gratificato, specifichiamo di cosa è fatto quel successo, di quali ingredienti è composto, aiutiamo l'alunno a non identificare se stesso con quel risultato, ma a collegarlo ad azioni (es. «Bene, hai scritto un buon tema! E questo perché sei stato attento all'ortografia, hai scritto in modo ordinato...»). Questa lettura lo aiuterà soprattutto di fronte al fallimento (portandolo a pensare «è l'azione sbagliata, non io»).

Ci sarà poi ovviamente spazio per una critica costruttiva che vada a suggerire cosa migliorare alzando l'asticella in vista del futuro, ma senza gli ingredienti precedenti il colpo non va a segno. Non fa breccia nelle fatiche emotive, non consente uno spiraglio che illumini il cambiamento.