

*Dott. Oliviero Facchinetti*

***Progetto Pre.Gio: una modalità di intervento***

***I percorsi emotivo relazionali con le classi***

***Comune di Trento***

*Bullismo: Cosa stiamo facendo? Esperienze a confronto*

*Trento, 02 dicembre 2002*

## ***Il Progetto Pre.Gio***

Il progetto Pre.Gio è un progetto del Servizio Attività Sociali del Comune di Trento, finalizzato alla prevenzione territoriale ed alla riduzione del disagio minorile in alcune zone della città di Trento. Coinvolge le circoscrizioni, la Sovrintendenza Scolastica, il Servizio Istruzione della P.A.T., l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari, le scuole materne, le scuole elementari, le scuole medie, le parrocchie, l'Ufficio obiettori ed il privato sociale coinvolto nelle attività socio-educative dei quartieri.

Gli interventi sono rivolti in generale al diffuso disagio psicosociale in età evolutiva, attraverso: ♦ la messa a punto di modalità di segnalazione e di intervento precoce; ♦ il potenziamento delle prestazioni socio assistenziali e preventive del Servizio sociale anche in collaborazione con le scuole; ♦ la predisposizione di interventi mirati di contenimento del bullismo e di educazione alla legalità nelle scuole elementari e medie; ♦ lo sviluppo di metodologie d'intervento psicosociale nella presa in carico, con equipe multidisciplinari e interistituzionali; ecc.

Il progetto è iniziato nel 1997, con la consulenza psicologica ad una scuola media della zona nord della città e gruppi di lavoro interistituzionali con il nome di "Progetto R&G"; negli anni si è ampliata la gamma di servizi attivati in risposta alle esigenze man mano manifestate da quel territorio (Fig. 1). Nel 2000 è stato denominato "Progetto Pre.Gio" e gli interventi sono stati estesi anche ad altre zone della città (in particolare la zona sud e alcune scuole del centro). È da sempre stato caratterizzato da interventi rivolti direttamente all'utenza (sportello di spazio ascolto psicologico presso le scuole, interventi nelle classi, incontri con genitori), interventi rivolti agli insegnanti (consulenza psicologica per casi di disagio socio educativo, gruppi di lavoro per interventi antibullismo, ecc.), interventi tesi all'integrazione interistituzionale (equipe multiprofessionale su base territoriale, gruppi di lavoro per affrontare i nodi critici negli specifici ambiti territoriali, ecc.).

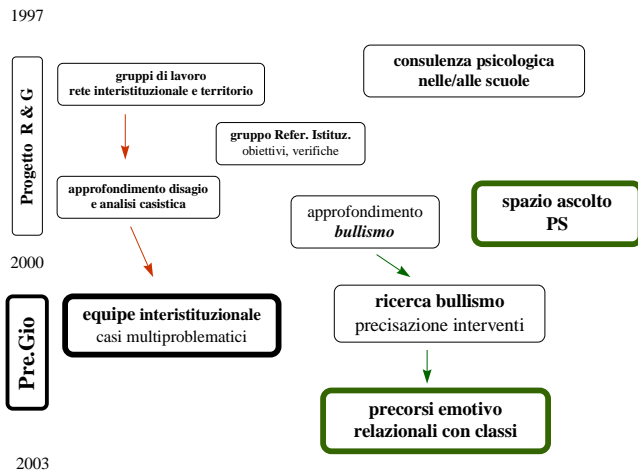


Fig. 1 - La storia

I tre principali ambiti in cui si è sviluppato il progetto sono: la consulenza psicologica e lo sportello di spazio ascolto nelle scuole (per alunni, genitori e insegnanti); l'equipe interistituzionale su base territoriale nella zona nord della città; gli interventi per la riduzione delle prepotenze (Fig. 2).

L'esperienza di questi anni ha permesso di mettere a punto una serie di modalità operative caratterizzate dalla forte collaborazione tra istituzioni coinvolte nella relazione con i minori, ottimizzando le risorse e le diverse specificità professionali caratterizzanti i vari servizi. L'aver accompagnato il più possibile gli interventi rivolti all'utenza con attività di valutazione finalizzate a meglio comprendere le esigenze e le caratteristiche dei fenomeni da gestire ha contribuito negli anni a rendere maggiormente efficaci anche gli interventi preventivi.

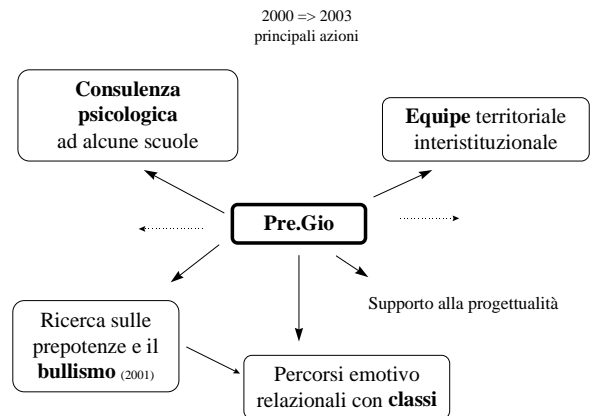


Fig. 2 - Il Pre.Gio

### *L'equipe interistituzionale su base territoriale*

La costituzione di un'equipe pluriprofessionale per la gestione di alcuni casi multiproblematici è stato il logico sbocco e la necessaria evoluzione dei gruppi di lavoro che si sono susseguiti negli anni a partire dal 1997.

L'equipe è composta da operatori dei diversi servizi e istituzioni coinvolti negli interventi con i minori (servizio sociale, scuole elementari e medie inferiori, scuole dell'infanzia, asili nido, strutture socio educative) che, per la conoscenza del territorio ed il diretto coinvolgimento nella gestione degli interventi, possono considerarsi interlocutori privilegiati. Inizialmente l'equipe si è occupata dell'analisi dei bisogni emergenti nel territorio. In seguito ha rivolto la propria attenzione allo studio retrospettivo di alcuni casi emblematici, con lo scopo di capire se i segnali di disagio rilevati dagli operatori della scuola materna o dei primi anni della scuola elementare potessero avere valenza predittiva rispetto allo sviluppo di forme di disagio nell'adolescenza. Ricostruendo la loro storia, scolastica e non, e analizzando la tipologia di interventi sanitari e assistenziali attivati, è stato possibile confermare l'importanza di intervenire alle prime manifestazioni di disagio, purché gli interventi psico-sanitari, assistenziali o educativi venissero attuati con coerenza e continuità. In alcuni casi era stato inoltre evidente che i maggiori risultati si erano potuti ottenere attivando anche un supporto educativo ai genitori ed alle famiglie.

Questo percorso di conoscenza e riflessione è sfociato in una prima sperimentazione con la presa in carico di pochi casi, attraverso cui mettere a punto modalità maggiormente efficaci di intervento. L'anno scorso l'equipe ha gestito la presa in carico di una quindicina di casi multiproblematici con diverso grado di complessità e cronicità. Per il corrente anno è stato deciso di mantenere lo stesso numero di casi dedicando maggiore attenzione agli interventi rivolti alla prima infanzia, al fine di intervenire in una prospettiva di prevenzione mirata.

L'intervento dell'equipe si caratterizza per una forte condivisione delle varie fasi della presa in carico (valutazione diagnostica, ipotesi ed attuazione degli interventi, verifiche in itinere), modalità che ha permesso negli anni di trasformare l'autoreferenzialità (ancora abbastanza diffusa nei servizi e nelle istituzioni) in una proficua condivisione della responsabilità. Parallelamente agli interventi con i casi, l'equipe focalizza l'attenzione sui principali nodi critici del funzionamento della rete interistituzionale e

cerca di porvi rimedio attraverso la sperimentazione ed il consolidamento di “buone prassi” nella gestione dei casi e negli interventi di prevenzione.

### La consulenza psicologica nelle scuole

La consulenza psicologica è iniziata nel 1997 presso una scuola media inferiore e si è presto estesa alle scuole elementari della zona, articolandosi nel tempo in una gamma differenziata di interventi con gli alunni, i genitori, gli insegnanti e le classi.

La Fig. 3 mostra l’andamento negli anni del numero di utenti che ha usufruito, in vari modi, degli interventi di spazio ascolto psicologico nelle scuole (singolarmente o in piccoli gruppi); la Fig. 4 mostra l’andamento degli interventi con le classi (alunni), con gruppi di lavoro (insegnanti) o di discussione (genitori). Si assiste ad un incremento graduale e continuo negli anni, che ha portato a costituire,

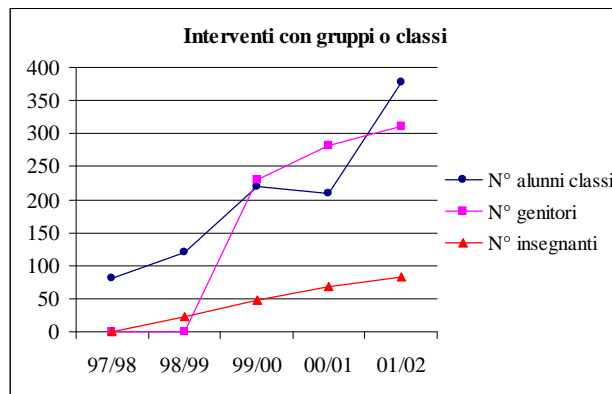
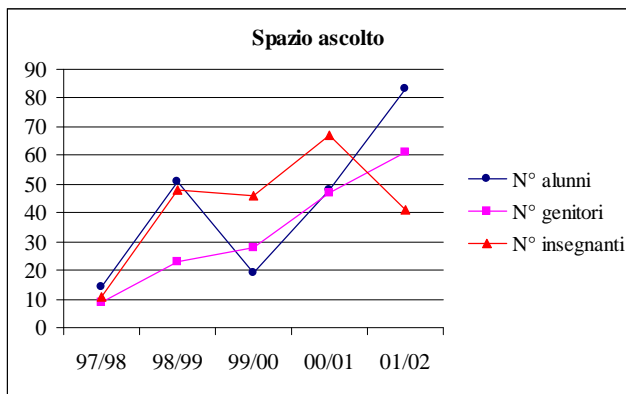


Fig. 3

Fig. 4

dall’anno 2001/2002, uno staff di intervento nelle scuole composto da tre psicologi che operano separatamente, ma secondo strategie condivise e comuni.

### L’interesse per il bullismo

Fin dal primo anno di sperimentazione del Progetto “R & G” si evidenziò che oltre un terzo delle richieste di consulenza e di intervento avevano come oggetto problemi di comportamento e gestione dei conflitti tra alunni.

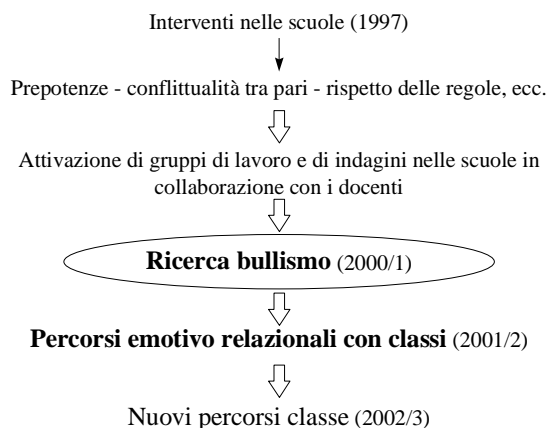


Fig. 5

Su questi temi convergevano le richieste dei ragazzi (nelle consulenze individuali o di gruppo), quelle di alcuni genitori e parte di quelle dei docenti.

Venne allora costituito un gruppo di lavoro da parte dei docenti della scuola per approfondire la conoscenza del problema e indagare la situazione scolastica. A questo scopo venne utilizzato un questionario per i ragazzi e si fece una prima rilevazione, che mise in luce molto chiaramente l’estensione del fenomeno. Particolarmente interessante fu rilevare che gli alunni si aspettavano dai docenti degli interventi per migliorare la conflittualità tra pari e le prepotenze, anche se complessivamente agli stessi veniva riferito molto

poco di quello che effettivamente accadeva (coerentemente con quanto peraltro evidenziano le ricerche nazionali e internazionali). A fine anno scolastico venne proposta la somministrazione di un ulteriore questionario che indagava i singoli comportamenti e la loro frequenza.

L’anno successivo si costituì un altro gruppo di lavoro, con un maggior numero di insegnanti, per approfondire i risvolti organizzativi ed educativi di una politica scolastica antibullismo; a fine percorso il gruppo mise a punto una serie di indicazioni per il controllo dei momenti di pausa dalle lezioni e la gestione degli episodi di prepotenza. Nel frattempo si sperimentarono percorsi brevi con qualche classe e interventi individualizzati di supporto alla vittima con alcuni alunni (sia nella scuola media che nelle

elementari), incontri di approfondimento seminariale con docenti e la somministrazione di un questionario agli alunni frequentanti le classi dalla terza elementare alla terza media, alla fine dell'anno scolastico.

I dati di quelle rilevazioni e i percorsi successivamente sperimentati con le classi (sia alle medie che, in modo più approfondito, alle elementari) hanno evidenziato che gli interventi per la riduzione del bullismo, oltre a migliorare il clima di classe, possono avere anche valenza preventiva per gli alunni con comportamenti di disagio e di rischio psico sociale.

È dall'analisi della domanda di aiuto da parte dell'utenza che si sono sviluppati i vari interventi del progetto Pre.Gio, tesi a dare risposta al disagio dei bambini e dei ragazzi, e, di conseguenza, dei loro genitori e dei docenti. Le richieste degli alunni e i bisogni da loro manifestati (nei vari modi in cui vengono raccolti, dai questionari allo spazio ascolto) sono stati e sono tuttora la principale fonte di informazione e di stimolo a proseguire nel lavoro (essi rappresentano inoltre una fonte indiretta di sostegno agli operatori nei momenti, inevitabili, di difficoltà).

L'attivazione nell'anno scolastico 2000/2001 del progetto Pre.Gio con l'estensione della sperimentazione ad altre zone della città ha rappresentato il contesto migliore per avviare una indagine sul bullismo. La richiesta da parte di una laureanda in Scienze dell'educazione di poter collaborare con il Servizio Attività Sociali per una tesi sul bullismo è stata l'occasione per effettuare, nel 2001, un'indagine sulla diffusione del fenomeno in varie scuole dislocate nella zona nord, centro e sud della città. La ricerca è stata svolta in collaborazione con la prof.ssa Manuela Lavelli, docente presso il Dipartimento di Psicologia e Antropologia culturale dell'Università di Verona<sup>1</sup>.

L'indagine ha rappresentato un momento di valorizzazione del lavoro fatto in precedenza ed ha permesso di effettuare una qualificata opera di sensibilizzazione presso le scuole coinvolte, attraverso la restituzione, ai docenti, dei risultati della ricerca, che ha permesso di comprendere meglio l'estensione delle prepotenze ed alcune caratteristiche del fenomeno. A seguito dell'interesse manifestato dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti, si è deciso di estendere a più scuole gli interventi già sperimentati nella zona nord di Trento.

Il progetto "percorsi emotivo relazionali con classi" ha rappresentato il consolidamento e la formalizzazione di una lunga serie di interventi attuati negli anni nel tentativo di modificare situazioni di disagio relazionale intervenendo nelle classi in stretta collaborazione con gli insegnanti.

## ***I percorsi emotivo relazionali con le classi***

### ***Presentazione***

Nelle scuole elementari che nel 2001 hanno partecipato all'indagine sulle prepotenze sono stati attivati dei percorsi con alcune classi, coordinati e condotti dallo psicologo, secondo una metodologia messa a punto nei diversi anni di consulenza nelle scuole, considerando le principali ricerche inerenti il bullismo, le disponibilità di tempi e di risorse delle scuole, nonché la logica complessiva del progetto Pre.Gio che privilegia la collaborazione interistituzionale. Nella sua forma strutturata era già stata sperimentata in 4 classi di una scuola elementare della zona nord di Trento.

Al progetto hanno partecipato 20 classi di scuola elementare, la cui suddivisione è riportata in Tab. 1. L'intervento ha coinvolto complessivamente 376 alunni distribuiti come da Tab. 2 e circa 50 insegnanti.

Zona Trento\classe	II	III	IV	V	N° classi
Nord		1		5	6
Centro	3		2	2	7
Sud			3	4	7
<b>Totale classi</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>20</b>

Tab. 1 - Classi

Classe dell'alunno	Femmina		Maschio		Totale
	n	%	n	%	n
Seconda	31	51%	30	49%	61
Terza	4	24%	13	76%	17
Quarta	39	43%	52	57%	91
Quinta	99	48%	108	52%	207
<b>Totale</b>	<b>173</b>	<b>46%</b>	<b>203</b>	<b>54%</b>	<b>376</b>

Tab. 2 - Alunni

I percorsi con la classe sono focalizzati sui processi di integrazione sociale, di cui i fenomeni di prepotenza e vittimizzazione rappresentano uno degli elementi maggiormente problematici. In essi

<sup>1</sup> Gli esiti della ricerca sono oggetto del contributo della prof.ssa Manuela Lavelli a questo convegno, a cui si rimanda.

vengono utilizzati metodologie e strumenti che integrano conoscenze e competenze di psicologia evolutiva, clinica del singolo e del piccolo gruppo, psicologia di comunità e psicologia scolastica. Tutti gli interventi avvengono in compresenza con gli insegnanti di classe.

Obiettivo generale dei percorsi è la riduzione delle prepotenze e la promozione di un migliore clima di classe, attraverso l'analisi e la mobilitazione delle principali difficoltà relazionali. L'intervento è quindi adattato alla tipologia della singola classe e le attività proposte sono strettamente conseguenti alla valutazione della classe da parte di insegnanti e psicologo. In quanto percorso individualizzato allo specifico contesto gruppale l'intervento non sostituisce le attività didattiche tese a migliorare le competenze socio relazionali degli alunni, ma le può integrare come intervento di approfondimento mirato o di secondo livello.

Le principali linee-guida per quanto concerne la collaborazione insegnante/esperto, sono:

- ✓ l'insegnante è depositario e "titolare" del percorso - sceglie gli obiettivi per la sua classe
- ✓ lo psicologo collabora per una più completa lettura delle dinamiche gruppali - propone strategie socio relazionali per la gestione del gruppo - interviene con attività mirate per mobilitare le emozioni critiche ed i ruoli cristallizzati (individuali e gruppali) - propone strategie per la rielaborazione cognitiva dell'esperienza, gestita in collaborazione con i docenti
- ✓ l'insegnante rimane figura centrale che consolida il proprio ruolo di figura adulta educativamente autorevole - l'intervento dell'esperto esterno viene recuperato in termini didattici e l'insegnante gestisce con continuità il percorso evolutivo della classe.

### *Struttura del percorso*

- |   |   |
|---|---|
| 1) Programmazione generale con i docenti                              | ▪ illustrazione approccio e scelta strumenti rilevazione  |
|   | ▪ definizione obiettivi generali per le classi e per i docenti della singola scuola                                 |
| 2) Rilevazione  | ▪ somministrazione strumenti funzionali alla rilevazione del quadro conoscitivo della singola classe e analisi dati |
| 3) Programmazione per singola classe con i docenti coinvolti          | ▪ precisazione obiettivi: per la classe, per alcuni alunni, per gli insegnanti                                      |
|   | ▪ programmazione e strutturazione degli interventi  |
| 4) Incontri dello psicologo con la classe (n° 5-6, di 2 ore ciascuno) | ▪ conoscenza e contratto con la classe  |
|   | ▪ restituzione principali elementi emersi dal questionario  |
|   | ▪ interventi mirati, a livello di: classe, sotto gruppi, singoli (sempre in classe)                                 |
| 5) Verifiche  | ▪ verifica in itinere (con riprogrammazione) e verifica finale  |

### *Strumenti di rilevazione*

Per la valutazione iniziale e la verifica degli esiti sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

1. questionario individuale per alunni (non anonimo) per la rilevazione delle prepotenze<sup>2</sup> comprendente
  - a. una sezione di autovalutazione con domande relative allo star bene a scuola, alle prepotenze agite e subite, ecc.
  - b. una sezione di nomina dei pari per la rilevazione degli alunni maggiormente coinvolti nelle prepotenze agite e subite secondo l'opinione dei compagni (rilevazione dello "status" nel gruppo), nonché una (meno estesa) rilevazione del grado di accettazione, rifiuto e prosocialità
2. questionario "Comportamenti prosociali dei bambini"<sup>3</sup> per ogni alunno da compilarsi da parte dei docenti della classe

---

<sup>2</sup> per il triennio è stata predisposta, a cura dello scrivente, una versione ridotta e integrata del questionario utilizzato per la ricerca con la prof.ssa Lavelli; per le tre classi seconde, in collaborazione con le insegnanti, si è costruita una versione semplificata dello stesso strumento

3. griglia per la definizione degli obiettivi per la singola classe da parte degli insegnanti (in fase di programmazione iniziale)
4. questionario di verifica finale per singola classe, sempre da parte dei docenti.

In tutte le classi, tranne in una quinta, è stata effettuata la seconda somministrazione, a fine anno scolastico, dei questionari per gli alunni e del questionario sui comportamenti prosociali.

Una corretta valutazione dei dati e delle considerazioni qui riportate richiede una **premessa** sulle finalità delle rilevazioni e sugli strumenti utilizzati.

Considerato il numero di classi che ha aderito alla proposta e l'interesse da parte dei docenti, si è pensato di accompagnare gli interventi con una rilevazione iniziale e finale che permettesse di valutarne la ricaduta. Scopo delle rilevazioni non era quindi effettuare una ricerca, ma semplicemente raccogliere elementi utili ad un ragionevole confronto fra la situazione iniziale e quella finale. Si è così deciso di provare ad attuare una verifica dei risultati che considerasse diversi livelli e punti di vista: l'opinione dei bambini direttamente coinvolti e la loro percezione del fenomeno, lo status sociale dei soggetti coinvolti attraverso la nomina da parte dei compagni, la percezione degli insegnanti delle competenze sociali dei singoli alunni e la valutazione dell'intero percorso da parte dei docenti coinvolti. La soluzione ritenuta migliore come rapporto costi/benefici è stata la costruzione di un apposito questionario, mutuandolo da quello utilizzato per l'indagine dell'anno precedente.

La programmazione del percorso per ogni classe è stato definito in alcuni incontri degli psicologi con i docenti, considerando anche i dati della rilevazione iniziale; sono stati inoltre effettuati almeno un incontro di verifica intermedia ed uno finale con gli insegnanti di ogni classe; per quasi tutte le classi è stato effettuato almeno un incontro con i genitori<sup>4</sup>.

Nelle classi quinte di una scuola in cui si interviene da più anni il percorso ha avuto per oggetto, in aggiunta alla riduzione delle prepotenze, anche un approfondimento sulla gestione delle emozioni di base<sup>5</sup> (rabbia, paura, felicità, tristezza) ed ha comportato la somministrazione di ulteriori specifici questionari ad alunni e genitori; con i genitori sono stati inoltre effettuati tre incontri di restituzione e di approfondimento tematico, con ampia partecipazione degli stessi.

### **Analisi dati**

La seguente analisi dei dati<sup>6</sup> viene fatta separatamente per il triennio e, in modo più sintetico, per le classi seconde, con le quali è stata utilizzata una versione semplificata del questionario. Il coinvolgimento di 3 classi seconde ha rappresentato una interessante novità anche perché più volte in passato gli insegnanti avevano sollevato il problema di rilevare le prepotenze e intervenire fin dal primo biennio della scuola elementare.

Un primo gruppo di domande del questionario riguardava il **benessere** a scuola ("A scuola: Stai bene - Ti senti solo - Ti piace fare l'intervallo tra le lezioni - Ti piace fare l'intervallo mensa - Qualche volta pensi che qualcuno dei tuoi compagni non ti vuole bene). Nessuna differenza tra inizio e fine anno è significativa, anche se c'è la tendenza a riscontrare un grado maggiore di benessere nella seconda rilevazione. È comunque degno di nota che una percentuale tra il 16% ed il 25% degli alunni riferiscono di non amare l'intervallo tra le lezioni o la pausa mensa; solitamente sono i momenti preferiti perché si può giocare liberamente, ma sappiamo che sono anche quelli in cui avvengono con più frequenza gli episodi di prepotenza.

Le domande relative alle prepotenze rilevavano la frequenza nel tempo (da "Mai" a "Molte volte") di un insieme di **comportamenti**, sia per quanto riguarda l'agire che il subire: picchiare, dire brutte parole o brutte cose a un compagno, obbligare un compagno a fare o dare qualcosa che non voleva, escludere un compagno dal gioco o dal gruppo, prendere in giro.

---

<sup>3</sup> traduzione a cura dello scrivente della scala "Prosocial Behaviors of Children" costruita da McConnell, Strain, Kerr, et al., 1984 – da: "Measuring Violence-Related Attitudes, Beliefs, and Behaviors Among Youths: A Compendium of Assessment Tools U.S. Department of Health & Human Services - Centers For Disease Control And Prevention" - scala resa disponibile per pubblico utilizzo nel sito web del CDC di Atlanta

<sup>4</sup> Lo schema di Fig. 6 illustra la versione aggiornata ed ampliata della struttura di percorso dove, rispetto agli interventi qui riportati, sono stati aggiunti 2 incontri con la classe e due incontri (iniziale e intermedio) con i genitori.

<sup>5</sup> in questa sede l'intervento viene analizzato nelle sue parti condivise con gli altri percorsi; lo specifico approfondimento del lavoro sulle emozioni di base e del coinvolgimento dei genitori sarà oggetto di analisi in altra sede.

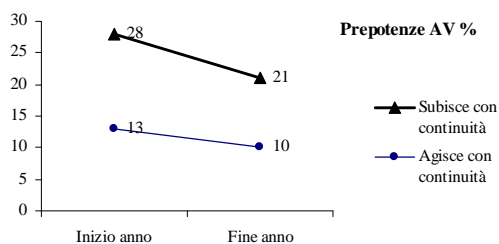
<sup>6</sup> laddove non diversamente specificato le differenze non sono statisticamente significative.

Le prepotenze di tipo verbale sono quelle maggiormente diffuse, con frequenze complessivamente simili sia per quanto riguarda i comportamenti agiti che quelli subiti. Nelle classi seconde il “picchiare” riporta, sia per l’agire che per il subire, frequenze nettamente maggiori che nel triennio, a conferma di una maggiore propensione alla manifestazione fisica delle emozioni e di un minor grado di consapevolezza e di capacità di autocontrollo nelle classi seconde.

Anche le osservazioni e le impressioni di chi ha condotto gli incontri con le classi confermano questi dati. Nelle classi seconde elementari (e, dalle informazioni in nostro possesso, anche nelle prime) vi possono essere situazioni di prepotenza diffusa con episodi anche di una certa importanza o gravità, ma vengono compiuti con modalità che denotano una scarsa consapevolezza ed una diffusa tendenza all’azione fisica impulsiva o scarsamente mediata. I bambini piccoli sembrano percepire il senso della inadeguatezza dei loro comportamenti prepotenti (infatti tendono a fare le cose di nascosto, non lo dicono agli adulti, ecc.), ma non sembrano, quando ne sono coinvolti, sentire o capire fino in fondo la sofferenza che certi comportamenti ostili possono causare nei compagni che li subiscono.

### Prepotenze ripetute nel tempo

Sulla base della distribuzione delle frequenze relative ai vari comportamenti dell’agire e del subire, considerata la letteratura, l’esperienza di lavoro maturata in questi anni e le modalità di analisi effettuate nella ricerca di Trento, si è costruito un **indice di prepotenza ripetuta nel tempo** che prende in considerazione le risposte “qualche volta” e “molte volte”. Nel definire i criteri di tale indice è stata presa come riferimento la ricerca del 2001 e, così come allora, ci si è posti l’obiettivo di non enfatizzare il fenomeno, per rilevare il più possibile gli elementi di prepotenza e non la semplice conflittualità tra pari.



Graf. 1

Subisce prepotenze AV %	T1	T2
Non subisce con continuità	72	79
Subisce con continuità	28	21
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Chi <sup>2</sup> = 4,798 p<0,029	315	287

Tab. 3 - Agire e subire

Il numero di alunni che risulta agire prepotenze con continuità in base alle domande di autovalutazione resta fondamentalmente stabile nell’arco dell’anno scolastico (passa dal 13% al 10%, ma la differenza non è significativa). Invece il numero di alunni che risulta subire prepotenze con continuità passa dal 28% al 21%, con una diminuzione significativa (Tab. 3) confermata anche dal test di Wilcoxon  $Z = 4,0452 p < 0,001$ .

Basandosi sugli indici di prepotenza agita e subita è possibile differenziare gli alunni in gruppi a seconda del tipo di coinvolgimento nelle prepotenze (rif. Tab. 4.).

Nei diversi ruoli di “prepotente” (“Agisco”), “prepotente/vittima” (“Agisco/Subisco”) e “vittima” (“Subisco”), complessivamente risultano coinvolti il 33% degli alunni a inizio anno ed il 25% a fine anno (riduzione significativa -Tab. 5). Nella voce “altro” sono raggruppati tutti gli alunni non coinvolti con continuità, anche se ovviamente non per questo sono da considerarsi estranei al problema.

Prepotenze AV	T1 %	T2 %	T1 n	T2 n
Agisco	5	4	15	12
Agisco/Subisco	8	6	26	16
Subisco	20	15	63	43
Altro	67	75	211	216
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>315</b>	<b>287</b>

Tab. 4 - Prepotenze autovalutazione

Prepotenze autovalutazione %	T1	T2
Coinvolti con continuità nelle prepotenze	33	25
Non coinvolti con continuità nelle prepotenze	67	75
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Chi <sup>2</sup> = 4,990 p<0,05		

Tab. 5 - Coinvolgimento prepotenze

La sezione **nominale**<sup>7</sup> del questionario rileva lo status sociale di prepotente e vittima. Non vi sono differenze significative tra inizio e fine anno nelle frequenze relative agli alunni che agiscono o che subiscono prepotenze, pertanto si riportano solamente i dati suddivisi per ruolo (Tab. 6) .

Nelle nomine la voce “Altro” rappresenta gli alunni che hanno ricevuto un numero di nomine sotto la soglia di significatività; la voce “Controllo” rappresenta gli alunni che non hanno ricevuto nessuna nomina né per i comportamenti di prepotenza agita né per quelli di prepotenza subita.

Prepotenze nomine	T1 %	T2 %	T1 n	T2 n
Agisce	10	10	32	29
Agisce/Subisce	3	2	9	5
Subisce	9	12	29	36
Altro	73	70	230	205
Controllo	5	6	15	19
Totale	100	100	315	294

Tab. 6 - Prepotenze nomine

Si può notare che nelle nomine tende quasi a scomparire il numero di alunni indicati nel doppio ruolo di prepotente/vittima. Questo aspetto lo si ritrova in quasi tutte le ricerche<sup>8</sup> e può essere spiegato considerando variabili legate alla soggettività (nell'autovalutazione, chi è consapevole di agire prepotenze spesso tende a considerare i propri comportamenti una risposta alle provocazioni subite

dagli altri) e variabili legate ai processi sociali (nell'attribuzione di ruolo prevale la tendenza a semplificare la complessità di comportamenti relazionali agiti dal singolo soggetto, attribuendo a ciascuno o un ruolo o l'altro).

Come già rilevato nell'indagine del 2001 e concordemente con le ricerche sul bullismo, **maschi e femmine** risultano coinvolti in misura diversa. I maschi sono significativamente più coinvolti delle femmine nell'agire prepotenze con continuità ( $\text{Chi}^2 = 17,647$   $p < 0,001$ ). Non emergono altre differenze significative, anche se sembrerebbe che le femmine tendano ad assumere (nella nomina dei pari) principalmente il ruolo di vittima; i maschi sembrano spaziare in tutta la gamma dei comportamenti, dichiarano principalmente di subire o di agire e subire al tempo stesso, nelle nomine assumendo in prevalenza il ruolo di prepotente. Per entrambi i sessi si rileva una diminuzione percentuale tra inizio e fine anno dei soggetti coinvolti con continuità nelle prepotenze: le femmine passano dal 26 al 21% (n. s.) e i maschi passano dal 39 al 28% ( $\text{Chi}^2 = 4,099$   $p < 0,05$ ). Le differenze tra inizio e fine anno relative alle nomine non sono significative, né per i maschi né per le femmine.

Spesso nelle classi la composizione sessuale incide sul tipo di atteggiamento prevalente e sulla modalità di espressione delle prepotenze. Negli interventi abbiamo incontrato classi a forte predominanza maschile in cui si manifestavano forme di prepotenza fisica e di scarso rispetto delle regole, a volte anche con episodi di una certa gravità. Nelle classi a forte predominanza femminile spesso ci si è trovati ad affrontare forme più complesse di prepotenza verbale o indiretta in cui il gioco del rubarsi le amiche, la sottile esclusione dal gruppo o la svalutazione di una compagna, richiedono lunghe discussioni per comprenderne a pieno i significati nella storia del gruppo. In classi con distribuzione sessuale complessivamente omogenea capita spesso che si affrontino inizialmente i conflitti tra maschi (apparentemente più “visibili” in quanto espressi con aggressività fisica) per occuparsi in un secondo momento di quelli tra femmine.

La differenza tra maschi e femmine diventa evidente con l'approssimarsi della preadolescenza, laddove la maggior parte dei maschi è ancora presa da litigi e contrasti per occupare uno spazio nella classe, mentre le femmine cominciano ad essere più centrate sugli aspetti introspettivi del proprio sviluppo e sembrano intravedere l'avvicinarsi dell'adolescenza.

Emblematica in questo senso è stata l'esperienza con una classe quinta elementare in cui, verso fine percorso, al termine di una sequenza centrata sul rapporto tra gruppo dei maschi e gruppo delle femmine, venne dato ad ognuno dei due gruppi un grande foglio bianco con dei pennarelli, con la consegna di disegnare ciò che volevano. I maschi si buttarono tutti insieme sul foglio disegnando guerrieri, automobili, piste da corsa, aerei, battaglie e bombe, cercando chi di occupare il maggior spazio possibile, chi di ritagliarsi nella confusione un proprio angolino (palesando la dinamica gruppale di quella classe e le caratteristiche di ognuno). Le femmine da subito si sono messe in cerchio intorno al foglio dividendo lo spazio in tante parti uguali in cui ognuna ha iniziato a disegnare una ragazza, in modo accurato riguardo

<sup>7</sup> si veda, più sotto, “I ruoli nel gruppo”

<sup>8</sup> Cfr. Fonzi A., *Il gioco crudele*, Firenze, Giunti, 1999, cap. I - Il bullismo a scuola: alcune questioni di metodo



ai particolari somatici e all'abbigliamento, quasi a rappresentare una propria immagine di ragazza adolescente. Dopo una decina di minuti di confusione i maschi si sono resi conto della calma che regnava nel gruppo delle femmine, qualcuno ha guardato cosa stavano facendo ed il gruppo dei maschi ha poi imitato le femmine, cercando di dividersi in parti uguali quel poco spazio che ancora rimaneva nel foglio, così che ognuno potesse disegnare ciò che preferiva senza sconfinare nel terreno degli altri. In quella situazione sembrava quasi di cogliere nelle espressioni del viso di molti maschi una specie di senso di lontananza e di diversità nel guardare le femmine che, mentre loro erano lì che litigavano per occupare un pezzo di foglio in più, sembravano essere altrove con la fantasia e con il cuore, proiettate verso una desiderata adolescenza carica di eccitazione e aspettative.

Se si analizzano i cambiamenti per **classi**, si rileva che la riduzione a fine anno delle prepotenze subite riguarda soprattutto le quinte, dove il numero di alunni che dichiara di subire prepotenze con continuità, passa dal 27 al 15% mentre resta stabile nelle quarte (24%). Non si fa riferimento alle classi terze, perché si è intervenuti in una sola classe e, per quanto si siano riscontrati significativi miglioramenti, sarebbe oltremodo improprio generalizzarne gli esiti. A proposito delle prepotenze agite, a fine anno nelle quarte si ravvisa un leggero aumento di quanti dichiarano di agire prepotenze che, per quanto statisticamente non significativo, potrebbe indicare un aumento di consapevolezza e di riconoscimento delle proprie azioni. Questa ipotesi sarebbe confermata dalla situazione riscontrata nelle quarte durante gli incontri, in alcune delle quali inizialmente alcuni bambini più coinvolti nelle prepotenze agite tendevano a minimizzare o negare i propri comportamenti.

Si ha spesso la sensazione che la quarta sia un anno in cui i bambini si individuano con maggior precisione e consolidano certi loro atteggiamenti, iniziando a riconoscere la differenza con gli altri. In alcune quarte ci si è ad esempio concentrati sul rapporto tra simpatia e amicizia, sul grado di amicizia che si può avere con l'uno o l'altro dei compagni di classe e come sia possibile conciliare il fatto che nonostante non si sia amici, si possano fare delle cose insieme. Ad esempio in una quarta i bambini apprezzarono molto un'esperienza che venne loro proposta, in cui si sedevano a coppie uno di fronte all'altro per raccontarsi, a turno, i loro gusti e le loro preferenze in fatto di cibo, musica, scuola, sport, ecc.. L'esperienza venne ripetuta più volte, ciascuna con un diverso compagno a propria scelta, invitandoli anche a parlare con quei compagni con cui avevano meno confidenza. Nel discutere poi tutti insieme dell'esperienza si è scoperto che c'erano alcuni alunni che parlavano raramente con alcuni compagni di classe, dei quali non conoscevano che poco o niente. Quella semplice esperienza durata un paio d'ore è rimasta nella memoria della classe al punto che l'anno successivo, nel continuare gli interventi in quinta, è stata la prima cosa che hanno chiesto di rifare nel percorso classe. Sembrava centrale in quel momento evolutivo il passaggio dalla relazione basata sull'amicizia esclusiva alla possibilità di avere rapporti allargati con livelli diversi di coinvolgimento affettivo e anche con compagni con un carattere diverso dal proprio.

Gli indici di prepotenza ricavati dalla sezione di autovalutazione e da quella di nomina permettono di formulare ipotesi sulla maggiore o minore **stabilità di ruolo**. La Tab. 7 riassume l'incrocio fra i dati delle due rilevazioni (inizio e fine anno scolastico). Si può notare che l'attribuzione di ruolo da parte dei compagni sembra avere maggiore stabilità rispetto agli indici relativi all'autovalutazione.

% sul numero totale di alunni	Nomina	Autov.
mantiene ruolo	89	68
acquista prepotente	2	2
acquista prep/vitt		2
acquista vittima	5	10
perde prepotente	2	3
perde prep/vitt		1
perde vittima	2	14

Tab. 7 - Stabilità ruolo

Il 75% degli alunni che riceve nomine significative di prepotenza alla prima rilevazione ne riceve anche alla seconda; similmente, il 73% degli alunni che riceve nomine significative di vittimismo alla prima rilevazione ne riceve anche alla seconda. Per quanto riguarda l'autovalutazione, il 38% degli alunni che risulta agire prepotenze con continuità alla prima rilevazione risulta agirne anche alla seconda; il 42% di coloro che risultano subire frequentemente prepotenze alla prima rilevazione risulta subirne anche alla seconda.

Sette mesi (il tempo intercorso tra la prima e la seconda rilevazione) possono essere considerati pochi per rilevare l'effettiva stabilità di ruolo di un alunno nel gruppo classe, ma rappresentano comunque

una linea di tendenza. Intervenendo nelle classi e discutendo con gli alunni dei loro comportamenti, spesso vengono riportati cambiamenti migliorativi nel comportamento di un compagno, confrontando la situazione del momento con quella di uno o due anni prima. È certamente più facile acquisire un ruolo che perderlo, soprattutto se il ruolo non è positivo. Il maggior movimento che si rileva nell'autovalutazione rispetto a quello relativo alle nomine dei pari può confermare l'importanza di intervenire affrontando chiaramente con gli alunni la questione del rapporto tra la percezione che hanno di se stessi e quella che di loro hanno i compagni di classe.

### *I dati delle classi seconde*

Per le classi seconde si è costruito un indice di prepotenza considerando significative e sufficienti le risposte "più di una volta" (le possibili risposte erano: no mai - sì una volta - sì più di una volta).

Prepotenze autovalutazione classi seconde	Inizio anno	Fine anno	T1 %	T2 %
Agisco	2	0	3	0
Agisco/Subisco	5	13	8	21
Subisco	22	17	36	28
Altro	32	31	52	51
Totale	61	61	100	100

Tab. 8 - Prepotenze autovalutazione seconde

anno al 21% di fine anno; quella degli alunni che dichiara di subire prepotenze con continuità passa dal 44% al 49% (differenze non significative, in conseguenza anche del ridotto numero di classi).

La suddivisione in ruoli mostra come tenda comunque ad aumentare il numero di quanti dichiarano di agire e subire prepotenza con continuità (Tab. 8).

Prepotenze nomine classi seconde	Inizio anno		Fine anno	
Agisce	8	13%	7	11%
Agisce/Subisce	1	2%	1	2%
Subisce	7	11%	3	5%
Altro	40	66%	46	74%
Controllo	5	8%	5	8%
Totale	61	100%	62	100%

Tab. 9 - Prepotenze nomine seconde

questo, pur se statisticamente non significativo, aumento di dichiarazione dei comportamenti di prepotenza corrisponda più ad una maggior consapevolezza dei propri comportamenti che ad un effettivo aumento delle prepotenze agite. Uno degli esiti del percorso in questa fascia di età sembrerebbe esser stato il rendere maggiormente visibili e comprensibili agli alunni i propri comportamenti di prepotenza. Entrando nelle classi si ha spesso la sensazione che molti bambini non colgano fino in fondo il significato e le conseguenze di certi loro comportamenti a danno dei compagni. Si comprende in tal senso come i primi cambiamenti che si verificano a seguito dell'intervento vadano nella direzione di una migliore percezione delle prepotenze ed un inizio di autocontrollo (ad es. gli alunni che dichiarano di agire e subire contemporaneamente passano dall'8 al 21% - Tab. 8). Sembra comunque ancora difficile il processo di identificazione con la vittima.

### *I ruoli nel gruppo*

I questionari utilizzati in questo intervento sono stati somministrati in forma non anonima al fine di poter incrociare i dati dell'autovalutazione (in cui ogni alunno dichiara di agire o subire certi comportamenti), che riguarda la percezione di sé e la consapevolezza dei propri comportamenti, con quelli della nomina dei coetanei, che rileva la percezione che il gruppo ha del singolo alunno.

Si ricorda che i dati delle seconde non vanno confrontati con quelli del triennio perché i questionari sono diversi nella formulazione delle domande e di conseguenza anche l'indice di prepotenza da essi ricavato riveste un diverso significato.

La percentuale di alunni che dichiara di agire prepotenze con continuità passa dall'11% di inizio

Anche nell'attribuzione di ruolo non vi sono cambiamenti statisticamente significativi tra le due rilevazioni. Si conferma anche per le seconde la tendenza alla relazione negativa tra nomina di vittimismo e benessere (maggiore numero di nomine tendono ad accompagnarsi a minor grado di benessere).

Gli interventi con le classi seconde, il tipo di atteggiamento generale dei bambini ed il genere di attività svolta fanno propendere per l'ipotesi che

Agli alunni è stato chiesto di scrivere il nome, fino a tre, dei compagni di classe che “ti piacerebbe avere come compagni di banco”, “non obbediscono all’insegnante”, “vanno d’accordo con gli altri bambini”, “vengono scelti per ultimi”, “vengono trattati male o presi in giro”, “ti piacerebbe avere come migliori amici”, “veramente non ti piacciono”, “vengono picchiati o spintonati”, “picchiano”, “trattano male”, “vengono esclusi”, “escludono”, “aiutano gli altri”.

Il grado di “visibilità” dell’alunno è dato da quante volte viene fatto il suo nome in relazione ad uno specifico comportamento. Coerentemente con le ricerche in questo campo, si sono considerate significative le nomine con punto standard  $z \geq 1$ .

Dalle nomine si sono ricavati tre tipi di dati: a) il numero di soggetti maggiormente coinvolti nelle prepotenze (Tab. 6), b) la relazione fra i diversi ruoli (prepotente, vittima, popolare, rifiutato, prosociale) e c) il grado di corrispondenza tra percezione di sé (dalla sezione di autovalutazione) e status nel gruppo (dalla sezione nominale).

Per quanto riguarda la relazione fra i diversi ruoli, il dato sicuramente più significativo riguarda lo status di vittima, che risulta essere correlato ( $r=0,591$   $p<0,001$ ) con il rifiuto da parte dei compagni (ricavato dalle domande “non piacciono” e “vengono scelti per ultimi”) sia nella prima che nella seconda rilevazione. Un cambiamento interessante riguarda la tendenza alla correlazione negativa tra vittima e popolarità, che si riduce dalla prima alla seconda rilevazione (da  $r = -0,3517$   $p<0,001$  a  $r = -0,1816$   $p<0,001$ ): chi subisce tendenzialmente continua a non piacere, ma nei suoi confronti sembra ridursi la distanza, come se le vittime a fine anno fossero un po’ meno isolate.

Moltissime ricerche sottolineano la posizione disagiata delle vittime ed il rifiuto nei loro confronti da parte dei compagni di classe. In alcune situazioni le vittime diventano anche una specie di “capro espiatorio” del gruppo, spesso tenute in questa posizione anche dall’opera continua e determinata di qualche alunno con forti comportamenti di prepotenza, che in questo modo ottiene di indirizzare verso la vittima una buona parte dell’ostilità della classe che, in assenza del capro espiatorio, verrebbe con buona probabilità indirizzata verso di lui.

Nei nostri interventi è più probabile che ci si occupi degli alunni prepotenti, che solitamente hanno anche meno problemi a mettersi in gioco o a mostrarsi in azione di fronte ad un estraneo. Chi solitamente subisce in silenzio tende a farlo anche durante gli incontri; nelle situazioni in cui qualche alunno che subisce è stato chiamato in causa dai compagni o si è spontaneamente esposto, è stato possibile attivare degli interventi mirati a migliorare la sua situazione. Quando il conflitto e l’ostilità verso la vittima è forte e strutturata, nel processo di chiarificazione vengono espresse le motivazioni del rifiuto; da parte di chi viene emarginato non è certo piacevole sentirsi criticare apertamente dai compagni o sentirsi rimproverare certi comportamenti, ma questo rappresenta un momento importante per poter affrontare con successo la situazione. Solo quando l’ostilità indiretta si manifesta apertamente è possibile iniziare a ricercarne le cause e le possibili soluzioni. La situazione delle vittime cambia velocemente quando riescono a farsi un’amicizia nella classe, quando cioè escono dall’isolamento.

Le risposte alle domande relative al benessere mostrano una tendenza alla relazione negativa con gli indici di prepotenza e, in misura maggiore, con quelli di vittimismo e con il rifiuto; tendenza leggermente maggiore per gli indici soggettivi che per quelli nominali (valori di  $r$  di Spearman che oscillano da 0,300 a 0,400, con  $p<0,01$ ). Questi elementi sono coerenti con l’ipotesi che i soggetti a vario titolo coinvolti con continuità nelle prepotenze, sia agiti che subiti, vivono peggio l’ambiente scolastico rispetto a quei compagni il cui coinvolgimento nelle prepotenze non assume carattere di continuità.

Per quanto il dato sia quasi scontato, il fatto che anche chi agisce prepotenza tenda a vivere meno bene la scuola rispetto ai compagni che non la agiscono, può essere una utile informazione da dare ai genitori, in particolare a coloro che, con il loro stile educativo, sostengono e rinforzano comportamenti di bullismo nei propri figli.

Un gruppo di domande nel questionario rileva il giudizio di gravità dei bambini rispetto alle principali forme di prepotenza. L’indice generale del giudizio di gravità dei comportamenti prepotenti non sembra discriminare il tipo o grado di coinvolgimento degli alunni nelle prepotenze. Vale a dire che il fatto di considerare più o meno grave un certo comportamento non incide sul fatto di agirlo o meno. Per quanto il dato non possa certo stupire, vista l’età dei bambini, vale comunque la pena tenerlo presente, perché ci fa capire che anche se i bambini sanno giudicare certi comportamenti e quindi hanno il senso della norma e della desiderabilità sociale di un certo comportamento, non per questo eviteranno di comportarsi in un modo che essi stessi giudicano sbagliato.

## *La consapevolezza*

Il grado di consapevolezza e di riconoscimento delle proprie azioni e dei propri atteggiamenti nella classe è un fattore importante nella scelta degli interventi da attuare, essendo la consapevolezza il principale prerequisito per avviare un percorso di cambiamento finalizzato alla riduzione delle prepotenze. Laddove non è presente, essa diventa il primo obiettivo da raggiungere, ben sapendo che “la consapevolezza ed il riconoscimento di un episodio di prepotenza è il primo passo del lungo cammino verso la soluzione del problema. Occorre pertanto agire con estrema cautela e analizzare ogni singola situazione evitando pericolose generalizzazioni”.<sup>9</sup>

Nei percorsi con le classi i primi incontri sono stati solitamente dedicati ad una discussione con gli alunni dei dati ricavati dai questionari della loro classe. Durante la discussione in classe, una volta sciolte le iniziali reticenze ed instaurata un'atmosfera non giudicante, la maggior parte degli alunni sembra riconoscere i propri comportamenti e ritrovarsi nell'immagine che emerge dalle nomine dei compagni. La corrispondenza non può essere sempre completa perché vi sono bambini che tendono ad “enfaticizzare” il vissuto di vittima (nel senso che manifestano una maggiore sensibilità che li porta a vivere come prepotenze nei loro confronti comportamenti a cui la maggior parte dei compagni non attribuisce grande peso) ed altri, pur se in misura minore, che tendono ad “enfaticizzare” il vissuto di prepotente (nel senso che manifestano una maggiore sensibilità verso i propri comportamenti aggressivi e ritengono di aver agito prepotenza anche solo per aver avuto qualche sporadico scontro con i compagni). Allo stesso modo vi sono bambini che tendono a minimizzare (danno cioè meno peso di quanto non ne diano mediamente i compagni) i propri comportamenti di prepotenza o quelli di vittimismo o a negarli (non li riconoscono o non li considerano minimamente significativi sul piano affettivo e relazionale).

Quando un bambino dichiara nei questionari di subire frequentemente prepotenze e non viene percepito come vittima dai compagni, la domanda che viene posta è se i compagni non se ne accorgono perché succedono cose di cui loro non sono a conoscenza oppure se l'alunno è maggiormente sensibile di fronte a certi comportamenti che i compagni non giudicano gravi. Quando un bambino non dichiara e non riconosce i propri comportamenti che invece i compagni gli attribuiscono, il problema principale diventa capire se non li riconosce perché teme ripercussioni o se effettivamente non si rende conto della valenza emotiva dei suoi comportamenti.

Il riconoscimento delle proprie azioni da parte del singolo alunno è spesso funzione anche del clima di gruppo che si respira o si viene a creare in classe. Una parte di alunni, quelli maggiormente esposti ed a rischio, tende comunque a negare o a non riconoscere i propri comportamenti prevalenti, indipendentemente dal contesto che si crea in classe; in questi casi sembra quasi di percepire come il peso delle variabili personali legate alla storia familiare ed al contesto educativo sia nettamente maggiore della possibile influenza “adattativa” del gruppo classe. Per ottenere cambiamenti significativi e durevoli con questi alunni, l'intervento in classe dovrebbe essere integrato da altri interventi coinvolgenti il minore e la famiglia od il tessuto sociale di appartenenza.

## *La percezione degli insegnanti*

Uno degli strumenti di verifica utilizzati è il questionario “Comportamenti prosociali dei bambini” che fornisce quattro sottoscale: scala 1 - comportamento prosociale e competenza sociale; scala 2 - adattamento scolastico (organizzazione e autonomia); scala 3 - comportamenti preferiti dai compagni; scala 4 - comportamenti preferiti dagli insegnanti. I dati di questo questionario raccolgono il punto di vista degli insegnanti sugli alunni e forniscono alcuni spunti di riflessione.

Complessivamente le scale hanno un'alta correlazione positiva tra la prima e la seconda rilevazione. Tutte le scale hanno un punteggio medio maggiore nella seconda rilevazione rispetto alla prima.

La scala complessiva (scala 1) è correlata positivamente (T1  $r=0,551$ , T2  $r=0,435$   $p<0,001$ ) con la nomina di comportamenti prosociali da parte dei coetanei (per quanto rilevati con due sole domande relative all'andare d'accordo e all'aiutare i compagni). La scala è correlata negativamente con tutti gli indici di prepotenza, in misura maggiore per le vittime che per i prepotenti e in entrambi i casi, in misura

<sup>9</sup> Menesini E., *Bullismo: che fare?*, Firenze, Giunti, 2000, p. 158

maggiore per gli indici di nomina che per quelli di autovalutazione. Le correlazioni più significative sono a carico delle vittime (ad esempio: scala 1 e numero di nomine come vittima, T1  $r = -0,407$ , T2  $r = -0,434$   $p < 0,001$ ).

Per quanto la correlazione non sia molto alta, è comunque congrua con tutte quelle ricerche, anche recenti,<sup>10</sup> in cui si evidenzia che l'essere coinvolti nelle prepotenze rappresenta un fattore di rischio e di disadattamento scolastico, sia per chi agisce che per chi subisce. Si conferma inoltre la posizione maggiormente disagiata delle vittime.

### La valutazione del percorso da parte dei docenti

A fine anno scolastico i docenti di ogni classe hanno risposto ad un questionario di valutazione del percorso attuato (Tab. 10).

	Massimo Disaccordo	Disaccordo	Accordo	Massimo Accordo	Totale
<b>Aspetti organizzativi</b>					
Il numero di incontri è stato sufficiente	0	7	9	4	20
La durata degli incontri è stata adeguata	0	4	11	5	20
La scansione degli incontri (vicinanza-lontananza) è stata adeguata	0	4	11	5	20
<b>Metodologia, linguaggio e contenuti</b>					
La metodologia utilizzata è risultata adeguata rispetto agli obiettivi	0	2	16	1	19
Lo stile relazionale è stato adeguato rispetto al tipo di classe	0	2	12	5	19
Il linguaggio usato è stato comprensibile per gli alunni	0	1	11	8	20
C'è stata coerenza tra l'obiettivo programmato ed il percorso effettuato	0	3	14	3	20
Gli obiettivi programmati sono stati raggiunti	0	6	12	1	19
<b>Verifica esiti educativi</b>					
Per un breve periodo ci sono stati cambiamenti positivi nel clima di classe	0	4	15	1	20
Ci sono stati cambiamenti positivi che perdurano	1	9	10	0	20
Gli alunni con cui si è lavorato hanno mostrato cambiamenti positivi sul piano relazionale	0	7	13	0	20
<b>Ricaduta</b>					
Il percorso mi è servito per meglio comprendere i problemi relazionali della classe	0	2	14	4	20
Il percorso mi è servito per pensare e proporre interventi mirati nella gestione del gruppo classe	0	4	14	2	20
Il percorso mi è servito per meglio gestire alcune situazioni di singoli alunni	0	4	13	3	20
Mi sono sentita/o sostenuta/o nella funzione educativa	0	0	15	5	20
Il percorso effettuato ha soddisfatto le mie aspettative rispetto agli obiettivi	0	5	14	1	20

Tab. 10 - Verifica docenti

Dai dati di questo questionario si deduce un generale gradimento dell'intervento effettuato, in quanto le risposte di accordo e massimo accordo sono superiori a quelle di disaccordo, tranne che per la domanda "Ci sono stati cambiamenti positivi che perdurano", in cui le risposte di soddisfazione e di insoddisfazione si equivalgono.

La relazione tra variabili evidenzia alcuni elementi:

- la metodologia utilizzata è correlata positivamente con lo stile relazionale ( $r=0,687$   $p < 0,001$ ) e con la coerenza tra obiettivo e percorso ( $r=0,714$   $p < 0,001$ )
- il giudizio sullo stile relazionale, oltre che con la metodologia, è correlato ( $r=0,790$   $p < 0,001$ ) con la coerenza tra obiettivo e percorso, con il linguaggio ( $r=0,656$   $p < 0,01$ ) e con la soddisfazione delle aspettative ( $r=0,611$   $p < 0,01$ )
- la soddisfazione delle aspettative è correlata positivamente con l'utilità per gestire situazioni ( $r=0,626$   $p < 0,01$ ), oltre che con lo stile relazionale
- la coerenza tra percorso e obiettivo è positivamente correlata con l'adeguatezza dello stile relazionale ( $r=0,790$   $p < 0,001$ ), con la metodologia ( $r=0,714$   $p < 0,001$ ) e con il linguaggio ( $r=0,622$   $p < 0,01$ )

La valutazione dei docenti è quindi complessivamente positiva e la relazione fra variabili farebbe ipotizzare che la soddisfazione sia legata all'esito, nel senso della modifica dei comportamenti, alla

<sup>10</sup> si veda ad esempio, a cura di A. Fonzi "Nucleo monotematico - Star male a scuola. Indicatori e correlati del disagio scolastico" in: *Età Evolutiva*, n. 71, febbraio 2002, Giunti, Firenze

metodologia ed alla possibilità, da parte dell'insegnante, di ricevere stimoli e indicazioni per la gestione delle singole situazioni.

Chi opera come psicologo nella scuola affrontando le difficoltà di alunni e classi a fianco degli insegnanti percepisce nettamente il carico emotivo ed il livello di stress che la gestione di una classe con livelli medio alti di conflittualità e prepotenze comporta per i docenti, oltre che per gli stessi alunni. Una semplice rilevazione delle principali cause di rabbia, paura, tristezza e felicità effettuata in quattro classi quinte ha messo in luce come un buon rapporto con i compagni rappresenti la principale fonte di felicità per gli alunni, e come le prepotenze (sia nelle forme fisiche che nell'esclusione dai giochi o nelle prese in giro) rappresentino la fonte principale di rabbia e tristezza nonché, in alcuni casi, di paura. Alcune classi in certi periodi sembrano pervase da una rabbia strisciante e da una forte tensione relazionale che impedisce ogni forma di comunicazione produttiva, per cui spesso gli insegnanti si vedono costretti, loro malgrado, a limitare la propria attività didattica ad un insegnamento disciplinare di tipo frontale e fortemente direttivo, perché ogni opportunità di discussione si trasforma in un'occasione di litigio e di conflitto.

### *In sintesi*

Dall'analisi dei dati si può ipotizzare che gli interventi ed il percorso in generale abbiano contribuito a migliorare la condizione di chi subisce prepotenze. Oltre alla riduzione significativa, a fine anno, dell'indice di prepotenza subita, altri elementi sembrano confermare questa valutazione. Ad esempio: è leggermente aumentato, a fine anno, il numero di alunni che vengono indicati come vittime da parte dei compagni (ad ipotizzare una maggiore attenzione verso coloro che subiscono); si è mantenuto fondamentalmente stabile il grado di corrispondenza fra vissuto di vittimismo e nomina (la percentuale di alunni che, tra coloro che ricevono nomine significative di vittima, dichiarano di subire spesso prepotenze rimane pressoché costante); si è ridotta la percentuale di quanti ritenevano di subire prepotenze, ma non venivano individuati come tali dai compagni.

Questi dati sono per noi confortanti, soprattutto se si considera che il percorso e le attività specifiche sono mediamente durati un paio di mesi, con una decina di ore di intervento psicologico nelle classi, a cui vanno ovviamente aggiunte quelle di rielaborazione da parte dei docenti. Questi esiti non possono attribuirsi solamente all'intervento dell'esperto in classe, ma sono dovuti alla collaborazione ed all'attivazione dei docenti che, pur con i limiti del percorso, hanno saputo ottimizzare la ricaduta delle attività svolte.

Due sono stati gli aspetti maggiormente critici: l'integrazione con l'attività didattica ed il coinvolgimento dei genitori.

L'integrazione delle attività svolte durante gli incontri in classe con il curriculum e la programmazione scolastica e didattica ha da sempre rappresentato uno dei fattori centrali da affrontare e gestire. Le difficoltà riguardano un insieme complesso di fattori che vanno da questioni organizzative legate alla gestione dei tempi, ad aspetti legati alla metodologia didattica ed alle modalità di gestione del gruppo classe da parte del singolo insegnante o del gruppo di docenti della classe. Le verifiche con i docenti hanno ben evidenziato come la ricaduta positiva a medio e lungo termine di questo genere di interventi sia direttamente proporzionale al grado di integrazione con l'attività didattica. I cambiamenti che perdurano sono infatti resi possibili dal continuo monitoraggio della situazione relazionale degli alunni, dalla possibilità di affrontare i conflitti che non si risolvono spontaneamente, ecc.

La reazione di alcuni genitori degli alunni delle scuole in cui si interveniva per la prima volta con percorsi di questo genere, ha rappresentato l'altro aspetto critico, soprattutto nelle fasi iniziali del percorso, a causa anche di una insufficiente informazione preliminare. Questo lo si è compreso durante gli incontri di verifica, quando si è potuto constatare che spesso i bambini riferivano ai genitori le situazioni sgradevoli vissute a scuola appena successo l'evento, alla ricerca di un sostegno familiare. Quando, come spesso accadeva, negli incontri successivi le ansie diminuivano ed i principali disagi si risolvevano, i bambini non aggiornavano i genitori sui cambiamenti avvenuti, lasciando la famiglia in uno stato di preoccupazione prolungata. Il non aver spiegato inizialmente in modo sufficientemente chiaro ai genitori come sarebbero stati gestiti gli incontri e quali avrebbero potuto essere le reazioni dei bambini, ha dato

adito, in alcune situazioni dove c'era una certa sfiducia dei genitori verso la scuola e gli insegnanti, alle ansie e fantasie più disparate.

Un altro genere di problemi è derivato invece dai vissuti di alcuni bambini con comportamenti di prepotenza che si associavano ad una buona popolarità nel gruppo classe, i quali si sono sentiti minacciati nel loro ruolo ed hanno chiesto ed ottenuto dai propri genitori di venir difesi, attaccando il progetto e cercando di boicottare gli interventi. È risultato evidente che quando i genitori sostengono con il loro stile educativo atteggiamenti di bullismo o (in maniera diversa) di vittimismo, diventano un elemento di resistenza al cambiamento. Le reazioni degli alunni negli interventi in classe hanno mostrato tutta la gamma di ruoli, atteggiamenti, comportamenti e dinamiche sociali ben evidenziate dalle ricerche sul bullismo; allo stesso modo quelle dei genitori hanno messo in luce tutta la gamma di stili educativi e di culture familiari che favoriscono l'uno o l'altro degli atteggiamenti prevalenti. Complessivamente comunque i genitori si sono dimostrati interessati a questo genere di interventi e quando sono stati coinvolti hanno partecipato numerosi agli incontri con disponibilità al confronto. La maggior parte dei genitori è sensibile al problema delle prepotenze perché ne è direttamente coinvolto attraverso i propri figli, anche se non sempre possiede gli elementi necessari per comprendere pienamente ciò che succede a scuola.

I genitori dei bambini che agiscono prepotenze spesso vengono chiamati in causa a seguito dei problemi di comportamento in ambito scolastico dei loro figli o a seguito di episodi che hanno causato danni di un certo peso ad altri alunni; i genitori dei bambini che subiscono vengono chiamati in causa in quanto si trovano a dover gestire le varie forme di malessere dei propri figli. Quando i genitori della classe riescono a parlarsi e gestire insieme le situazioni solitamente il clima migliora e si possono avere buoni risultati; quando invece le tensioni tra bambini portano a tensioni anche fra i genitori (ed avviene più spesso di quanto si potrebbe pensare) molte volte si creano situazioni di malessere nel clima di classe e nel gruppo, che può peggiorare negli anni. Affrontare le tensioni e gli inevitabili conflitti sociali del vivere insieme fin dalle prime manifestazioni e con uno spirito fondamentalmente collaborativo, basato sull'atteggiamento del "proviamo insieme ad affrontare questo problema, ognuno per la propria parte" piuttosto che rinfacciarsi la responsabilità con toni accusatori, rappresenta sicuramente la via maestra per ottenere risultati positivi e migliorare l'ambiente scolastico

### *La metodologia*

La proposta per il corrente anno scolastico raccoglie alcune delle indicazioni emerse dalle verifiche (riprendendo alcuni interventi già attuati in passato) e si concretizza in un percorso ampliato nel numero di incontri e nel grado di coinvolgimento dei genitori (Fig. 6).

I "Percorsi emotivo relazionali" con le classi che vengono riproposti per l'anno scolastico 2002/2003 sono articolati su tre livelli interdipendenti di intervento: la collaborazione con gli insegnanti, gli incontri con la classe e la sensibilizzazione mirata con i genitori. Ad una prima fase allargata, che coinvolge tutti i docenti ed i genitori delle classi coinvolte nella singola scuola, seguono incontri di programmazione con i docenti delle classi. Viene poi effettuato un ciclo di 5 incontri con lo psicologo in ogni classe, seguito a distanza da altri due o tre, con lo scopo di dare al progetto maggiore continuità nel tempo e di riattivare i processi di cambiamento avviati nel primo ciclo. Dopo il primo ciclo è previsto un incontro con i genitori di ogni classe in cui, oltre ad una verifica sull'andamento del percorso, verranno affrontati i temi che caratterizzano il processo gruppalmente di quella classe o i nodi critici dal punto di vista educativo. I genitori vengono inoltre coinvolti, attraverso piccole consegne da fare a casa con i propri figli, anche durante gli incontri con le classi.

Nell'ipotesi di lavoro il maggior coinvolgimento dei genitori dovrebbe garantire una più proficua ricaduta sui bambini, qualora si riesca ad instaurare un rapporto di fiducia e di alleanza educativa.

## Percorsi classe 2002/2003

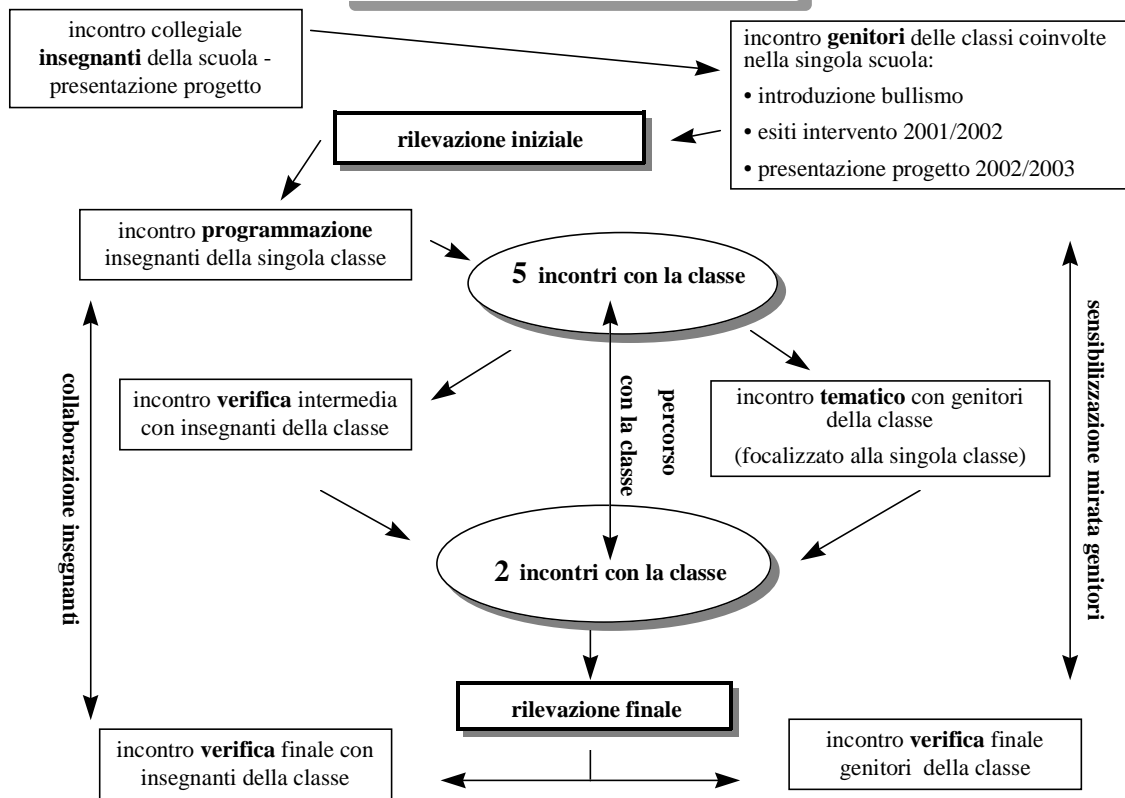


Fig. 6 - Schema percorsi classe

In sintesi, i principali elementi metodologici del progetto sono:

- l'intervento viene programmato e costruito dando importanza al punto di vista dei bambini, a come vivono e percepiscono i rapporti con i loro compagni, dando loro voce sia attraverso i questionari che nella modalità di conduzione degli incontri
- l'intero progetto si fonda sulla condivisione e forte collaborazione degli psicologi con gli insegnanti, che diventa la condizione necessaria (pur se non sufficiente) per un buon esito dell'intervento
- ogni singolo percorso viene individualizzato adattandolo alle caratteristiche relazionali della classe, al grado di consapevolezza e di maturità degli alunni, al clima socio emotivo presente in quel dato periodo della storia della classe; ciò è sicuramente faticoso perché richiede un attento e continuo riadattamento del progetto, ma permette di precisare meglio gli obiettivi e gli esiti da raggiungere
- la condivisione e collaborazione con i docenti, la compresenza in tutti gli incontri, l'integrazione e la rielaborazione da parte degli insegnanti, sono tutti elementi che permettono di intervenire focalizzando fin dai primi incontri l'attenzione sui principali problemi di rapporto nella classe e spesso, anche su richiesta degli alunni, di focalizzare l'attenzione in modo aperto sui soggetti maggiormente coinvolti nelle prepotenze
- alcuni alunni possono essere chiamati in causa più di altri, ma il gruppo classe viene sempre considerato il destinatario ultimo dell'intervento, oltre che fungere da elemento di aiuto per trovare la soluzione ai conflitti ed alle situazioni di disagio o di sofferenza.

### *Le fasi del percorso*

Ogni gruppo classe ha una sua fisionomia socio relazionale, risultante da un insieme complesso di fattori, che condiziona anche il modo in cui la classe accoglie, partecipa e collabora con le proposte che vengono fatte durante gli incontri. Nel tentativo di cogliere elementi comuni che permettano di orientarsi in tale complessità nel corso degli anni si è elaborata una metodologia di intervento che cerca di considerare in termini operativi le reazioni del gruppo di fronte alle proposte di cambiamento che coinvolgono la dimensione emotivo relazionale. La lettura per fasi (Fig. 7) del processo di cambiamento



ha anche lo scopo di meglio precisare gli obiettivi dei singoli incontri e orientare nella scelta degli strumenti operativi.

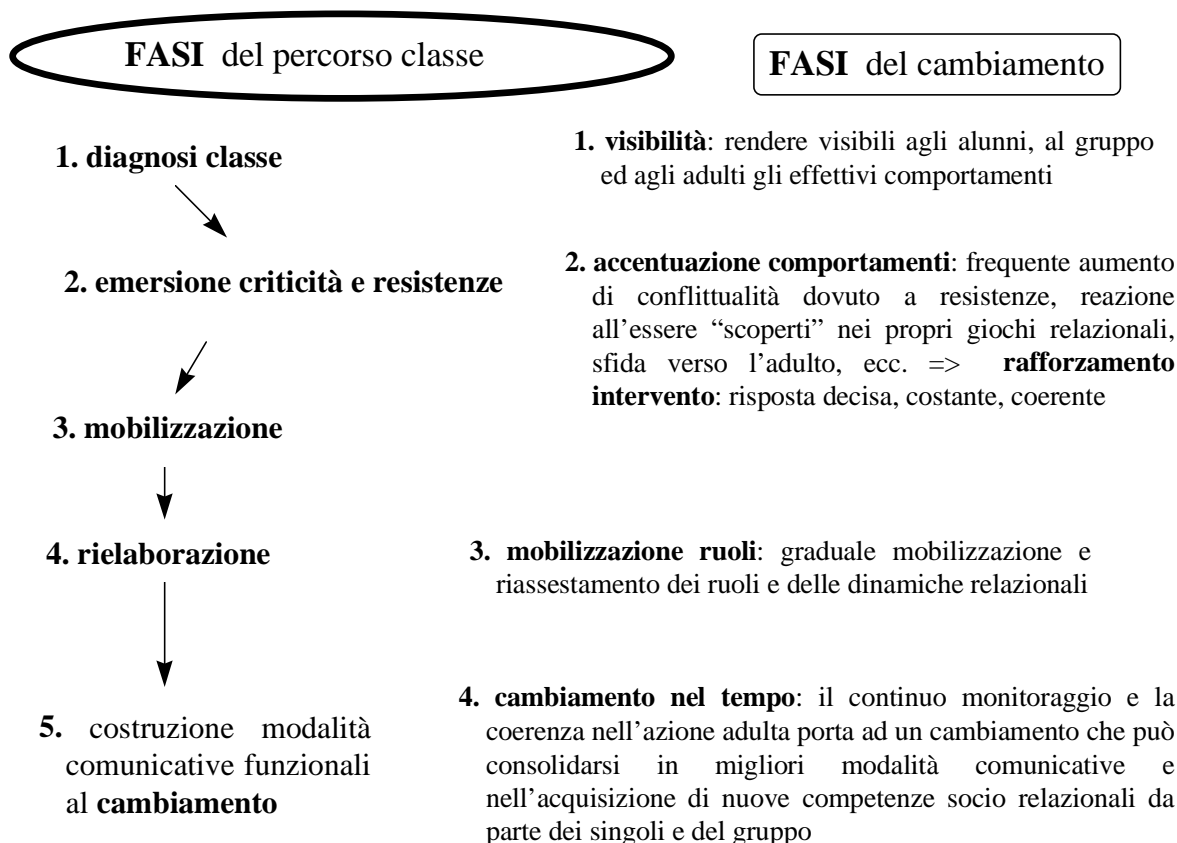


Fig. 7 - Fasi del percorso classe

1. Premessa necessaria ad ogni percorso di cambiamento è la definizione condivisa del problema da affrontare, che nel nostro caso diventa il momento *diagnostico*, nel senso di costruzione di una mappa conoscitiva della situazione. I primi strumenti operativi da utilizzarsi in questo ambito sono ovviamente gli incontri con i docenti della classe, integrati dai questionari degli alunni. A seconda delle esigenze ovviamente possono essere utilizzati altri strumenti, quali disegni, sociogrammi, elaborazioni scritte da parte degli alunni, discussioni tematiche in classe, osservazioni della dinamica di gruppo, ecc. La valutazione diagnostica della classe è finalizzata sia alla formulazione del percorso che ad una prima restituzione alla classe stessa (nei termini, tempi e modi opportuni e adeguati al livello di comprensione degli alunni, al grado di consapevolezza ed alla disponibilità a mettersi in gioco) come momento di *visibilità* che, oltre a favorire un clima in cui si può raccontare ciò che accade, diventa anche occasione per definire un accordo operativo con la classe, un contratto in cui si chiariscono gli obiettivi dell'intervento.

2. Attraverso discussioni guidate o altro tipo di attivazioni di gruppo, la visibilità si accompagna ad una emersione ed esplicitazione delle *criticità* (che possono essere rappresentate da forti conflitti tra alunni, da un clima complessivo sgradevole e causa di disagio, ecc.).

Quando i problemi che emergono dalla discussione con gli alunni sono di una certa importanza, spesso la prima reazione complessiva alle proposte ed ai tentativi di cambiamento prende la forma di un'accentuazione dei comportamenti problematici da parte di alcuni o (raramente) di tutta la classe. Le ragioni di questa accentuazione dei comportamenti problematici possono essere interpretate come resistenza al cambiamento. Quando i ruoli nella classe sono abbastanza strutturati essi, oltre che essere sostenuti da precise caratteristiche individuali dei soggetti coinvolti, sono anche espressione di una forma di equilibrio di gruppo (disfunzionale per qualcuno, ma spesso vissuto come il male minore). Pertanto ogni prospettiva di cambiamento rappresenta una minaccia allo status quo. Questa è forse la fase più

delicata da gestire, quella in cui diventa necessario continuare nella strada intrapresa (con le opportune modifiche) e gestire con decisione il conflitto con la classe. Nella maggior parte delle situazioni si è potuto constatare che un rafforzamento dell'intervento, manifestato attraverso una risposta decisa, costante e coerente di fronte alle sfide del gruppo o del sottogruppo di soggetti con atteggiamenti prepotenti, rappresenta la chiave di svolta per un cambiamento significativo nella classe.

La risposta dell'adulto di fronte alle resistenze al cambiamento ha anche una valenza protettiva e rassicurante per gli alunni che subiscono prepotenze, oltre che contenitiva per quelli che manifestano comportamenti di prepotenza, in quanto si viene a meglio definire un contesto istituzionale in cui l'adulto vigila e tutela. Negli interventi diretti con le classi e nel misurarsi con le resistenze al cambiamento si capiscono le ragioni di quella apparente contraddizione per cui bambini e ragazzi raccontano poco di ciò che succede loro agli adulti, in particolare agli insegnanti, ma è proprio dagli insegnanti stessi che si aspettano la risoluzione delle loro difficoltà. Pur senza generalizzare, le situazioni in cui gli alunni che subiscono temono di parlare perché vengono minacciati e ricattati da alcuni compagni prepotenti (situazioni comunque presenti più di quanto solitamente si possa, o voglia, credere), la forza dell'attribuzione di ruolo e la pressione del gruppo è comunque tale che i bambini e i ragazzi percepiscono la difficoltà di modificarla con le proprie forze.

3. La fase successiva, qui genericamente definita di *mobilizzazione*, è quella in cui si sostiene il gruppo attraverso interventi finalizzati a rendere meno rigidi ed estremi i ruoli degli alunni maggiormente esposti. Favorire una certa mobilizzazione dei ruoli nel gruppo permette ad ognuno di sperimentare la gamma emotiva, per cui anche chi tende ad isolarsi può provare a prendersi un po' di spazio, mentre chi ne prende sempre troppo può provare a stare in disparte senza per questo venir escluso, chi aggredisce con comportamenti estremi può essere aiutato ad esprimere la rabbia con modalità meno offensive ed a controllarsi oppure ad esprimere le emozioni prima che diventino debordanti e incontenibili, ecc. La mobilizzazione dei ruoli e la sperimentazione di modalità diverse di gestione e di ricomposizione dei forti conflitti vengono sostenute e rafforzate dalla continua rielaborazione cognitiva di ciò che avviene, finalizzata al recupero delle sensazioni e delle emozioni provate, a conoscere i diversi modi in cui ogni bambino gestisce le emozioni di rabbia o di dolore.

4. Le attività di rielaborazione (prevalentemente a carattere di discussioni in gruppo) sono sempre finalizzate ad accrescere le competenze socio relazionali del gruppo classe nel suo insieme. La rielaborazione è parte integrante degli incontri in classe in quanto, al termine di ogni proposta di lavoro, gioco di ruoli, attività di movimento o altro tipo di attivazione, viene sempre dedicato un certo tempo alla discussione di ciò che è avvenuto. Essa viene in seguito continuata dai docenti nei periodi che intercorrono tra un incontro e l'altro; a volte anche con l'approfondimento di particolari temi che possono essere emersi (ad esempio cosa facciamo quando sentiamo che la nostra rabbia sta crescendo tantissimo, quando proviamo paura e come la affrontiamo, in base a cosa decidiamo di chiedere aiuto ai compagni o all'insegnante in momenti di difficoltà, cosa facciamo quando le indicazioni di comportamento che riceviamo in famiglia sono diverse da quelle che riceviamo a scuola, ecc.).

5. Dopo aver capito dove sta il problema e quali ne sono le componenti emotive e relazionali, aver provato a cambiare i principali comportamenti che causano disagio, aver recuperato in termini cognitivi e di consapevolezza quanto accaduto, viene il momento di costruire e rafforzare le modalità comunicative funzionali al cambiamento positivo. Il cambiamento nel tempo richiede solitamente un continuo monitoraggio da parte dell'adulto e coerenza nelle sue azioni verso la classe o verso i bambini maggiormente coinvolti nelle prepotenze.

Nella modalità di lavoro da noi scelta, gli incontri dello psicologo con la classe diventano momenti catalizzatori e attivatori di dinamiche e processi che trovano nella continuità dell'azione del docente il loro significato ed il loro completamento. In questo modo la specificità professionale dello psicologo può essere pienamente utilizzata integrandosi con le competenze didattiche e pedagogiche del docente e le aree di confine tra una professionalità e l'altra, che possono certamente ingenerare confusione, rappresentano il terreno privilegiato per la condivisione dell'intervento.

### *L'intervento*

Ogni classe costituisce una specie di organismo sociale con una propria storia ed un insieme complesso di fattori la rendono per certi aspetti unica. Gli elementi di cui, secondo la nostra esperienza, si deve tener conto nella programmazione degli interventi sono principalmente: il grado di conflittualità

presente tra i bambini; il tipo di distribuzione dei diversi comportamenti di prepotenza e vittimismo (concentrati su pochi alunni, focalizzati in alcuni gruppetti che si contraddistinguono, diffusi generalmente in tutta la classe, ecc.); gli atteggiamenti prevalenti nella storia della classe ed il significato dei comportamenti attuali; il numero complessivo di alunni con forte coinvolgimento nelle prepotenze e con situazioni famigliari multiproblematiche.

Durante gli incontri in classe ci si deve necessariamente concentrare su alcuni aspetti o questioni. Il problema principale può riguardare la classe nel suo insieme (ad es. una classe particolarmente irrequieta in cui diventa un'impresa ardua anche solo percorrere un centinaio di metri di corridoio e qualche scala per spostarsi da un locale all'altro della scuola; oppure una classe complessivamente apatica e scarsamente propositiva, ecc.), un numero ristretto di alunni (da uno a tre o quattro), un sottogruppo con al suo interno ruoli ben connotati che crea disturbo o agisce prepotenze verso alcuni compagni o alunni di altre classi) o conflitti fra sottogruppi della classe (ad es. il conflitto tra maschi e femmine o tra gruppi che si costituiscono intorno a due o tre leader).

In ogni caso l'intervento prende le mosse dal problema emergente e si sviluppa allargando il campo di azione per coinvolgere sempre e comunque la classe nel suo insieme. Il tipo di intervento ed il grado di coinvolgimento o di approfondimento che possono realizzarsi sono anche condizionati dall'atteggiamento generale che la classe mostra durante gli incontri. Alcuni possibili atteggiamenti di gruppo possono essere: classe fondamentalmente collaborativa in cui gli alunni si mettono abbastanza in gioco, sfruttano il tempo a disposizione per chiarire alcuni problemi fra di loro e fanno utilizzare l'adulto come persona che li può aiutare a districare i nodi conflittuali; classe apparentemente collaborante, ma che agisce ostilità indiretta attraverso sottili forme di boicottaggio quali ad esempio fingere interesse e poi lamentarsi che non è servito a niente, ecc.; classe fredda e controllata che affronta ogni proposta con grandi ragionamenti o lunghe verbalizzazioni che nascondono la paura del coinvolgimento e quella di esprimere le proprie emozioni ed i propri pensieri con una certa sincerità; classe ostile con richiesta, nel senso che l'impatto è di ostilità e di negatività, ma una volta sciolte le resistenze maggiori si rivelano grandi bisogni affettivi e grande bisogno di essere visti e riconosciuti dall'adulto.

Lo schema di intervento generale (pur con tutte le flessibilità necessarie nell'operatività) su un problema prevede alcuni momenti:

1. *analisi del problema* cosa succede o è successo, in quale situazione, chi ne è coinvolto, come e quando è iniziato il conflitto, come finisce solitamente, ecc.
2. *dal comportamento all'emozione* cosa si prova, come ci si sente, cosa pensano o provano i compagni in situazioni simili o cosa hanno provato se erano presenti, quali sono i possibili motivi e le emozioni che sottendono i comportamenti
3. *l'emozione nel comportamento* provare, con l'aiuto ed il supporto dei compagni, ad esprimere i propri sentimenti o le proprie emozioni in modo congruo con i comportamenti (contenuto e modo nella comunicazione)
4. *ricerca della soluzione* Coinvolgimento nella ricerca di soluzioni operative al problema dei diretti interessati, facendoli supportare dai compagni maggiormente vicini o amici dell'uno o dell'altro, utilizzando invece i compagni con atteggiamento più neutro e meno implicati come risorsa per trovare una mediazione o ricercare il miglior compromesso tra i diversi interessi in gioco
5. *cosa fare da ora in poi* definizione dei prossimi passi, le cose da fare, chi le fa, chi controlla, chi verifica

### *Un esempio*

Si riporta di seguito un esempio di un intervento effettuato alcuni anni fa con una classe quinta, per illustrare alcuni aspetti della metodologia.

Un'insegnante chiede un intervento in una classe quinta elementare per una situazione di forte conflittualità interna, nella quale un gruppetto di 2-3 alunni maschi agisce prepotenze e prevaricazioni. Si concorda di

raccogliere, da parte dell'insegnante, il punto di vista dei bambini attraverso alcune domande a cui rispondere, in forma anonima, specificando il proprio sesso, su un semplice foglio. Ai bambini si chiede di scrivere 3 cose che piacciono a scuola, 3 cose che non piacciono, 3 che fanno paura, 3 che fanno arrabbiare e, infine, se i maestri e le maestre avessero la bacchetta magica cosa piacerebbe che facessero. Le risposte dei bambini sono poi servite per evidenziare il loro punto di vista e comprendere i motivi principali di rabbia e conflittualità diffusa.

Successivamente venne somministrato un questionario per rilevare le prepotenze (una vecchia versione di quello che, modificato, verrà utilizzato nella ricerca con la prof.ssa Lavelli) con domande di autovalutazione e di nomina da parte dei pari. Le nomine hanno permesso di evidenziare con estrema chiarezza il gruppo di bambini prepotenti e le principali vittime, confermando in linea di massima la percezione dell'insegnante. Nel frattempo i genitori erano stati informati dalla maestra che ci sarebbero stati alcuni incontri della classe con lo psicologo che operava nella scuola.

Il primo incontro con la classe è stato dedicato alla presentazione reciproca, a chiarire il motivo della mia presenza ed il numero di incontri previsti, a spiegare cosa si sarebbe fatto o potuto fare. In quell'occasione c'è stata anche una prima restituzione ad alcuni bambini degli esiti del questionario. Questo genere di restituzioni solitamente avviene in questo modo: "Allora bambini, vi ricordate che tempo fa avete fatto un questionario? .... Vi veniva anche chiesto di fare il nome dei bambini che picchiano, che trattano male o che escludono i compagni. Io ho raccolto le vostre risposte e potrei dirvi anche quante volte è stato fatto il vostro nome da parte dei compagni. Chi è interessato a sapere quante volte è stato fatto il suo nome? .... Ah, tu sei? .... In cosa sei "specializzato"? a picchiare, a prendere in giro .... Tu cosa pensi, quante volte pensi che sia stato fatto il tuo nome?" Al bambino viene poi comunicato se la sua previsione è stata giusta, se ha sbagliato in più o in meno e si discute con lui e la classe sui motivi delle eventuali discrepanze tra ciò pensava e ciò che era risultato dai questionari. Se, mentre si parla di un alunno, lui stesso o i compagni entrano nei dettagli, spesso si affronta il problema che viene posto.

Per smorzare sul nascere la tendenza a giudicare la persona, nelle discussioni l'attenzione è sempre rivolta al comportamento dei bambini ed alle sue conseguenze per gli altri. Si chiarisce che lo scopo degli incontri è capire cosa succede, comprenderne i motivi e trovare le soluzioni, spiegando che il modo migliore per far questo è di concentrarsi sui comportamenti e su ciò che si prova e si pensa in quella determinata situazione.

In uno dei successivi incontri la classe era in grande fermento perché era appena successo che un paio di maschi si erano picchiati con violenza e uno dei due aveva riportato contusioni ed era stato medicato. Prendendo spunto dall'episodio e dal clima accusatorio presente in classe, si è proposto una specie di gioco di ruoli in cui si metteva in scena un processo vero e proprio. L'imputato era l'alunno che aveva ferito il compagno, che poteva essere assistito da alcuni "avvocati". Nella fattispecie si sono proposti un paio di amici con cui spesso si metteva nei guai ed un altro simpatizzante, ma più scaltro e controllato nei comportamenti. L'accusa veniva rappresentata dall'alunno che aveva riportato la contusione, assistito da un amico (solitamente in un gioco di questo genere, considerando anche che di solito i bambini sanno essere molto diretti e precisi, è meglio avere un numero di difensori maggiore degli accusatori). Alcuni alunni hanno fatto i giudici (in ogni caso le decisioni e la regia è stata comunque gestita dallo psicologo, anche per indirizzare su di sé eventuali negatività o malumori), altri erano testimoni e giuria. Tutti avevano diritto di parola, purché si parlasse a turno e si ascoltassero gli altri. Dopo una lunga ricostruzione dei fatti, fino ad arrivare ad una versione che mettesse d'accordo tutti, in cui sono emersi anche fattori legati a vecchie tensioni o vecchi litigi, si è espresso il verdetto, che consisteva in una serie di impegni che ognuno si prendeva da quel momento in poi, affinché episodi di questo tipo non si verificassero più. Lo scopo era di far sì che l'alunno in questione non arrivasse più ad usare la violenza fisica, che gli altri non lo provocassero o non lo spingessero a compiere azioni di disturbo (vista la sua propensione a risolvere le questioni con la violenza). I suoi amici, gli "avvocati", si sono presi il compito di trattenerlo quando vedevano che si arrabbiava troppo, altri alunni si sono assunti l'incarico di controllare che nessuno lo provocasse e qualora fosse accaduto, di informare l'insegnante. Chi con un ruolo maggiormente coinvolgente, chi con un ruolo di controllore o di osservatore, un po' tutta la classe veniva coinvolta nella gestione del problema. Le due ore previste per l'incontro non erano bastate a definire tutti i particolari, che sono poi stati concordati con l'insegnante durante le ore di lezione.

Ad una successiva verifica è poi risultato che la classe aveva molto apprezzato il "processo" e le cose per un paio di settimane erano andate molto meglio (in termini di minori litigi durante l'intervallo, saper giocare per conto loro senza andare a botte o chiamare la maestra per ogni piccolo contrasto, che in passato si trasformava in litigio furibondo, ecc.). A lungo andare però sono ricomparsi i vecchi comportamenti e conflitti fino al punto che l'alunno in questione aveva causato un consistente danno ad una strumentazione tecnica della scuola. In realtà l'autore del danno non era stato svelato al personale scolastico, per cui la riparazione era avvenuta a carico dell'amministrazione. In un successivo incontro con la classe, discutendo dell'episodio, era emerso con chiarezza (dopo lunga indagine) come erano andate in realtà le cose, nel senso che l'alunno aveva sì rovinato lo strumento, ma sollecitato a farlo dai compagni (gli avvocati difensori) che gli avevano presentato la cosa come un semplice scherzo divertente.

In pratica, non solo la classe presentava nuovamente modalità conflittuali che per un periodo erano scomparse, ma in qualche modo il gruppetto di bambini aveva "alzato il tiro", sia facendo esattamente il contrario di ciò che si erano impegnati a fare che causando un consistente danno economico alla struttura (dalla discussione

era emerso che alcuni bambini del gruppetto avevano immaginato che lo “scherzo” avrebbe potuto avere conseguenze rilevanti, come poi era successo).

A quel punto si è riformulato il contratto con la classe introducendo non più un supplemento di attività di comprensione, ma un chiaro atteggiamento di controllo e di autorità. Visto ciò che era accaduto, da allora in poi il sottogruppo sarebbe stato considerato responsabile del comportamento di uno qualsiasi dei suoi componenti e ad ogni comportamento di prepotenza sarebbero seguite chiari e decise sanzioni, informando anche i genitori di tutto ciò che facevano a scuola. Tutti i venerdì mattina si sarebbe dedicata un'ora di lezione per verificare come era andata la settimana e come ognuno si era comportato rispetto agli impegni che si era preso o ai compiti che gli erano stati dati (inerenti sempre i rapporti con i compagni). La maestra, di sua iniziativa, il venerdì faceva scrivere un breve rendiconto sul diario che i genitori dovevano firmare per il lunedì. Nell'incontro di verifica di fine anno con i genitori si è scoperto che alcuni di loro avevano firmato per mesi quei brevi annunci senza aver ben chiaro cosa significassero, a conferma di una fiducia che comunque sussisteva nei confronti della maestra.

Per compensare parte del clima di tensione e di negatività che si viveva nella classe e la frustrazione derivante da questo forte senso di controllo sono state proposte anche attività atte a sollecitare emozioni di tenerezza e di contatto positivo. Una di queste era consistita nella consegna di dedicare un breve momento ogni giorno in cui la classe scriveva, di alcuni compagni a rotazione e su foglietto anonimo, una cosa bella che avevano fatto durante la settimana trascorsa. In questo modo il singolo alunno riceveva tanti foglietti anonimi, li leggeva poi ad alta voce davanti alla classe, diceva quali si aspettava e quali no, ringraziava e tornava al suo posto. Un'altra consegna è stata che ogni alunno scriveva su un foglietto una cosa che gli sarebbe piaciuto che la classe avesse fatto con lui. La maestra raccoglieva i foglietti con i desideri e, con una organizzazione programmata, ogni giorno la classe esaudiva il desiderio di un alunno a turno, così come era stato da questi espresso o modificandolo per renderlo fattibile.

Alla fine dell'anno, nelle verifiche, maestra, alunni e genitori hanno riscontrato un effettivo cambiamento duraturo nel clima di classe che aveva avuto ripercussioni positive anche nei momenti in cui il controllo degli adulti non era presente.

Questa esperienza risale ad alcuni anni fa ed ha rappresentato, nella storia dei nostri interventi con la scuola, il primo intervento con una classe decisamente problematica che ha dato chiari esiti positivi, riscontrati da tutti i soggetti coinvolti, ed in cui è stato possibile effettuare un percorso completo. Gli elementi di forza di quell'esperienza hanno costituito l'ossatura delle successive sperimentazioni fino ad arrivare ai percorsi emotivo relazionali che in questo contributo si è cercato di illustrare.

*Concludendo*, in questo contributo abbiamo cercato di illustrare il contesto, la storia, il significato e la metodologia degli interventi per la riduzione del bullismo che abbiamo attuato in questi anni, con la piena consapevolezza che non esista “la” soluzione che possa andar bene per tutte le situazioni o il metodo “migliore” in assoluto: ciò che a nostro parere è importante è prima di tutto la decisione di intervenire per ridurre le prepotenze, perché in questo modo possiamo migliorare la vita scolastica dei bambini e dei ragazzi.

Quando la decisione di intervenire si traduce in interventi continuativi con il coinvolgimento di tutti i soggetti (insegnanti, alunni, genitori, personale scolastico) che nella scuola, a vario titolo, operano e vivono, si possono ottenere risultati positivi. La nostra esperienza ci fa ritenere che la chiara esplicitazione dei problemi relazionali, il coinvolgimento e la responsabilizzazione di tutta la classe nella loro risoluzione, l'integrazione con l'attività didattica ed il continuo monitoraggio nel tempo, la fiducia ed un minimo di collaborazione da parte dei genitori, sono gli elementi che maggiormente influiscono sul risultato che tutti vogliamo raggiungere: aumentare il benessere dei bambini e rendere la scuola un luogo sicuro, piacevole e stimolante, in cui imparare a stare con gli altri e crescere nel rispetto di sé e della comunità in cui si vive.