

# Proposte di intervento in classe per la promozione delle risorse individuali e di gruppo.

Il caso del progetto Olympia nella Formazione Professionale iniziale di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano

GIORGIO MEROLA e LUIGI NEVOLA<sup>1</sup>

*Il presente contributo nasce dal desiderio di condividere alcune esperienze positive maturate nel contesto dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) della Provincia Autonoma di Bolzano, che possono essere inquadrare nell'ambito del coaching scolastico. L'esperienza che qui viene presentata (e quelle che saranno presentate nei prossimi numeri della rivista) rappresenta un primo step in vista della realizzazione di un modello di intervento per la promozione delle competenze trasversali individuali e del gruppo classe.*

## Introduzione

Sempre di più si avverte la necessità di rileggere gli obiettivi dei percorsi scolastici e formativi in termini di competenze (Pellerey, 2010), intese come “capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute e quelle esterne disponibili per far fronte a una classe o tipologia di situazioni sfidanti, in maniera valida e produttiva”.

Le situazioni sfidanti che tuttora la scuola pone agli studenti si limitano però a sollecitare quelle competenze linguistiche, matematiche e logiche che permettono di essere bravi studenti e non le competenze trasversali, necessarie per inserirsi nel mondo del lavoro e per diventare validi cittadini. Già Neuweg

<sup>1</sup> Centro di Formazione Professionale per il Commercio il Turismo e i Servizi “Luigi Einaudi” di Bolzano.

(2002) ha messo in evidenza il rischio che, sulla base del loro saper dire, ad alcuni allievi si riconosca un saper fare che in realtà non possiedono e ad altri, sulla base della loro incapacità di dire ciò che sanno, non venga riconosciuto un saper fare che invece possiedono. Allo stesso modo, si corre il rischio che studenti brillanti, per quel che riguarda il rendimento scolastico, ma poco abituati a mettersi in gioco in altri contesti, si accorgano troppo tardi della necessità di sviluppare competenze emotive, relazionali e di *problem solving* per inserirsi nel mondo lavorativo e per affrontare le sfide della vita. Il valore di queste competenze è riconosciuto a livello mondiale grazie all'impulso dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), che ha dato vita a numerosi progetti finalizzati alla promozione delle cosiddette *Life Skills* che costituiscono appunto una "gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono alle persone di operare con competenza sia sul piano personale che sociale" (Bertini et al., 2003). Da diversi anni è stato altresì sostenuto il ruolo che le competenze meta cognitive rivestono nella qualità dell'apprendimento dei ragazzi e sono stati realizzati strumenti di intervento finalizzati alla promozione di tali competenze (cfr. per es. Cornoldi, 1991; De Beni & Moè, 2000). Tuttavia le esperienze di applicazione di questi strumenti nella scuola consistono prevalentemente in progetti di consulenza costruiti ad hoc e non si è assistito per ora alla diffusione di un modello di didattica metacognitiva che dedichi il tempo necessario alla promozione di competenze socio-cognitive legate ad autoefficacia, motivazione intrinseca, approccio strategico allo studio, capacità organizzative, resilienza, ecc.

Nell'ambito dell'IeFP, risultano ancora più importanti l'insegnamento per competenze, la spendibilità pratica degli apprendimenti, l'esperienza sul campo, le attività laboratoriali e di stage. Sicuramente, anche il curriculum formativo tende a privilegiare l'acquisizione di un saper fare. D'altra parte si pone il problema di come rendere discipline come la storia, l'italiano o la matematica il più possibile collegate alle aree professionalizzanti e utili rispetto al futuro lavorativo degli alunni. Questo vuol dire che l'IeFP, in misura maggiore rispetto alla Scuola, si pone l'obiettivo di promuovere "il saper fare" oltre che il "sapere".

Ciò che sembra spesso mancare in entrambi i contesti è invece un'attenzione al saper essere degli alunni. Riteniamo che nella Scuola e nell'IeFP siano ancora troppo poche le occasioni in cui gli insegnanti riescono a vedere i propri alunni in contesti extrascolastici, impegnati in attività per loro realmente significative in cui possano esprimersi al meglio. Occasioni di questo tipo, dove gli allievi riescono ad esprimere i propri talenti, le proprie risorse e le proprie competenze trasversali, potrebbero ampliare il punto di vista attraverso il quale un insegnante tende a valutarli e mettere in discussione eventuali pregiudizi o semplificazioni dovute a relazioni insegnante-alunno che si limitano alle situazioni d'aula.

L'esperienza che ci accingiamo a raccontare nasce in un contesto di IeFP, come quello della Provincia Autonoma di Bolzano, che pone molta enfasi sulla promozione del saper essere degli allievi e prevede un monitoraggio sistematico delle attività extrascolastiche in cui sono impegnati, svolto anche da esperti, come nel caso del progetto Olympia, che prevede l'osservazione degli allenamenti e delle competizioni degli atleti-studenti da parte di un'équipe di psicologi dello Sport. Nei paragrafi successivi verranno riportati alcuni dettagli riguardo a questo percorso formativo.

## ■ Cornice metodologica

L'articolo che proponiamo privilegia gli spunti operativi che possono sostenere ed ispirare l'agire professionale degli insegnanti, fornendo esempi pratici di interventi portati a termine con successo. La scelta di questo approccio nasce dalla condivisione da parte degli autori di quanto sostiene Tacconi (2011) riguardo al fatto che il "sapere pratico" degli insegnanti non sia per nulla inferiore al sapere teorico: "Si tratta di un sapere vivo, ricco e prezioso, che spesso però rimane 'non saputo', incarnato com'è nei gesti e nelle azioni, nei corpi e nei contesti". Gli autori del presente articolo si pongono dunque nella doppia veste di ricercatori e "pratici" impegnati nel narrare principalmente situazioni ed episodi. Prendendo ancora a prestito la cornice epistemologica suggerita da Tacconi, ci sentiamo di affermare che il nostro lavoro vuole essere coerente innanzitutto col *principio di solidarietà* (Rorty, 1994) prima che con quello di *oggettività*, che spesso rappresenta una meta illusoria e fuorviante. In altri termini, la nostra aspirazione è di mettere in primo piano le persone reali, proponendo un percorso che possa concretizzarsi in orizzonti operativi e servizi utili per le persone. Questa scelta non viene compiuta a scapito della scientificità del lavoro, che, invece, si muove su coordinate metodologiche ben precise. L'intero percorso è stato strutturato coerentemente con quanto insegnano i contributi teorici della *Social Cognition* (Bandura, 2000) riguardo a costrutti e dimensioni psicologiche come *autoefficacia*, *resilienza*, *ottimismo*, *motivazione: apprendimento osservativo e automodeling*, *ristrutturazione cognitiva*, *modello triadico Ambiente-Persona-Comportamento*; sono tecniche e presupposti teorici che hanno guidato le nostre azioni formative e che non abbiamo utilizzato a priori e in modo preconstituito, ma, in modo flessibile, come strumenti attivabili sulla base delle esigenze che emergevano nel vivo delle dinamiche d'aula che si sviluppavano nei nostri gruppi durante le attività. Le riflessioni che emergeranno a conclusione dell'esposizione di specifiche esperienze sul campo, saranno il frutto di analisi di tipo qualitativo.

In una ricerca di questo tipo, diventa fondamentale prendere in considerazione il modo in cui gli stessi partecipanti, non più ridotti a semplici “soggetti sperimentali”, interpretano gli eventi oggetto della ricerca e il contesto in cui si muovono. La ricerca qualitativa, infatti, non è interessata a raccogliere dati su quelle che vengono definite opinioni di superficie, come avviene nella *Survey Research* (Merriam, 2002, p. 19), ma assume come oggetto di indagine i significati che le persone attribuiscono alla loro esperienza e ha come obiettivo di pervenire ad una comprensione quanto più adeguata possibile del punto di vista dei partecipanti (Merriam, 2002, p. 6).

I partecipanti della nostra ricerca-azione, sono in primo luogo gli alunni delle classi a cui abbiamo destinato gli interventi. È con loro infatti che abbiamo svolto un lavoro metacognitivo sui percorsi di apprendimento che si sono sviluppati anche nel corso delle stesse attività che abbiamo proposto loro.

Per valutare la ricaduta dei nostri interventi, più che proporre questionari a scelta multipla da cui sarebbero derivati dati facilmente ordinabili in categorie predeterminate, abbiamo privilegiato un’attenzione al processo, stimolando i ragazzi a impegnarsi in attività sfidanti, ad agganciarle alle proprie esperienze scolastiche e lavorative, a generalizzare ad altri contesti gli apprendimenti conseguiti nelle attività esperienziali, invitandoli ad assumere un *atteggiamento riflessivo* durante l’azione stessa (Shon, 2006). I nostri dati derivano proprio da questi momenti di riflessione che hanno accompagnato le diverse fasi di questo lavoro esperienziale e dell’intero percorso formativo.

## L'intervento

I progetti formativi rivolti alle classi del CFP, nascono sempre come risposta concreta alle esigenze rilevate dal tutor e dai colleghi del consiglio di classe e danno luogo ad interventi che aiutano gli allievi a migliorare le proprie abilità sociali e a sviluppare un atteggiamento di collaborazione, tra loro e con gli insegnanti, a partire dal consolidamento del senso di appartenenza al gruppo e dalla conoscenza reciproca. Al fine di progettare un intervento efficace rispetto agli obiettivi, la procedura prevede una riunione dello staff in cui il tutor presenta i profili individuali dei singoli allievi, mettendo in luce gli aspetti di maggior rilevanza per stabilire i criteri di assegnazione di ruoli e compiti per le attività programmate, considerando le reazioni individuali e le dinamiche di gruppo che si potrebbero sviluppare in fase di realizzazione. Mettiamo qui di seguito in evidenza lo schema generale di uno degli interventi di coaching scolastico sperimentato nell’anno formativo 2011/2012.

Gli interventi vengono progettati per rispondere ai bisogni che emergono dai

feedback dei docenti del Consiglio di classe e da quanto raccolto attraverso i colloqui individuali con gli studenti. La finalità delle attività proposte sono duplici:

- 1) agire sul potenziale del gruppo (in termini di coesione, fiducia, rinforzo reciproco e orientamento al compito);
- 2) agire sul potenziale individuale (presa di coscienza delle proprie risorse, del potenziale personale, delle aree di miglioramento e delle strategie per raggiungere gli obiettivi).

Le attività che realizziamo per raggiungere tali obiettivi rientrano in un protocollo flessibile, che permette di rispondere alle esigenze specifiche rilevate. Tutte le attività vengono videoregistrate con lo scopo di analizzare, in un secondo momento, insieme ai ragazzi i loro comportamenti individuali e di gruppo ed evidenziare i punti di forza e di miglioramento. Coerentemente, con quanto insegna la teoria *Socio-cognitiva* riguardo all'efficacia delle tecniche di apprendimento osservativo del *modeling* e dell'*automodeling* (Bandura, 2000), durante la visione dei filmati relativi alle attività, gli allievi vengono invitati ad assumere un atteggiamento metacognitivo e hanno il compito di compilare specifiche griglie di osservazione. È a partire dai dati raccolti in queste griglie che si costruisce la riflessione di gruppo. Inoltre, le risorse e le aree di miglioramento individuali e, più in generale, gli apprendimenti realizzati nelle attività laboratoriali sono ridiscussi in occasione di successivi colloqui individuali con ciascun allievo. Fermo restando la flessibilità del protocollo, gli interventi si articolano solitamente nelle seguenti fasi:

- **attività psicomotorie in palestra:** giochi motori di fiducia e cooperazione, attività di *problem solving* seguiti da momenti di riflessione individuale, *brainstorming* in gruppo, scambio di *feedback*, e assegnazione di un compito a casa;
- **rielaborazione dell'esperienza in aula:** osservazione e analisi del filmato relativo alle attività, auto ed etero valutazione delle *performance* individuali e di gruppo, esposizione relativa al compito a casa;
- **scambio di *feedback*:** ciascun allievo, dopo aver valutato la propria prestazione, raccoglie i feedback da parte di tutti i compagni e dei trainer;
- **generalizzazione e transfert dell'esperienza in gruppo:** attraverso attività di *brainstorming*, gli allievi vengono stimolati a riflettere su come possano riportare quanto appreso dal laboratorio alla vita quotidiana;
- **interviste finali videoregistrate:** i ragazzi vengono incontrati individualmente, con lo scopo di ripercorrere l'esperienza e di collegarla a quanto emerso durante tutto il percorso formativo, rispetto agli obiettivi individuali, per ridefinire le aree di miglioramento e fissare nuovi obiettivi futuri partendo dalla valorizzazione dei risultati ottenuti.

Al fine di rendere più chiaro il nostro metodo, riportiamo le linee fondamentali di un intervento realizzato presso il Centro di Formazione Professionale per il Commercio, il Turismo e i Servizi “L. Einaudi” di Bolzano, nell’ambito del primo anno del corso Olympia per “Operatore Turistico Sportivo”, lasciando a successivi contributi il resoconto relativo ad altri progetti. Olympia è un percorso di Formazione Professionale di base nel settore Turistico Sportivo. Il corso è nato per valorizzare le potenzialità dello sport come strumento educativo ed è aperto a ragazzi che abbiano concluso il primo ciclo e pratichino attività sportive a livello agonistico. Gli allievi che portano a termine con successo il triennio di questo corso conseguono la qualifica di Operatore Turistico Sportivo e hanno la possibilità di frequentare un quarto anno per ottenere diploma di “Tecnico dei Servizi di Animazione Turistica e del Tempo Libero”.

Come anticipato sopra, gli atleti-studenti a cui il percorso formativo è rivolto, vengono monitorati dagli psicologi dello sport che, attraverso osservazioni sistematiche sul campo e confronti con gli allenatori, rilevano le risorse di ogni allievo in termini di competenze trasversali, per poi restituire quanto osservato in occasione di colloqui individuali con gli allievi e riunioni con il corpo docente. In questo modo, ciò che di positivo emerge dall’esperienza sportiva rappresenta un patrimonio personale del quale ciascun allievo diviene consapevole e che, opportunamente metabolizzato da un punto di vista metacognitivo, diviene spendibile anche nel contesto scolastico. D’altra parte, la condivisione di un punto di vista favorevole su un allievo che magari si mostri svegliato o insicuro a scuola, può aiutare gli insegnanti a rompere i propri pregiudizi e promuovere un circolo virtuoso.

L’intervento che ci accingiamo a descrivere, ha avuto come destinatari i ragazzi di una classe Prima di questo corso di Formazione. Partendo dalle finalità generali sopra descritte, abbiamo declinato gli obiettivi sulla base di quanto emerso dal confronto con i colleghi del consiglio di classe. Le principali aree di miglioramento riguardavano i seguenti punti:

- difficoltà da parte di alcuni allievi nel far emergere il proprio potenziale e le proprie risorse cognitive/relazionali nel contesto classe;
- un debole senso di autoefficacia, da parte di un buon numero di allievi, rispetto ad alcune competenze cognitive, emotive e relazionali importanti nella scuola;
- una bassa coesione rispetto al compito e uno scarso senso di efficacia di gruppo rispetto alle attività d’aula;
- alcuni problemi legati alla fiducia in sé e negli altri.

Al fine di agire sui potenziali di gruppo e individuali, sono stati stabiliti i seguenti obiettivi:

- 1) far sperimentare agli allievi attività (prevalentemente motorie) che stimolassero diversi presupposti dell'agire cooperativo: fiducia nell'altro; coordinazione interindividuale funzionale al raggiungimento di un obiettivo comune; disponibilità a mettersi in gioco e ad offrire il proprio contributo da parte di tutti; incoraggiamento reciproco; capacità di offrire *feedback* costruttivi ai propri compagni; metacognizione sulle dinamiche di gruppo;
- 2) porre gli allievi di fronte a compiti sfidanti che facessero emergere le loro difficoltà e stimolassero la messa in campo delle loro risorse;
- 3) stimolare la riflessione individuale e di gruppo sulle aree di miglioramento, i punti di forza e le strategie più efficaci per raggiungere gli obiettivi.

L'intervento si è sviluppato in due incontri e in una serie di colloqui individuali (interviste videoregistrate)<sup>2</sup>.

### **1° Incontro: attività in palestra**

Il primo incontro, che si è svolto nella palestra del nostro CFP, prevedeva attività psicomotorie, momenti di riflessione individuale, *brainstorming* in gruppo, scambio di *feedback* e assegnazione di un compito a casa. Nello specifico, sono state proposte attività coinvolgenti sul piano psico-fisico, in una progressione che consentisse un passaggio da un'alta attivazione emotiva e fisica ad un graduale stato di rilassamento (conseguito attraverso una seduta di Rilassamento Progressivo di Jacobson; vedi Cei, 1998) che agevolasse una profonda riflessione sull'esperienza vissuta, le difficoltà incontrate in questa attività e nella vita di tutti i giorni. Dopo un'introduzione sulle finalità della giornata, i ragazzi sono stati impegnati nelle seguenti attività motorie:

- 1) simulazione di un'azione di rugby con il vincolo del passaggio indietro e la difficoltà di distinguere i propri compagni di squadra senza l'aiuto del colore della maglietta; il compito richiedeva quindi una notevole coordinazione interindividuale, associata ad un livello di concentrazione ottimale;
- 2) "Tunnel umano" e "Salto della fiducia", attività caratterizzate da un forte coinvolgimento emotivo, che implicano il mettersi in gioco e l'affidarsi agli altri e permettono a ciascuno di sperimentare, forse per la prima volta, l'importanza del sostegno del gruppo;
- 3) rilassamento progressivo di Jacobson per favorire uno stato psicofisico ottimale per visualizzare le esperienze motorie appena concluse e favorire una riflessione profonda.

Dopo aver guidato i ragazzi verso la condizione di rilassamento, il trainer ha condotto la riflessione ponendo loro le seguenti domande: "Quali sono i vostri

<sup>2</sup> Per garantire la privacy degli studenti useremo dei nomi inventati.

sogni e cosa ne blocca la realizzazione? Cosa non vi permette di fidarvi di voi stessi e degli altri? Qual è la ‘zavorra’ che blocca la vostra crescita?”. Al termine del Rilassamento Progressivo e della riflessione guidata, gli allievi hanno immediatamente riportato su un post-it azzurro delle etichette verbali per indicare le principali difficoltà individuate. Successivamente, i ragazzi sono stati invitati ad attaccare il foglietto su un materasso posto sul fondo della palestra e ad esprimere liberamente il proprio stato emotivo attraverso gesti, azioni, messaggi non verbali, che facessero loro provare un senso di liberazione rispetto alle difficoltà dichiarate.

Al termine di questo momento di “catarsi”, ciascuno aveva il compito di individuare una strategia utile al superamento della propria difficoltà e di riportarla su un post-it verde. Si passava quindi da un piano di azione puramente emotivo ad un’operazione di natura cognitivo-comportamentale. Una volta individuate le strategie, gli allievi sono stati raggruppati sulla base della tipologia delle difficoltà indicate. Si è giunti così alla composizione di quattro gruppi di discussione, in cui i ragazzi avevano il compito di confrontarsi sulle stesse difficoltà e sulle possibili strategie da mettere in atto. È stato esplicitato che l’obiettivo di questo confronto era quello di “contaminarsi” a vicenda, scambiandosi *feedback* e ristrutturando cognitivamente problemi e soluzioni. Al termine di questo confronto, ciascuno poteva perfezionare le strategie riportate nel post-it verde tenendo conto delle osservazioni dei propri compagni. Il post-it verde corretto veniva attaccato sotto quello azzurro, in modo tale che, sul materasso, fosse visibile la soluzione per ciascuna criticità precedentemente individuata.

Infine il gruppo è stato riunito per un *debriefing* in cui venisse riportato quanto emerso dalle discussioni di ciascun sottogruppo. La giornata si è conclusa con la consegna di un compito a casa: i ragazzi avrebbero dovuto ripensare alla propria difficoltà dichiarata e preparare un auto feedback sulla propria partecipazione alle attività svolte.

Tutti i membri gruppo hanno preso seriamente le attività proposte e hanno mostrato interesse e capacità coordinative, cooperative e attentive significativamente superiori rispetto a quelle osservate in altre circostanze. In particolare:

- durante l’attività del rugby, gli allievi, sono riusciti a coordinarsi perfettamente, nonostante il vincolo del passaggio all’indietro e della mancanza del colore della maglietta per distinguere le due squadre;
- nel “salto della fiducia” abbiamo notato pochissime esitazioni nell’esecuzione, a dimostrazione di una tendenza generale a fidarsi dei propri compagni e lasciarsi andare; inoltre, i ragazzi si sono incoraggiati a vicenda spontaneamente creando un clima collaborativo che ha aiutato anche i più “tutubanti” a prendere coraggio e a raggiungere l’obiettivo;



- l'attività di Rilassamento Progressivo, solitamente caratterizzata da atteggiamenti iniziali di resistenza, difficoltà a lasciarsi andare e a concentrarsi, è stata affrontata dai ragazzi con maturità ed è risultata efficace, come è emerso in fase di rilettura dell'esperienza;
- tutti gli allievi, nella fase di riflessione, hanno individuato la propria "zavorra", a parte un ragazzo che ci ha spiegato di non riuscire a focalizzarsi su una singola difficoltà;
- ognuno ha affrontato il momento di "catarsi", esprimendosi con libertà, nel modo che riteneva più opportuno: a titolo di esempio, Lucia ha individuato come propria area di difficoltà l'autostima e ha strappato a metà il post-it appendendo, separatamente e a grande distanza tra loro, le due parole "auto" e "stima", rappresentando così una rottura simbolica che esprimeva bene il suo disagio; Jerry ha individuato come propria difficoltà il voler avere sempre ragione e ha comunicato, a livello non verbale, la propria distanza emotiva dal gruppo classe applicando il post-it in un altro materasso rispetto a quello dei compagni.

Anche se l'attività nel complesso è stata affrontata in modo molto positivo, abbiamo notato comunque alcune aree di miglioramento:

- non tutti hanno dato lo stesso contributo nel gioco del rugby e qualcuno ha avuto un atteggiamento passivo;
- nel tunnel umano, diversi studenti hanno avuto bisogno di due o tre tentativi, prima di riuscire a compiere l'esercizio senza esitazioni; Lucia non è riuscita a vincere la paura e ha mascherato la propria insicurezza con atteggiamenti di superficialità;
- nella formulazione delle strategie, alcuni allievi hanno riproposto gli obiettivi di miglioramento, invece di individuare delle possibili soluzioni; per esempio, c'è stato chi ha evidenziato difficoltà legate alla concentrazione e ha poi individuato come strategia quella di concentrarsi di più;
- Alessandro è stato l'unico ad aver frainteso la consegna: ha individuato come area di miglioramento un aspetto prettamente tecnico (la velocità nel calcio) e non si è messo in discussione per quanto riguarda aspetti di crescita più trasversali;
- nonostante l'impegno dimostrato in tutte le fasi del laboratorio, la rilettura finale è risultata, nella prima giornata, poco profonda e sbrigativa, probabilmente anche a causa dell'intensità delle attività svolte.

Riportiamo qui di seguito un quadro riassuntivo delle difficoltà emerse e alcune delle strategie ipotizzate.

<b>Nome (fittizio) dell'allievo/a</b>	<b>Difficoltà dichiarate</b>	<b>Strategie</b>
Ivano	Coraggio e concentrazione	
Alexander	Fiducia negli altri (e in se stesso <sup>3</sup> )	
Fabiano	Paura di sbagliare	
Michele	Concentrazione	
Daniele	Concentrazione	
Simeone	Insicurezza	"Cercare di apprezzarmi per quello che sono"
Giovanni	Pensieri negativi	
Joachin	Motivazione (avere più voglia)	
Alessandro	(Velocità)	
Alexej	Agitazione e lucidità	
Lucia	Autostima	"Cercare di tirare senza pensare di sbagliare; se sbaglio, vado avanti con le altre frecce e non ci penso"
Roberto	Impegno e concentrazione	
Michael	Esperienza	
Alessio	Continuità	"Concentrarmi singolarmente su quello che devo fare (un passo alla volta)"
Riccardo	Insicurezza	
Patrick	Fiducia	
Franco	Pessimismo <sup>4</sup>	
Luigi	Fiducia in me stesso	
Jerry	Fiducia negli altri (voglio sempre avere ragione io)	
Valeria	Concentrazione	
Stefano	Fiducia in me stesso e negli altri	

Tra le strategie ipotizzate o sperimentate dagli allievi, dopo il confronto con i compagni, per affrontare le proprie difficoltà, possiamo ricordare le seguenti:

- concentrazione: utilizzare tutti i sensi ("portare al massimo i sensi"); "non fare casino"; "prendere appunti"; "dormire abbastanza per essere in forma";
- autostima/ insicurezza: "cercare di apprezzarmi per quello che sono"; "cercare di migliorarmi"; nello specifico del proprio sport, "cercare di tirare senza pensare di sbagliare, e se sbaglio vado avanti e non ci penso con le altre frecce";
- pensieri negativi/pessimismo: "impegnarsi di più e non pensare sempre alla stessa cosa";

Molte di queste strategie coincidevano in realtà, nella loro formulazione, con gli obiettivi e i ragazzi sono stati invitati a individuare dei piani operativi per migliorare e raggiungere tali obiettivi.

<sup>3</sup> Questo aspetto è stato dichiarato solo dopo la riflessione.

<sup>4</sup> Elemento individuato solo dopo riflessione.

## 2° Incontro: attività in aula

Il secondo incontro si è svolto in aula e prevedeva una rielaborazione dell'esperienza della prima giornata, attraverso l'osservazione e l'analisi del filmato relativo alle attività, l'auto ed etero valutazione delle performance individuali e di gruppo. Per far emergere dall'osservazione elementi di analisi significativi, è stata fornita a ciascun allievo una griglia specifica, dalla quale potessero emergere i punti di forza e le aree di miglioramento di ciascuno. Successivamente, ogni allievo esprimeva di fronte ai compagni quanto emerso dalla propria autovalutazione, le considerazioni sull'esperienza e le riflessioni maturate sulle proprie difficoltà e sulle strategie da attuare. Dopo averlo attentamente ascoltato, i compagni restituivano un *feedback* costruttivo e ipotesi di strategie alternative. Il programma avrebbe previsto ulteriori attività riflessive, ma, visto il notevole coinvolgimento degli allievi nella fase di auto ed etero valutazione e la ricchezza delle osservazioni emerse, si è scelto di valorizzare questo momento permettendo a tutti di esprimersi. Pur non avendo prodotto documenti scritti a casa, i ragazzi si sono mostrati molto pronti ad affrontare l'attività di autovalutazione e riflessione sulle proprie difficoltà, dimostrando di aver elaborato profondamente quanto emerso dalla prima giornata. La fase di osservazione è stata molto produttiva e la maggior parte degli allievi ha utilizzato correttamente le griglie, prendendo nota di comportamenti propri e dei compagni. Vista la ricchezza delle osservazioni da parte degli allievi e dei feedback che si sono scambiati, riportiamo una sintesi delle auto ed etero valutazioni relative a ciascuno studente.

Alexej:

**AUTOVALUTAZIONE:** "Ero troppo timido e non ho partecipato abbastanza nel primo lavoro, mentre nel secondo è andata bene, perché mi sono buttato subito. Nell'auto valutazione mi sono dato 9 alla fiducia, 6 all'impegno (è stata una giornata "no"), 7 al sostegno. Come punti di forza ho indicato il coinvolgimento e come area di miglioramento l'impegno. Gli errori che ho commesso di solito non li faccio. Ho provato emozioni diverse durante le attività rispetto a quando mi sono visto nel video. Per quanto riguarda la difficoltà ho individuato la mancanza di continuità e come strategia il concentrarmi singolarmente (su una cosa alla volta) in quello che faccio".

**ETEROVALUTAZIONE:** Lucia: "Sei stato molto bravo, perché ti sei impegnato"; Joachin: "Hai fatto un lavoro bellissimo!"; Simeone: "Sei stato positivo in tutto".

Lucia:

**AUTOVALUTAZIONE:** "Sono impedita nei giochi di squadra, quindi mi è mancata la fiducia: davo troppa importanza a me stessa senza fidarmi degli altri. Però nell'esercizio del 'salto della fiducia' è andata molto meglio e mi sono fidata di più. L'area di miglioramento non mi è ancora chiara, ma la difficoltà che ho individuato è l'autostima. Come strategia devo capire che anche se una cosa non la faccio al massimo la volta successiva andrà meglio. Nello sport questa strategia sta funzionando e sto migliorando molto".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: “Nel primo gioco eri un po’ timida e questo ha limitato la tua partecipazione. Ho notato che mancavi di fiducia e sembravi un po’ paurosa. Per quanto riguarda la tua difficoltà, sai qual è il tuo potenziale e devi partire da quello (i trainer invitano a specificare il potenziale in questione). Il potenziale è che sei molto solare, vivace, brava e simpatica”. Lucia chiede: “E le cose da migliorare secondo voi quali sono?”. Alexej risponde: “Fare meno cazzate!”.

Alexander:

AUTOVALUTAZIONE: “Penso di aver partecipato attivamente sempre. Nel secondo esercizio mi sono fidato di più e la mia autovalutazione complessiva è molto positiva. Come area di miglioramento ho individuato la fiducia negli altri, ma tutto sommato nel video mi sono visto meglio di quanto credessi. Il mio killer è l’agitazione; la strategia è stare più calmo (i trainer fanno notare che questa non è una strategia e invitano lo studente a riformularla).

ETEROVALUTAZIONE: Arrivano suggerimenti dai compagni. Alexej: “Mi sei piaciuto ti ho visto protagonista in tutti i giochi. Eri il più sveglio. Forse nel secondo e terzo esercizio ci voleva più fiducia. Quanto alla tua difficoltà ti ho visto anche quando giochi a calcio, quando prendi la palla vai troppo di fretta per paura di sbagliare. Invece sei bravo! E non capisco perché ti agiti”. Lucia: “Ti conosco, mi sei piaciuto molto. Una cosa che mi piace di te è che aiuti sempre gli altri”. Daniele: “Dovresti migliorare la fiducia in noi, secondo me ti puoi fidare di noi. Nel resto sei positivo in tutto”. Joachin: “Quando giochiamo a calcio hai troppa fretta” (i trainer fanno notare che le osservazioni devono essere autentiche e originali e non una replica di quanto suggerito da altri compagni).

Patrick:

AUTOVALUTAZIONE: “Ho valutato il mio livello di partecipazione 6, non molto bene soprattutto nel rugby. Pensavo di aver meno fiducia e poi quando ho svolto le attività ho avuto più fiducia e mi sono messo 8. Non ho dimostrato molto impegno; nel sostegno del gruppo mi valuto 7. I miei punti di forza non riesco a identificarli. La mia area di miglioramento è la fiducia. La strategia che voglio sperimentare è quella di buttarmi di più e fidarmi di più degli altri.

ETEROVALUTAZIONE: I trainer evidenziano in Patrick la tendenza a scegliere di non fare per paura di sbagliare. Gli riconoscono un grande potenziale (competenze tecniche nel ciclismo, risultati ottenuti, persistenza negli allenamenti, ambizione nello sport, eccessiva scrupolosità nella pianificazione degli allenamenti e delle gare che, pur essendo una risorsa, forse alimenta la sua paura di sbagliare tramutandosi in un limite). Alexej: “Dai troppo peso alle parole che ti dicono gli altri per esempio quando ti diciamo che sei stanco o che dormi tu ti abbatti, ma la nostra intenzione è di aiutarti”.

Jerry:

AUTOVALUTAZIONE: “Avevo voglia di fare le attività, devo migliorare la fiducia negli altri, mi sono piaciuto nell’impegno e anche a livello scolastico sono molto migliorato sotto questo punto di vista. Il mio punto debole è la mancanza di fiducia negli altri: mi blocca un po’ la lingua e un po’ la timidezza”. I trainer invitano lo studente a farsi conoscere per quello che è e gli fanno capire quanto una sua maggiore esposizione ed apertura possano risultare utili alla crescita del gruppo.

ETEROVALUTAZIONE: Alexander: “Per la lingua non devi avere problemi perché ti capiamo bene”. Alexej: “Ho l’impressione che tu non sia aperto verso tutti *“mi faccio la mie 6 ore e me ne vado a casa”*... Hai creato, non dico un muro, ma un po’ di distanza. Devi pren-

dere la scuola meno seriamente e unirti a noi anche per migliorare nella lingua. Joachin: "Non devi arrabbiarti subito e perdere la pazienza quando non riesci a comunicare con noi". Simeone: "Quando non ti vengono le parole insisti che noi ti capiamo".

Valeria:

AUTOVALUTAZIONE: "La mia partecipazione è stata positiva, ma nel rugby sono negata. A livello di fiducia mi fido di tutta la classe. Mi sono impegnata molto, sostengo il gruppo e il gruppo sostiene me. Un'area di miglioramento è la concentrazione".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Ti consiglio di prendere le cose più seriamente". Lucia: "Hai un problema che ho anche io: dovremmo entrambe interessarci di più a ciò che dice l'insegnante perché può servirci".

Michael:

AUTOVALUTAZIONE: "Ho fatto un buon lavoro nel complesso. Ho partecipato, ho avuto fiducia, mi sono impegnato molto. Devo migliorare la concentrazione che è stato sempre il mio punto debole. Ci provo, ma non ce la faccio".

ETEROVALUTAZIONE: Lucia: "Ti conosco da tanto e questo problema lo hai sempre avuto". Alexej: "Forse più che mancanza di concentrazione, fai le cose con troppa superficialità. Tante cose le sai, ma poi le fai male. Sei una bellissima persona". I trainer chiedono al gruppo se ritengono Michael una persona che si spende molto per il gruppo. Rispondono tutti unanimemente di sì.

Fabiano:

AUTOVALUTAZIONE: "Come partecipazione mi sono dato 6 perché mi sono reso conto che nel rugby ho fatto poco. Mi fido moltissimo di tutti e quindi sono andato tranquillo in tutte le attività. A livello di impegno un po' meno bene. Il mio problema è la paura di sbagliare in gara perché mi faccio prendere subito dall'ansia e continuo a fare errori. La strategia e quella di non pensare agli errori".

ETEROVALUTAZIONE: Lucia: "Il mio allenatore per distrarmi dai pensieri negativi, mi ha dato un gioco sul pc che aiuta a migliorare la concentrazione". Alexej: "Non è corretto dire che non hai partecipato al rugby, io ho visto che ti sei dato da fare, il tuo contributo lo hai sempre dato, ma eravamo tantissimi e quindi era difficile mettersi in evidenza". Franco: "Io penso che l'ansia non vada scacciata, ma affrontata. Io per esempio ho imparato a vedere il positivo anche quando le cose in partita non vanno bene".

Stefano:

AUTOVALUTAZIONE: "Ho partecipato attivamente e mi sono impegnato. Nel primo gioco della fiducia non mi sentivo a mio agio, nel secondo meglio. Devo comunque migliorare la fiducia in me stesso e negli altri".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Secondo me non è vero che hai poca fiducia in te stesso. Mi sembri una persona sicura, piuttosto non hai fiducia negli altri". Simeone: "Anche secondo me non hai mostrato sfiducia in te stesso". Alexej: "Hai paura di dire quello che pensi".

Riccardo:

AUTOVALUTAZIONE: "Mi do questi voti: partecipazione 6, fiducia 7, impegno 7, sostegno 6. Il mio punto di forza è stata la fiducia nell'ultimo gioco. L'area di miglioramento la partecipazione e il mio problema l'insicurezza. Dovrei provare a fare di più e mettermi di più in gioco.

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Ho notato che Riccardo si è esposto di più rispetto all'inizio dell'anno, "sta venendo fuori". Tutto il gruppo conferma l'osservazione. Franco: "Sopporta troppo le provocazioni. Questa è una capacità, ma anche un punto debole". Anche su questo tutti sono d'accordo. Joachin: "È un ragazzo calmo, un buon ragazzo, ma deve reagire di più".

Alessio:

AUTOVALUTAZIONE: "A livello di partecipazione sono stato discontinuo. A Livello di fiducia mi do 0 perché mi fido solo di me stesso. Il sostegno al gruppo è stato minimo. Non ho riscontrato i punti di forza, mentre l'area di miglioramento è la fiducia negli altri. Non ho trovato una strategia per affrontare questo problema".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Confrontati di più con noi!". Michael: "Sei intelligente e anche se sbagli buttati!". Alessio: "A me piace stare da solo e se qualcuno mi vuole conoscere non mi fa né caldo, né freddo!". Alexej: "Se riesci a farti conoscere poi ti trovi meglio".

Franco:

AUTOVALUTAZIONE: "Queste sono le mie valutazioni: collaborazione in parte positiva, in parte negativa; comunicazione non molto positiva; sostegno molto positivo perché incitavo; partecipazione, fiducia e impegno molto positivi. Il punto di forza è stata la sicurezza. L'area di miglioramento non lo so. Il mio problema, anche se all'inizio non mi era venuto in mente è il pessimismo". I trainer fanno notare a Franco che l'intervento fatto per aiutare Riccardo era invece un chiaro esempio di ottimismo. Franco dice che nel calcio sta riuscendo ad applicare questi pensieri positivi, ma in altri contesti (ad es. pugilato) fa molta più fatica.

ETEROVALUTAZIONE: Lucia: "Invece no! Sei solare però hai poca voglia di fare scolasticamente!". Franco risponde mostrandosi visibilmente interessato al feedback di Lucia: "Però mi sembra di impegnarmi, magari può essere vero quello che dici però il risultato c'è".

Joachin:

AUTOVALUTAZIONE: "Partecipazione 8, fiducia positiva, impegno positivo. Mi sono sentito bene perché ho capito qualcosa in più su me stesso (ad es. quando ho fatto l'esercizio di rilassamento). Il mio punto debole riguarda la voglia di fare".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Dovresti iniziare a fare un passo alla volta". Joachin risponde: "A volte prendo le cose alla leggera". Alexej: "Ogni tanto devi essere più umile e devi avere più stile. Devi essere più sicuro di quello che fai e avere una tua idea invece di seguire quelle degli altri".

Luigi:

AUTOVALUTAZIONE: "Partecipazione 8, fiducia un po' meno, impegno 7, sostegno 7. Punti di forza non lo so. Area di miglioramento: dovrei avere più fiducia in me stesso, anche quando c'è una verifica. Mi sono piaciuto quando giocavo a rugby".

<sup>5</sup> Notiamo come, a differenza di altri compagni, i feedback rivolti a Riccardo sono tutti in terza persona e non in prima. Questo appare in contrasto con quanto asserito verbalmente dai ragazzi che sottolineano la maggiore integrazione del compagno.

<sup>6</sup> Nei colloqui individuali e nell'intervista finale lo studente ha mostrato invece di aver sperimentato con successo alcune strategie che gli hanno permesso di raggiungere alcuni obiettivi prefissati.

<sup>7</sup> Qui, emerge un chiaro atteggiamento difensivo da parte dello studente.

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "I tuoi punti di forza sono la positività e la forza che hai dentro nonostante il fatto che ti svegli alle 4 ogni giorno mostri sempre energia e non ti lamenti mai". Michael: "Luigi è uno che dà l'anima anche se è un po' rompi balle!". Valeria: "Per me Luigi ha avuto un cambiamento estremo in negativo: è diventato molto fastidioso!".

Daniele:

AUTOVALUTAZIONE: "Partecipazione positiva, fiducia non tanto nella terza attività. Mi fidavo solo di alcuni. L'impegno non c'era del tutto. All'inizio non avevo tanta voglia, poi mi è venuta nel corso delle attività. Sostegno e partecipazione rappresentano i miei punti di forza, mentre impegno e concentrazione sono i miei problemi. La strategia a cui sono giunto attraverso il confronto con il gruppo è di andare a letto prima e fare colazione".

ETEROVALUTAZIONE: Nessun feedback.

Simeone:

AUTOVALUTAZIONE: "Non ho partecipato molto al rugby perché non avevo voglia di correre. La fiducia nei miei compagni è stata positiva perché vi dovrò sopportare per i prossimi 4 anni! L'impegno è stato molto positivo ed è il mio punto di forza, mentre la partecipazione alla prima attività è l'area di miglioramento. Anche a livello scolastico dovrei riuscire ad impegnarmi con più costanza e pensare che tutto quello che si fa a scuola sia utile".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Si sta rilassando troppo in vista dell'estate. Lo vediamo tutti troppo sciolto e meno reattivo".

Ivano:

AUTOVALUTAZIONE: "Partecipazione 7, anche se nel rugby non ho fatto niente. Fiducia in me stesso appena sufficiente, mentre negli altri buona. Impegno 7. Le mie aree di miglioramento sono: concentrazione e coraggio. Per esempio: non ho trovato il coraggio di chiedere il materiale didattico adattato ai professori, rischiando di non riuscire a recuperare le insufficienze, quindi non ho raggiunto l'obiettivo concordato durante il colloquio, ma sono molto migliorato nella gestione della rabbia in campo quando gioco a basket".

ETEROVALUTAZIONE: Nessun feedback.

Alessandro:

AUTOVALUTAZIONE: "Non ho partecipato molto alla prima attività, invece nelle altre sì. Mi sono fidato più nel primo gioco perché nel secondo ero troppo agitato. Impegno 7 e anche il sostegno al gruppo e la fiducia sono stati punti di forza. L'area di miglioramento è l'agitazione"<sup>8</sup>.

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "A me non sembri agitato". Simeone: "Secondo me le cose le sai, prova a fare da solo prima di chiedere aiuto".

Le interviste finali hanno messo in luce quanto profondamente gli allievi siano stati in grado di rielaborare l'esperienza e di riflettere sull'intero percorso formativo. La maggior parte di loro ha mostrato di aver raggiunto consapevo-

<sup>8</sup> In un primo momento, Alessandro aveva frainteso la consegna, forse appositamente come atteggiamento difensivo, facendo riferimento alla velocità nel campo di gioco.

lezza sulle proprie aree di miglioramento e soprattutto su quanto hanno appreso nel corso dell'anno rispetto al proprio percorso di crescita. Inoltre, alcuni ragazzi hanno dichiarato di aver raggiunto gli obiettivi condivisi durante i colloqui individuali, adottando strategie discusse e valutate con i trainer. Tra le riflessioni più interessanti riportate nelle interviste, ricordiamo i riferimenti a:

- percorsi di potenziamento dell'autoefficacia avviati in occasione dei colloqui individuali e arricchiti dall'esperienza laboratoriale sopra descritta;
- consapevolezza maturata nel corso dell'anno rispetto agli effetti del proprio modo di interpretare gli eventi che portava chi a maturare aspettative irrealistiche, chi ad assumere un atteggiamento pessimista, chi a chiedere troppo a se stesso ricercando la perfezione nel proprio sport, chi a reagire male ad alcune situazioni d'aula vissute come frustranti;
- percorsi di ristrutturazione cognitiva in cui gli allievi hanno sperimentato nuove strategie, svolto "compiti a casa" di natura cognitivo comportamentale, lavorato sull'autovalutazione al fine di riuscire ad attribuire con maggiore oggettività le cause dei propri successi e fallimenti;
- percorsi di crescita rispetto alla capacità di gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti rendendoli più funzionali al contesto classe;
- contaminazione positiva dovuta al confronto con i propri pari in occasione di attività come quelle descritte sopra.

Sebbene tutti i ragazzi abbiano partecipato attivamente e seriamente al laboratorio si sottolineano gli interventi costruttivi e profondi di Alexej e Franco. Molto positivo l'atteggiamento di Lucia che, in piena coerenza con l'obiettivo della giornata, ha chiesto al gruppo dei feedback autentici e critici che la aiutassero realmente a riflettere su come migliorare. Nelle interviste finali gli allievi hanno dimostrato di apprezzare molto il percorso scolastico e di credere nel progetto Olympia sentendosi parte di una squadra. Sono stati molti i riferimenti dei ragazzi a quanto la scuola offre loro, alla scoperta di materie interessanti, ai laboratori svolti, alle uscite di gruppo, e a quanto hanno imparato su loro stessi grazie al rapporto con gli insegnanti e attraverso le attività e i colloqui con il tutor e lo psicologo dello sport.

## **Conclusioni**

In questo lavoro abbiamo presentato un'esperienza realizzata nella Scuola di Formazione Professionale CTS Einaudi, finalizzata alla promozione delle competenze socio-relazionali degli allievi e di un clima d'aula positivo nelle loro classi di appartenenza, a partire dalle esigenze specifiche rilevate dal consiglio



di classe. Nell'articolo abbiamo descritto dettagliatamente le attività che hanno caratterizzato i nostri interventi formativi, ma è necessario precisare che l'efficacia di questa esperienza è probabilmente da attribuirsi al più ampio lavoro di *coaching* individuale e di gruppo in cui tali attività si inseriscono. Riteniamo infatti fondamentale che gli allievi vengano seguiti costantemente nel processo di apprendimento delle competenze trasversali oggetto degli interventi presentati e ad acquisire consapevolezza rispetto ad esse attraverso un percorso metacognitivo che preveda anche degli spazi individuali. In questo modo è possibile ragionare con ciascun allievo sui suoi punti di forza e sulle aree di miglioramento, aiutarlo a stabilire obiettivi che ne guidino la crescita e ad adottare un atteggiamento propositivo e un *locus of control* interno rispetto al cambiamento. Gli interventi descritti nell'articolo, intesi in continuità con i percorsi di *coaching* individuale, consentono a ciascun allievo di arricchirsi attraverso il confronto con il gruppo, a partire però da un lavoro di consapevolezza su sé già avviato. Nell'esperienza descritta, il gruppo si è effettivamente rivelato una risorsa per gli allievi, e questi, a loro volta, riportando le proprie storie, mettendo in gioco i propri punti di vista e le proprie emozioni, hanno permesso alla classe di crescere. I risultati ottenuti ci spingono a ritenere opportuni e realizzabili percorsi per la promozione di competenze trasversali, a partire dalla valorizzazione di un efficace scambio di esperienze personali tra pari.

## Bibliografia

- BANDURA A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson (ed. or. 1997).
- BERTINI M. - GAGLIARDI M.P. - BRAIBANTI P. (2003), *Educazione alle Life Skills: sperimentazione di itinerari di promozione della salute, dell'orientamento e dello sviluppo personale e sociale degli studenti delle scuole medie di otto province italiane*. In: MARTULLO R. (a cura di), *Life Skills Education*. San Felice a Cancellò (CE): Edizioni Melagrana Onlus.
- CEI A. (1998), *Psicologia dello Sport*. Bologna, Il Mulino.
- MERRIAM S.B. (2002), *Qualitative Research in Practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- NEUWEG G.H. (2002), *Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können*. In: BAUMGARTNER P. - WELTE H. (Hrsg.), *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag, pp. 86-103.
- PELLERER M. (2010), *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli.
- RORTY R. (1994) (ed.), *La svolta linguistica*, Milano, Garzanti.
- SCHÖN D.A. (2006), *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli.
- SCHULTZ J.H. (1993), *Il Training Autogeno*, Milano, Feltrinelli.
- TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli.