

Marco Giordani, Annie Noro

# Come vascelli nella tempesta

**Dall'imprevedibilità  
della pandemia alla creazione  
di un metodo per gestire  
la classe scolastica**

Laboratorio Sociologico

**FrancoAngeli** 

Teoria,  
Epistemologia,  
Metodo

Direttore Scientifico: Costantino Cipolla

Laboratorio Sociologico approfondisce e discute criticamente tematiche epistemologiche, questioni metodologiche e fenomeni sociali attraverso le lenti della sociologia. Particolare attenzione è posta agli strumenti di analisi, che vengono utilizzati secondo i canoni della scientificità delle scienze sociali. Partendo dall'assunto della tolleranza epistemologica di ogni posizione scientifica argomentata, Laboratorio Sociologico si fonda su alcuni principi interconnessi. Tra questi vanno menzionati: la combinazione creativa, ma rigorosa, di induzione, deduzione e adduzione; la referenzialità storico-geografica; l'integrazione dei vari contesti osservativi; l'attenzione alle diverse forme di conoscenze, con particolare attenzione ai prodotti delle nuove tecnologie di rete; la valorizzazione dei nessi e dei fili che legano fra loro le persone, senza che queste ne vengano assorbite e – ultimo ma primo – la capacità di cogliere l'alterità a partire dalle sue categorie "altre". Coerentemente con tale impostazione, Laboratorio Sociologico articola la sua pubblicistica in sei sezioni: *Teoria, Epistemologia, Metodo; Ricerca empirica ed Intervento sociale; Manualistica, Didattica, Divulgazione; Sociologia e Storia; Diritto, Sicurezza e Processi di vittimizzazione; Sociologia e storia della Croce Rossa.*

*Comitato Scientifico:* Natale Ammaturo†; Ugo Ascoli (Ancona); Claudio Baraldi (Modena e Reggio Emilia); Leonardo Benvenuti, Ezio Sciarra (Chieti); Danila Bertasio (Parma); Giovanni Bertin (Venezia); Rita Biancheri (Pisa); Annamaria Campanini (Milano Bicocca); Gianpaolo Catelli (Catania); Bernardo Cattarinussi (Udine); Roberto Cipriani (Roma III); Ivo Colozzi, Stefano Martelli (Bologna); Celestino Colucci (Pavia); Raffaele De Giorgi (Lecce); Paola Di Nicola (Verona); Roberto De Vita (Siena); Maurizio Esposito (Cassino); Antonio Fadda (Sassari); Pietro Fantozzi (Cosenza); Maria Caterina Federici (Perugia); Franco Garelli (Torino); Guido Giarelli (Catanzaro); Guido Gili (Campobasso); Antonio La Spina (Palermo); Clemente Lanzetti (Cattolica, Milano); Emiliana Mangone (Salerno); Giuseppe Mastroeni (Messina); Rosanna Memoli (La Sapienza, Roma); Everardo Minardi (Teramo); Giuseppe Moro (Bari); Giacomo Mulè (Enna); Giorgio Osti (Trieste); Mauro Palumbo (Genova); Jacinta Paroni Rumi (Brescia); Antonio Scaglia (Trento); Silvio Scanagatta (Padova); Francesco Sidoti (L'Aquila); Donatella Simon (Torino); Bernardo Valli (Urbino); Francesco Vespasiano (Benevento); Angela Zanotti (Ferrara).

*Corrispondenti internazionali:* Coordinatore: Antonio Maturo (Università di Bologna) Roland J. Campiche (Università di Losanna, Svizzera); Jorge Gonzales (Università di Colima, Messico); Douglas A. Harper (Duquesne University, Pittsburgh, USA); Juergen Kaube (Accademia Brandeburghese delle Scienze, Berlino, Germania); André Kieserling (Università di Bielefeld, Germania); Michael King (University of Reading, Regno Unito); Donald N. Levine (Università di Chicago, USA); Christine Castelain Meunier (Casa delle Scienze Umane, Parigi, Francia); Maria Cecília de Souza Minayo (Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, Brasile); Everardo Duarte Nunes (Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasile); Furio Radin (Università di Zagabria, Croazia); Joseph Wu (Università di Taiwan, Taipei, Taiwan).

Coordinamento Editoriale delle Sezioni: Giuseppe Masullo

Ogni sezione della Collana nel suo complesso prevede per ciascun testo la valutazione anticipata di due referee anonimi, esperti nel campo tematico affrontato dal volume. Alcuni testi di questa collana sono disponibili in commercio nella versione e-book. Tali volumi sono sottoposti allo stesso controllo scientifico (doppio cieco) di quelli presentati in versione a stampa e, pertanto, ne posseggono lo stesso livello di qualità scientifica.

Sezione *Teoria, Epistemologia, Metodo* (attiva dal 1992). *Responsabile Editoriale*: Leonardo Altieri. *Comitato Editoriale*: Agnese Accorsi; Gianmarco Cifaldi; Francesca Cremonini; Davide Galesi; Francesco Gandellini; Ivo Germano; Maura Gobbi; Francesca Guarino; Silvia Lolli jr.; Alessia Manca; Emmanuele Morandi†; Alessandra Rota; Barbara Sena.

Sezione *Ricerca empirica ed Intervento sociale* (attiva dal 1992). *Coordinatore Scientifico*: Andrea Bassi; *Responsabile Editoriale*: Sara Sbaragli. *Comitato Editoriale*: Sara Capizzi; Teresa Carbone; Paola Canestrini; Carmine Clemente; David Donfrancesco; Laura Farneti; Pietro Paolo Guzzo; Ilaria Iseppato; Lorella Molteni; Paolo Poletini; Elisa Porcu; Francesca Rossetti; Alessandra Sannella.

Sezione *Manualistica, Didattica, Divulgazione* (attiva dal 1995). *Coordinatore Scientifico*: Linda Lombi. *Responsabile Editoriale*: Arianna Marastoni. *Comitato Editoriale*: Veronica Agnoletti; Flavia Atzori; Alessia Bertolazzi; Barbara Calderone; Raffaella Cavallo; Carmela Anna Esposito; Laura Gemini; Silvia Lolli sr.; Ilaria Milandri; Annamaria Perino; Fabio Piccoli.

Sezione *Sociologia e Storia* (attiva dal 2008). *Coordinatore Scientifico*: Nicola Strizzolo (Università di Udine) *Consiglio Scientifico*: Nico Bortoletto (Università di Teramo); Alessandro Bosi (Parma); Camillo Brezzi (Arezzo); Luciano Cavalli, Pietro De Marco, Paolo Vanni (Firenze); Sergio Onger, Alessandro Porro (Brescia); Carlo Prandi (Fondazione Kessler – Istituto Trentino di Cultura); Adriano Prosperi (Scuola Normale Superiore di Pisa); Renata Salvarani (Cattolica, Milano); Paul-André Turcotte (Institut Catholique de Paris). *Responsabile Editoriale*: Alessandro Fabbri. *Comitato Editoriale*: Barbara Baccharini; Roberta Benedusi; Elena Bittasi; Emanuele Cerutti; Pia Dusi; Giancarlo Ganzerla; Nicoletta Iannino; Riccardo Maffei; Vittorio Nichilo; Ugo Pavan Dalla Torre; Alessandra Pignatta; Ronald Salzer; Stefano Siliberti†; Paola Sposetti, Loredana Tallarita.

Sezione *Diritto, Sicurezza e processi di vittimizzazione* (attiva dal 2011). *Coordinamento Scientifico*: Carlo Pennisi (Catania); Franco Prina (Torino); Annamaria Rufino (Napoli); Francesco Sidoti (L'Aquila). *Consiglio Scientifico*: Bruno Bertelli (Trento); Teresa Consoli (Catania); Maurizio Esposito (Cassino); Armando Saponaro (Bari); Chiara Scivoletto (Parma). *Responsabili Editoriali*: Andrea Antonilli e Susanna Vezzadini. *Comitato Editoriale*: Flavio Amadori; Christian Arnoldi; Michele Bonazzi; Rose Marie Callà; Teresa Carlone; Dafne Chitos; Gian Marco Cifaldi; Maria Teresa Gammone; Veronica Moretti; Annalisa Plava; Antonia Roberta Siino.

Sezione *Sociologia e storia della Croce Rossa* (attiva dal 2013). *Direzione Scientifica*: Costantino Cipolla (Bologna) e Giuseppe Parlato (Roma). *Consiglio Scientifico*: François Bugnion (CICR), Roger Durand (presidente Société “Henry Dunant”), Marco Accorinti (Roma Tre), Giuseppe Armocida (Varese), Stefania Bartoloni (Roma Tre), Fabio Bertini (Firenze), Nico Bortoletto (Teramo), Ettore Calzolari (Roma 1), Franco A. Fava (Torino), Sara Moggi (Verona), Jean-François Pitteloud, (già CICR), Duccio Vanni (Unifi), Oreste Foppiani (Istituto Universitario Europeo, FI), Costantino Filidoro (Cultore presso Ateneo di Trieste). *Comitato Editoriale*: Filippo Lombardi (coordinatore), Maria Enrica Monaco (coordinatrice), Massimo Aliverti, Carolina David, Renato Del Mastro, Gerardo Di Ruocco, Alberto Galazzetti, Elena Branca, Livia Giuliano, Laura Grassi, Veronica Grillo, Riccardo Romeo Jasinski, Pier Francesco Liguori, Maurizio Menarini, Gianluigi Nava, Marisella Notarnicola, Marcello Giovanni Novello, Raimonda Ottaviani, Isabella Pascucci, M.Grazia Baccolo, Francesco Ranaldi, Piero Ridolfi, Calogera Tavormina, Mara Dissegna.

Marco Giordani, Annie Noro

# Come vascelli nella tempesta

**Dall'imprevedibilità  
della pandemia alla creazione  
di un metodo per gestire  
la classe scolastica**

LABORATORIO SOCIOLOGICO

IS

FrancoAngeli 

Teoria, Epistemologia,  
Metodo

La pubblicazione del presente volume è stata realizzata con il contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia.

**Il coordinamento editoriale e i referenti di “Laboratorio Sociologico online” sono indicati nel box a chiusura del volume**

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Elena Savona

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169963

# Indice

<b>Presentazione</b> , di <i>Claudio Baraldi</i>	pag.	7
<b>Introduzione</b> , di <i>Alberto Bergamin</i>	»	13
<b>Perché questo volume?</b>	»	17
<b>1. Il progetto ContaminAction</b>	»	23
1. ContaminAction	»	23
2. La storia del progetto	»	26
<b>2. Riferimenti teorici e metodologici</b>	»	31
1. Osservazione	»	31
2. La comunicazione e le sue forme	»	33
3. Sistemi coinvolti nel progetto ContaminAction	»	35
4. L'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità	»	46
5. Metodologie	»	50
<b>3. La ricerca</b>	»	53
1. L'organizzazione delle ricerche	»	53
2. Il contesto e i campioni	»	56
3. La prima ricerca: la fase di emergenza	»	58
4. La seconda ricerca: la pandemia	»	66
5. La terza ricerca: graduale ritorno alla normalità	»	87
6. Analisi sintetica dei dati	»	99
<b>4. Gli interventi</b>	»	104
1. Organizzazione degli interventi	»	104
2. Primo anno di interventi: la fase di emergenza	»	110

3. Secondo anno di interventi: la pandemia	pag.	111
4. Elaborati delle classi	»	141
5. Terzo anno di interventi: il graduale ritorno alla normalità	»	149
6. In sintesi	»	165
<b>5. Valutazione</b>	»	167
1. Valutazione dell'intervento in classe	»	167
2. La scheda di valutazione	»	168
3. Coerenza tra obiettivi dell'incontro e quelli percepiti	»	169
4. Gli strumenti per l'intervento	»	170
5. Le forme comunicative dell'intervento	»	171
6. Conflitti in classe	»	172
7. Proposte per migliorare il dialogo	»	174
8. Temi su cui dialogare	»	178
9. Pensieri e proposte sul progetto ContaminAction	»	181
10. In sintesi	»	183
<b>6. Considerazioni finali</b>	»	184
1. Premessa	»	184
2. Prima dell'irruzione dell'imprevedibilità	»	184
3. Sull'irruzione dell'imprevedibilità	»	185
4. Un nuovo presente a partire dall'imprevedibilità	»	199
<b>Allegati</b>	»	207
1. Il questionario: indicazioni per gli insegnanti	»	207
2. Elaborazione dei dati	»	208
3. Questionario di valutazione	»	209
<b>Bibliografia</b>	»	211

## *Presentazione*

Il cuore, il motore e il pregio del volume di Marco Giordani e Annie Noro risiedono nella descrizione della complessità di un intervento sociale nelle scuole nel periodo che va dall'irruzione alla continuazione e infine alla sospensione della pandemia. Il volume racconta e spiega un intervento che è stato proposto nelle scuole, fornendo una guida preziosa per altri, futuri interventi, senza con ciò sacrificare la complessità inevitabile di un intervento sociale in una realtà sociale estremamente complessa perché segnata dall'avvento e dalla continuazione della pandemia.

Non ci sono molti dubbi sul fatto che una condizione pandemica crei una complessità non solo elevata, ma anche molto particolare. Come si osserva a più riprese nel volume, questa condizione elimina qualsiasi illusione di controllo dell'imprevedibilità degli eventi sociali. Non è solo il problema del venire a mancare delle certezze, che sono fin dagli anni Sessanta del Novecento retaggio del passato e cibo per i suoi nostalgici. È il problema di un'imprevedibilità che entra nell'orizzonte delle aspettative socialmente consolidate. Questa imprevedibilità non è peraltro più uscita dall'orizzonte delle aspettative, sebbene i singoli individui possano non accorgersene e vivere una vita in vacanza. Il terreno franso su cui la pandemia ha condotto la società globale, sembra ora franare ulteriormente, come indicano le guerre in corso nella società post-pandemica e il rischio che a loro volta scatenino altre frane, ancora più disastrose. È diventato estremamente difficile capire che cosa aspetti la società dietro l'angolo della strada. Mai come oggi risulta chiaro il significato di un bel film del grande regista greco Theo Angelopoulos: il domani è insieme l'eternità e un giorno.

Il volume, raccontando come detto la storia di un intervento nelle scuole, iniziato con l'irruzione dell'imprevedibilità della pandemia e che ha poi accompagnato l'evoluzione della pandemia, si chiede come, in questo contesto di sospensione della proiezione del futuro tra l'eternità e un giorno,

sia possibile organizzare l'improvvisazione di un percorso di intervento sociale, adattandolo al giorno dopo e scommettendo sul fatto che ci sarà non solo un giorno dopo, ma anche un altro giorno e altri ancora, a cui adattare sistematicamente l'intervento.

Ecco un interessante paradosso: *organizzare l'improvvisazione*. Organizzare l'improvvisazione è un'arte, nel senso proprio del termine (Luhmann, 2017, ed or., 1995): si tratta infatti di aprire mondi possibili ben oltre ciò che è conosciuto e conoscibile sulla base dell'esperienza del passato e della razionalità del realismo. Ciò non significa rinunciare al passato (nemmeno l'arte rinuncia alla sua storia), ma usare l'esperienza del passato per organizzare in modo creativo l'improvvisazione. L'organizzazione creativa dell'improvvisazione è l'unico metodo disponibile per fronteggiare condizioni di estrema e improvvisa imprevedibilità: è un metodo basato sulla pazienza del dialogo, ossia della negoziazione e della mediazione, e sull'esercizio e il rispetto per la capacità di scelta, ciò che viene definito in termini sociologici "agency". Il dialogo e l'agency sono le uniche basi creative dell'improvvisazione e quindi della gestione dell'imprevedibilità, nelle sue varie fasi evolutive.

Il volume produce una quantità e, soprattutto, una qualità veramente notevole di suggerimenti ed esempi su come organizzare l'improvvisazione, adattando l'intervento agli eventi imprevedibili e, soprattutto, *continuamente* imprevedibili. L'intervento sociale non viene presentato come un modello statico, ma come un modello dinamico ed adattivo, capace di affrontare qualsiasi contesto imprevedibile. La lettura del volume non evoca quindi l'incubo della pandemia: si tratta piuttosto di un vademecum su come tenere i nervi saldi, non rinunciare a un *metodo* di organizzazione dell'improvvisazione e quindi su come fronteggiare l'irruzione improvvisa prima, la continuazione poi dell'imprevedibilità degli eventi di contesto. Si tratta di un vademecum su come affidarsi al dialogo in queste condizioni variabili e su come valorizzare la facilitazione dell'agency, ossia della capacità di scelta di tutti i partecipanti, quando ogni opportunità di agire sembra svanire. Come spiega bene il volume, la facilitazione dialogica dell'agency è il metodo che consente di recuperare le persone smarrite nell'incertezza e nell'ansia a causa dell'irruzione dell'imprevedibilità e della continuazione delle condizioni di imprevedibilità, indipendentemente dai loro ruoli precedenti.

Il segreto di questa solida costruzione di un metodo è nella consapevolezza che l'imprevedibilità è, di per sé, una condizione costante della dimensione sociale: l'imprevedibilità è nella produzione stessa della comunicazione che, per quanto possa prevedere dei saldi orientamenti predefiniti (ad esempio le regole della scuola e dell'insegnamento), non può mai essere

veramente controllata. Un grande amore si esaurisce senza preavviso, una classe scolastica sfugge di mano senza che sia chiaro come e perché, la politica perde percentuali importanti di elettori nonostante gli sforzi per motivarli, l'economia viene travolta dal crollo di una banca, il diritto non riesce a gestire le crescenti cause civili e penali, la medicina si ferma davanti a un virus sconosciuto, la scienza diventa impopolare per l'emergere degli effetti dannosi delle sue applicazioni.

Se si ha la consapevolezza di questa imprevedibilità costitutiva della dimensione sociale, ossia della produzione della comunicazione, diventa molto più semplice improvvisare un intervento sociale in condizioni di irruzione improvvisa di una forma di imprevedibilità, per così dire, imprevedibile. La paziente promozione del dialogo e la facilitazione dell'agency diventano così un metodo "pronto per l'uso", adattabile a ogni possibile condizione, con la "sola" esclusione della distruzione degli esseri umani. Va infatti ricordato, casomai ce ne fosse bisogno, che in questo volume non si parla di come affrontare l'imprevedibilità che si abbatte sui corpi (il virus), ma l'imprevedibilità che irrompe nella dimensione sociale, *dopo* l'arrivo del virus. Naturalmente, la condizione ideale sarebbe organizzare l'improvvisazione *prima* dell'arrivo del virus: per questo serve lavorare più in profondità sul metodo, e non soltanto nelle scuole. Nonostante questo limite inevitabile, per quanto riguarda la scuola, il volume crea le condizioni anche per un lavoro nella normale condizione di imprevedibilità che è propedeutico alla prevenzione del danno di un'eventuale nuova irruzione dell'imprevedibilità.

Non è mio compito qui andare oltre e riassumere come si configuri in dettaglio il metodo dell'intervento sociale proposto nel volume: il volume lo descrive benissimo, bisogna quindi leggerlo. Mi preme soltanto aggiungere, come ultima annotazione, che nessun partecipante all'intervento può essere lasciato indietro nel metodo dell'organizzazione dell'improvvisazione, altrimenti l'organizzazione dell'improvvisazione non si produce. Il metodo non esclude quindi i partecipanti che sono abituati ad altri metodi, che sanno abilmente riprodurre: al contrario, li sostiene, valorizzandone la competenza e la pazienza, e li porta ad apprezzare il metodo, al punto che possano farlo proprio e riprodurlo. La continuazione dell'intervento sociale diventa così possibile anche quando l'imprevedibilità viene ricondotta nel suo alveo della comunicazione quotidiana, perché così si è formata la fiducia nel metodo.

L'organizzazione dell'improvvisazione, basata su un metodo, che viene raccontata nel volume, assomiglia molto all'organizzazione di un percorso di ricerca sociologica, con buona pace dei finanziatori che ne vorrebbero vedere un'assoluta precisione. Anche nella ricerca sociologica, è necessario

organizzare l'improvvisazione della raccolta dei dati, adattandola alle condizioni contingenti dell'imprevedibilità (Amadasi e Baraldi, 2022; Baraldi, 2023b). Questa annotazione porta a osservare un altro aspetto importante del volume: il rapporto tra intervento sociale e ricerca sociologica.

L'idea di una ricerca applicata è oggi molto popolare tra i finanziatori di progetti cosiddetti competitivi nelle scienze sociali (progetti, cioè, basati su una competizione per ottenere il finanziamento), che siano essi finanziatori locali, nazionali o europei. In questa visione, una ricerca sociologica deve *necessariamente* essere in stretta relazione con qualche intervento che abbia un impatto sulla società, in particolare su un suo sottosistema specifico, descritto nel bando competitivo. Il concetto di ricerca "sociologica", che indica una proposta concettuale e metodologica, si confonde spesso con quello di intervento "sociale", che indica un impatto sulla società. In sostanza, la dimensione sociologica della ricerca si fonde sempre più con quella sociale dell'intervento. La conseguenza è che non è più chiaro che cosa sia più rilevante, se la ricerca o la sua applicazione, e anche i valutatori dei progetti (competitivi) appaiono spesso piuttosto confusi a questo proposito. Inoltre, non è chiaro che fine faccia la proposta di applicazione dopo la conclusione del progetto: nella migliore delle ipotesi finisce in bella mostra in una vetrina digitale dell'ente finanziatore, oppure nel sito di progetto. Un altro chiaro svantaggio di questa tendenza è che chi scrive i progetti di ricerca applicata tende a mitigarne la parte teorica e metodologica, fino a farla scolorire, per mettere soprattutto in rilievo l'importanza dell'applicazione, ossia dell'impatto, sapendo che è diventata così importante. Questo modo di intendere la ricerca ha effetti negativi, perché, portando verso lo zero l'interesse per teoria e metodologia, finisce per azzerare anche la possibilità di proporre un'applicazione quantomeno plausibile, se non efficace.

Un merito indiscutibile del volume di Marco Giordani e Annie Noro è di non seguire questo modello di ricerca applicata e in tal modo fare chiarezza su una forma specifica di relazione tra l'uso delle scienze sociali e gli interventi sociali. Paradossalmente, questo risultato viene ottenuto privilegiando in modo chiaro ed esplicito l'intervento sociale (in questo caso grazie alla Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia che ha accolto questa impostazione garantendo agli esecutori la flessibilità necessaria per realizzare il progetto durante il periodo pandemico).

Per spiegare questo paradosso, è necessario affrontare il problema del rapporto tra sociologia e intervento sociale proposto dal volume da tre punti di vista: la teoria che sta alla base dell'intervento, la ricerca al servizio o come parte integrante dell'intervento e la ricerca valutativa.

Ho indirettamente introdotto la questione della teoria parlando del metodo di intervento. La consapevolezza dell'imprevedibilità della comunicazione, di cui ho scritto sopra, proviene da un'impostazione teorica interdisciplinare, che definisco per brevità e semplicità "sistemica". L'importanza di una teoria complessa come guida che non abbandona mai l'intervento sociale a se stesso giustifica pienamente che il volume vi dedichi una sezione specifica. Senza una teoria di riferimento, non esiste nemmeno un metodo di intervento sociale, quindi non esiste un intervento sociale efficace. È la teoria che spiega il metodo di intervento e lo rende adattabile a ogni condizione di imprevedibilità. È la teoria che spiega che cosa significhi dialogo, che cosa sia la facilitazione, che cosa sia l'agency e che permette poi di mettere in atto azioni specifiche e creative in contesti specifici.

Il secondo piano del rapporto tra ricerca e intervento è particolarmente interessante. Rompendo la logica della ricerca applicata che ho descritto sopra, il volume descrive un modo per integrare la ricerca nell'intervento: la ricerca è stata prodotta come strumento di applicazione del metodo di intervento. Questo modo di usare la ricerca è più onesto del modello che vuole la ricerca come apparentemente autonoma, ma in realtà subordinata all'applicazione: nel volume si tratta di una subordinazione funzionale e dichiarata, che valorizza sia la ricerca, sia l'intervento che la usa. L'aspetto interessante è che questo modo di intendere la ricerca diventa molto più accettabile per chi non la pratica: viene visto il valore della ricerca al di fuori della sua valenza strettamente scientifica e, nel contempo, non viene negato, ma al contrario apprezzato, il suo valore scientifico.

Voglio essere chiaro: non è questo il senso del mio lavoro di ricercatore, che in definitiva vorrebbe che, nella ricerca applicata, la ricerca fosse in se stessa un valore riconosciuto. Ma, esattamente come un insegnante che ne vede i vantaggi nella sua classe, anch'io vedo bene i vantaggi di questo uso della ricerca come parte integrante dell'intervento. La mia posizione è dunque che questo è certamente un modo efficace per dare significato sociale alla ricerca.

Il terzo modo di rapportare la ricerca all'intervento è proporre una ricerca valutativa. Questo è un modo più "classico" di intendere la ricerca, ma sempre guardato con sospetto dai partecipanti, timorosi di essere considerati responsabili di qualche azione negativa. La ricerca valutativa in realtà non mira a identificare le azioni "sbagliate", ma al contrario a valorizzare le buone pratiche comunicative e a identificare i problemi in queste pratiche. Con la ricerca valutativa ci si assume il rischio di mettere in gioco un metodo, ed è il metodo che viene osservato e considerato: se il metodo non funziona, si cambia il metodo senza che chi lo ha applicato venga biasimato per questo. La ricerca valutativa lavora sulla comunicazione

e sulla sua percezione, non sull'apporto degli individui. L'applicazione della ricerca valutativa, per quanto realizzata con mezzi limitati (un questionario, ad esempio), è senza dubbio un aspetto fondamentale dell'intervento sociale. Soprattutto, è auspicabile che si producano metodi di auto-valutazione dell'intervento che rendano evidenti i cambiamenti necessari per valorizzarlo (si vedano su questo aspetto le indicazioni in Baraldi *et al.*, 2022, Baraldi, 2023a e 2023b).

Per riassumere e concludere, il volume che ho presentato qui ha il grande pregio di combinare una riflessione molto accurata sull'intervento sociale e sul suo rapporto con la ricerca, con una descrizione puntuale ed efficace delle azioni, in una dimensione evolutiva legata all'irruzione e alla continuazione della pandemia. In tal modo, il volume fornisce un quadro vivido di che cosa significhi organizzare l'improvvisazione a fronte dell'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità e indicazioni chiare su come questa organizzazione possa riprodursi anche quando l'imprevedibilità rientra nella sua normalità quotidiana. Si tratta di un raro e prezioso esempio di riflessione illuminante sugli interventi sociali nelle scuole.

*Claudio Baraldi*

## *Introduzione*

*Quello che noi facciamo è solo una goccia nell'oceano, ma se non lo facessimo l'oceano avrebbe una goccia in meno.*

(Madre Teresa di Calcutta)

ContaminAction 4.0 è il progetto voluto e finanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia per favorire il benessere psico-sociale ed emotivo degli studenti delle scuole secondarie di primo grado presenti sul territorio dell'ex provincia di Gorizia. Il progetto è stato avviato nel 2019 ed è rimasto attivo per tutto il periodo della pandemia. Un progetto fortemente voluto per favorire le competenze dialogiche, emotive e di agency degli studenti con il coinvolgimento attivo degli insegnanti.

Dobbiamo ricordare, però, che il progetto arriva dopo che negli ultimi due decenni si sono succeduti e consolidati fenomeni come la globalizzazione, la digitalizzazione, la crescita del debito pubblico nazionale e la stagnazione economica, che è seguita alla crisi economica e finanziaria iniziata nel 2007 e che a tutto questo si sono aggiunte prima la crisi pandemica, dal 24 febbraio 2022 la guerra di occupazione dell'Ucraina decisa dalla Federazione Russa, la conseguente crisi energetica e dal 7 ottobre 2023 la guerra in Medio Oriente innescata dall'attacco terroristico di Hamas contro Israele: fattori che hanno esasperato ancora di più le disuguaglianze economiche e sociali generando profondi impatti sulle nostre comunità.

Non possiamo ignorare, infatti, le disuguaglianze prodottesi a livello territoriale, tra Nord e Sud del Paese, le disuguaglianze di genere, in termini salariali, di opportunità di lavoro, di possibilità di carriera, le disuguaglianze sociali, tra garantiti e non, le disuguaglianze generazionali, tra giovani e adulti, a causa di una mobilità sociale da anni bloccata, le disuguaglianze di diritti, tra chi nasce nel nostro Paese e chi qui decide di venirci a vivere.

Uno scenario di forte instabilità che ha imposto alla Fondazione di organizzare la propria attività istituzionale su obiettivi strategici chiari per dare maggiore chiarezza e agilità alla programmazione e per ragionare in modo più efficace sui problemi che la Fondazione riconosce come prioritari e sui quali intende impegnarsi.

Ci siamo interrogati, quindi, sulle nuove sfide che segnano l'azione filantropica della Fondazione concentrandoci, in particolare, sull'obiettivo di ricucire le fratture che si sono create anche all'interno della nostra comunità. Le disuguaglianze, è bene sottolinearlo, oltre che ingiuste, sono portatrici di una complessiva inefficienza del sistema.

Anche per questo la Fondazione, nel proporre la sua visione del futuro, ha messo al centro della propria attenzione la risorsa più pregiata: le future generazioni.

La questione prioritaria da risolvere è, però, quanto questo Paese creda nel proprio futuro e quale ruolo voglia assegnare alle nuove generazioni per contribuire a costruirlo. Quanto, cosa e soprattutto come voglia investire per consentire ai giovani di dare il meglio di sé in tale ruolo.

Non possiamo non sapere, infatti, che la scelta della scuola secondaria di secondo grado dei nostri giovani, ad esempio, è ancora profondamente influenzata dalla classe sociale di appartenenza e dal titolo di studio dei genitori e che la scelta del percorso formativo appare ancora condizionata dall'appartenenza di genere.

Il tema della gestione della valorizzazione del capitale umano si rivela dunque complesso. Per noi la risposta è stata scontata: in questo nostro tempo la sfida educativa è la sfida più importante. L'azione di contrasto al fallimento formativo e alla povertà educativa, fortemente associata nel nostro Paese alla povertà economica, alla marginalità e vulnerabilità sociale, deve essere potenziata in via prioritaria.

È altresì inderogabile un impegno, forte e deciso, per sanare l'altra, grande criticità rappresentata dall'insufficiente partecipazione e valorizzazione dei giovani nella vita delle nostre comunità.

L'azione di ascolto dei giovani segnala, a vari livelli, la percezione di una "distrazione strutturale" delle Istituzioni nei loro confronti lasciando in secondo piano la costruzione di direttrici strategiche e di prospettive per le giovani generazioni.

Un contesto che chiama tutti ad un'assunzione di responsabilità e che impone una conoscenza sempre più puntuale e approfondita dei bisogni dei nostri giovani e una capacità di visione e di risposta integrata e di lungo periodo cui siamo tutti chiamati.

Troppo spesso si associa il termine "fannulloni" ai nostri giovani: una narrazione che porta a nascondere le difficoltà di un sistema-Paese ancora incapace di cogliere in pieno l'emergenza generazionale e di riformare, quindi, logiche, regole e priorità per dare ai giovani quelle prospettive e quelle garanzie di cui hanno bisogno per essere, fino in fondo, protagonisti e traino del futuro del nostro territorio e del Paese.

Il dialogo, che prevede la comunicazione e l'ascolto, è senza alcun dubbio l'arma più potente che studenti, genitori e sistema educativo *in primis* hanno a disposizione. È necessario, quindi, venirsi incontro da tutte le parti, instaurando una comunicazione chiara, un rapporto solido di fiducia e di supporto, essere consapevoli di "dove vogliamo andare insieme". È necessario e quanto mai urgente, pertanto, stringere una alleanza tra le generazioni, valorizzando il potenziale di tutti i soggetti coinvolti, dall'infanzia all'età anziana, tenendo viva la tensione verso un futuro da costruire con fiducia. Il nodo decisivo di questo processo è la valorizzazione del potenziale delle giovani generazioni cui andrebbe passato il testimone, riconoscendo davvero, attraverso adeguati percorsi formativi, il protagonismo che spetta loro di diritto (agency).

Un'alleanza che si è già palesata è appunto quella tra la Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia, Co.S.M.O. SCS, i dirigenti e il corpo docente degli Istituti scolastici che, raccogliendo la sfida di questa difficile e controversa fase storica, hanno voluto e saputo fare fino in fondo la loro parte. Dalla parte dei giovani.

*Alberto Bergamin*

Presidente della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia

Si ringraziano: gli studenti, gli insegnanti e i dirigenti, degli Istituti comprensivi della Provincia di Gorizia che hanno partecipato attivamente al Progetto ContaminAction; il presidente, il direttore, i consiglieri, il personale della Fondazione Carigo di Gorizia che hanno supportato il progetto; Maria Antonietta Cosentini per la consulenza.

## *Perché questo volume?*

Il titolo di questa pubblicazione, “Come vascelli nella tempesta” prende spunto da un’attività svolta online con alcune classi scolastiche nella prima fase della Pandemia. Gli studenti hanno utilizzato questa metafora per descrivere la situazione di improvvisa precarietà e incertezza causata dalla diffusione del Covid-19: “la classe scolastica rappresentata da un vascello in preda a onde gigantesche veleggia alla ricerca di un porto sicuro. Un faro indica la strada da percorrere e sulle vele sono scritte le parole di speranza che il gruppo ha individuato per portare la nave in porto”.

Ma sarà proprio la consapevolezza di “stare in mezzo alla tempesta” che permetterà all’equipaggio di affrontare temi importanti e cercare soluzioni per affrontare i rischi e i pericoli, e affrontare così l’imprevedibilità degli eventi.

La diffusione del Covid-19 ha determinato un cambiamento nell’organizzazione della vita delle persone e nella comunicazione nei sistemi sociali. Anche il mondo della scuola, con studenti, insegnanti, dirigenti e personale ATA, si è trovato ad affrontare gli eventi come “vascelli nella tempesta”. Gli insegnanti hanno dovuto rivedere la loro organizzazione lavorativa e i metodi di insegnamento. Alcuni di loro sono stati in grado di adattarsi all’evolversi della pandemia, nonostante le informazioni spesso confuse e contraddittorie diffuse dai media della comunicazione, mentre altri hanno preferito mantenere il modello di insegnamento tradizionale. Gli studenti si sono ritrovati, da un lato, a doversi adattare a continui cambiamenti nell’organizzazione scolastica e familiare, come modifiche di orario, didattica a distanza e carenza di strumenti informatici; dall’altro, si sono preoccupati per la salute dei propri cari e amici. In alcuni casi, hanno potuto e dovuto affrontare il tema della morte come contingenza possibile e non improbabile, ma anche dell’impossibilità di stare vicino alle persone sofferenti.

Scopo di questo lavoro è diffondere le conoscenze e le buone pratiche emerse durante tre anni scolastici di attività (2019-2022), caratterizzati dalla diffusione del Covid-19 che, nel testo, viene descritta in termini sociologici e quindi non sanitari o epidemiologici, come “improvvisa irruzione dell'imprevedibilità nella società” (Baraldi, 2020). Il volume riguarda il modo in cui l'imprevedibile diffusione del Covid-19 ha improvvisamente perturbato i sistemi sociali, come ad esempio famiglie, gruppi di amici e classi scolastiche, e come, attraverso interventi adeguati, è stato possibile affrontare queste perturbazioni, in particolare con insegnanti e studenti nel contesto di classe, assecondando l'evoluzione pandemica e individuando soluzioni appropriate.

Questo volume vuol essere in primo luogo una testimonianza di come una buona teoria e una metodologia flessibile abbiano offerto sostegno al sistema scolastico durante la pandemia. In secondo luogo, vuole restituire le informazioni sui preadolescenti raccolte durante la pandemia per comprendere i loro vissuti emotivi e relazionali e offrire loro un sostegno. In terzo luogo, presenta le metodologie e gli strumenti utilizzati per facilitare il dialogo, promuovere le competenze emotive e la partecipazione attiva dei preadolescenti.

Il volume è suddiviso in sei parti.

*Prima parte.* Nella prima parte vengono presentate la struttura del progetto ContaminAction (obiettivi, azioni, metodologie, strumenti di intervento) e la sua storia, caratterizzata fin dal suo esordio dall'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità.

*Seconda parte.* Dopo una breve descrizione dei riferimenti epistemologici che fanno da sfondo al progetto, in questa parte vengono approfonditi i concetti teorici che saranno ripresi nei capitoli successivi, come ad esempio la comunicazione, la struttura dei sistemi coinvolti nel progetto e il significato di “Irruzione improvvisa dell'imprevedibilità”. Sempre in questa parte saranno esposte le metodologie utilizzate dal team di sociologi e dagli insegnanti per realizzare gli incontri con le classi. La seconda parte ha un'impronta sociologica che integra conoscenze provenienti da discipline quali la psicologia sociale e la psicologia clinica.

*Terza parte.* In questa sezione si presentano i dati di ricerca, con particolare attenzione ai temi dell'amicizia, del dialogo e delle esperienze emotive e relazionali degli studenti nei diversi contesti di vita (scuola, famiglia, tempo libero) durante le tre fasi della pandemia (emergenza, ripresa e graduale ritorno alla normalità).

*Quarta parte.* A partire dai dati di ricerca, nella quarta parte si presenteranno gli strumenti e le metodologie utilizzati nei diversi anni della pandemia per realizzare l'intervento in classe. Per descrivere il lavoro svolto e

i risultati raggiunti si presenteranno degli esempi (casi studio) di incontri realizzati con gli studenti dai sociologi e alcuni lavori coordinati dagli insegnanti e realizzati dalle classi.

*Quinta parte.* In questa sezione si presentano i risultati dell'attività di valutazione degli interventi in classe realizzati dal team di sociologi con lo scopo di presentare il punto di vista degli studenti rispetto al progetto.

*Sesta parte.* In quest'ultima parte si evidenziano gli aspetti più significativi del progetto e si delineano alcune linee per un suo sviluppo futuro.

Il volume è destinato a professionisti che si occupano della formazione e dei giovani, sia nell'ambito scolastico sia nel tempo libero, come dirigenti scolastici, insegnanti, amministratori, formatori, sociologi e psicologi, e in particolare agli insegnanti che hanno partecipato al progetto, a memoria del lavoro svolto, e a quelli che in futuro vorranno replicarlo nelle loro classi.



## Come vascelli nella tempesta

Voglio dire soltanto che accadeva a lui come a una nave travagliata da fortuna, che trascorre miseramente lungo la costa a sottovento.

Il porto sarebbe disposto a darle riparo, il porto è misericordioso, nel porto c'è sicurezza, comodità, focolare, cena, coperte calde, amici, tutto ciò che è benevolo al nostro stato mortale.

Ma in quel vento di burrasca il porto, la terra, sono il pericolo più crudele per la nave. Bisogna ch'essa fugga ogni ospitalità; un urto solo della terra, anche se soltanto sfiorasse la chiglia, farebbe rabbrivire il bastimento da cima a fondo.

Con ogni sua forza, esso spiega tutte le vele per scostarsi e, così facendo, combatte proprio coi venti che lo vorrebbero portare in patria, torna a cercare l'assenza di terra del mare sconvolto, precipitandosi per amor della salvezza perdutamente nel pericolo: il suo unico amico è il suo nemico più accanito!

*Herman Melville, Moby Dick*



# 1. Il progetto ContaminAction

## 1. ContaminAction

ContaminAction è un progetto voluto e finanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia (Carigo)<sup>1</sup> con la finalità generale di favorire il benessere psico-sociale ed emotivo degli studenti delle scuole secondarie di primo grado dislocate sul territorio della provincia di Gorizia.

Il progetto, avviato nel settembre del 2019, è rimasto attivo per tutto il periodo della pandemia ed è attualmente ancora in essere (settembre 2024). Il nome del progetto indica la volontà di connettere le diverse scuole attraverso la condivisione di metodi, azioni e strumenti per intervenire a favore degli studenti e quindi non ha alcun legame con la pandemia anche se l'avvio del progetto ha coinciso con il suo inizio.

In particolare il progetto intende promuovere il benessere psico-sociale dei preadolescenti attraverso azioni di promozione e facilitazione della comunicazione, del dialogo, delle life skill, delle competenze emotive; i destinatari dell'intervento sono le classi scolastiche e non le singole persone; le attività prevedono il coinvolgimento attivo degli insegnanti.

*Obiettivi.* Gli obiettivi generali del progetto sono:

- aumentare/approfondire le conoscenze nel mondo adulto su temi rilevanti che riguardano la preadolescenza;
- aumentare la comunicazione e il dialogo tra studenti e tra studenti e insegnanti;

<sup>1</sup> La Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia ha definito i vincoli di progetto basandosi su alcune linee di indirizzo formulate dai vertici dell'ente, e sulla base delle considerazioni emerse nell'ambito della ricerca intervento "What's UP ContaminAction" realizzata, per conto del Dipartimento di Prevenzione dell'Azienda Sanitaria di Gorizia, dalla Co.S.M.O. nell'anno 2018/19.

- aumentare le competenze emotive degli studenti;
- favorire il coinvolgimento attivo degli insegnanti nella realizzazione di interventi con le classi scolastiche relativamente ad aspetti comunicativi, relazionali dialogici ed emotivi;
- favorire il dialogo tra insegnanti sulla formazione degli alunni e sull'esperienza maturata all'interno delle classi durante l'intervento.

Questi obiettivi e le corrispondenti azioni di progetto sono stati elaborati da un gruppo di lavoro composto dai rappresentanti della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia<sup>2</sup>, dai dirigenti e dagli insegnanti referenti di alcuni istituti comprensivi coinvolti e da un team di sociologi.

*Metodologie.* Per raggiungere gli obiettivi il team di sociologi ha utilizzato, in forma combinata, diverse metodologie di lavoro. In particolare è stata utilizzata principalmente la metodologia della ricerca-intervento, abbinata alla peer-teaching, alla progettazione partecipata, alla facilitazione del dialogo e dell'agency, al metodo cooperativo.

*Azioni.* Le azioni di progetto sono state combinate alla realizzazione di tre ricerche intervento che hanno visto la partecipazione attiva di sociologi, insegnanti, studenti e dirigenti degli istituti coinvolti. In particolare, sono state attivate le seguenti azioni.

*Attivazione di gruppi di lavoro di insegnanti.* Per favorire il coinvolgimento attivo dei docenti sono stati attivati quattro gruppi di lavoro insegnanti che si sono incontrati mediamente cinque o sei volte nell'arco dell'anno scolastico, coordinati da un sociologo. Questi gruppi, composti di solito da professori di quattro o cinque classi aderenti al progetto, a volte hanno coinvolto insegnanti provenienti da istituti comprensivi diversi. L'attività degli insegnanti si è concretizzata nel collaborare alla definizione dei temi e strumenti di ricerca, nella condivisione di schemi e strumenti di intervento in classe e nelle attività di supervisione sul lavoro svolto in classe.

*Ricerca.* La raccolta, elaborazione e analisi dati è stato un passo necessario per definire i temi da trattare nell'intervento. La scelta degli strumenti di raccolta dati è stata fatta in relazione alle difficoltà emergenti che hanno coinvolto gli studenti nelle diverse fasi della pandemia.

*Interventi dei sociologi con gli studenti.* Il team di sociologi ha realizzato due incontri all'anno con le singole classi. Il primo incontro per proporre l'attività e il secondo per dialogare con gli studenti sul lavoro svolto

<sup>2</sup> I rappresentanti della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia che hanno partecipato al tavolo di lavoro sono stati: il Presidente Roberta Demartin, l'attuale Presidente Alberto Bergamin, il Direttore Rossella Digiusto e il Consigliere Marco Braidà.

con i propri insegnanti e per completare eventuali attività lasciate in sospeso.

*Intervento degli insegnanti con le classi.* A seguito della programmazione con i sociologi, utilizzando schemi di lavoro e strumenti di facilitazione, gli insegnanti hanno sperimentato alcune attività della durata di un'ora per un totale di tre o quattro incontri per ogni classe.

*Valutazione.* Nella terza ricerca-intervento è stata proposta agli studenti una scheda di valutazione finale che ha permesso di verificare l'esito dell'incontro da un punto di vista qualitativo e quantitativo.

*Produzione di rapporti di ricerca, relazioni e diffusione di buone pratiche.* Tutte le attività svolte sono state rendicontate periodicamente ai referenti e responsabili della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia con i quali si è aperto un dialogo sulla condizione giovanile e le esigenze durante la pandemia.

*Implementazione del sito.* Il sito del progetto ha permesso la condivisione di strumenti di intervento, azioni realizzate dalle singole classi scolastiche, dati completi di ricerca e risultati della valutazione. Gran parte dei materiali qui presentati sono consultabili sul sito ([www.contamination.me](http://www.contamination.me)).

*Coordinamento e programmazione di incontri.* Si tratta di un'attività fondamentale per la gestione del progetto e del suo sviluppo nel tempo, soprattutto nella fase di crisi causata dalla pandemia.

*Realizzazione.* Il progetto è stato realizzato da un team di sociologi della "Cosmo SCS" con il coinvolgimento attivo di studenti e di insegnanti degli istituti comprensivi della provincia di Gorizia.

Tutte le fasi previste dal documento di progetto sono state realizzate durante la pandemia. Come si può vedere nella tab. 1, uno degli aspetti di novità che ha caratterizzato l'esecuzione del progetto durante le diverse fasi è stato il lavoro online dei sociologi con gli insegnanti e con gli studenti.

Tab. 1 - Azioni della ricerca-intervento e fasi della pandemia

	<i>Emergenza</i>	<i>Pandemia</i>	<i>Ritorno alla normalità</i>
Anno scolastico	2019-20	2020-21	2021-22
Gruppi insegnanti (PTI)	Online	Online	Online
Ricerca	Online	Online	Presenza
Interventi sociologi con studenti	Online	Online	Presenza
Interventi insegnanti con studenti	Online	Presenza	Presenza
Contaminazioni	Sì	Sì	Sì
Valutazione	–	–	Sì
Diffusione (sito internet)	Sì	Sì	Sì

*Soggetti coinvolti.* Il progetto ContaminAction ha coinvolto attivamente 9 Istituti Comprensivi, 50 diversi insegnanti, e circa 1.000 studenti.

## **2. La storia del progetto**

La diffusione del Covid-19, ovvero “l’irruzione improvvisa dell’imprevedibilità”, ha obbligato a riorganizzare il progetto ContaminAction. Ciò non è stato facile e ha richiesto un elevato grado di flessibilità e di adattamento. Di seguito si descriverà come nei diversi anni scolastici l’intervento sia stato organizzato a seguito della pandemia e delle norme anti Covid-19, e come sia stato possibile modificare gli obiettivi mantenendo quasi inalterata la struttura del progetto. In particolare si descriveranno le modalità di lavoro messe in atto dai gruppi di insegnanti e dal team di sociologi per sostenere gli studenti e gli insegnanti in un momento estremamente difficile per tutti.

### *2.1. Primo anno scolastico (2019-20)*

*Settembre 2019-marzo 2020.* La prima importante azione del progetto è stata la formazione del gruppo di lavoro<sup>3</sup> e la condivisione di obiettivi, azioni e strumenti per progettare la prima ricerca intervento. Nei primi mesi del 2020 il gruppo di lavoro aveva avviato la ricerca intervento “sulle differenze comunicative e relazionali nei contesti scolastico e amicale”. A tale scopo era stato costruito un questionario da somministrare agli studenti delle 18 classi coinvolte dagli insegnanti degli istituti aderenti. La somministrazione del questionario sarebbe dovuta iniziare i primi giorni di marzo 2020, lo stesso giorno in cui ci fu la prima chiusura della scuola. La diffusione del Covid-19 obbligò il gruppo di lavoro a sospendere le attività e a rielaborare le azioni tenendo conto del nuovo contesto venutosi a creare.

*Aprile 2020-giugno 2020.* Le difficoltà incontrate dalla scuola nei primi mesi di pandemia hanno impedito la realizzazione dell’attività di ricerca come definita all’inizio dell’anno, sostituendola con un’azione di sostegno di quattro classi appartenenti a due istituti scolastici, con le quali si è realizzato un lavoro sul tema della comunicazione con compagni e amici che ha portato a riflettere in seguito sui cambiamenti nelle relazioni innescate dalla pandemia. Tale attività con un numero limitato di classi è di-

<sup>3</sup> Il gruppo di lavoro si è costituito a seguito della proposta di progetto della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia. Va sottolineato che solo alcuni insegnanti si conoscevano tra loro: per il gruppo di lavoro era la prima esperienza di lavoro in comune.

ventata così una sperimentazione su come sostenere studenti e docenti nella nuova situazione e attraverso la didattica a distanza. In concreto, l'attività è consistita nell'avvio di una ricerca intervento sul significato di amicizia, anche in relazione al lockdown. Un gruppo ristretto di insegnanti con il sostegno dei sociologi ha sperimentato strumenti di lavoro e forme di comunicazione utili a sostenere gli studenti durante il primo lockdown, agendo sulle competenze emotive e dialogiche degli studenti, in relazione ai problemi di forte disagio emotivo e relazionale causati dalla diffusione del Covid-19. Le classi sono state coinvolte nella raccolta dati qualitativi utilizzando una pagina del sito del progetto costruita *ad hoc* per ogni singola classe. Le quattro classi hanno inoltre partecipato ad alcuni incontri in modalità on line con gli operatori del progetto e con gli insegnanti, finalizzati a promuovere la loro partecipazione e a sostenere le loro competenze emotive. In questa fase del progetto si è sperimentato l'utilizzo del sito del progetto ([www.contamination.me](http://www.contamination.me)) quale strumento per raccogliere i punti di vista sul tema dell'amicizia.

## 2.2. Secondo anno scolastico (2020-21)

*Settembre 2020-dicembre 2020.* Nel settembre 2020 il gruppo di lavoro ha utilizzato un nuovo questionario, prodotto durante l'estate dal team di sociologi, tenendo conto sia dell'attività sperimentale con gli studenti svolta tra aprile e giugno, sia delle esigenze espresse dagli insegnanti. Nel settembre 2020 non si immaginava una nuova chiusura della scuola e un'intensificazione della diffusione del virus e del numero di casi e decessi. L'idea iniziale di realizzare una ricerca finalizzata a comprendere le forme di comunicazione, le relazioni e gli stati emotivi dei preadolescenti a scuola e nel tempo libero, è stata così sostituita da un'attività di ricerca intervento volta a far riflettere gli studenti su temi legati alle difficoltà incontrate durante il primo lockdown e alla loro percezione del futuro. Si è proposto un questionario che ha preso in considerazione i cambiamenti emotivi e relazionali nei diversi contesti di vita degli studenti durante l'evoluzione della pandemia, unitamente alla loro percezione del rischio e all'osservazione di problemi o opportunità legati al lockdown e alla DAD.

*Gennaio 2021-giugno 2021.* Terminata la fase di elaborazione e analisi dei dati si è passati alla loro restituzione al gruppo insegnanti e alla produzione di un toolkit che, a partire da alcuni dati di sintesi, ha proposto temi da trattare, obiettivi e idee per l'intervento con gli alunni. Il toolkit è stato utilizzato durante le attività di peer teaching con gli insegnanti come guida per facilitare la definizione e programmazione degli interventi in clas-

se. Una volta definito dagli insegnanti il tema su cui lavorare con la propria classe, i sociologi hanno realizzato un incontro con ciascuna classe. In base alle diverse situazioni contingenti, gli incontri sono stati condotti: a) collegando l'intera classe scolastica (in presenza) con la sala riunione dei sociologi; b) effettuando un collegamento tra la casa dei singoli studenti e la sala riunione dei sociologi. Dal momento che a causa delle vigenti norme anti Covid-19 era impossibile per i sociologi entrare a scuola, la realizzazione degli incontri in classe è avvenuta attraverso un collegamento online e grazie all'impiego di una lavagna grafica che, oltre a presentare i materiali stimolo, ha permesso di riassumere le riflessioni in forma schematica su fogli virtuali. La presentazione delle slide ha permesso di comunicare sul tema prescelto e di innescare un dialogo costruttivo tra i partecipanti. In questa fase è stato molto importante il lavoro degli insegnanti in classe, con il sostegno esterno dei sociologi. Le classi hanno infatti continuato a confrontarsi per l'intero anno scolastico con i rispettivi insegnanti utilizzando materiali costruiti *ad hoc* e tenendo conto delle indicazioni che sono emerse durante gli incontri di peer teaching (circa 4 incontri) che si sono svolti parallelamente alla conduzione delle attività in classe. A fine anno scolastico, si è svolto l'incontro conclusivo condotto dai sociologi insieme ai docenti. Alle attività di intervento hanno partecipato le diciotto classi scolastiche previste dal documento di progetto. Gli interventi sono stati realizzati dal team di sociologi in modalità on-line collegandosi sia con gli studenti in classe sia con gli studenti da casa a seconda della situazione della classe che poteva essere in presenza o in "DAD" nel caso di esposizione al virus da parte della classe. Anche i gruppi di peer teaching con insegnanti si sono svolti in modalità on-line permettendo il collegamento di docenti di scuole diverse e il confronto tra di loro per costruire sinergie anche tra istituti comprensivi diversi.

### 2.3. Terzo anno scolastico (2021-22)

*Settembre 2021-dicembre 2021.* Nel settembre del 2021, sulla base dei risultati ottenuti nell'anno scolastico 2020/21, con la speranza che la pandemia volgesse al termine e che quindi si ritornasse alla normalità, il gruppo di lavoro ha scelto di avviare una seconda indagine, ritornando al proposito iniziale di raccogliere informazioni e intervenire sulla comunicazione, le relazioni e gli stati d'animo con i compagni e gli amici per migliorare le relazioni a scuola e nel tempo libero, anche in relazione agli effetti della pandemia sulla socializzazione dei giovani. Ma nel mese di ottobre 2021 è nuovamente aumentato il numero dei contagi con un'ulteriore chiusura del-

la scuola e molte limitazioni per i consulenti esterni. A seguito dell'ulteriore chiusura delle attività scolastiche in presenza, vista l'impossibilità dei sociologi di entrare in classe, si è intrapreso un'attività di consulenza e sostegno con alcuni insegnanti. È stato necessario aspettare l'inizio del nuovo anno per ripartire con la raccolta dati.

*Gennaio 2022-marzo 2022.* In questo periodo è stata avviata la seconda raccolta dati. In questo caso, gli studenti hanno risposto in classe utilizzando un questionario cartaceo. Questa raccolta dati ha permesso di monitorare gli stati emotivi e i vissuti relazionali dei ragazzi, anche alla luce delle conseguenze della pandemia. In particolare lo scopo di questa nuova indagine era quello di osservare le forme di comunicazione presenti tra coetanei evidenziando le differenze tra amici e compagni di classe.

Gli insegnanti presenti in classe durante la compilazione del questionario hanno coinvolto i giovani in una riflessione sulle risposte al questionario.

Per quanto riguarda le classi prime (su come era stata vissuta la pandemia da parte dei bambini non si possedevano informazioni) si è ritenuto opportuno lavorare sui vissuti del periodo Covid-19, costruendo con loro contesti facilitativi riguardanti: a) la comunicazione e il dialogo in classe, b) la trattazione di ansia e paura di conoscere nuovi compagni e insegnanti. In seguito, i dati analizzati sono stati condivisi con gli insegnanti con i quali si sono individuati i temi e gli strumenti per la realizzazione dell'intervento. In questa fase il lavoro ha coinvolto gli istituti comprensivi di Cormons, Gorizia, Lucinico, Giacich e Randaccio di Monfalcone, e Doberdò del lago in lingua slovena. Le attività di peer teaching, che si sono svolte parallelamente agli interventi in classe, hanno coinvolto i docenti delle classi aderenti al progetto ContaminAction.

*Aprile-giugno 2022.* In questo periodo i sociologi hanno incontrato i ragazzi in presenza e hanno potuto testimoniare agli insegnanti le forme di comunicazione che facilitano il dialogo e promuovono la partecipazione e l'agency degli studenti. Una volta conclusi gli interventi in classe da parte dei sociologi, il lavoro è stato ripreso dagli insegnanti che sono riusciti a realizzare delle attività con le proprie classi. L'attività degli insegnanti è stata supervisionata durante tutto il periodo dai sociologi. Con la conclusione dell'anno scolastico si è conclusa anche una fase del lavoro che è stata ripresa nel periodo compreso tra settembre 2022 e dicembre 2022.

Gli interventi degli operatori e degli insegnanti sono stati realizzati in presenza. Ogni classe ha partecipato a due incontri con il team di sociologi e ad alcuni incontri in classe con i propri insegnanti. Con queste classi sono state affrontate le differenze comunicative e relazionali che si sono sviluppate nel gruppo classe e nel gruppo di amici anche in relazione alla pandemia e alle regole finalizzate a limitare i contagi. Il lavoro ha avu-

to anche la finalità di raccogliere le proposte dei giovani per il tempo libero al fine di indirizzare eventuali politiche giovanili.

*Settembre-dicembre 2022.* In questo periodo caratterizzato dal ritorno alla normalità, il team di sociologi è entrato nelle classi scolastiche delle scuole di Monfalcone, di Doberdò del lago e di Lucinico, affrontando il tema della collaborazione tra compagni di classe e proponendo agli studenti uno strumento di valutazione dell'intervento. Tutto il materiale raccolto è stato poi pubblicato sul sito al fine di permettere agli insegnanti e agli studenti di lavorare in autonomia, proseguendo l'attività secondo quanto definito nelle riunioni di peer teaching.

#### *2.4. Tutto il periodo*

*Settembre 2019-dicembre 2022.* Per tutti gli anni di progetto il team di sociologi ha mantenuto i contatti con la direzione della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia e con i dirigenti delle scuole al fine di ricalibrare l'intervento in termini di impegno orario e di significati. Oltre a questo importante lavoro di coordinamento e condivisione, il team si è occupato da un lato di approfondire da un punto di vista teorico e metodologico alcuni temi rilevanti e dall'altro di produrre materiali didattici, in parte condivisi con i gruppi di peer teaching per mezzo del sito del progetto, che è stato aggiornato in tempo reale. Nei tre anni di pandemia, i risultati della ricerca e i materiali prodotti sono stati oggetto di diffusione a livello locale e nazionale (tramite video-conferenze) e di confronto con docenti universitari esperti in materia. Tutti i documenti prodotti e i materiali sono disponibili sul sito del progetto ([www.iswonderland.com](http://www.iswonderland.com)).

*Anno scolastico 2022/23.* Il progetto è continuato con il lavoro in classe a partire dai dati raccolti nella terza ricerca ed il lavoro degli insegnanti.

*Anno scolastico 2023/24.* In base ai dati di questo lavoro il progetto è in fase di riorganizzazione come in parte spiegato nell'ultimo paragrafo di questo libro dal titolo "un nuovo presente a partire dell'imprevedibilità".

## 2. Riferimenti teorici e metodologici

Il progetto ContaminAction affonda le proprie radici in quella che può essere definita una “teoria ibrida” (Baraldi, 2020) che connette alcuni contributi scientifici i quali, a partire da metà del secolo scorso, si sono andati formando e affinando in ambito socio-psicologico. In questo lavoro si fa riferimento a teorie, epistemologie (Bateson, 1976, 1979) e concetti del costruttivismo e della teoria dei sistemi<sup>1</sup>.

Nell’ambito del progetto ContaminAction la teoria di riferimento è stata utilizzata per:

- definire gli obiettivi, le azioni e le metodologie;
- individuare adeguate forme di intervento;
- costruire gli strumenti di ricerca e analizzare i dati;
- realizzare l’intervento con gli studenti preadolescenti ed i loro insegnanti su temi specifici ed in un contesto pandemico.

Di seguito si riportano, in sintesi, i principali concetti teorici utilizzati dal team di sociologi per lavorare con gli studenti e gli insegnanti.

### 1. Osservazione

Nell’ambito del progetto ContaminAction il concetto di osservazione (Maturana, Varela, 1987; V. Foerster, 1976; Baraldi, 2020) è stato utilizzato nelle fasi di ricerca, analisi dati e intervento. La raccolta dei dati è un’azione di osservazione “di primo ordine” (V. Foerster, 1976; Maturana, Varela,

<sup>1</sup> I riferimenti bibliografici (vedi bibliografia) sono coerenti con gli obiettivi del progetto e con le seguenti metodologie: la ricerca-intervento, la progettazione partecipata, la promozione del dialogo e dell’intelligenza emotiva.

1987). Facendo un esempio concreto: per realizzare le ricerche nelle scuole si è usato un questionario per misurare alcuni stati emotivi degli studenti prima e dopo il lockdown. In questo esempio l'osservazione è rappresentata dal punto di vista dello studente (osservatore) che descrive la propria ansia (oggetto osservato). Si parla invece di osservazione di secondo ordine quando, ad esempio nella fase di analisi dati, il ricercatore (osservatore) osserva le risposte degli studenti (osservazioni di primo ordine): in questo caso si tratta di osservazioni di osservazioni e quindi di osservazioni di secondo ordine. Si parla ancora di osservazioni di secondo ordine quando, ad esempio, l'operatore del progetto o l'insegnante osserva come gli studenti osservano le riflessioni effettuate dai propri compagni sui dati della ricerca. Questi esempi ci permettono di sottolineare che l'osservazione di secondo ordine rende più complessa la lettura della realtà osservata. L'attività di ricerca è un'azione di osservazione che prevede al suo interno più punti di vista (più modi di osservare la realtà): quello degli studenti che rispondono alle domande del questionario, quello dei team di sociologi che analizzano i dati, quello degli insegnanti che leggono il rapporto di ricerca sull'indagine e così via.

La consapevolezza di questa complessità (Morin, 1993), cioè che esistono più livelli di osservazione, mette gli attori coinvolti in un intervento nella condizione di dover selezionare che cosa osservare: i risultati della ricerca, le osservazioni degli studenti sui dati della ricerca, la capacità degli studenti a costruire in modo dialogico una visione della realtà più complessa che tiene in considerazione anche il punto di vista e le osservazioni, degli altri. Va inoltre aggiunto che l'osservazione non è mai oggettiva e dipende sempre da chi osserva: dalla sua storia personale, dal grado di formazione, dal coinvolgimento emotivo, dal sistema sociale di riferimento. Vista in questo modo, l'osservazione è un'operazione di conoscenza dell'intervento: attraverso operazioni di ordine diverso di osservazione e riflessione, si costruiscono significati della realtà osservata. Tali costruzioni possono dar vita a riflessioni personali (Ugazio, a cura di, 1988), oppure essere condivise per mezzo della comunicazione, ad esempio in classe o nei gruppi di lavoro di insegnanti e sociologi.

L'osservazione è sempre coinvolta in un intervento sociale: si osserva la realtà, si osserva come i destinatari dell'intervento osservano la realtà, si riflette sulle osservazioni. All'origine di ogni intervento c'è un'azione di osservazione che viene condivisa attraverso la comunicazione.

## 2. La comunicazione e le sue forme

*La comunicazione.* In questo lavoro è fondamentale il concetto di comunicazione, Per Luhmann la comunicazione sintetizza tre aspetti: emissione o atto del comunicare, informazione e comprensione della differenza tra emissione e informazione (Luhmann, De Giorgi, 1992). Nella riformulazione di Baraldi la comunicazione è “coordinamento di azione comunicativa e comprensione, coordinamento che costruisce il significato dell’informazione” (Pearce, 2001; Baraldi, 2020). Si tratta di una definizione che influenza il modello di intervento utilizzato in questo lavoro e le riflessioni attivate dai sociologi nella fase di ricerca-intervento.

La comunicazione ha forme di tipo verbale e non verbale. Per *comunicazione verbale* s’intende l’uso della parola la quale permette di esprimere pensieri, idee, sentimenti mentre per *comunicazione non verbale* s’intende l’emissione di contenuti comunicativi per mezzo di espressioni facciali, posture, toni della voce (Watzlawick *et al.*, 1971). La combinazione di questi due tipi di comunicazione può facilitare, ma anche ostacolare, la comprensione. Quando si osserva la comunicazione tra persone solitamente si tiene conto sia del linguaggio verbale sia di quello non verbale, in particolare per verificare se i due linguaggi sono tra loro coerenti o incoerenti.

*I sistemi sociali.* Secondo Luhmann, la società moderna si differenzia in sottosistemi (Luhmann, De Giorgi, 1992): nel nostro caso, sistema educativo, famiglie, gruppi classe e gruppi di adolescenti. Ogni sistema è caratterizzato da un codice fondamentale. Ad esempio, nel caso di un gruppo giovanile, il codice è la frequentazione (equilibrio tra divertimento e comunicazione interpersonale) (Baraldi, Casini, 1991; Ansaloni, Borsari, 1993). I diversi sistemi sociali (ad es., il sistema educativo e il sistema dell’intervento) pur mantenendo una propria struttura possono, attraverso la comunicazione, perturbarsi vicendevolmente. In questo caso avviene quello che è definito un “accoppiamento strutturale” che può avere effetti diversi sulla loro organizzazione interna (Maturana, Varela 1985). I sistemi sociali sono caratterizzati da specifiche forme di comunicazione. Osservare la forma di comunicazione di un sistema permette di indicarlo e distinguerlo dal suo ambiente (Spencer-Brown, 1969; Luhmann, De Giorgi, 1992).

*Forme di comunicazione.* La funzione delle forme di comunicazione è rendere probabile la comunicazione all’interno di un sistema sociale. Sistemi diversi sono caratterizzati da forme comunicative diverse. Le forme di comunicazione si basano sulla combinazione di tre elementi: codici, posizionamenti e strutture di aspettative (Baraldi, 2020).

*Codice.* Come si è già detto, ogni sistema utilizza un proprio *codice* fondamentale, dato da una distinzione fondamentale, nel sistema stesso. Ad

esempio, il codice fondamentale del sistema educativo consiste nella distinzione tra trasmissibilità/non trasmissibilità della conoscenza. In questo sistema, esiste anche un codice secondario che distingue tra valutazione positiva e valutazione negativa delle prestazioni degli studenti.

*Posizionamenti.* All'interno di ogni sistema (es. classe scolastica, gruppo di amici, famiglia) la comunicazione è regolata attraverso due possibili *posizionamenti*: ruolo e persona.

Con *ruolo* si intende un modo di agire nella comunicazione che si basa su modelli prestabili nel sistema sociale (ad es. modelli di insegnante e studente).

Con *persona* si intende un modo di agire che esprime l'unicità, la specificità e l'autonomia dell'azione individuale.

I partecipanti alla comunicazione sono *persone* quando possono esprimere, in forma autonoma, il proprio punto di vista, i propri sentimenti, le proprie aspettative.

*Autorità epistemica.* All'interno di un sistema sociale i partecipanti alla comunicazione possono posizionarsi in modo gerarchico. Si dice che un partecipante ha maggiore autorità epistemica quando nella comunicazione ricopre un livello gerarchico più elevato degli altri e riconosciuto dagli altri. Ad esempio un formatore ha un posizionamento diverso da quello dei soggetti formati i quali riconoscendo la sua "autorità epistemica" attribuiscono un valore di verità ai contenuti della formazione (Baraldi, 2020).

L'autorità epistemica può essere esercitata in modi diversi e in base all'orientamento al ruolo o alla persona. Se, nell'esempio del formatore, l'idea di fondo è che la conoscenza possa essere trasferita da una mente all'altra, il suo stile sarà centrato su un modello educativo che ad esempio prevede la lezione frontale e il monologo. Viceversa un formatore che parte dal presupposto che la costruzione dei significati è un processo autonomo strutturerà le sue azioni di formazione secondo un modello di intervento dialogico e sulla promozione dell'espressione personale dei punti di vista.

*Aspettative.* Un sistema sociale può riprodursi soltanto se i partecipanti alla comunicazione hanno *aspettative* comuni. Le aspettative sono solitamente correlate al codice di sistema e al posizionamento. Le aspettative possono essere di tipo normativo (rispetto di regole), cognitivo (apprendimento, aumento della conoscenza) e affettivo (attenzione ai bisogni personali). La delusione delle aspettative ostacola il processo comunicativo con conseguente blocco della comunicazione: ad esempio, un gruppo di studenti deluso dall'attività proposta da un sociologo o da un insegnante potrebbe rifiutarsi di ascoltarlo impedendo così la realizzazione della comunicazione e vanificando l'intervento.

*Azioni comunicative e agency.* La comunicazione è sempre legata all'azione. Sono azioni comunicative, ad esempio, i commenti sui testi di un poeta, la risoluzione di un conflitto, la definizione di un progetto da presentare all'esame, l'organizzazione di una serata tra amici. In base al contesto la scelta dell'azione può essere sostenuta da un insegnante, da un sociologo, da un genitore, da un amico. In un contesto scolastico dove solitamente i programmi e le modalità d'insegnamento, ma anche la gestione di attività riferite ai momenti di sospensione temporanea delle lezioni, sono decise dall'organizzazione scolastica, la decisione su come agire potrebbe essere ad esempio presa anziché dall'insegnante dallo studente stesso. Lo stesso vale per l'attività proposta da un sociologo che interviene in classe. In questi casi gli studenti vengono messi nella condizione di poter scegliere tra diverse opzioni e responsabilizzati rispetto ai rischi e alle opportunità.

Quando, nel caso del contesto scolastico o dell'intervento sociale, la decisione sull'azione è demandata ad uno o più studenti si parla di promozione dell'agency. Con il concetto di agency (Baraldi, 2020; Baraldi, Iervese, 2017; Baraldi, 2023a) si intende la possibilità degli studenti di agire in autonomia e di fare delle scelte che possono essere rischiose (il poeta è noioso, il tema non era gradito alla commissione, la soluzione del conflitto ha causato la fine di un'amicizia, la pizzeria era chiusa). La promozione dell'agency richiede sempre il sostegno dell'autorità epistemica, solitamente da parte di un adulto attraverso il dialogo e la facilitazione. La promozione dell'agency non va confusa con il "lasciar fare" agli studenti ciò che vogliono. La promozione dell'agency prevede dei vincoli che comunque secondo questo modello vanno chiariti fin dall'inizio della relazione (Baraldi, 2020).

### **3. Sistemi coinvolti nel progetto ContaminAction**

Nell'ambito del progetto ContaminAction si osservano quattro sistemi sociali tra loro collegati: il sistema dell'intervento a cui partecipano dirigenti, insegnanti, studenti e sociologi; il sistema educativo suddiviso in gruppo insegnanti e gruppo di studenti; il sistema del gruppo dei pari. Ogni sistema è basato su una propria forma di comunicazione. All'interno dei singoli sistemi possono svilupparsi anche forme di comunicazione secondarie, che possono coesistere all'interno del sistema per un tempo limitato, come ad esempio il sistema dell'intervento che si inserisce all'interno del sistema educativo scolastico.

### 3.1. Sistema dell'intervento

In linea generale, un sistema dell'intervento sociale può utilizzare diverse forme di comunicazione che si possono descrivere sulla base di codici, posizionamenti e strutture di aspettative. Le principali forme di comunicazione utilizzate nel nostro progetto sono il dialogo, la promozione e la facilitazione.

*Dialogo.* Il dialogo (Baraldi, 2020; Baraldi *et al.*, 2021) emerge dalla distinzione tra il valore positivo dell'equità e quello negativo dell'inequità nella partecipazione sociale. Il dialogo attribuisce valore positivo al fatto che, per esempio, due studenti abbiano lo stesso posizionamento nella comunicazione, sottolineando il principio per cui "nessuno prevale su nessuno", e attribuisce un valore negativo al fatto che qualcuno prevalga sull'altro. All'opposto, la prevaricazione introduce asimmetrie nella comunicazione, talvolta scatenando conflitti o ritiri dalla partecipazione.

Il dialogo introduce aspettative affettive, correlate all'imprevedibilità dell'espressione personale, ma non esclude il conflitto, poiché comporta la costruzione di narrazioni diverse e personali da parte dei partecipanti. Nel dialogo, si raggiunge un equilibrio tra l'espressione personale e la preoccupazione per la reciprocità, evidente quando ad esempio gli studenti oscillano tra il desiderio di esprimersi e intervenire e la necessità di ascoltare il punto di vista degli altri in modo rispettoso e nella comprensione che "non ci sono osservazioni giuste o sbagliate ma solo punti di vista". Per questo il dialogo sottolinea l'importanza dell'ascolto reciproco tra due o più individui, nel rispetto dei diversi punti di vista. Solitamente, il dialogo è orientato alla trattazione di un argomento o alla ricerca di soluzioni, come nel caso di problemi o conflitti (Winslade, Williams, 2011).

Il dialogo è una forma di comunicazione che è possibile introdurre nel contesto educativo scolastico attraverso azioni di promozione e sostegno, che consentono di migliorare le relazioni interpersonali, promuovere il rispetto e la fiducia, incrementare la collaborazione, nonché facilitare l'inclusione e l'empowerment dei giovani. Inoltre, il dialogo aiuta i partecipanti a comprendere e gestire le emozioni (Goleman, 1997), favorendo lo sviluppo di competenze comunicative ed emotive fondamentali per il benessere psicosociale degli individui coinvolti. Infine, il dialogo contribuisce a scoraggiare e prevenire prevaricazioni e violenze e può essere utilizzato per risolvere problemi di bullismo (Baraldi, Iervese, 2003).

*Facilitazione.* La facilitazione è una forma di comunicazione che favorisce, avvia, sostiene e riproduce la comunicazione all'interno di un sistema come ad esempio una classe scolastica. In particolare la facilitazione riguarda il dialogo e l'agency. La facilitazione non solo agevola la comuni-

cazione, ma sostiene anche il processo di crescita, partecipazione attiva e sviluppo delle competenze degli studenti in quanto crea un contesto educativo più inclusivo e dinamico. La facilitazione si avvale di modalità comunicative (stili di conduzione) che sono oggetto di studi e valutazione (Baraldi, Iervese, 2017; Baraldi *et al.*, 2022)<sup>2</sup>.

*Facilitazione del dialogo.* Gli studenti possono essere incoraggiati a esprimere i propri punti di vista, bilanciando la loro partecipazione nelle interazioni: prendendo e preoccupandosi di lasciare lo spazio agli altri di intervenire. Per agevolare questa dinamica, oltre ad adottare uno stile comunicativo adeguato, si possono utilizzare strumenti didattici appositamente progettati, come grafici, fotografie e video, insieme a tecniche di lavoro di gruppo come il cooperative learning, che include il lavoro in coppia, in piccoli gruppi, focus group e brainstorming.

La facilitazione del dialogo riguarda anche le classi multiculturali, contesti nei quali è importante non adottare una prospettiva “essenzialistica” che parte dal presupposto che la cultura di appartenenza determini il modo di costruire i significati delle persone ma, piuttosto, di una prospettiva “non essenzialistica” che porta ad osservare identità fluide e ibride costruite in modo contingente nella comunicazione (Baraldi *et al.*, 2021). In questo caso la facilitazione può promuovere narrazioni e identità fluide e ibride basate sulle esperienze personali dei partecipanti. L’insieme delle conoscenze che si vengono così a creare, non solo nelle classi multietniche, sono il presupposto per la strutturazione di “piccole culture”. La classe diviene un luogo di ibridazione culturale che permette ai giovani di costruire un’idea personale del mondo e delle relazioni tra persone.

*Facilitazione dell’agency.* La facilitazione dell’agency va intesa come un’azione di promozione della capacità dei preadolescenti di agire in modo propositivo e innovativo, contribuendo alla comunicazione con i propri apporti personali. Nel facilitare l’agency degli studenti è fondamentale mostrare sensibilità per la loro espressione personale e garantire che le loro opinioni saranno prese sul serio dagli adulti. Questo implica coinvolgerli attivamente nei processi sociali rilevanti, condividere potere e responsabilità e sostenere la loro auto-espressione.

In questo modo gli studenti vengono posti al centro del processo di comunicazione, partecipando attivamente alla costruzione di idee, riflettendo sulle posizioni altrui e collaborando creativamente per trovare soluzioni ai problemi. Lo sviluppo dell’agency favorisce lo sviluppo dell’autonomia per-

<sup>2</sup> Il progetto europeo SHARMED ha coinvolto le scuole primarie e secondarie di Modena, Monfalcone e Udine.

sonale, sottolineando che l'esito delle azioni spesso dipende dalle scelte personali e non solo da fattori esterni. Come dimostrato la facilitazione dell'agency e delle narrazioni è adatta ai contesti multiculturali (Baraldi, 2023b).

*Promozione.* La promozione è una forma di comunicazione che permette ai partecipanti (insegnanti, studenti e sociologi) di contribuire significativamente al processo di costruzione di significati condivisi e di espressione della propria autonomia e identità (Baraldi, 1992).

La promozione rappresenta il filo conduttore che ha permeato ogni incontro in classe con gli studenti, garantendo coerenza e vitalità all'intero percorso. La scelta di adottare un intervento promozionale, basato sulla comunicazione dialogica e facilitante, ha prodotto impatti significativi sia sul piano relazionale che educativo, contribuendo a plasmare una cultura di apprendimento partecipativo e rispettoso delle diversità, a vantaggio dell'intera comunità scolastica. Questo approccio ha creato equità nella partecipazione alle interazioni scolastiche, aumentato l'empatia degli studenti nei confronti dei compagni e il loro empowerment, inteso come abilità di trattare i disaccordi e i punti di vista diversi. Ciò ha permesso un arricchimento dei contenuti della comunicazione e la costruzione o il consolidamento di un clima favorevole alla negoziazione e alla comunicazione fra studenti.

Per garantire un'adeguata comunicazione tra i partecipanti, è stato essenziale sperimentare con gli allievi queste forme comunicative e offrire loro momenti di riflessione su di esse.

*Promozione delle competenze su emozioni e sentimenti* Le emozioni e i sentimenti vengono qui trattate da un punto di vista sociologico, ovvero nella comunicazione anche se si tiene conto di studi e definizioni maturate nel campo della psicologia e fisiologia (Goleman, 1997, 2006).

*Emozioni.* Le emozioni primarie o universali sono la gioia, la tristezza, la paura, la rabbia, la sorpresa e il disgusto (Damasio, 1999). Le emozioni sono una risposta fisiologica ad un evento interno come ad esempio un ricordo, o esterno come ad esempio un colpo di pistola. Esse vengono "provate" dalla persona per un lasso di tempo relativamente breve e non possono coesistere contemporaneamente tra loro.

Le emozioni possono essere: 1) oggetto di auto-osservazione (ad es. "mi sento triste"); 2) essere osservate nella comunicazione (ad es. un amico può intuire che sono triste osservando il mio linguaggio verbale o non verbale); 3) essere tematizzate nella comunicazione (l'altro può chiedermi se sono triste e per quale motivo). Le emozioni possono favorire o bloccare l'azione: ad esempio uno studente che prova felicità per un incoraggiamento dell'insegnante potrebbe essere invogliato a impegnarsi in un compito in classe; un'insegnante deluso dal "comportamento" dei propri alunni potrebbe decidere di non occuparsi più della propria classe come dovrebbe.

Un altro aspetto relativo alle emozioni, e in particolare alla loro gestione, riguarda il così detto “sequestro emotivo” cioè la perdita di controllo in una situazione, ad esempio per la rabbia o la paura. In questo caso l’emozione può bloccare l’azione impedendo al soggetto di fuggire da un pericolo o di evitare lo scontro verbale con un amico. Il sequestro emotivo introduce il tema della reversibilità/irreversibilità delle azioni. In alcuni casi la perdita di controllo conduce ad una situazione irreversibile che può essere causa di danni. In tal senso nel nostro lavoro la gestione delle emozioni viene trattata soprattutto in relazione ai rischi nella comunicazione.

*Sentimenti.* I sentimenti principali sono l’amicizia, l’amore, l’odio, l’invidia. I sentimenti: 1) sono connessi alle emozioni (ad es. quando si è innamorati si può provare rabbia, felicità, tristezza); 2) si riferiscono ad altri (ad es. si odiano i nemici si amano i partner); 3) possono nascere all’improvviso (ad es. innamoramento), oppure richiedere del tempo (ad es. una vera amicizia); 4) hanno una durata variabile. C’è reciprocità di sentimenti quando due persone provano uno stesso sentimento l’uno per l’altro, come ad esempio l’amore (Luhmann, 2006) o l’amicizia. La reciprocità richiede che le aspettative ad esempio di amicizia siano condivise e agite nella quotidianità (rispetto dell’autonomia, fiducia, aiuto e ascolto nel bisogno). Da un punto di vista sociologico, quelli che generalmente vengono definiti sentimenti come ad esempio l’amore e l’amicizia sono delle forme di comunicazione che si sviluppano nel primo caso ad es. tra partner affettivi e nel secondo ad esempio tra compagni di classe. Queste forme di comunicazione sono strutturate in base ad un codice (ad es. amare/non amare), ad un posizionamento (l’altro è una persona), a delle aspettative (affettive).

Quindi i sentimenti possono anche essere interpretati come codici di sistema (Baraldi, 2020): in questa interpretazione, ad esempio i significati dell’amicizia per i gruppi giovanili o dell’amore per il partner, vengono costruiti nella comunicazione.

In ContaminAction, il lavoro con gli studenti finalizzato al sostegno delle competenze emotive si è basato sul riconoscimento dell’importanza della dimensione emotiva nel contesto scolastico. Oltre all’interazione dialogica, collaborativa e rispettosa, è fondamentale che i preadolescenti comprendano e affrontino le emozioni, sia proprie, sia degli altri. La capacità di ascoltarsi reciprocamente, di gestire situazioni ad alto contenuto emotivo, di sviluppare l’empatia e di agire in coerenza con le emozioni osservate negli altri, contribuisce al miglioramento della comunicazione e delle relazioni in classe, alla valorizzazione delle diversità (unicità e specificità personali) e alla costruzione di competenze essenziali per il benessere psico-sociale degli individui (Riva Crugnola, 1999).

La promozione delle competenze emotive è un obiettivo importante nell'ambito scolastico, pur avendo origine principalmente nella socializzazione familiare. È un processo che può essere avviato fin dalla scuola dell'infanzia e richiede un costante esercizio e approfondimento.

L'esercizio implica il lavoro sulla conoscenza e sperimentazione delle diverse emozioni e sentimenti, nonché la capacità di riconoscere gli stati d'animo altrui e comprendere le possibili implicazioni comunicative e relazionali. L'obiettivo non è costringere gli studenti a "confessare" le proprie emozioni, ma piuttosto dialogare insieme a loro sul funzionamento delle emozioni e sui rischi legati a una mancata comprensione delle stesse.

Inoltre, è importante promuovere la sintonizzazione emotiva, ovvero la capacità di comprendere e percepire le emozioni degli altri, e l'importanza di adattare la comunicazione e le azioni in base allo stato emotivo di chi ci sta di fronte (Goleman, 1997; Giordani, Noro, a cura di, 2004).

Per trattare questi temi, si possono utilizzare materiali didattici come storie, video e fotografie, in modo da coinvolgere gli studenti senza richiedere una loro diretta esposizione emotiva. Ad esempio, si possono analizzare le emozioni dei personaggi di un video o delle persone ritratte in una fotografia.

Gestire le proprie emozioni è una competenza di vita fondamentale che consente ai giovani di valutare e ridurre i rischi legati all'impulsività delle azioni scaturite da stati emotivi particolari, all'escalation di reazioni emotive e all'effetto dominante che le emozioni possono avere, spesso portando a conseguenze gravi, come ad esempio violenze fisiche, verbali e psicologiche.

### *3.2. Sistema educativo e classe scolastica*

Il progetto ContaminAction ha coinvolto il sistema educativo (gruppo di insegnanti e classi scolastiche) in azioni di promozione e facilitazione del dialogo, dell'agency e delle competenze emotive e relazionali degli studenti. In alcuni casi, si tratta di attività innovative per il sistema educativo che richiedono un approfondimento delle forme di comunicazione che si realizzano tra insegnanti e studenti e tra compagni di classe/amici all'interno della classe scolastica.

*La comunicazione tra insegnanti e studenti.* Come anticipato sopra, il codice primario del sistema educativo è l'istruzione e consiste nell'unità della distinzione tra trasmissibilità/non trasmissibilità della conoscenza e dal codice secondario che riguarda la valutazione positiva e negativa delle prestazioni dello studente (corretto/sbagliato) (Baraldi, Turchi, 1990;

Luhmann, De Giorgi, 1992; Baraldi, 2020). Durante le lezioni, l'insegnante "trasmette" ai propri studenti la conoscenza su temi previsti da programmi ministeriali attraverso diverse modalità d'insegnamento più o meno standardizzate, più o meno personalizzate. La valutazione dei risultati avviene, ad esempio, attraverso le interrogazioni e ha lo scopo di verificare se e come la conoscenza trasmessa è stata recepita. L'aspetto del posizionamento all'interno del contesto educativo è alla base del tipo di relazioni che si sviluppano tra studente e insegnante. Nel contesto educativo il posizionamento di insegnante e studenti è asimmetrico: l'autorità epistemica è assegnata agli insegnanti per decidere programmi, temi e modalità di svolgimento delle lezioni. In alternativa, pur mantenendo un posizionamento asimmetrico, l'insegnante può coinvolgere lo studente nel processo formativo adeguandolo alla sua persona. Nel primo caso l'insegnante è orientato al ruolo, promuove l'apprendimento di concetti secondo quanto definito dai programmi, mentre nel secondo caso, oltre all'apprendimento, l'insegnante promuove anche l'autonomia personale e l'agency degli studenti. Aspetti questi che si sviluppano in un contesto di gruppo classe e che quindi devono tener conto della complessità della comunicazione e dei rapporti tra i partecipanti.

Rispetto al posizionamento, l'insegnante può orientarsi solamente al ruolo, ad esempio agendo senza tener conto dei bisogni e delle difficoltà degli studenti concentrandosi non sulla loro persona ma sulla realizzazione di programmi, trasmissione della conoscenza e valutazione dei risultati. Dall'altra parte, l'insegnante può orientarsi alla persona, tenendo conto dei bisogni degli studenti e della loro unicità e specificità (ad es. competenze linguistiche, culturali, cognitive) e orientando il proprio insegnamento all'acquisizione di competenze trasversali e di vita, come ad esempio la gestione emotiva o le capacità dialogiche. Ogni insegnante inoltre può adottare un posizionamento diverso e oscillante tra ruolo e persona, oppure sospendere momentaneamente l'orientamento al ruolo e concentrarsi sulla persona dello studente o viceversa. Insegnanti diversi possono avere orientamenti diversi così come diversi possono essere gli orientamenti degli studenti nei confronti di compagni e insegnanti. La combinazione di codici e posizionamenti porta ad una molteplicità di possibili strutture di aspettative, la cui complessità è legata alla numerosità dei partecipanti (insegnanti e studenti) e alla chiarezza nella definizione di codici e posizionamenti. Un mancato coordinamento delle aspettative può condurre a problemi che riguardano sia gli insegnanti (episodi di *burn out*, difficoltà a gestire la classe), sia gli studenti (delusione, demotivazione, mancanza di partecipazione).

*La comunicazione con i compagni di classe.* Come abbiamo visto, nel contesto scolastico, sussiste o può sussistere una co-presenza di forme co-

municative diverse e di diversi orientamenti al ruolo e alla persona da parte di insegnanti e studenti. Da un lato, tra studenti e tra studenti e insegnanti, si possono attivare forme comunicative basate sui ruoli e, dall'altro, tra studenti, si possono attivare forme comunicative tipiche dei gruppi di amici (divertimento e relazioni interpersonali). Nel contesto scolastico la comunicazione amicale generalmente coinvolge solo una parte degli alunni (in classe non tutti sono amici), e si realizza solo in alcuni momenti della vita scolastica (ad es. durante la ricreazione, in un'ora di supplenza, durante una gita scolastica). La comunicazione scolastica invece generalmente si attiva durante le ore di lezione, salvo alcune sospensioni temporanee, e fuori dall'orario scolastico ad esempio tra compagni di classe che collaborano e lavorano insieme.

Può accadere, in alcuni casi, che la comunicazione scolastica, orientata all'apprendimento e alla trasmissione/acquisizione di conoscenza, venga "temporaneamente sospesa" a favore di quella amicale o in casi estremi che la comunicazione amicale prenda il sopravvento sulla comunicazione scolastica. Nel primo caso si tratta di eventi temporanei che solitamente non generano problemi all'interno della classe. Nel secondo caso può esserci uno scivolamento di contesto che mette a rischio la comunicazione scolastica che non si orienta più "all'apprendimento o all'acquisizione di competenze" ma al "divertimento e all'amicizia" generando quindi delle difficoltà di gestione del gruppo classe da parte degli insegnanti.

Gli studenti quindi possono confondere i due livelli comunicativi aspettandosi ad esempio amicizia e divertimento, a scuola, dove invece ci dovrebbe essere un orientamento al compito e al ruolo finalizzato all'aumento delle proprie competenze formative e conoscenze curricolari. Va sottolineato che non si sta dicendo che a scuola non ci debba essere divertimento e spensieratezza o che non possano nascere amicizie o amori o che tutto debba essere solo apprendimento di conoscenze e valutazione. Quello che si vuol sottolineare è che in alcuni casi si crea "confusione" di contesto e nelle relazioni che, mette in "difficoltà" il sistema formativo e anche la costruzione di autonomia dello studente, che prevede la capacità di distinguere i diversi contesti e di comunicare in modo adeguato tenendo conto delle diverse aspettative di ruolo o di riconoscimento della persona (riconoscimento primariamente affettivo). Difficoltà che si può supporre sia anche legata al fatto che i giovani si frequentano sempre meno in forma autonoma e senza la "supervisione" di un adulto. Il tempo libero dei giovani infatti è sempre più organizzato, formalizzato e normalizzato ed è sempre meno spontaneo e autogestito. Ciò che manca ai preadolescenti è la possibilità di frequentare i propri amici senza il vincolo della prestazione (ad es. gruppi sportivi), dell'impegno (ad es., gruppi ricreativi, musicali) e come diceva-

mo precedentemente senza la presenza di adulti (Ansaloni, Baraldi, 1996; Giordani, Noro, 2004). Questo ha indirettamente delle ripercussioni anche sul clima della classe, dal momento che la mancanza di possibilità di sperimentazione relazionale con i pari in contesti destrutturati senza la presenza di adulti fa sì che gli studenti non riescano a costruire le distinzioni di contesto e, quindi, nutrano le stesse aspettative a scuola e nel tempo libero. Se si conosce per differenza, nel momento in cui tutti i contesti si assomigliano, risulta difficile comunicare in modo adeguato a scuola. Inoltre, se la frequentazione, il divertimento sono necessarie per la costruzione dell'identità del preadolescente e adolescente e non ci sono contesti in cui viverla, gli studenti sono portati a riprodurre ciò che cercano nei contesti a loro disposizione e quindi anche nella comunicazione scolastica. Questa dinamica è stata amplificata dalla pandemia che ha obbligato i giovani a stare lontani dai propri compagni, amici e partner. La mancanza del contatto fisico, della vicinanza, l'impossibilità di guardarsi faccia a faccia, di raccontarsi aspetti della vita personale e di ridere e scherzare, di agire insieme ad altri, sono solo alcuni dei problemi che gli studenti segnalano come difficoltà incontrate durante la pandemia. Non ascoltare questo silenzioso ed educato grido d'allarme e non agire sulle forme di comunicazione mette a rischio la salute psico-sociale dei giovani.

### 3.3. Gruppi giovanili

Nell'ambito del progetto ContaminAction il tema dell'amicizia è stato ampiamente trattato sia perché la preadolescenza rappresenta il momento di autonomizzazione dalla famiglia, sia perché, anche a seguito di una riduzione delle attività giovanili informali (senza la presenza di adulti), l'amicizia entra nella vita della classe, creando confusione nelle aspettative degli studenti e creando problemi di gestione della classe da parte degli insegnanti. Quanto segue ha lo scopo di fornire un quadro generale dell'argomento e di facilitare la lettura dei dati raccolti nell'ambito delle attività di ricerca.

*La preadolescenza.* La preadolescenza, età compresa tra l'infanzia e l'adolescenza (11-14 anni), coincide con il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria di primo grado. Durante questo periodo, si verificano cambiamenti repentini che coinvolgono, non sempre in sincronia, il sistema sociale (comunicazioni), il sistema psichico (pensieri) e il sistema biologico (corpo). Da un punto di vista sociologico, il preadolescente inizia nuove esperienze di vita partecipando alla comunicazione in contesti sociali differenti. Gradualmente inizierà ad affrancarsi dalla famiglia e interagire con

i coetanei in contesti di coppia o gruppo e a sperimentare forme di comunicazione diverse e peculiari ai diversi contesti.

Il passaggio dall'infanzia alla preadolescenza è caratterizzato da alcune trasformazioni nel modo di comunicare dei bambini con i genitori, gli adulti di riferimento (insegnanti, allenatori, ecc.) e i pari (compagni di classe e amici) (Ansaloni, Borsari, 1993; Baraldi, Casini, 1991). In questa fase si osservano le prime sperimentazioni comunicative e sentimentali in autonomia e al di fuori dalla famiglia e dalla classe scolastica, anticipando la fase dell'adolescenza: ad esempio nuove amicizie, le prime "avventure" amorose, i primi tentativi relazionali di confronto con gli adulti, in particolare con insegnanti e genitori (Baraldi, 1994).

La preadolescenza è quindi un periodo in cui i giovani iniziano a sperimentare e comprendere che esistono diversi contesti sociali oltre a quello educativo scolastico e che ognuno di essi è caratterizzato da specifiche forme di comunicazione come la "frequentazione" in piccoli gruppi di amici, e "l'amore" per il partner (prime esperienze amorose e, in alcuni casi, esperienze sessuali) (Baraldi, Rossi, 2002). Tutto ciò richiede, da parte dei giovani, la capacità di comprendere il contesto in cui comunicano ma anche la capacità di comprendere in che modo orientarsi nella comunicazione.

La preadolescenza è caratterizzata dal processo di autonomizzazione dalla famiglia. Il preadolescente "esce" da casa per incontrare compagni di scuola, gli amici, il partner con i quali può interagire "faccia a faccia". Tali interazioni, in base al contesto (scuola, luoghi del tempo libero), permettono al preadolescente di sperimentare diverse forme di comunicazione con i propri coetanei e di socializzare, cioè di costruire significati propri sulla base della comunicazione. In famiglia, a scuola e nei contesti del tempo libero il preadolescente, da un lato, perfeziona le proprie competenze relazionali (aiuto, collaborazione, dialogo, ascolto, comprensione) e dall'altro apprende a gestire le proprie emozioni come rabbia, paura, felicità, ansia e a gestire noia e conflitti. Tutto ciò avviene grazie alla concreta possibilità di sperimentare relazioni diverse, al confronto tra partner della comunicazione, alla comprensione dei propri stati emotivi e della qualità delle relazioni (Guidano, 1992, 1998). Questi aspetti permettono al preadolescente di fare distinzioni e valutare le differenze tra contesti. Ciò si riflette anche sulla possibilità di creare nuove amicizie e di sperimentare e comprendere le differenze tra la comunicazione estesa (ad es. con gli amici e i compagni di classe), la comunicazione interpersonale (amici veri) e la comunicazione intima (partner) e, nel contempo, di continuare nel processo di costruzione della propria identità personale (formazione di un sé autonomo). Le relazioni tra adolescenti negli ultimi due decenni si sono in parte trasformate a seguito della diffusione di mezzi personali di diffusione dell'informazione:

prima il telefono cellulare e poi lo smartphone. Mentre il telefono cellulare, privo di webcam, ha inizialmente favorito la comunicazione a distanza tra le persone rendendola indipendente dalla disponibilità di un telefono (pubblico o privato), lo smartphone ha aggiunto a questo la possibilità di mettere in contatto visualmente le persone.

In questo modo, l'incontro in presenza fisica viene spesso sostituito da incontro "faccia a faccia" virtuale. Oltre alla possibilità di vedere amici, compagni e partner, lo smartphone, grazie alla connessione alla rete internet e al miglioramento tecnologico della parte video-fotografica, diviene uno strumento che permette alle persone di ricercare, produrre e condividere testi, immagini e video attraverso i cosiddetti social. Se inizialmente l'utilizzo di telefoni e smartphone era in parte negata ai bambini e ai preadolescenti, con la diffusione del Covid-19 e la necessità di attivare la didattica a distanza lo smartphone entra a far parte della vita di tutti (Baraldi, 2020).

*Frequentazione: tra amicizia e divertimento.* La frequentazione è una forma di comunicazione tipica dei gruppi giovanili formati da preadolescenti e adolescenti. Si tratta dell'abbinamento tra la comunicazione estesa a tutto il gruppo, più distesa e rilassata che prende la forma del divertimento, e una comunicazione più intensa che si concentra maggiormente su aspetti personali, come ad esempio il raccontare di sé e il confidarsi in modo selettivo, solo con alcuni amici veri. I gruppi giovanili sono quindi caratterizzati da una comunicazione che permette al singolo di scegliere, in base al momento ed ai bisogni personali, tra il lato del divertimento e quello dell'intensità della comunicazione e con chi. Dagli anni 80-90 ad oggi la frequentazione è mutata. Alcuni lavori dimostrano che negli ultimi vent'anni c'è stata una costante e progressiva diminuzione nel numero dei componenti dei gruppi: si è passati da gruppi molto numerosi (15-20 persone) a gruppetti di 3-5 adolescenti (Giordani, Noro, a cura di, 2004, 2015, 2019). Ciò ha portato ad una diminuzione della possibilità dei singoli di scegliere con chi ad esempio passare il proprio tempo a "ridere e scherzare" e a chi "confidare aspetti personali come problemi, difficoltà, amori". Va inoltre sottolineata l'importanza che ha il gruppo informale per il processo di crescita dei giovani. Il potersi confrontare con gli altri, fare delle scelte, sperimentare relazioni, alle volte ostili, permette di apprendere a relazionarsi con gli altri, senza la presenza di un adulto, e quindi in modo autonomo, correndo alcuni rischi relazionali (ad es. perdere un amico o essere rifiutato dal gruppo). La contrazione numerica e il conseguente passaggio dalla "compagnia" al piccolo gruppo, ha reso pressoché "invisibili" i giovani anche nei confronti degli adulti, come, ad esempio, gli enti deputati a promuovere le politiche giovanili. Tutto ciò sicuramente ha limitato i "conflitti" tra giovani e adulti, ma ha anche favorito deficit di partecipa-

zione sociale dei giovani alla vita pubblica. Le ragioni che hanno provocato questa contrazione numerica possono essere individuate sia nella sfiducia del mondo adulto nelle competenze dei giovani a sostenere situazioni di rischio (ad es., cattive compagnie, aumento della pericolosità degli ambienti urbani, diffusione del consumo di alcol e droghe) sia nella diffusione dei social media che trasformano l'esperienza comunicativa: non serve comunicare faccia a faccia, la comunicazione è facilitata dalla sua semplificazione verbale (brevità dei messaggi e utilizzo degli smile) e dal numero ridotto dei partecipanti spesso "one to one". Si tratta di una trasformazione che sicuramente è stata accelerata dalla pandemia Covid-19 o, meglio, dall'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità. Come si è detto in precedenza per le classi anche i gruppi di amici possono essere delle "piccole culture" che si possono modificare anche a seguito di eventi come la pandemia.

Nella parte di questo lavoro dedicata all'intervento verrà descritto il significato di amicizia riferito al periodo della pandemia.

#### **4. L'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità**

In questo lavoro, che descrive come si sono realizzate le attività di ricerca-intervento durante le diverse fasi della pandemia, la diffusione del Covid-19 viene descritta come "improvvisa irruzione dell'imprevedibilità" nei sistemi sociali, nelle organizzazioni e nelle interazioni.

L'irruzione della pandemia è stata improvvisa e imprevedibile, nonostante le avvisaglie (vedi ad es. Spillover (Quammen, 2017)), nei diversi sistemi sociali (sanitario, politico, economico, educativo, scientifico, medico e religioso), cogliendoli impreparati e incapaci di organizzare le contromisure necessarie e di realizzare una comunicazione chiara, precisa e coerente sul fenomeno. Ad un tale esito hanno contribuito i mass-media (Luhmann, 2000), che hanno giocato un ruolo fondamentale nella narrazione della pandemia esasperando la drammaticità, spettacolarizzando l'evento e creando un elevato grado di confusione, incertezza e paura (Petrosino, 2020).

Pensare alla pandemia come ad un'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità ci permette di descrivere il fenomeno da un punto di vista sociologico e in particolare per quanto riguarda il suo legame con il rischio, il pericolo, la sicurezza, la fiducia e la precarietà (Luhmann, 1996; Luhmann, 2002).

*Rischio, pericolo e sicurezza.* Nelle scienze sociali, i concetti di "rischio", "pericolo" ed in particolare il concetto di "sicurezza" sono stati abbinati a problemi diversi: ad esempio il terrorismo, la diffusione dell'HIV/AIDS (Giordani, Noro, 2004), le stragi del sabato sera (Ugolini, a cura di, 2013), ed infine, arrivando ai giorni nostri, alla diffusione del Covid-19.

Quasi in tutti i casi descritti ci si è concentrati soprattutto sul binomio pericolo/sicurezza anziché su quello di rischio/pericolo (Luhmann, 1996). Secondo Luhmann, concentrarsi sulla distinzione pericolo/sicurezza è un errore epistemologico poiché:

- la sicurezza assoluta non esiste: il luogo dove avverrà un attentato terroristico non è prevedibile, il profilattico potrebbe sempre rompersi, un automobilista potrebbe perdere il controllo del proprio veicolo anche se non ha abusato di alcol, nonostante l'uso di mascherina e il distanziamento una persona, se esposta al Covid-19, può contrarlo a sua insaputa;
- avere fiducia nella sicurezza porta ad “abbassare la guardia”, rendendoci ciechi rispetto ai potenziali rischi. Ad esempio, l'utilizzo della mascherina durante la pandemia comportava la possibilità di un avvicinamento tra le persone che, sentendosi protette e al sicuro, correvano dei rischi dovuti alla sottovalutazione dei pericoli;
- concentrarsi su aspetti di sicurezza (mascherina, distanza, vaccino) presuppone che la responsabilità sia sempre esterna (di qualcun altro) e mai personale (prospettiva del rischio).

Diversa invece è la questione se i problemi vengono osservati utilizzando la distinzione rischio/pericolo: le persone che osservano la realtà sulla base di questa distinzione sono consapevoli che ogni azione porta con sé una certa dose di imprevedibilità e quindi non è mai assolutamente sicura. Sempre utilizzando il pensiero di Luhmann:

- la società attuale è caratterizzata dalla diffusione inevitabile del rischio dell'azione: “rischiare significa agire in modo da creare danni potenziali a se stessi e/o agli altri”;
- il rischio dell'azione è inevitabile perché ogni scelta di agire può comportare controindicazioni ed è quindi impossibile scegliere un'azione “sicura” (Luhmann, 1996).

Sempre nel caso della diffusione del Covid-19, ad esempio, andare a prendere un caffè al bar è un'azione rischiosa in quanto è possibile contrarre il virus nonostante si usino tutte le precauzioni necessarie. Osservare tale atteggiamento come non-rischioso, attribuendo la diffusione del virus o ad altri fattori e non alla vicinanza, ci mette in una situazione di potenziale pericolo (non osservo i rischi dovuti al mio agire). Ma osservare la frequentazione del bar come rischiosa ci costringe ad operare delle scelte: o rischio di rischiare o decido di non rischiare e quindi, di rischiare comunque di perdere un certo livello di “socialità”. In sostanza ogni decisione sui rischi porta con sé altri rischi sui quali si deve riflettere. Per ridurre tale complessità si è costretti a prendere delle decisioni. Inoltre, la condizione inevitabile di ri-

schio genera indifferenza verso i rischi specifici, per cui rischiare è normale: l'indifferenza viene poi rafforzata dalla valutazione positiva del rischio, come apertura al possibile e opportunità di scelta, che fa sì che l'accettazione di correre un rischio quando ci si mette in relazione con gli altri possa assumere una connotazione preventiva nei confronti dell'isolamento.

*Precarietà, incertezza e crisi.* Il periodo di pandemia che abbiamo attraversato e il periodo che stiamo attraversando (conflitto Ucraina/Russia e Israele-Palestinese) ci costringono ad osservare, da un lato, i temi del rischio, del pericolo e della sicurezza e dall'altro i temi della precarietà e dall'incertezza per il futuro, non solo personale ma planetario. La pandemia ha obbligato le persone ad un confronto quotidiano con i temi del rischio di contagio e delle relative conseguenze (compresa la morte). A ciò si aggiunge il senso diffuso di precarietà determinato da un cambiamento globale delle abitudini, da una crisi economica diffusa, dall'incertezza sull'efficacia del vaccino e sulla validità dei test diagnostici. Mentre all'inizio della pandemia (marzo 2020) le persone immaginavano una sua conclusione nel breve periodo, in seguito la percezione che tutto invece sarebbe finito in un orizzonte temporale di uno o più anni si è lentamente diffusa. Tale convinzione ha alimentato un diffuso senso di precarietà ed incertezza per il proprio futuro. A questo si aggiunga che la percezione dei rischi e dei pericoli viene enfatizzata in condizioni di precarietà. In generale, il senso di precarietà dipende dal fatto che problemi, tensioni, contraddizioni, opportunità e prospettive si dischiudono in una quantità e con una velocità tali da creare una costante incertezza, che si ripercuote sull'azione, si pensi ad esempio al continuo rinvio della data di riapertura delle scuole (a.s. 2019/20) durante la pandemia, che non ha mai permesso una reale programmazione delle attività scolastiche a lungo termine. Questa incertezza è stata fonte di ansie e paure, per tutti gli aspetti della vita personale: la formazione, il lavoro, gli affetti, le decisioni politiche, il contesto urbano, la salute, persino l'approvvigionamento dei beni essenziali e la sopravvivenza del pianeta. La precarietà è un'elaborazione di questa incertezza radicale.

All'incertezza dovuta alla situazione pandemica va sommata la precarietà del "moderno", che è generata invece da un enorme incremento storico di possibilità di scelta: si tratta di un processo di "estremizzazione" della cultura occidentale moderna, che esalta il cambiamento, la performance, la performance, il rischio, determinando una sovrabbondanza di alternative che disorienta perché non sono più assicurati riferimenti stabili che permettano di compiere scelte certe (Pearce, 2001). Basta ricordare gli atteggiamenti di alcuni amministratori quando, all'inizio della pandemia, inconsapevoli della gravità del problema, hanno inneggiato ad aspetti di performance e di accettazione del rischio utilizzando slogan come "Milano

non si ferma”. Affermazioni che mettono in luce come si è stati guidati da aspetti economici e di profitto e performance piuttosto che da considerazioni scientifiche sulla pericolosità e velocità di diffusione del virus, o sul bisogno di dare valore alla vita come bene primario. Tutto ciò ha alimentato visioni pessimistiche e diagnosi volte a denunciare l’apatia, la mancanza di valori, il ripiegamento nell’iper-individualismo, la liquefazione delle strutture sociali e delle identità da esse derivanti. In questo scenario, il futuro non appare come un’opportunità, ma come una minaccia, o come un non-senso, che deriva dall’intreccio tra sovrabbondanza di possibilità e mancanza di orientamenti valoriali e decisionali. In un contesto sociale caratterizzato da crisi, malattia, incertezza e sfiducia nei confronti del futuro, l’isolamento, nel nostro caso dei preadolescenti, inteso come ritiro dalla comunicazione, diviene più probabile perché confermato dalle strutture sociali.

*La fiducia.* Per affrontare l’incertezza, la precarietà e il disagio che ne deriva, è necessario trasformare il senso di crisi in tensione positiva verso il cambiamento, cioè in rischio dell’azione: è necessario quindi ripristinare il rischio dell’azione nonostante l’incertezza e il senso di precarietà. Per trasformare il senso di precarietà in rischio dell’azione, è necessaria la costruzione di fiducia. Fiducia significa rischio dell’azione e quindi della comunicazione, nonostante il rischio di delusione: manifestare fiducia significa rischiare l’azione nonostante la possibilità di insuccesso. La costruzione della fiducia è fondamentale per la vita sociale quando il rischio dell’azione è osservato come inevitabile (Luhmann, 2000). La fiducia si manifesta in forme specifiche di comunicazione: nei luoghi di lavoro, nelle classi scolastiche, nei luoghi di incontro, nei servizi sanitari, nelle transazioni economiche, nelle elezioni, nei rapporti interpersonali. La fiducia riguarda i modi in cui gli individui si posizionano in questa comunicazione, attraverso le loro azioni, come ruoli e come persone. La fiducia nei ruoli dipende dalle competenze che essi incorporano: ci si fida dell’insegnante, del giudice, del sindaco, del medico, dell’imprenditore perché ci si fida delle loro competenze. La fiducia nelle persone si fonda invece sulla manifestazione di attenzione e sensibilità per l’espressione personale. La fiducia si manifesta nella scelta di partecipare, nonostante le aspettative possano essere deluse dall’azione degli interlocutori. La costruzione di fiducia sostiene la produzione delle aspettative nella comunicazione e permette di rischiare la partecipazione alla comunicazione, rendendo possibile la scelta tra alternative rischiose. La fiducia estende la gamma e l’intensità delle scelte di partecipazione, creando alternative nella comunicazione e apertura al possibile. La fiducia permette di rischiare forme di cooperazione e solidarietà e apre possibilità che altrimenti rimarrebbero prive di attrattiva. La fiducia trasforma l’incertezza, e quindi la precarietà, in decisioni.

## 5. Metodologie

Coerentemente con gli aspetti teorici e gli obiettivi del progetto sono state utilizzate diverse metodologie combinate tra loro.

*La ricerca intervento.* La caratteristica peculiare di questa metodologia risiede nel fatto che le fasi di ricerca e di intervento sono articolate, interconnesse e tra loro interdipendenti (Glaser, Strauss, 1967; Giordani in Ugolini, a cura di, 2013, pp. 150-156; Giordani, Noro, 2006). Partendo da concetti teorici ed epistemologici, nel nostro caso, sono stati costruiti strumenti di ricerca adatti al contesto e ai destinatari. I dati sono stati raccolti sia per conoscere e approfondire la comunicazione nei diversi contesti di vita degli studenti e le difficoltà incontrate durante la pandemia, sia per coinvolgere gli studenti in interventi di tipo sociologico e sulla comunicazione, nel nostro caso i preadolescenti delle scuole della provincia di Gorizia.

Con il termine “ricerca” qui intendiamo la fase che comprende diverse azioni che vanno dalla condivisione di concetti teorici, all’individuazione di indicatori, variabili e modalità di risposta, e ancora alla definizione e realizzazione della somministrazione degli strumenti (Bailey, 1978).

Con il termine “intervento” invece qui intendiamo sia l’insieme di fasi atte al raggiungimento di un obiettivo prefissato come nel nostro caso “promuovere il benessere degli adolescenti”, sia, in particolare, l’azione specifica dell’operatore o dell’insegnante che interviene in classe con lo scopo di trattare uno o più temi connessi al benessere psicosociale di una classe come nel nostro caso ad esempio quelli legati alla situazione di crisi derivante dalla diffusione del Covid-19 (Noro in Ugolini, a cura di, 2013, pp. 150-156).

Poiché il progetto prevedeva il coinvolgimento degli insegnanti sia nella condivisione degli strumenti di ricerca e di intervento sia nella sperimentazione autonoma di interventi nelle classi, per l’impostazione e la conduzione del lavoro con i gruppi docenti sono state utilizzate la peer teaching (PTI) e la progettazione partecipata (PP).

Si tratta di due metodologie che promuovono la partecipazione attiva e la collaborazione tra l’esperto, che introduce le metodologie e i significati degli interventi, e i docenti che, insieme agli studenti, mettono in pratica i progetti di intervento nelle singole classi. Questa forma di collaborazione valorizza i ruoli dei partecipanti in modo articolato, garantendo un coinvolgimento attivo di tutte le persone coinvolte nel processo di cambiamento. È grazie a questo approccio che gli insegnanti hanno avuto l’opportunità di sperimentare e apprendere una metodologia che potranno utilizzare autonomamente una volta concluso il progetto. In entrambi i casi, si tratta di metodologie validate che fondano il loro modello di intervento sulla promozione della partecipazione attiva dei destinatari. Ma vediamo nel dettaglio.

*La progettazione partecipata* è un processo che coinvolge attivamente le persone interessate nel processo di pianificazione e sviluppo di progetti o iniziative (Tonucci, 1996); Baraldi *et al.*, a cura di, 2003). Questo approccio garantisce che le decisioni prese siano inclusive, rispettose dell'unicità e specificità delle persone dei partecipanti e rispondenti alle reali esigenze e aspettative degli stessi. Essa permette quindi il coinvolgimento attivo dei partecipanti e la loro inclusione, la trasparenza e la condivisione delle informazioni, la possibilità di prendere decisioni condivise e favorire l'empowerment, cioè l'aumento di conoscenze su temi specifici finalizzate a far sì che la partecipazione al processo sia attiva. Tutto ciò porta e ha portato a:

- individuare soluzioni più efficaci e rispondenti ai bisogni del gruppo (ad es. singole scuole o classi);
- ridurre i conflitti tra i partecipanti che sono stati messi in condizione di poter partecipare in modo paritario nel rispetto della propria autonomia;
- aumentare la consapevolezza di far parte di un sistema ben definito (ad es. scuola, o nel nostro caso sistema dell'intervento);
- migliorare la sostenibilità del progetto a lungo termine, in quanto le attività condivise in forma dialogica, in alcuni casi, si sono radicate nel gruppo insegnanti aumentando la loro continuità nel tempo.

Nel nostro caso, la progettazione partecipata è stata utilizzata dal team di sociologi soprattutto nel lavoro con gli insegnanti per definire i temi di ricerca e le attività da svolgere in classe a cura di sociologi e insegnanti.

*Peer teaching (PTI)*. Il PTI, conosciuto anche come “peer coaching” o “peer mentoring”, è un approccio che coinvolge gli insegnanti nel sostegno reciproco e nello sviluppo delle loro competenze professionali (Ingersoll, Strong, 2011). Abbinato alla progettazione partecipata, l'approccio PTI permette la condivisione dei risultati positivi e delle difficoltà incontrate nel lavoro con i destinatari (nel nostro caso gli studenti).

Nel PTI la condivisione di obiettivi e azioni, e l'analisi dell'efficacia di strumenti e di modalità comunicative, hanno permesso ai piccoli gruppi di insegnanti di “stare sul processo” e allo stesso tempo di vincere il senso di isolamento che spesso gli insegnanti provavano durante l'attività didattica, soprattutto se si pensa alla pandemia e al periodo di lockdown. Questo approccio ha anche promosso il dialogo tra gli insegnanti, un obiettivo fondamentale del progetto. Nel nostro caso, e in abbinamento con la progettazione partecipata, l'attività svolta dai gruppi di PTI si è concretizzata nell'analisi dei risultati della ricerca, nella progettazione/condivisione degli interventi in classe, nell'analisi delle attività svolte dagli insegnanti con i propri studenti.

Il PTI con piccoli gruppi di insegnanti si è dimostrato particolarmente utile per questo scopo. Il confronto ha permesso agli insegnanti di condividere le proprie esperienze e i risultati, trarre beneficio dall'esperienza degli altri e normalizzare eventuali difficoltà comuni. Inoltre, questa attività ha offerto un momento di condivisione con colleghi, spesso non possibile nella routine scolastica, aiutando a superare il senso di solitudine e a trasformare le sfide affrontate in opportunità di crescita professionale.

### *3. La ricerca*

#### **1. L'organizzazione delle ricerche**

I temi delle ricerche-intervento sono stati definiti, all'inizio di ogni annualità di progetto, dal team di sociologi, in collaborazione con gli insegnanti, nell'ambito delle attività dei gruppi di peer teaching (PTI). Per questa fase sono stati organizzati due incontri di due ore. Il lavoro con gli insegnanti si è basato sulla peer teaching e la progettazione partecipata.

La scelta dei temi è stata condizionata dall'evoluzione della pandemia e dal bisogno di conoscere in modo scientifico lo stato di benessere degli studenti al fine di approntare degli interventi mirati e personalizzati alle singole classi (vedi box 1).

La prima ricerca intervento, realizzata nella fase di emergenza, ha trattato l'amicizia anche in relazione all'avvento della pandemia. Per raccogliere dati sul tema si è utilizzato un sistema di raccolta dati che ha abbinato a degli stimoli video alcune domande inserite sulla pagina del sito del progetto.

La seconda ricerca intervento ha approfondito i temi relativi al benessere psicosociale dei preadolescenti in relazione alla diffusione del Covid-19. In questo caso si è utilizzato un questionario somministrato online.

La terza ricerca invece ha riproposto il tema delle differenze comunicative e relazionali tra gruppo classe e gruppo di amici anche qui in relazione alla pandemia. Il questionario in questo ultimo caso è stato consegnato dagli insegnanti e compilato dagli studenti in presenza. Questo ha permesso agli insegnanti di approfondire con gli studenti, fin da subito, alcuni argomenti e, in alcuni classi, anche il significato di alcune parole che non tutti conoscevano.

Prima ricerca-intervento. Anno scolastico 2019/2020.

- L'amicizia in relazione alla Pandemia.

Seconda ricerca-intervento. Anno scolastico 2020/21.

- Vissuti emotivi e relazioni degli studenti prima, durante e dopo il lockdown (visione del futuro), in famiglia, nella classe scolastica, con il gruppo di amici.
- Percezione del rischio, pericolo e sicurezza legata alla diffusione del Covid-19 e alle norme per prevenire la sua diffusione;
- Utilizzo dei media da parte dei giovani per assumere informazioni sulla diffusione del Covid-19.
- Percezioni degli studenti rispetto alla DAD (aspetti positivi e negativi).
- Disponibilità di dotazioni informatiche personali e relazione d'aiuto da parte dei familiari per svolgere le attività scolastiche.

Terza ricerca intervento (anno scolastico 2021/22).

- Aspettative relative alla qualità/frequenza della relazione con i compagni e i veri amici: sostegno, lealtà, autonomia di scelta, divertimento, dialogo, fiducia.
- Percezione della qualità/frequenza della relazione: accordo, conversazione, aiuto, divergenza/consonanza di idee, fiducia, rispetto, dialogo e litigio.
- Diffusione dei diversi tipi di relazioni all'interno dei due contesti: collaborazione, conoscenza reciproca, indifferenza, inclusione ed esclusione.
- Qualità, diffusione e intensità della comunicazione interpersonale e del dialogo con i compagni e gli amici: cosa si racconta (fatti, emozioni, credenze, sentimenti e progetti futuri), cosa si fa quando gli altri si raccontano (ascoltare, capire, giudicare, mettere in evidenza aspetti positivi, prendere in giro).

Nella tab. 1 viene schematizzata l'attività di ricerca intervento, precisando azioni, attori coinvolti e metodologie utilizzate.

Il quadro mostra come le azioni di ricerca siano state realizzate dal team di sociologi con il coinvolgimento attivo di diversi gruppi di insegnanti. Il team di sociologi ha messo in gioco le proprie competenze e conoscenze nel campo della ricerca e dell'analisi dati, mentre gli insegnanti hanno contribuito a definire i diversi *item* commisurando le diverse domande alle conoscenze linguistiche degli alunni (ad es. a Monfalcone dove le classi sono multietniche e la presenza di bambini non nativi è elevata).

Tab. 1 - Fase di ricerca: azioni, attori e metodologie utilizzate

	<i>Azione</i>	<i>Attori</i>	<i>Metodologie</i>
<i>Fase di ricerca</i>	Definizione di obiettivi, temi e strumenti per la raccolta dei dati	Team di sociologi Gruppi insegnanti	Progettazione Partecipata Peer Teaching
	Raccolta dati	Insegnanti Studenti	
	Elaborazione e analisi dati	Team di sociologi	Modelli statistici e analisi testuali
	Diffusione e riflessione sui risultati	Team di sociologi  Gruppi insegnanti Dirigenti Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia	Peer Teaching Insegnanti

Al fine di coinvolgere in modo rispettoso gli studenti e garantire uniformità nella raccolta dati, gli insegnanti prima di avviare l'indagine hanno precisato agli studenti che: a) i questionari erano anonimi e che i dati sarebbero stati elaborati nel rispetto della privacy; b) lo scopo dell'indagine era di raccogliere i punti di vista degli studenti per poi proporre una riflessione sui risultati; c) gli studenti potevano fare domande di approfondimento e richiedere dei chiarimenti ove necessario (modalità in presenza). La scuola ha inviato ai genitori una comunicazione scritta con lo scopo di illustrare gli obiettivi del progetto e le modalità di intervento. Va fatto osservare che l'attività di somministrazione degli strumenti di ricerca effettuata dagli insegnanti sarebbe stata di competenza dei ricercatori i quali a causa della pandemia non sono potuti entrare in classe.

L'elaborazione e l'analisi dei dati è stata effettuata dal team di sociologi attraverso il programma SPSS e specifici modelli statistici (Barbaraneli, Olimpo, 2006, 2007). Dopo la fase iniziale di pulizia dei dati, ricodifica e creazione di nuove variabili, sono stati applicati alcuni modelli statistici di analisi (vedi all. 3). In questa fase sono state prodotte e analizzate le tabelle di frequenza, di contingenza e di correlazione e quelle relative a test non parametrici.

La restituzione dei risultati della ricerca è stata effettuata, sia in presenza, nell'ambito di due incontri con i referenti della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia e delle scuole (durante la pandemia il numero di persone che poteva incontrarsi era limitato), sia durante gli incontri online

nell'ambito delle attività di peer teaching con i diversi gruppi di lavoro. Nel primo caso lo scopo era quello di aggiornare i committenti sullo “stato di salute psico sociale dei preadolescenti” e, nel secondo caso, di scegliere i temi su cui concentrare l'intervento.

## 2. Il contesto e i campioni

Tra il 2019 e il 2022, sono state coinvolte le scuole secondarie di primo grado degli istituti comprensivi dislocati nei seguenti comuni e frazioni della provincia di Gorizia: “G. Pascoli” di Cormons, “Ascoli” – Gorizia 1 di Gorizia, “LIS” di Doberdò del Lago, “Perco” di Gorizia in frazione di Lucinico, “E. Giacich” e “G. Randaccio” di Monfalcone, “Livio Verni” di Fogliano Redipuglia, “F.U. Della Torre” di Gradisca d’Isonzo e “Celso Macor” di Romans d’Isonzo.

Le scuole, inserite in un’area geografica che confina ad est con la Slovenia e a ovest con la Provincia di Udine, sono frequentate da una popolazione studentesca eterogenea da un punto di vista linguistico e culturale.

Gli istituti Giacich e Randaccio di Monfalcone sono caratterizzati da una elevata percentuale di studenti nati in Italia da genitori provenienti dal Bangladesh<sup>1</sup> e da paesi dell’Est Europa. Si tratta di studenti che appartengono a famiglie solitamente numerose (presenza media di 3 figli per nucleo familiare) (Giordani *et al.*, 2015) a differenza degli studenti nativi che sono figli unici o hanno mediamente un fratello/sorella.

La scuola “Gorizia 1” è dislocata nell’omonima città la quale confina con le cittadine slovene di Nova Gorica e S. Peter. La vicinanza geografica delle tre cittadine forma un tutt’uno che è diviso solo dai resti dei confini che separavano l’Italia prima dall’ex Jugoslavia e ora dalla Slovenia. Tra le tre realtà cittadine c’è contaminazione culturale e linguistica: ad esempio una piccola parte di giovani delle tre città quando s’incontra, utilizza vocaboli che mescolano parole italiane a parole slovene.

La scuola di Lucinico, pur essendo dislocata alla periferia di Gorizia, assume caratteristiche autonome rispetto alla città capoluogo.

La scuola di Doberdò del Lago, con sede in un paese carsico confinante con la Slovenia, è un istituto di insegnamento in lingua slovena che non si limita ad accogliere studenti residenti a Doberdò del Lago, ma anche studenti provenienti da altri comuni limitrofi e non solo.

<sup>1</sup> Si ricorda che la Fincantieri di Monfalcone ha un indotto che occupa moltissime persone di nazionalità diversa ed in particolare cittadini del Bangladesh e dell’est Europa.

Gli istituti di Gradisca d’Isonzo, Fogliano di Redipuglia e Romans d’Isonzo hanno una concentrazione inferiore di studenti con origini diverse da quelle italiane rispetto a quelli di Monfalcone o di Doberdò del Lago inoltre, confinano con i comuni dell’ex provincia di Udine. Tra la provincia di Udine e Gorizia esistono delle differenze culturali, storiche e linguistiche che in questa zona di “confine” si mescolano tra loro.

Le tre ricerche-intervento realizzate negli anni scolastici 2019/20, 2020/21 e 2021/22 hanno coinvolto circa 1.100 studenti.

Nella prima ricerca-intervento sono state coinvolte 4 classi scolastiche, 2 istituti comprensivi (I.C. di Cormons e I.C. di Gradisca d’Isonzo), 100 studenti e 4 insegnanti.

Nella seconda ricerca del 2020/21, sono state coinvolte 10 classi prime, 17 seconde e 20 terze, per un totale di 47 classi. La distribuzione di genere è stata del 54% femmine e del 46% maschi (vedi tab. 2).

Tab. 2 - Rispondenti (2020/21), per scuola, genere e classe – numero di casi

	Sex		Totale	Classe frequentata			Totale
	F	M		I	II	III	
Cormons	110	99	209	5	4	5	14
Fogliano	54	54	108	3	3	3	9
Doberdò	41	17	58	2	2	1	5
Gradisca	50	33	83	–	3	3	6
I.C. Giacich-Monfalcone	–	–	–	–	–	–	–
Randaccio-Monfalcone	7	10	17	–	–	1	1
Lucinico	40	31	71	–	2	2	3
I.C. Romans	24	26	50	–	2	3	5
Gorizia 1	22	24	46	–	1	2	3
<b>Totale</b>	<b>348</b>	<b>294</b>	<b>642</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>47</b>

Nella terza ricerca-intervento (2021/22), sono state coinvolte 15 classi prime e 7 seconde, per un totale di 22 classi. La distribuzione di genere in questa ricerca è stata del 49% femmine e del 51% maschi. Entrambe le indagini hanno fornito una prospettiva dettagliata sui partecipanti in termini di scuola, genere e classe frequentata (vedi tab. 3).

Tab. 3 - Rispondenti (2021/22), per scuola, genere e classe – numero di casi

N. di casi	Sex		Totale	Classe frequentata		Totale
	F	M		I	II	
Cormons	26	17	43	3	–	3
LIS-Doberdò del Lago	43	30	73	2	2	4
I.C. Giacich Monfalcone	7	14	21	2	–	2
Randaccio-Monfalcone	66	74	140	5	2	7
Lucinico	29	37	66	2	3	5
Gorizia 1	10	13	23	1	–	1
Totale	181	185	366	15	7	22

Di seguito, vengono descritti dati riferiti alla tre ricerche. Va ricordato che i dati delle ricerche hanno coinvolto popolazioni diverse di studenti e che la prima ricerca differisce dalle altre per la raccolta dati di tipo qualitativo.

### 3. La prima ricerca: la fase di emergenza

*Buon amico significa essere sempre al suo fianco anche nei momenti più bui consolarlo sempre ma soprattutto avere fiducia e fidarsi di lui.*

(Studente I.C. di Cormons)

A seguito dell'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità (Covid-19) e della conseguente attivazione di norme volte a contrastare/arginare la diffusione del virus, con il mese di marzo 2020, la vita delle persone e l'organizzazione scolastica vengono stravolte. Tale cambiamento ha avuto anche delle ripercussioni sulle attività del progetto le quali sono state ricalibrate in relazione all'evoluzione della pandemia, dell'applicazione delle norme definite per contrastarla e, soprattutto, dei nuovi bisogni emergenti degli studenti e dei docenti. Le difficoltà incontrate dalla scuola nei primi mesi di pandemia hanno impedito la realizzazione dell'attività di ricerca come definita all'inizio dell'anno ed essa è stata sostituita da un'azione di sostegno rivolta a quattro classi appartenenti a due istituti scolastici, con le quali si è realizzato un lavoro sul tema della comunicazione con i compagni e gli amici a scuola e nel tempo libero.

Si è ritenuto importante affrontare questo tema in quanto l'amicizia, permettendo ai preadolescenti di sperimentare relazioni interpersonali e legami affettivi al di fuori della famiglia, ha rappresentato nella fase di emergenza un rifugio importante per superare situazioni di crisi come quelle legate alla pandemia.

In concreto, l'attività è consistita nell'avvio di una raccolta di punti di vista sul significato di amicizia anche in relazione al lockdown.

Le classi in una prima fase sono state coinvolte nella espressione di riflessioni utilizzando una pagina del sito del progetto ([www.contamination.me](http://www.contamination.me)) costruita *ad hoc* per ogni singola classe.

L'attività pilota ha permesso di acquisire dati qualitativi sul tema proposto e su come affrontare temi importanti per i destinatari.

La fase di ricerca è consistita nella realizzazione delle seguenti azioni:

- collegamento, da casa, degli studenti alla pagina del sito del progetto dedicata alla propria classe;
- visione da parte degli studenti delle clip video inserite sulla pagina dedicata;
- osservazione e riflessione dei singoli studenti su azioni, dialoghi e ed emozioni provate dai personaggi nelle diverse sequenze;
- compilazione da parte degli studenti del modulo online che prevedeva alcune domande relative al tema dell'amicizia tra compagni e amici.

I dati raccolti sono stati poi utilizzati nella fase di intervento in particolare per approfondire il tema dell'amicizia con amici e compagni.

### 3.1. *Gli strumenti: le clip video*

Per facilitare la riflessione e il dialogo sono state proposte agli studenti delle videoclip tratte dal film *Wonder* di Stephen Chbosky (le stesse clip video saranno poi utilizzate nella fase di intervento delle altre due ricerche).

Di seguito si riportano le sinossi delle clip più utilizzate. Nel box 2 si riporta invece una sintesi dei momenti salienti del film.

*La prima videoclip* è stata utilizzata per far riflettere gli studenti sul tema dell'amicizia e in particolare sul rapporto tra due dei personaggi, Auggie e Jack. La prima clip è caratterizzata dalle seguenti scene: finito il pranzo, Auggie e Jack escono insieme da scuola e continuano a chiacchierare sulle preferenze/differenze tra Natale e Halloween e sul fatto che Auggie si travestirà da Boba Fett (personaggio della saga fantascientifica di "Star Wars").

La madre vedendoli dialogare insieme si commuove: suo figlio ha un amico, i due ragazzi giocano e scherzano insieme in diversi contesti di vita.

Lo scopo dell'utilizzo di questa clip era far riflettere gli studenti su come possano nascere le amicizie e cosa ci fa scegliere un amico piuttosto che un altro, e quindi aprire un discorso sulle aspettative personali rispetto all'amicizia. In seguito, le scene del film trattano le azioni di bullismo nei confronti di August da parte di Julian e di alcuni compagni e la festa di Halloween e il tradimento di Jack.

*La seconda videoclip* è stata utilizzata per far riflettere gli studenti sulle scelte autonome: Summer diventa vera amica di Auggie. Summer è una ragazza acuta, "solare" e insoddisfatta del comportamento delle compagne. Vede Jack allontanarsi dal tavolo di Auggie e decide di avvicinarsi a lui. Le scene di questa clip sono: il gruppo di ragazze vede Jack allontanarsi dal tavolo di Auggie, il gruppetto di ragazze sostiene che Auggie abbia la peste, Summer si alza e va da Auggie e si siede, Auggie in modo convinto sostiene che Summer si sia seduta accanto a lui solo perché il dirigente della scuola l'aveva incaricata di diventare sua amica, dopo alcune battute e puntualizzazioni su fiducia, lealtà e vera amicizia Auggie e Summer si danno la mano e si promettono di diventare veri amici. Questa clip è stata mostrata agli studenti con l'intento di farli riflettere in particolare sul fatto che:

- la responsabilità delle scelte è sempre autonoma e personale;
- nell'azione (anche comunicativa) c'è sempre una componente di rischio, che esiste una differenza tra conoscenti/amici/amici veri;
- in relazione a una situazione contingente non sempre tutti provano le stesse emozioni.

Questa clip è stata utilizzata anche nella terza ricerca intervento. Il tema era sempre l'autonomia di scelta ma in questo caso riferita al rapporto con i compagni di classe.

*La terza videoclip* è stata utilizzata per far riflettere gli studenti sulla capacità/difficoltà di resistere alle pressioni sociali. In questa clip Jack, compagno di banco di Auggie, rifiuta la proposta di Julian e Henry di lavorare in gruppo con loro e chiede all'insegnante di stare in coppia con "chi gli tocca" cioè con Auggie. Questa clip viene mostrata agli studenti per facilitare la riflessione su:

- l'importanza di fare scelte autonome e saper resistere alle pressioni del gruppo;
- quanto valgano di più i fatti rispetto alle parole, in questo caso per riconquistare un legame affettivo che si è rotto.

In questa fase sono state utilizzate solo le tre videoclip descritte. Va segnalato che sul sito del progetto ContaminAction, nella sezione dedicata agli insegnanti, erano e sono ancora disponibili diverse clip video per mezzo delle quali è possibile affrontare temi diversi.

### *3.2. Riflessioni sull'amicizia*

Dopo aver analizzato le clip video, gli studenti, hanno inserito in un apposito campo note le proprie riflessioni in risposta a specifiche domande poste dal team di sociologi. L'analisi delle risposte ha permesso di raccogliere informazioni sui significati che i preadolescenti danno all'amicizia e, nel contempo, ha permesso agli studenti, di riflettere sul tema dell'amicizia anche grazie alle considerazioni dei propri compagni.

#### *Box 2 - Sinossi del film Wonder di Stephen Chbosky*

August "Auggie" Pullman è un bambino di 10 anni con una malformazione craniofacciale, causata dalla sindrome di Treacher Collins, che gli impedisce una vita normale. Ha subito circa 27 interventi chirurgici e, un po' per questo e un po' per paura della reazione degli altri bambini, non è mai andato a scuola in vita sua. Quando deve entrare in prima media, i genitori – Isabel Pullman e Nate Pullman – decidono che è giunto il momento per lui di andare a scuola insieme agli altri bambini. Per questo gli fanno visitare la Beecher Prep School.

Il preside, il signor Tushman, delega a tre studenti di nome Julian, Jack e Charlotte il compito di fargli visitare la scuola. Mentre Jack si rivela una persona amichevole, Julian sin da subito si dimostra prepotente, mentre Charlotte parla solo di se stessa e delle sue fantasie ed aspirazioni, è troppo presa da se stessa per badare agli altri. Una volta a scuola Auggie si rivela un buon alunno, ma trascorre le giornate da solo, e persino durante la pausa pranzo, mentre tutti i tavoli sono affollati, al suo tavolo non si siede nessuno. Ad un certo punto Jack decide di avvicinarsi a lui. A pranzo lascia i suoi compagni di tavolo per sedersi al tavolo con Auggie: i due stringono un legame di amicizia suscitando stupore, incomprensione, fastidio tra i ragazzi del gruppetto ed in particolar modo di Julian.

Julian, invidioso del rapporto di amicizia tra i due studenti, prende di mira Auggie con continue battute sul suo aspetto, tormentandolo unitamente ad altri due compagni, Henry e Miles.

Il giorno di Halloween Auggie (che non si travestirà da Boba Fett) sente gli spregevoli commenti dei compagni, compresi quelli di Jack, che, parlando con Julian, dirà di star solo fingendo di essere amico di August. Inizial-

mente a Jack non importa che August si sia offeso e non lo consideri più suo amico, ma poi si accorge che non aveva fatto amicizia con August per fare felice il preside, ma per altruismo e poi per amicizia. Così cercherà di riconquistare l'amicizia del compagno chiedendogli di pranzare con lui ma Auggie per il momento rifiuterà la proposta.

La prima domanda riguardava il significato di amicizia, a partire dal materiale video proposto. Di seguito, una sintesi delle risposte e alcuni commenti che confermano quanto detto nella parte teorica.

Anzitutto, l'amicizia è un sentimento molto importante ma anche molto complesso e difficile da descrivere:

Studente (STU). “Avere un amico è una grande cosa” (...) “l'amicizia è indescrivibile (...) è un insieme di tante cose” che “probabilmente non sono per tutti uguali” e “dipende da persona a persona”.

In secondo luogo, si tratta di un sentimento che dipende dal significato personale che ognuno vi attribuisce. L'amicizia richiede un certo grado di intimità e di conoscenza, che si sviluppa nella comunicazione intensa:

STU. “Per me avere un amico significa avere una persona con cui ti puoi confidare, puoi dirgli tutto standone certa che non dirà niente a nessuno”.

Questo importante sentimento però non si basa solo sulla comunicazione interpersonale intima, ma spesso si abbina al divertimento:

STU. “Un amico deve anche saperti far divertire”.

Divertimento che si realizza anche attraverso una comunicazione rilassata e distesa. Come si è detto in precedenza, l'amicizia e il divertimento sono i due aspetti che danno vita alla forma di comunicazione tipica dei gruppi di adolescenti e preadolescenti: la frequentazione. Divertimento che, in questa prima ricerca intervento, è stato comunque messo in secondo piano dai preadolescenti coinvolti (anche se nella prima clip il divertimento era presente). Ciò che sembra essere più importante è il tipo di relazione che si viene a creare con un amico, relazione che si basa in primo luogo sulla sincerità e sulla fiducia:

STU. “Si deve avere fiducia di lui e lui deve fidarsi di te (...), l'amico deve mantenere sempre le promesse ed essere affidabile e onesto (...) L'amico è una persona con cui puoi essere te stesso, essere sincero, devi potergli dire quello che vuoi perché sai che lui manterrà il segreto”.

Tutto ciò ha anche messo in evidenza il tema della fiducia nell'amico. Fiducia che permette di poter essere se stessi nella relazione con l'altro e di relazionarsi con l'altro come una persona unica e specifica ed esporsi da un punto di vista anche emotivo.

STU. "Con l'amico si può essere se stessi".

Un altro tema interessante è la vicinanza intesa come aiuto incondizionato in situazioni o periodi di difficoltà personale, quando la tristezza prende il posto della felicità:

STU. "Essere sempre al suo fianco anche nei momenti più bui (...) nel momento del bisogno e consolarlo sempre (...) mantenere sempre le promesse che non ti abbandoni mai e (...) che farebbe qualsiasi cosa pur di renderti felice (...) dare tutto quello che hai per renderlo felice e nei momenti brutti tirarlo su di morale".

In questo caso, si sottolineano l'importanza di trovare un rifugio e un sostegno per superare le difficoltà e l'importanza delle competenze emotive e della capacità di entrare in empatia con l'amico.

Alla domanda sull'amicizia sono seguite due altre domande aperte che chiedevano agli studenti di specificare: "Che cosa succedeva nella clip proposta" e "Di che cosa parlava".

Di seguito si riportano i commenti degli studenti a una clip video, con lo scopo di mettere in evidenza come, se pur in assenza di una discussione guidata, essi nel rispondere abbiano tenuto conto delle osservazioni dei compagni. In questo caso è evidente come la comunicazione possa generare altra comunicazione, indipendentemente dalla presenza di un adulto facilitatore.

Di seguito si riportano alcuni commenti degli studenti alla clip in cui Summer e Auggie diventano amici.

Come si può vedere nella prossima sequenza, le risposte non sono tra loro isolate ma fanno parte di un processo comunicativo che approfondisce la riflessione sul video via via che gli interventi si aggiungono. L'aspetto interessante risiede nel fatto che gli studenti comunicano autonomamente senza la presenza di un facilitatore.

Studente 1 (STU.1) Fornisce una risposta sintetica sulla clip:

– "Summer (S). diventa amica di Auggie (A) nonostante sia diverso".

STU.2 – Aggiunge:

– "Alla ragazzina S. non importa se A. è diverso dagli altri, lei vuole essere, comunque, amica".

STU.3 – Precisa che:

– “S. si avvicina ad A. chiedendogli di fare amicizia”.

STU.3 – Aggiunge una considerazione personale:

– “Essere buoni amici significa aiutare e divertirsi con i propri amici”.

STU.4 – Precisa che:

– “S. si avvicina ad A. per dargli la sua amicizia”.

STU.4 – Poi aggiunge:

– “Mentre tutti gli altri lo prendono in giro”.

STU.4 – E poi ancora, come S.3, aggiunge la sua definizione di amicizia:

– “Un buon amico significa una persona che stia con te, non ti prenda in giro, ti sostenga sempre nei momenti difficili senza pretendere nulla in cambio”.

Dopo una serie di contributi, che aumentano sempre più la complessità, si arriva ad una definizione della storia più articolata:

STU.14 – Introduce ancora un elemento di novità “il tradimento” di Jack:

STU.14 – “Nello spezzone, Auggie, devastato moralmente dal ‘tradimento di Jack, viene deriso dalle odiose ragazzine a qualche tavolo di distanza da lui, quando arriva al suo tavolo una gentile ragazza di nome Summer, tenta di diventargli amica. Auggie, ormai restio a fidarsi di altri ragazzini, la manda via senza successo, ma alla fine diventano amici”.

Di seguito i commenti di STU16-STU20 riportano riflessioni molto ricche di particolari, con alcune sfumature descrittive. Da STU16 a STU20 non vengono più inserite novità “narrative” ma vengono inserite riflessioni personali sull’amicizia, che mettono in luce aspetti diversi come la vicinanza, il sostegno nelle difficoltà, la fiducia.

STU.16 – “Esser un buon amico significa essergli accanto in ogni momento, anche in quelli più bui. Vuol dire avere un rapporto di fiducia”.

STU.19 – “Amicizia vuol dire avere fiducia, non tradirsi, parlare con una persona senza pensare a cosa pensa la gente, divertirsi e stare vicini in ogni momento”.

STU.20 – “Essere amici vuol dire non abbandonare gli amici solo per qualche sciocco che ti prende in giro ma stare vicino agli amici in ogni momento”.

Questa modalità, dove la partecipazione alla comunicazione non è guidata e dove è lasciato spazio all’agency dei giovani, crea: 1) un approfondimento delle singole osservazioni; 2) il collegamento a contenuti e a modalità di risposta dei compagni che avevano già risposto e di cui si potevano vedere i contributi e 3) l’utilizzo di un lessico articolato e attento. In questo modo il compito di rispondere fuori dall’orario scolastico ha permesso agli

studenti di rispondere in autonomia. Si è riprodotta una comunicazione simile a quella di un dialogo autogestito, cosa che non è accaduta nelle classi in cui è stato chiesto di rispondere durante un'ora di lezione. In questo secondo caso, gli studenti, rispondendo tutti insieme contemporaneamente, quasi fosse un compito in classe, non hanno avuto modo di riflettere sui contributi precedenti dei compagni e le risposte, seppur interessanti, sono risultate meno articolate e approfondite.

### *3.3. Considerazioni metodologiche*

Caratteristiche fondamentali di questa prima ricerca sono state:

- la contemporaneità delle fasi di raccolta dati e di intervento;
- la tipologia dei dati raccolti;
- l'atipicità della modalità di raccolta dati, più simile a un focus – group o a un blog che a un questionario o un'intervista;
- l'utilizzo di materiali stimolo di tipo visuale e proposti in modalità online;
- la pubblicità delle risposte, per cui i rispondenti potevano vedere le risposte dei loro compagni e quindi commentarle, oppure scegliere di rispondere in autonomia.

L'esperienza ha prodotto risultati interessanti e alcune strategie adottate possono essere replicate a integrazione di modalità di intervento in presenza. In particolare, l'idea di far lavorare autonomamente gli studenti su alcuni temi prima del lavoro in classe, facendo commentare loro dei materiali online in modo che possano concentrare l'attenzione sull'argomento e tenere conto di quanto scritto dai compagni, consente di iniziare l'intervento di promozione del dialogo in classe entrando più in profondità sugli argomenti e amplifica le opportunità di intervento. Si è potuto osservare come nel momento in cui i ragazzi hanno risposto potendo vedere i contributi dei compagni, la profondità delle risposte è aumentata man mano, assomigliando al dialogo che si produce durante un focus group in presenza con classi con autonomia di gestione del dialogo. I contributi alla comunicazione raccolti in questo modo sono più ricchi e approfonditi dei significati raccolti dai singoli in modo indipendente.

In particolare si ritiene efficace far lavorare a casa gli studenti su alcune clip video da commentare poi su un blog appositamente predisposto con alcune domande che fungono da traccia, per poi riprendere i contributi scritti allo scopo di aprire un dialogo in classe. In questo modo, si permette la circolarità tra riflessione individuale e confronto in gruppo, che rende possibile ampliare i punti di vista individuali prenden-

do in considerazione quelli degli altri e facilitando così anche la costruzione di nuovi significati. Il lavoro individuale di commento alle clip sul sito si è dimostrato anche una pratica interessante per far sperimentare ai ragazzi un utilizzo corretto e utile della tecnologia, tema quanto mai attuale. Un modello di lavoro che potrebbe essere utilizzato anche per la didattica.

L'analisi delle interazioni dimostra come lo strumento di raccolta dati possa essere abbinato a prodotti multimediali (video, ma anche immagini o testi scritti dagli stessi destinatari). Il fatto di abbinare strumenti multimediali a domande aperte permette di promuovere la comunicazione mettendo in gioco anche aspetti di tipo emozionale.

#### **4. La seconda ricerca: la pandemia**

*Il mare è come un abbraccio un abbraccio vero che potremo dare dopo che tutto questo sarà finito allora ci incontreremo di nuovo e potremo finalmente tornare a sorridere.*

(Studiante di Doberdò del Lago)

##### *4.1. Vissuti emotivi e relazioni*

L'analisi dei dati di ricerca che segue si riferisce alle emozioni e alle relazioni che prevalevano in classe, con gli amici e in famiglia: a) prima del lockdown (PLD), b) durante il primo lockdown (DLD), c) per il futuro (FUT). Nello specifico i dati PLD descrivono la percezione della vita emotiva e relazionale dei preadolescenti in situazione di normalità e cioè prima che la pandemia entrasse a perturbare le forme di comunicazione e le costruzioni individuali di significati. Questi dati sono stati presi a riferimento per misurare gli scostamenti dei valori assegnati dai rispondenti alle relazioni e alle emozioni DLD e utilizzabili in futuro per verificare eventuali cambiamenti nel tempo. I dati DLD descrivono quali erano le emozioni e le relazioni prevalenti nei primi mesi di pandemia e lo scostamento rispetto a PLD. I dati FUT invece descrivono come gli studenti nel settembre 2020 immaginavano il futuro e quindi qual era il grado di fiducia che, a pandemia iniziata, i giovani avevano rispetto alla sua conclusione.

#### 4.1.1. Relazioni ed emozioni con i compagni

Nella tab. 4 sono riassunti i dati riferiti alle emozioni e alle relazioni in classe. I dati sono stati raccolti sia per comprendere come stavano e come si relazionavano gli studenti DLD rispetto a prima della pandemia e rispetto ad una visione del futuro sia per individuare i temi per realizzare un intervento in classe.

*Prima del lockdown.* Per la quasi totalità dei rispondenti, prima del lockdown, con i compagni di classe erano presenti emozioni positive, quali la felicità, il divertimento e la serenità (tra l'83 e l'89%). In una percentuale comunque importante erano presenti anche l'ansia (23%), la noia (17,5%), la rabbia (10%), la paura (7,8%) e infine la tristezza (6,6%), oltre che la mancanza di serenità (16,2%), di felicità (11,2%) e di divertimento (11,9%).

Tab. 4 - Emozioni e relazioni, in classe, per periodo<sup>2</sup>

Dati percentuali Compagni di classe	Periodo (1)			Scostamento tra PLD e DLD (2)		
	PLD	DLD	FUT	In diminuzione	In aumento	Invariato
Serenità	83,8	64,3	84,9	42,4	12,7	44,9
Paura	7,8	29,7	12,3	10,2	47,4	42,4
Rabbia	10,2	15,4	6,6	22,0	22,9	55,1
Felicità	88,8	62,1	92,1	50,5	9,1	40,4
Tristezza	6,6	30,4	7,3	10,4	47,3	42,4
Ansia	23	35,5	24,2	21,4	36,3	42,4
Divertimento	88,1	53,8	89,1	54,9	6,1	39,0
Noia	17,5	40	12,8	15,2	42,4	42,4
Aiuto	68,3	64,8	80,5	26,7	25,3	48,0
Ascolto	81,1	75	86,9	24,1	24,6	51,3
Comprensione	80,6	77	88,5	21,8	25,7	52,4
Dialogo	85	68,3	88,6	35,5	12,2	52,3
Conflitto	17,2	10,5	14,8	35,5	12,2	52,3
Collaborazione	85,5	72,6	88,6	30,6	17,6	51,8
Fiducia	79,4	77,4	88	21,4	20,4	58,2
Rispetto	84,9	84,5	90,2	17,9	19,1	63,0

<sup>2</sup> (1) I dati % (molto + abbastanza) si riferiscono ai tre periodi presi in considerazione dalla ricerca.

(2) Per scostamento tra PLD e DLD s'intende la percentuale di casi che ha modificato le modalità di risposta pre-codificate (molto = 4, abbastanza = 3, poco = 2 e per nulla = 1): passando da valori più alti a valori più bassi (in diminuzione) da valori più bassi a valori più alti (in aumento) o mantenendo gli stessi valori (invariato). Il calcolo delle percentuali è stato fatto utilizzando il test di *Wicoxon* dopo la ricodifica delle variabili da scala a ordinali.

Nelle interazioni nel gruppo classe si osserva, nell'ordine, come collaborazione, dialogo, rispetto, ascolto, comprensione e fiducia fossero presenti per la quasi totalità dei rispondenti (valori compresi tra 85,5% e il 79,4%). Visto dall'altro punto di vista una percentuale minore di rispondenti, compresa tra il 15 e il 20% aveva una visione meno positiva.

*Durante il lockdown.* In classe durante il lockdown, per quanto riguarda le emozioni, si osserva che erano presenti la serenità e la felicità (oltre il 60%), il divertimento (53,8%) ma che, in generale, esse erano presenti in modo di molto inferiore rispetto a PDL. La serenità era diminuita del 19,5%, la felicità del 26,7% e il divertimento del 34,3%.

Le relazioni DLD erano basate su rispetto (84,5%), fiducia (77,4%), comprensione (77%), ascolto (75%), collaborazione (72,6%), dialogo (68,3%) e aiuto (64,3%).

La percentuale di studenti che ha percepito una diminuzione dei valori delle emozioni positive è compresa tra il 42% e il 55%. Ad aumentare di frequenza sono state le emozioni negative, come la noia (dal 17,5% al 40%), l'ansia (dal 23% al 35,5%), la tristezza e la paura (dal 6-8% al 30%) e molto in minor misura la rabbia, che è aumentata del 5,2%.

*Aspettative future.* I rispondenti si aspettavano nel futuro una diminuzione dei livelli di paura, tristezza e ansia, ma li immaginavano comunque superiori a quelli riferiti al periodo PLD. Per la rabbia invece si è registrata una diminuzione importante anche rispetto al dato riferito a PLD (PLD 10,2%, DLD 15,4%, FUT 6,6%). Per contro i rispondenti prevedevano un aumento del divertimento, della serenità, della felicità, tutti valori superiori alle percentuali PLD. In netto aumento anche gli aspetti relazionali: l'aiuto, l'ascolto, il dialogo, la collaborazione, la fiducia, il rispetto e la comprensione. È interessante anche il dato riferito alla noia, che si prevedeva sarebbe diminuita nel futuro e avrebbe dovuto essere inferiore anche a PLD.

#### 4.1.2. Relazioni ed emozioni con gli amici

Nella tab. 5 sono riassunti i dati riferiti alle emozioni e alle relazioni con gli amici. Anche i dati su relazioni ed emozioni con gli amici sono stati raccolti sia per comprendere come stavano e come si relazionavano gli studenti DLD rispetto a prima della pandemia e rispetto ad una visione del futuro sia per individuare i temi per realizzare un intervento in classe.

*Prima del lockdown.* Nei gruppi di amici prevalevano la felicità il divertimento e la serenità (intorno al 93/94%). L'ansia e la noia (sopra il 10%), la rabbia (8,3%), la tristezza (7,5%) e la paura (5,9%) riguardavano un numero limitato di rispondenti.

Come per le emozioni anche per gli aspetti relazionali, quali la fiducia, il rispetto, l'ascolto, la comprensione e il dialogo, le percentuali superano il 90% l'aiuto riguarda l'80% dei rispondenti. Il conflitto presentava valori limitati ma interessanti (15%).

Tab. 5 - Emozioni e relazioni, con gli amici, per periodo<sup>3</sup>

Dati percentuali Amici	Periodo 1)			Scostamento tra PLD e DLD		
	PLD	DLD	FUT	In diminuzione	In aumento	Invariato
Serenità	93,8	67,4	91,7	67,3	4,5	28,2
Paura	5,9	27	7,3	20,9	40,9	38,1
Rabbia	8,3	16,3	5,8	36,0	21,9	42,1
Felicità	94,5	67,6	95,8	71,2	4,1	24,8
Tristezza	7,5	31,9	5,8	22,6	39,8	37,6
Ansia	10,6	25,9	11,1	20,0	41,2	38,8
Divertimento	94,5	66,7	94,7	71,6	3,4	24,9
Noia	10,2	33,2	5,6	17,9	48,4	33,6
Aiuto	80,2	72,2	82	44,4	13,8	41,8
Ascolto	91,7	85,1	91,6	41,2	12,7	46,1
Comprensione	93,9	86,7	92,2	42,0	11,4	46,6
Dialogo	93,9	81	92,8	54,5	6,0	39,5
Conflitto	15,4	8,2	10,4	46,3	12,6	41,1
Collaborazione	95	80,4	93,8	48,3	7,7	44,0
Fiducia	94,2	87,8	94,1	50,8	6,7	42,5
Rispetto	93,1	88,2	94,4	40,3	9,7	50,0

*Durante il primo lockdown.* L'irruzione del Covid-19 ha rimesso in discussione tutti i valori: le emozioni positive, come la felicità, la serenità e il divertimento sono diminuite di circa il 27%, lasciando posto alla tristezza (+24,4%), alla noia (+23%), alla paura (+21,1%), all'ansia (+15,3%) e alla rabbia (+8%).

La diminuzione di serenità, felicità e divertimento ha riguardato circa tre quarti dei rispondenti mentre un terzo di essi ha ritenuto che all'interno del gruppo di amici la prevalenza di queste emozioni fosse rimasta invariata. Solo il 5% circa dei rispondenti sosteneva che esse erano aumentate.

L'aumento di tristezza, paura e ansia ha riguardato circa il 40% degli studenti, mentre la noia ha interessato quasi il 48% dei casi.

<sup>3</sup> Vedi nota 2.

*Aspettative future.* La visione di come sarebbero state in futuro le relazioni con gli amici era ottimistica. I preadolescenti immaginavano che tutti i valori delle singole emozioni e relazioni sarebbero aumentati o ritornati ai livelli PLD. La tabella mostra che i rispondenti, si aspettavano nel futuro una diminuzione dei livelli di paura, e ansia, ma li immaginavano comunque superiori a quelli riferiti al periodo PLD. La tristezza era invece immaginata più bassa di quanto percepita PLD. Per la rabbia anche in questo caso era prevista una diminuzione anche rispetto al dato riferito a PLD (PLD 8,3%, DLD 16,3%, FUT 5,8%).

#### 4.1.3. Relazioni ed emozioni in famiglia

Nella tab. 6 sono riassunti i dati riferiti alle emozioni e alle relazioni in famiglia. Questi dati si riferiscono solo ad una parte del campione e sono stati raccolti per conoscere come gli studenti stavano in famiglia prima e durante la pandemia, ma non per trattare il tema in classe.

Tab. 6 - *Emozioni e relazioni, in famiglia, per periodo*<sup>4</sup>

<i>Dati percentuali Familiari</i>	<i>Periodo</i>			<i>Scostamento tra PLD e DLD</i>		
	<i>PLD</i>	<i>DLD</i>	<i>FUT</i>	<i>In diminuzione</i>	<i>In aumento</i>	<i>Invariato</i>
Serenità	89,7	71,4	91,1	44,9	10,1	45
Paura	9,3	38,9	12,5	6	59,2	33,5
Rabbia	11,3	20,9	9,7	11,7	28	58,5
Felicità	87,6	72,1	94,2	44,1	10,6	44,5
Tristezza	9,4	29,6	8,1	9,4	42	46,8
Ansia	14,2	37,3	13,4	8,9	47,9	42
Divertimento	83,9	70,1	90,8	40,4	12,6	46,3
Noia	20	44,4	11,1	14,4	41,8	41,8
Aiuto	65,1	80,7	84	9,6	34,7	55,7
Ascolto	82,4	89,1	91,4	10,8	28,8	60,4
Comprensione	87,8	89,5	91	12,1	25,5	62,4
Dialogo	87,2	88,6	91	12,4	20	67,6
Conflitto	16,2	18,8	13	16,9	19,3	63,8
Collaborazione	88,2	90	92,8	13,2	26	60,8
Fiducia	90,8	91,3	92,6	15,8	16,1	68,1
Rispetto	91,4	92,7	93,7	11,4	14,7	73,9

<sup>4</sup> Vedi nota 2.

*Prima del lockdown.* Per buona parte dei rispondenti, in famiglia erano presenti in maniera prevalente le relazioni basate su rispetto e fiducia (oltre 90%), collaborazione, comprensione e dialogo (87/88%), ascolto (82,4%), aiuto (65,5%) e, in misura molto minore, il conflitto (16,2%). Dal punto di vista emotivo invece erano presenti la serenità e la felicità (87/89%), mentre l'ansia (14,2%), la rabbia (11,3%), la tristezza e la paura (poco sopra il 9%) riguardavano un numero molto inferiore di rispondenti.

*Durante il primo lockdown.* In questa fase in famiglia prevalevano gli aspetti relazionali rispetto a quelli emotivi. I valori relativi alle relazioni familiari erano: la collaborazione e l'ascolto (89/90%) e l'aiuto (80,7%).

A differenza degli aspetti relazionali che sono rimasti pressappoco invariati, tranne l'aiuto che era aumentato (per il 34% dei rispondenti), per le emozioni l'andamento era altalenante, come ci si poteva attendere. DLD, le emozioni "positive" come la serenità e la felicità sono diminuite del 15-18% mentre le emozioni "negative", come la paura, l'ansia, la tristezza, la rabbia, hanno avuto aumenti compresi tra il 20 e il 29%.

*Aspettative future.* La speranza che la pandemia avesse un decorso e una fine imminente portava gli studenti a vedere con fiducia il ritorno alla normalità, tanto che essi prevedevano per il futuro in famiglia dei valori più elevati sia rispetto a PLD, sia rispetto a DLD. Quasi tutte le relazioni ed emozioni positive superano il 90% mentre le relazioni ed emozioni negative si attestano su valori compresi tra l'8 e il 13,4%.

#### 4.1.4. Confronto tra i contesti

*Prima del lockdown (PLD).* La tab. 7 evidenzia che in tutti e tre i contesti (familiare, compagni, amici) prevalevano emozioni e relazioni positive, con valori superiori all'80% per rispetto, fiducia, serenità, collaborazione, comprensione, felicità, dialogo, divertimento, e ascolto.

Le emozioni e le relazioni negative come noia, conflitto, ansia, rabbia, tristezza e paura erano meno presenti, e assumevano valori compresi tra il 10% e il 23%.

Il conflitto era presente in tutti e tre i contesti e riguardava circa il 15% dei partecipanti. Il gruppo di amici era il contesto in cui predominavano maggiormente le relazioni positive, seguiti da famiglia e compagni di scuola. Il dato sull'ansia era maggiormente presente nella scuola e in famiglia.

Tab. 7 - Emozioni e relazioni, PLD nei diversi contesti (% molto + abbastanza)

<i>Emozioni e relazioni PLD</i>	<i>Familiari</i>	<i>Compagni</i>	<i>Amici</i>
Rispetto	91,4	84,9	93,1
Fiducia	90,8	79,4	94,2
Serenità	89,7	83,8	93,8
Collaborazione	88,2	85,5	95
Comprensione	87,8	80,6	93,9
Felicità	87,6	88,8	94,5
Dialogo	87,2	85	93,9
Divertimento	83,9	88,1	94,5
Ascolto	82,4	81,1	91,7
Aiuto	65,1	68,3	80,2
Noia	20	17,5	10,2
Conflitto	16,2	17,2	15,4
Ansia	14,2	23	10,6
Rabbia	11,3	10,2	8,3
Tristezza	9,4	6,6	7,5
Paura	9,3	7,8	5,9

*Durante il lockdown (DLD).* I dati della tab. 8 mostrano come gli aspetti relazionali quali il rispetto, la fiducia, la collaborazione, la comprensione, l'ascolto, il dialogo e l'aiuto assumessero valori percentuali più elevati in famiglia (da 92,7% a 80,7%) rispetto al gruppo di amici (da 88,2% a 72,2%) e al contesto scolastico (da 84,4% a 64,8%). Altresì, la noia era maggiormente presente in famiglia rispetto al contesto scolastico e al contesto amicale.

Le emozioni negative come paura, ansia, rabbia erano più presenti in famiglia e nel contesto scolastico rispetto al contesto amicale. La tristezza era presente per circa il 30% in tutti e tre i contesti.

Tab. 8 - Emozioni e relazioni, DLD nei diversi contesti (% molto + abbastanza)

<i>Emozioni e relazioni DLD</i>	<i>Familiari</i>	<i>Compagni</i>	<i>Amici</i>
Rispetto	92,7	84,5	88,2
Fiducia	91,3	77,4	87,8
Collaborazione	90	72,6	80,4
Comprensione	89,5	77	86,7
Ascolto	89,1	75	85,1
Dialogo	88,6	68,3	81
Aiuto	80,7	64,8	72,2
Felicità	72,1	62,1	67,6

Tab. 8 - segue

<i>Emozioni e relazioni DLD</i>	<i>Familiari</i>	<i>Compagni</i>	<i>Amici</i>
Serenità	71,4	64,3	67,4
Divertimento	70,1	53,8	66,7
Noia	44,4	40	33,2
Paura	38,9	29,7	27
Ansia	37,3	35,5	25,9
Tristezza	29,6	30,4	31,9
Rabbia	20,9	15,4	16,3
Conflitto	18,8	10,5	8,2

*Aspettative future.* La tab. 9 suggerisce un'ottimistica previsione di recupero del benessere emotivo e relazionale nei tre contesti. Tuttavia, emerge che la famiglia sembrava beneficiare maggiormente dell'esperienza del lockdown, con un aumento previsto di aiuto e ascolto. Per i compagni di classe si prevedeva un aumento nelle interazioni in presenza, ma anche una persistenza dell'ansia. Con gli amici la previsione era di alte percentuali di emozioni e relazioni positive, ma con un lieve calo rispetto al periodo PLD.

Tab. 9 - Emozioni e relazioni nel futuro nei diversi contesti (% molto + abbastanza)

	<i>Familiari</i>	<i>Compagni</i>	<i>Amici</i>
Felicità	94,2	92,1	95,8
Rispetto	93,7	90,2	94,4
Collaborazione	92,8	88,6	93,8
Fiducia	92,6	88	94,1
Ascolto	91,4	86,9	91,6
Serenità	91,1	84,9	91,7
Comprensione	91	88,5	92,2
Dialogo	91	88,6	92,8
Divertimento	90,8	89,1	94,7
Aiuto	84	80,5	82
Ansia	13,4	24,2	11,1
Conflitto	13	14,8	10,4
Paura	12,5	12,3	7,3
Noia	11,1	12,8	5,6
Rabbia	9,7	6,6	5,8
Tristezza	8,1	7,3	5,8

Tutte le relazioni ed emozioni positive si attestavano su valori molto alti e compresi tra l'80,5% e il 95,8%. Il contesto con valori più elevati era il gruppo di amici, seguito dalla famiglia e dai compagni di classe. Le emozioni negative invece erano meno presenti nel gruppo di amici e assumevano valori simili in famiglia e con i compagni.

Tutti i dati sui vissuti emotivi e relazionali nei diversi periodi e contesti vengono sintetizzati nel box 3.

*Box 3 - Vissuti emotivi e relazioni degli studenti nei diversi periodi e contesti*

Vissuti emotivi e relazioni degli studenti in diversi contesti (familiare, con compagni di classe, con amici) prima del lockdown (PLD), durante il primo lockdown (DLD) e le aspettative future (FUT).

**1. Vissuti emotivi e relazioni con i compagni di classe:**

- *PLD*: Presenza di emozioni positive come felicità, divertimento e serenità. Elevati livelli di collaborazione, dialogo, rispetto e fiducia.
- *DLD*: Deciso declino delle emozioni positive. Incremento di ansia, noia, tristezza e paura. Diminuzione di collaborazione, ascolto e comprensione.
- *FUT*: Proiezioni ottimistiche riguardo all'aumento di emozioni positive e miglioramenti nelle dinamiche relazionali.

**2. Vissuti emotivi e relazioni con gli amici:**

- *PLD*: Prevalenza di emozioni positive. Alti livelli di fiducia, rispetto, collaborazione e comprensione.
- *DLD*: Riduzione di emozioni positive e incremento di emozioni negative. Aumento di noia e ansia.
- *FUT*: Ottimismo riguardo al ritorno a livelli positivi, con previste lievi diminuzioni.

**3. Vissuti emotivi e relazioni con i familiari:**

- *PLD*: Relazioni familiari positive, caratterizzate da fiducia, rispetto, collaborazione, comprensione e dialogo. Predominanza di emozioni positive.
- *DLD*: Riduzione delle emozioni positive, ma mantenimento degli aspetti relazionali. Aumento di emozioni negative come paura, ansia e tristezza.
- *FUT*: Previsione di un recupero delle relazioni e delle emozioni positive, con alcune persistenze del conflitto familiare.

**Confronto tra contesti:**

**1. PLD:**

- Predominanza di emozioni e relazioni positive in tutti e tre i contesti.
- Gli amici rappresentano il contesto in cui prevalgono maggiormente le relazioni positive.

## 2. **DLD:**

- Relazioni positive più evidenti in famiglia.
- Aspetti relazionali in famiglia rimangono pressoché invariati rispetto al PLD, mentre scuola e amici mostrano diminuzioni.
- Emozioni negative più presenti in famiglia e a scuola rispetto agli amici.

## 3. **FUT:**

- Ottimismo per il recupero del benessere emotivo in tutti e tre i contesti.
- La famiglia sembra beneficiare maggiormente dell'esperienza del lockdown, con un aumento previsto di aiuto e ascolto.

### 4.2. *Studenti e primo lockdown*

Tra settembre e ottobre 2020, i media pubblicavano i dati sui tassi di diffusione dei contagi, mortalità e letalità del virus e informavano sulle diverse azioni da adottare per proteggersi. Soprattutto durante l'estate del 2020 le informazioni relative alla “conclusione della pandemia/rimonta del numero dei casi” suscitavano confusione nella popolazione producendo azioni di contrasto/protezione dal virus discordanti. L'effetto di questa confusione ha sicuramente influito sull'idea che i giovani si erano fatti della pandemia e sulle conseguenti azioni da adottare.

I dati raccolti descrivono i primi mesi di pandemia in relazione ad aspetti importanti della vita degli studenti.

#### 4.2.1. Spazi abitativi e uso della tecnologia

La tab. 10 mostra che, durante il lockdown, il 71,8% dei rispondenti aveva a disposizione uno spazio proprio, il 24,8% uno spazio condiviso con altri e il 3,9% non aveva uno spazio personale per svolgere i compiti e trascorrere il proprio tempo libero. In sostanza, uno studente su tre non poteva godere di uno spazio personale e della tranquillità necessaria per fare i compiti e trascorrere il proprio tempo libero.

Tab. 10 - Spazi e strumenti per la comunicazione a disposizione DLD – Dati %

	<i>Sì</i>	<i>Condiviso con altri</i>	<i>No</i>
Spazio per sé	71,8	24,3	3,9
Smartphone	73,3	7,3	19,4
Computer	48,7	33,7	17,6

A possedere e utilizzare lo smartphone era l'80,7%: il 73,3% ne possedeva uno personale e il 7,3% lo condivideva con gli altri componenti della famiglia. A possedere un pc era l'82,4% degli studenti: il 48,7% ne possedeva uno personale e il 33,7% lo condivideva con altri familiari. A possedere sia l'uno che l'altro strumento era il 40% degli studenti. Infine, il 4% del campione ha dichiarato di non possedere uno strumento per comunicare.

#### 4.2.2. Media, preadolescenti e Covid-19

La tab. 11 evidenzia che le fonti utilizzate per informarsi sulla pandemia sono state primariamente la televisione (94,4%) e secondariamente le persone (81,3%), cioè familiari, amici, parenti e insegnanti. I siti internet (56,4%), la radio (51,4%), i giornali (48,3%), e i social network (Facebook, Twitter) (45,3%) sono stati utilizzati da un numero inferiore di rispondenti.

*Tab. 11 - Fonti utilizzate per informarsi durante la pandemia – Dati %*

<i>Media</i>	<i>Sì</i>	<i>No</i>
TV	94,4	5,6
Persone	81,3	18,7
Siti internet	56,4	43,6
Radio	51,9	48,1
Giornali	48,3	51,7
Social (Facebook, Twitter...)	45,3	54,7
Altro	37,3	62,7

Si tratta di un'informazione multi-mediale che ha messo in primo piano la TV, ma anche le persone. Nella tab. 12 sono riportati alcuni effetti che i mezzi di diffusione delle informazioni come “televisione, social ed internet” (TSI) hanno avuto sui giovani durante la prima fase della pandemia.

*Tab. 12 - Cosa hanno prodotto i TSI parlando di Covid-19 – Dati %*

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Informazione	89,7	10,3
Confusione	60,4	39,6
Ansia	54,3	45,7
Chiarezza	52,5	47,5
Paura	45,7	54,3
Serenità	18,9	81,1

Dai dati emerge che nell'89,3% dei casi i giovani riconoscevano ai TSI una funzione informativa. Tuttavia, solo per metà del campione questa informazione ha generato chiarezza (52,3%), mentre ha generato anche confusione (60,2%), ansia (54,1%), paura (45,5%) e, in misura inferiore, serenità (25%).

#### 4.2.3. Atteggiamenti verso il Covid-19

La tab. 13 sintetizza le diverse prospettive nei confronti della pandemia, evidenziando il grado di accordo in percentuale su vari atteggiamenti legati al Covid-19. La maggioranza (95%) è d'accordo sulla responsabilità individuale nel limitare la diffusione del virus (ognuno deve fare la propria parte).

Tab. 13 - Grado di accordo rispetto agli atteggiamenti relativi al Covid-19 – Dati %

	<i>Del tutto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per nulla</i>
Ognuno di noi deve fare la sua parte	83,6	11,8	3,0	1,6
Se il contagio si diffonde è responsabilità di ognuno di noi	62,2	27,8	7,6	2,3
Se è destino che tu prenda il Covid-19 lo prendi, indipendentemente dalle precauzioni	15,3	20,2	27,7	36,9
Se prendi il Covid-19 è colpa degli altri che non usano le precauzioni	8,0	27,1	39,5	25,4
Il Covid-19 esiste ma non è pericoloso	3,9	7,0	21,1	68,0
Non ci sono più rischi: la pandemia è finita	2,0	4,8	23,7	69,5
Il Covid-19 non esiste	1,9	2,5	7,2	88,5
Io sono giovane, i giovani non prendono il Covid-19	1,7	3,7	22,3	72,3

Tuttavia, durante il lockdown, alcuni presentavano un approccio fatalista, attribuendo il rischio di contrarre il virus al destino (35,5%). Altri attribuivano la colpa del contagio agli altri (35,1%), percependo il mancato utilizzo delle precauzioni da parte degli altri come pericolo personale. Un piccolo gruppo (10,9%) minimizzava il pericolo del Covid-19, ritenendolo non pericoloso, mentre una piccola minoranza negava l'esistenza del virus

(4,4%). Alcuni (6,9%) ritenevano che la pandemia fosse finita, assumendo un atteggiamento pericoloso di sicurezza. Inoltre, una minoranza (5,4%) credeva che il virus non colpisse i giovani. Nel complesso, la consapevolezza della maggioranza (94,6%) era comunque che il virus potesse colpire tutte le età, manifestando anche preoccupazione per genitori e nonni. Nel box 4 vengono sintetizzati gli atteggiamenti adottati rispetto alla diffusione del Covid-19.

*Box 4 - Atteggiamenti degli studenti rispetto al Covid-19*

*Assunzione consapevole del rischio.* Consapevolezza del rischio legato al Covid-19, con la fiducia che le azioni individuali possano contribuire a contrastarlo. Nonostante la consapevolezza che la situazione non è totalmente sotto il controllo individuale, si riconosce la responsabilità personale nell'evoluzione del fenomeno. La maggioranza dei giovani adotta questa prospettiva, mostrando un coinvolgimento attivo nella gestione della pandemia.

*Approccio fatalista.* L'approccio fatalista si caratterizza per la percezione di essere totalmente in balia degli eventi esterni, senza la possibilità di intervenire. Questo approccio è associato a una forma di impotenza dell'azione e ha implicazioni emotive rilevanti. Gli individui con questo atteggiamento tendono ad abbandonarsi al destino, accettando passivamente i potenziali rischi senza cercare di influenzarli.

*Pericolo 1: "è colpa degli altri...".* Si attribuisce agli altri la responsabilità del contagio da Covid-19. Chi adotta questa prospettiva vede il mancato rispetto delle misure di protezione da parte degli altri come una minaccia personale. Tuttavia, non si osservano conflitti significativi in classe o in famiglia legati a questa attribuzione di responsabilità agli altri.

*Pericolo 2: sicurezza.* Si minimizzano i rischi legati al Covid-19, affermando che la pandemia è finita e che non ci siano più rischi. Questa prospettiva, sebbene possa portare a una maggiore rilassatezza nelle interazioni sociali, comporta il rischio di abbassare la guardia, mettendo le persone in una situazione di pericolo dovuta a un eccesso di ottimismo e finta sicurezza.

*Negazione dell'esistenza del virus.* Una minoranza sostiene che il virus non esiste, esponendosi a un pericolo significativo a causa di convinzioni personali non sostenute da prove scientifiche. Questa prospettiva si traduce in comportamenti meno precauzionali, come una minore aderenza alle misure anti-Covid-19 e una maggiore esposizione al rischio di contagio.

*Minimizzazione del rischio: "non a me".* Un piccolo gruppo ritiene che il virus non possa contagiare i giovani, mostrando un atteggiamento di scarsa attenzione alla diffusione del virus. Tuttavia, la maggioranza è consapevole che il virus può colpire tutti indipendentemente dall'età, manifestando preoccupazione per la salute di genitori e nonni.

#### 4.2.4. Credenze sull'uso dei presidi anti-Covid-19

La tab. 14 mostra che l'85% degli studenti era d'accordo sul fatto che l'uso della mascherina fosse utile a difendersi dal Covid-19. L'87% degli studenti concordava sul fatto che il distanziamento fisico fosse utile a contenere la diffusione del virus. L'uso della mascherina e del distanziamento erano ritenuti quindi inutili ad evitare il contagio per il 15% e il 13% dei rispondenti.

Tab. 14 - Grado di accordo su credenze riferite ai presidi anti-Covid-19 – Dati %

	<i>Del tutto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per nulla</i>
L'uso della mascherina è utile ad evitare il contagio	56,2	28,8	9,0	5,9
Il distanziamento fisico è utile a evitare il contagio	53,9	33,2	8,9	4,0
Per limitare la diffusione del Covid-19 è importante dialogare su rischi e precauzioni	39,1	42,3	13,6	5,0
Se usi tutte le precauzioni non prendi il Covid-19	11,8	38,5	34,0	15,7
Se uno mi dice che non ha il Covid-19 io gli credo	8,3	20,4	42,8	28,5

Rispetto a “se usi le precauzioni non prendi il Covid-19” possiamo dire che questo è l'unico dato che divide il campione in due parti pressappoco uguali. Da una parte, il 50% era del tutto e abbastanza d'accordo sul fatto che le precauzioni servivano a difendersi dal Covid-19; dall'altra parte il 50% era poco e per nulla convinto di questa affermazione. La tab. 14 mostra anche che il 39,1%, degli studenti era del tutto d'accordo sul fatto che il dialogo su rischi e precauzioni fosse un modo per evitare il contagio mentre il 48,3% di essi lo riteneva solo abbastanza utile. Dunque il 18,6% degli studenti riteneva il dialogo poco e per nulla utile a limitare la diffusione del Covid-19: uno studente su cinque, quindi, sottovalutava l'importanza della riflessione sui temi del rischio e sul concetto di prevenzione ovvero riteneva che fosse inutile parlarne.

#### 4.2.5. Misure adottate per contenere il contagio

La tab. 15 mostra le azioni adottate “sempre” dagli studenti per evitare il contagio: l’utilizzo della mascherina quando richiesto (91,4%), lavarsi e disinfettarsi le mani (82,7%), mantenere la distanza di sicurezza (50,5%) non frequentare luoghi affollati (41,3%), e uscire di casa pochissimo (14,4%).

Tab. 15 - Misure adottate per contenere la diffusione del virus – Dati %

	<i>Sempre</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Mi lavo/disinfetto le mani	82,7	15	1,2	1,1
Se prescritto uso la mascherina	91,4	5,6	2,2	0,8
Mantengo la distanza dagli altri	50,5	39,1	7,8	2,6
Non frequento luoghi affollati	41,3	36	15,1	7,5
Esco di casa pochissimo	14,2	35,2	32,1	18,5

Appare evidente che la maggior difficoltà per gli studenti è stata il mantenimento del distanziamento. Confrontando i dati relativi all’utilità riconosciuta ai presidi per contrastare il Covid-19 con le azioni attuate dai rispondenti per proteggersi, si osserva che sono soprattutto gli studenti in parte o del tutto scettici rispetto all’utilità della mascherina, del distanziamento e della pulizia delle mani che dichiarano di utilizzare “poco o per nulla” tali forme di contrasto. Viceversa, chi è del tutto e abbastanza d’accordo sul fatto che i presidi siano utili è anche chi coerentemente li utilizza maggiormente. In tal senso possiamo osservare coerenza tra le credenze e i comportamenti adottati.

#### 4.2.6. Difficoltà incontrate nel primo Lockdown

La tab. 16 riassume le difficoltà incontrate dagli studenti durante il primo lockdown. Le maggiori difficoltà sono state non poter incontrare gli amici (92,5%), la paura che le persone care potessero contrarre il Covid-19 (81,6%), il fatto di non poter incontrare i compagni di classe (80,1%), essere costretti a rimanere a casa (78,8%), non poter uscire di casa per fare sport/movimento (72,3%). Con percentuali inferiori, non poter parlare di cose personali con gli amici (56,4%), non poter frequentare la scuola (55,7%), la paura di contrarre il virus (51%), il senso di stress e disagio (43,5%), infine i problemi con la rete internet per seguire le lezioni (35,5%).

Tab. 16 - Difficoltà incontrate nel primo lockdown – Dati %

	<i>Molto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per nulla</i>
Non uscire di casa per fare sport/movimento	43,1	29,1	17,8	10,0
Non poter incontrare gli amici	71,0	21,5	5,5	2,0
Non incontrare i compagni di scuola	43,0	37,1	13,2	6,7
Problemi con la rete internet per seguire le lezioni	14,5	21,0	35,2	29,3
Non poter parlare di cose personali con i miei amici	27,6	28,8	24,8	18,8
Senso di disagio e di stress	18,4	25,1	29,6	26,9
Non poter frequentare la scuola	23,5	32,2	27,7	16,5
Essere costretto a rimanere in casa	53,6	25,2	12,9	8,3
Paura di contrarre il Covid-19	26,7	24,3	28,7	20,3
Paura che le persone care contraessero il Covid-19	49,2	32,4	11,1	7,3

In sintesi, anche in seguito ad un'analisi più approfondita<sup>5</sup>, le difficoltà maggiori hanno riguardato cinque fattori: 1) l'impossibilità di uscire di casa per fare sport e movimento e di avere contatti fisici con gli amici; 2) non poter frequentare i compagni di classe e la scuola; 3) la costrizione e la paura che le persone care contraessero il Covid-19; 4) il senso di stress e disagio unito a non poter parlare con gli amici di questioni personali; 5) i problemi legati alla tecnologia e alla rete internet.

*Senza sport e contatti con gli amici.* Come riferito dagli studenti (domande aperte e chiuse) la mancanza della presenza e del contatto fisico con gli amici e/o con i componenti del gruppo informale (gruppi senza la presenza di adulti) e formale (gruppi sportivi, ricreativi, culturali con la presenza di un adulto di riferimento) è stato il problema sentito dalla maggior parte dei rispondenti, non soltanto durante il primo lockdown, ma durante tutta la pandemia.

<sup>5</sup> La percezione delle difficoltà incontrate dagli studenti durante il primo lockdown, comprese quelle incontrate durante la didattica a distanza (DAD), è stata "misurata" attraverso domande aperte e domande pre-codificate. Nel testo vengono utilizzati in forma aggregata i due tipi di dati. Le risposte più significative alle domande aperte verranno poste tra virgolette.

STU. “Non poter andare in giro con gli amici o in generale vederli”.

L'irruzione della pandemia ha causato un improvviso e inaspettato deficit di frequentazione tra pari (divertimento e comunicazione interpersonale) e di socializzazione (possibilità di costruire significati nel dialogo con i coetanei) dovuto alla sospensione della possibilità di incontrarsi per un tempo prolungato. Nello specifico per i rispondenti delle classi prime è mancata la possibilità di sperimentare le prime frequentazioni libere con i pari.

STU. “Certo avevamo le videochiamate ma non è assolutamente la stessa cosa. All'inizio pensavo che non mi avrebbe mancato troppo: ultime parole famose, ad aprile ebbi un esaurimento nervoso; non ce la facevo a stare a casa”.

STU. “Dover rimanere in casa con i genitori e non poter vedere gli amici”.

A creare disagio è stato non solo il fatto di essere costretti a rimanere in casa e non poter vedere gli amici ma, soprattutto, quello di non poter stare con loro fisicamente e in contesti privati senza la presenza di adulti per potersi dimostrare il proprio affetto.

STU. “Non poter vedere i miei amici dal vivo con serenità e spensieratezza come se tutto questo fosse normale perché non lo è”.

STU. “Non poter abbracciare i miei amici non potergli strappare un sorriso”.

Il contributo di uno studente ha anche messo in evidenza la sofferenza, di alcuni, per la perdita di persone care, in questo caso un amico, senza poterle “salutare” di persona a causa delle restrizioni.

STU. “Mi sarebbe piaciuto uscire con un mio amico i suoi ultimi giorni di vita”.

Il primo lockdown, ma anche quelli successivi, in alcuni casi, hanno messo in crisi i rapporti di amicizia che prima del Covid-19 erano vissuti come “affidabili e positivi” e che poi, con l'isolamento e la DAD, si sono dimostrati superficiali e caratterizzati da disattenzione per i propri bisogni. In particolare i preadolescenti hanno potuto verificare quanto le relazioni fossero basate su rispetto, fiducia e attenzione per i bisogni dell'altro.

STU. “Nessuno mi ha chiamato o chiesto niente dei miei compagni né dei miei amici e nessuno mi ha fatto gli auguri il giorno del mio compleanno sempre dei miei amici. Invece i miei familiari mi hanno sostenuta sempre in questo periodo difficile nel giorno del mio compleanno solo una persona

mi ha fatto gli auguri ed era di un'altra classe e non parlavo con lei dalle elementari mi sono sentita molto male a sapere che nessuno mi aveva fatto gli auguri e mi sono offesa tantissimo”.

La verifica della qualità dei rapporti di amicizia e, in alcuni casi la conseguente delusione, ha permesso ai giovani di fare chiarezza sui rapporti con i loro coetanei e di comprendere meglio il significato di questo sentimento, mettendoli nella condizione di distinguere tra amicizia superficiale e “amicizia vera”.

*Senza i compagni di classe e la scuola.* La difficoltà di non poter frequentare i propri compagni di scuola non era tanto legata al non poter comunicare, quanto al non potersi incontrare fisicamente. Inoltre, tale mancanza non si riferisce ad aspetti legati al contesto di apprendimento quanto al fatto che anche in classe si intrattengono relazioni amicali, amicizie che possono svilupparsi poi anche al di fuori del contesto scolastico, nel tempo libero.

La percentuale degli studenti che invece DLD ha vissuto come un problema non poter frequentare la scuola è pari al 55,7%. Si può ipotizzare che per poco più della metà degli studenti lo stare a casa sia stato un problema che ha riguardato aspetti riferiti all'apprendimento e, come vedremo in seguito, alla DAD:

STU. “Delle cose abbastanza difficili durante il lockdown riguardanti la scuola sono state ad esempio quello di dover fotografare, caricare e spedire tutti i compiti via internet”.

STU. “Difficoltà di seguire bene le lezioni, con la DAD. La mia media si è abbassata, ma non hanno colpe le professoresse solo che tecnologicamente non ero pronta (...). Ora la mia media sta ritornando bella e sono contenta di essere ritornata a scuola, a costo di studiare di più io voglio restare a scuola, con gli amici e con le prof”.

STU. “Le video lezioni erano difficili da sopportare perché dover stare davanti ad un telefono o ad un computer per ore tutti giorni non era il massimo”.

Dall'altra parte, il 44,2% di studenti ha vissuto come poco o per nulla problematico il fatto di non poter andare a scuola durante il lockdown.

*Paura di perdere le persone care.* La pandemia ha messo i giovani anche di fronte al tema della malattia e della morte come ad una realtà concreta. Con la pandemia, le distinzioni sano/malato e vita/non vita sono entrate nella comunicazione e quindi nella vita delle persone, soprattutto a seguito dell'intervento dei mezzi di comunicazione. La malattia e/o la morte improvvisamente sono diventate una questione pubblica, non più privata e circoscritta a una cerchia ristretta di persone e, per certi versi, spettacolarizzata.

La malattia e la morte non venivano più escluse dallo scenario possibile e immediato o rinviate a una dimensione futura ma, entrando di forza nella comunicazione, diventavano un rischio possibile, concreto, immediato, determinato sia da azioni proprie che da quelle degli altri. Tutto ciò, unito alla difficoltà di avere notizie affidabili e coerenti sulla pandemia, ha generato nei preadolescenti la paura che le persone care potessero contrarre il Covid-19, ammalarsi e morire.

STU. “Paura di perdere miei amici e parenti anziani per via del Covid, di perdere amicizie importanti per me a causa della pandemia”.

STU. “Tenere la distanza dalle persone a me care (nonni e amici)”.

STU. “Non poter stare troppo a contatto con i miei genitori perché lavorano all’ospedale e incontrano frequentemente persone contagiate”.

A questo si unisce il fatto che l’essere costretti a casa e il non poter vedere le persone care e gli amici ha impedito ai preadolescenti di ricevere e trasmettere i propri affetti soprattutto nella forma non verbale dei baci, abbracci e della vicinanza spaziale. Si tratta di un aspetto che da un lato ci permette di distinguere la comunicazione verbale/non verbale e di come esse siano tra loro complementari e quindi non sostituibili l’una con l’altra. L’uso degli strumenti di comunicazione per le videoconferenze come computer e smartphone seppur fondamentali in questo periodo hanno solo surrogato le interazioni in presenza. Interazioni in presenza che aggiungono alla comunicazione verbale contenuti emotivi e affettivi importanti.

Infine, il fatto che la maggior parte dei rispondenti provasse più paura per le persone care piuttosto che per se stesso e si preoccupasse di essere veicolo di trasmissione del virus mette in luce la difficoltà emotiva che vivevano gli studenti.

*Senso di stress e disagio.* L’essere costretti a rimanere a casa, senza poter incontrare i propri amici e compagni di scuola per divertirsi e parlare anche di cose personali o per fare dello sport e del movimento; la paura che amici, genitori, parenti e persone care potessero contrarre il Covid-19 a cui si aggiunge l’impossibilità di star loro vicino; le difficoltà generate dalla DAD; la confusione e incertezza generata dai media e, infine, le difficoltà del vivere chiusi in casa per alcuni in condizioni di poco spazio a disposizione, senza la possibilità di stare all’aperto, sono stati fonte di stress e di difficoltà e disagio. I dati mostrano che a provare molto e abbastanza stress e disagio nei primi sei mesi della pandemia è stato il 51% dei rispondenti, mentre solo un quarto afferma di non averlo provato. Oltre ai motivi appena esposti, gli studenti sottolineano anche altri fattori di stress e disagio come le difficoltà incontrate in famiglia a causa di relazioni difficili, il ti-

more di non poter uscire più dalla condizione di chiusura, l'impossibilità di stare con familiari e genitori che operavano in ambito ospedaliero ma anche la difficoltà a stare con loro 24 ore su 24.

#### 4.2.7. Aspetti positivi del primo lockdown

La tab. 17 riassume gli aspetti positivi riscontrati dagli studenti durante il primo lockdown<sup>6</sup>. Prendendo in considerazione i dati riferiti alle modalità “molto + abbastanza”, gli aspetti positivi riscontrati durante questo periodo sono stati l'aver avuto più tempo per stare con i propri familiari e l'aver compreso meglio il significato di libertà (sopra l'80%); l'aver compreso chi sono i veri amici (71%); l'aver imparato cose nuove e l'aver appreso come gestire il proprio tempo (sopra il 60%) e, infine, il non dover andare a scuola (35,3%).

Tab. 17 - Aspetti positivi del LD – Dati %

	<i>Molto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per nulla</i>
Aver più tempo per stare con i familiari	44,8	37,2	13,3	4,7
Ho appreso a gestire il mio tempo	19,7	41,5	26,8	12,0
Ho capito chi sono i veri amici	37,0	34,2	18,8	10,0
Ho imparato cose nuove che altrimenti non avrei scoperto	27,1	34,9	26,4	11,6
Ho capito di più il significato di libertà	50,9	30,2	9,8	9,1
Non dover andare a scuola	16,0	19,3	34,4	30,3

Oltre ai dati riferiti alle domande pre-codificate, risulta interessante leggere i dati di tipo qualitativo forniti con le risposte alla domanda aperta.

I dati possono essere raggruppati in quattro categorie che riguardano il tempo libero e gli hobby, i legami familiari, la sperimentazione e il miglioramento personale e, infine, la salute e il benessere.

<sup>6</sup> La percezione degli aspetti positivi riscontrati dagli studenti durante il primo lockdown è stata “misurata” attraverso domande aperte e domande chiuse e codificate. Nel testo vengono utilizzati in forma aggregata i due tipi di dati. Le risposte più significative alle domande aperte sono poste tra virgolette.

La prima categoria (tempo libero e hobby) mette in risalto quanto sia stato apprezzato da una parte dei giovani l'aver più tempo per realizzare da un lato attività culturali:

STU. "Ho iniziato a leggere più libri e ho scoperto il piacere della letteratura";

dall'altro hobby:

STU. "Durante il lockdown, mi sono appassionato al disegno e ho trascorso ore a migliorare le mie abilità artistiche",

STU. "Mi sono dedicato alla fotografia e ho catturato momenti speciali della mia vita quotidiana",

STU. "Mi sono cimentato in nuovi passatempi, come imparare a suonare la chitarra, e ho fatto progressi...".

L'attività è consistita sia nel coltivare hobby in modo isolato, sia coinvolgendo altre persone della famiglia:

STU. "Ho avuto il tempo di imparare a cucinare con la mamma, ed è diventato il mio nuovo hobby preferito".

In quest'ultimo caso viene evidenziata l'importanza affettiva del fare qualcosa di divertente e/o interessante con qualcuno di affettivamente significativo.

Il lockdown ha restituito ad alcuni giovani la possibilità di avere più tempo per se stessi anche in relazione alle persone care tanto da aumentare, migliorare, e trasformare il significato relativo ai legami familiari:

STU. "Abbiamo giocato a Minecraft e con i lego in famiglia, è stato divertente e abbiamo riso tanto insieme".

STU. "Ho imparato a cucinare con mio padre e abbiamo condiviso momenti preziosi in cucina".

STU. "Abbiamo organizzato serate di film in famiglia e condiviso discussioni appassionate sui nostri film preferiti".

STU. "Ho capito quanto sia importante la mia famiglia, abbiamo avuto momenti speciali durante il lockdown".

La disponibilità di più tempo per se stessi, unita all'aumento della disponibilità di smartphone e computer e di una connessione internet spesso dedicata, ha permesso ai giovani di migliorare le proprie competenze personali anche su aspetti formativi e che trasversalmente interessano la scuola:

STU. “Ho iniziato a studiare online una nuova lingua e ho fatto grandi passi nell’apprendimento”.

STU. “Mi sono iscritto a corsi online per ampliare le mie competenze e acquisire nuove conoscenze”.

e di creare delle relazioni utilizzando i media della comunicazione per vincere difficoltà di tipo personale:

STU. “Ho avuto il coraggio di parlare con nuovi amici attraverso videochiamate e mi sono sentito più sicuro di me stesso”.

Infine, risulta interessante come da alcuni giovani il lockdown sia stato utilizzato per dedicare maggior attenzione al benessere psico-fisico. Per alcuni il lockdown ha permesso di aumentare la consapevolezza che l’attività fisica può avere dei risvolti positivi nella gestione della vita quotidiana e di comprendere che per stare meglio è necessario prendersi carico, personalmente e coscientemente, della propria alimentazione. Infine di osservare che il benessere psichico, come quello fisico, parte dalla consapevolezza della propria condizione personale e che se si vuole migliorarla è necessario attivarsi con percorsi che possono coinvolgere anche aspetti spirituali.

## **5. La terza ricerca: graduale ritorno alla normalità**

La terza ricerca-intervento è stata avviata nel periodo *gennaio 2022-marzo 2022*. In questo caso, gli studenti hanno risposto in classe utilizzando un questionario cartaceo<sup>7</sup>. Gli insegnanti presenti in classe durante la compilazione del questionario hanno coinvolto i giovani in una riflessione sulle risposte fornite con il questionario.

### *5.1. Aspettative rispetto ai compagni*

Le aspettative degli studenti rispetto ai compagni di classe (tab. 18) si riferivano, sempre e spesso, nell’ordine: al divertimento (sopra il 90%), al

<sup>7</sup> Il lavoro è partito anche questa volta dalla raccolta di dati, metodo apprezzato dagli insegnanti che hanno compreso l’importanza della raccolta di dati come momento di riflessione personale sui temi che poi prosegue con il dialogo e il confronto all’interno del gruppo classe, e nella seconda parte dell’anno, realizzando i primi interventi in presenza da parte dei sociologi. Interventi che sono poi proseguiti con i lavori in classe proposti dagli insegnanti.

rispetto, al dialogo, alla fiducia, alla lealtà e al sostegno (tra l'80 e il 90%) e infine all'autonomia di scelta (77,4%).

Tab. 18 - Cosa si aspettano dai compagni di classe – Dati %

	<i>Mai</i>	<i>Raramente</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
Divertimento	0,8	5,7	23	70,5
Rispetto	2,2	8,7	21,9	67,2
Fiducia	2,5	10,4	25,1	62
Lealtà	2,5	10,7	37,2	49,7
Dialogo	1,9	9,6	38,8	49,7
Sostegno	2,5	12,3	47,3	38
Autonomia di scelta	4,6	18	47,3	30,1

Seppure i dati mostrino delle differenze nelle risposte, l'aspetto che salta agli occhi è l'elevato grado di aspettative da parte della maggior parte di rispondenti per tutte le variabili, con in testa il divertimento.

## 5.2. Interazioni tra compagni

La maggioranza dei rispondenti (90,9%) riteneva di andare d'accordo con i compagni di classe (tab. 19).

Tab. 19 - Interazioni con i compagni di classe: "I miei compagni e io" – Dati %

	<i>Mai</i>	<i>Raramente</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
Dialoghiamo	2,2	8,7	33,9	55,2
Ci divertiamo a parlare	1,6	8,2	40,4	49,7
Ci rispettiamo	2,5	16,1	47,5	33,9
Ci aiutiamo	1,6	15	56	27,3
Ci fidiamo l'uno dell'altro	4,6	25,7	42,3	27,3
Andiamo d'accordo	1,1	7,9	66,9	24
Abbiamo idee differenti	2,5	19,9	55,5	22,1
Litighiamo	12	59	23,2	5,7

In classe prevaleva, da un lato, una comunicazione distesa: "ci divertiamo a parlare tra noi" (90,1%) e, dall'altro lato, il dialogo nel rispetto dei punti di vista reciproci: "dialoghiamo" (89,1%).

Oltre l'80% affermava che con i compagni erano presenti il rispetto, l'aiuto e il 70% la fiducia. Il dato seppur positivo nel complesso, mette in luce come nelle classi, per circa uno studente su cinque, mancassero parzialmente o del tutto l'aiuto e il rispetto. Mentre per uno studente su tre a mancare era la fiducia.

In classe poi si avevano idee differenti per il 77,5%.

### 5.3. Relazioni con i compagni

La tab. 20 descrive le relazioni ed i rapporti tra compagni.

*Amicizia.* Un quarto degli studenti sosteneva di intrattenere un rapporto di amicizia con tutti i compagni di classe, poco più della metà riteneva di essere amico della maggior parte dei compagni e il 18% era amico solo con qualcuno. Nessuno dei rispondenti ha affermato di non avere amici in classe.

Tab. 20 - Descrizione del proprio rapporto con i compagni – Dati %

	<i>Con nessuno</i>	<i>Solo con qualcuno</i>	<i>Con la maggior parte</i>	<i>Con tutti</i>
Amicizia	–	18,0	56,8	25,1
Collaborazione	2,7	27,9	42,3	27,0
Conoscenza reciproca	2,7	39,6	39,6	18,0
Indifferenza	35,2	36,9	18,0	9,8
Esclusione	56,6	33,3	8,2	1,9
Inclusione	5,5	18,6	37,7	38,3

*Collaborazione.* Poco più di un quarto degli studenti sosteneva di collaborare con tutti i compagni di classe, il 42,3% riteneva di farlo con la maggior parte dei compagni, il 28% solo con qualcuno e il 2,7% affermava di non collaborare con nessuno.

Circa un terzo dei rispondenti non sperimentava quindi la collaborazione con nessuno, oppure lo faceva solo con poche persone. Si nota una correlazione positiva tra amicizia e collaborazione, ma anche con la conoscenza reciproca e l'inclusione, che mette in evidenza come chi collaborava con tutti o con la maggior parte sosteneva anche di avere rapporti di amicizia con tutti o con la maggior parte dei compagni.

Per contro, gli studenti che affermavano di collaborare solo con qualcuno o con nessuno erano gli stessi che affermavano di essere amici solo di alcuni compagni di classe.

*Inclusione.* Poco più della metà dei rispondenti riteneva di non sentirsi mai escluso, ma è inferiore la percentuale di coloro che dichiaravano di sentirsi inclusi con tutti (38,3%). Il 10,1% affermava di sentirsi escluso, con la maggior parte (8,2%) o con tutti (1,9%). Un terzo dei rispondenti affermava di sentirsi escluso solo nel rapporto con qualcuno e poco più di un terzo di sentirsi incluso con la maggior parte. Il 24,1% non si sentiva incluso nella classe: il 5,5% con nessuno e il 18,6% solo con qualcuno.

*Conoscenza reciproca.* Poco più della metà dei rispondenti aveva rapporti di conoscenza reciproca con tutti o quasi tutti i compagni mentre gli altri solo con qualcuno (39,6%) o con nessuno il 2,7%. Non è un dato confortante se si pensa che si va a scuola ogni giorno.

*Indifferenza.* Il campione si divide in tre parti più o meno omogenee: poco più di un terzo non osservava indifferenza nel rapporto con i compagni, una percentuale analoga dichiarava indifferenza solo con qualcuno e il restante 28% affermava di avere un rapporto di indifferenza con la maggior parte (18%) o con tutti (10%) i compagni, risulta coerente con quanto affermato sulla conoscenza reciproca.

#### 5.4. Comunicazione tra compagni

La tab. 21 mette in evidenza che i compagni di classe raccontavano ai rispondenti (sempre e spesso) soprattutto fatti (75,4%), poi opinioni (60,1%), problemi (54,4%), progetti per il futuro (49,5), sentimenti (44,8%) ed emozioni (42,6%).

Tab. 21 - Argomenti trattati dai compagni: i compagni raccontano – Dati %

	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Cosa accade loro: fatti	19,4	56,0	20,2	4,4
Ciò che provano dentro di loro: emozioni	10,9	31,7	40,2	17,2
Ciò che provano per qualcuno: sentimenti	13,9	30,9	35,2	19,9
Quello in cui credono	20,8	39,3	27,9	12,0
I loro progetti per il futuro	13,4	36,1	34,2	16,4
I loro problemi	19,1	35,2	32,5	13,1

Temi più intimi, come i sentimenti e le emozioni, venivano raccontati con meno frequenza di quanto si raccontasse ciò che accadeva. Una

parte di compagni che va dal 4% al 17%, non raccontava nulla agli altri. Incrociando questi dati con la variabile che indica con quanti compagni i rispondenti avessero un rapporto di amicizia, risulta chiaro che il grado di amicizia e la profondità dei temi di comunicazione sono tra loro correlati.

A loro volta, i rispondenti raccontavano ai compagni (tab. 22) fatti (66,7%), opinioni (53%), progetti per il futuro (48,4%), emozioni (37,2%), problemi (34,4%) e sentimenti (29%).

Tab. 22 - Argomenti trattati dai rispondenti con i compagni di classe – Dati %

	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Cosa mi accade: fatti	19,9	46,7	25,1	8,2
Ciò che provo dentro di me: emozioni	11,5	25,7	35,5	27,3
Ciò che io provo per qualcuno: sentimenti	13,1	15,8	27,9	43,2
Quello in cui credo	16,7	36,3	32,0	15,0
I miei progetti per il futuro	17,5	30,9	29,0	22,7
I miei problemi	11,2	23,2	35,5	30,1

I sentimenti non sono oggetto di comunicazione per il 43% dei rispondenti: chiaramente è una questione che riguarda l'amicizia, la fiducia e il contesto in cui si riproduce la comunicazione ma, forse, anche un'abitudine a ritenere o meno questo aspetto della vita argomento di comunicazione.

*Atteggiamenti comunicativi.* Agli studenti è stato chiesto di definire il tipo di atteggiamento che avevano quando i compagni raccontavano loro qualcosa di importante e quali erano gli atteggiamenti che i compagni adottavano quando i rispondenti raccontavano qualcosa di importante (tab. 23).

È interessante osservare le differenze percepite tra a) come i rispondenti si osservavano durante la comunicazione con i compagni e b) come essi stessi osservavano i compagni nella comunicazione.

In linea generale, i dati mostrano che circa il 20% di rispondenti si osservano più competenti dal punto di vista dialogico dei compagni, ritenendo di ascoltare, capire e valorizzare gli aspetti positivi dei compagni maggiormente di quanto facciano i compagni.

Tab. 23 - Percezioni a confronto (% di sempre + spesso)

	<i>Se i compagni raccontano i rispondenti</i>	<i>Se i rispondenti raccontano i compagni</i>
Ascoltano	97,5	79,0
Cercano di capire	92,1	75,7
Valorizzano aspetti positivi	82,8	61,2
Li giudicano	3,3	20,2
Li prendono in giro	3,3	10,1

Sempre i rispondenti si osservano come meno giudicanti e più rispettosi dei compagni.

### 5.5. Proposte per migliorare il clima classe

Agli studenti è stato anche chiesto (domanda aperta) di suggerire un modo per migliorare le relazioni e la convivenza in classe. I contributi degli studenti pongono l'accento su temi importanti come ad esempio la comunicazione, il dialogo, la fiducia:

- STU. "Dialogo costante tra compagni per creare fiducia".
- STU. "Dare fiducia e supporto reciproco".
- STU. "Saper ascoltare gli altri e capirsi reciprocamente".
- STU. "Sapersi chiedere scusa".
- STU. "Parlare apertamente dei problemi".
- STU. "Dare importanza all'ascolto reciproco".
- STU. "Essere leali e sinceri nelle relazioni".
- STU. "Favorire il dialogo e la socializzazione fuori dalla scuola".
- STU. "Favorire la comunicazione anche con l'aiuto dei professori".
- STU. "Favorire il rispetto della persona e delle opinioni".
- STU. "Essere rispettosi degli altri e delle loro opinioni".
- STU. "Rispettare tutti i compagni, anche quelli meno simpatici".
- STU. "Promuovere l'educazione al rispetto e alla cortesia".
- STU. "Accettare le differenze e cercare di capirsi reciprocamente".

Si tratta di proposte che vengono espresse in termini di obiettivi da perseguire. Si tratta di considerazioni senza dubbio positive ma che, se non vengono trasformate in "azione" attraverso momenti di ri-condivisione e verifica, rischiano di rimanere soltanto dei "buoni propositi".

Altri studenti suggeriscono delle "azioni concrete" da realizzare in classe con l'aiuto degli insegnanti:

STU. “Fare attività di gruppo come giochi e gite”.  
STU. “Organizzare eventi e iniziative per stare insieme”.  
STU. “Aumentare il tempo per la ricreazione”.  
STU. “Coinvolgere tutti in giochi di squadra”, “Fare lavori di gruppo”.  
STU. “Maggiore collaborazione e meno litigi”.  
STU. “Creare un’atmosfera amichevole durante le attività di classe”.  
STU. “Organizzare incontri per discutere problemi e soluzioni”.  
STU. “Aumentare attività educative come progetti di gruppo e letture”.

Queste osservazioni ci permettono di osservare come per gli studenti l’attività in gruppo sia particolarmente gradita.

Una parte degli studenti ha espresso i propri suggerimenti finalizzati a migliorare il clima classe utilizzando l’avverbio “non” con la funzione di capovolgere il significato del verbo:

STU. “Non insultare o prendere in giro gli altri”.  
STU. “Non sparlare degli altri e non fare la spia”.  
STU. “Non giudicare gli altri per aspetti personali o opinioni diverse”.  
STU. “Non prendere in giro o fare commenti offensivi”.

Queste categorie riassumono le principali proposte dei giovani per migliorare le relazioni e l’ambiente di classe, promuovendo la comprensione, la fiducia reciproca, il rispetto e il dialogo tra compagni. Si tratta di un elenco molto interessante che può essere utilizzato come uno strumento di riflessione per tradurre le proposte dei giovani in azioni concrete di convivenza sulla base di iniziative di progettazione partecipata.

## 5.6. *La frequentazione e il tempo libero*

*Nel tempo libero con gli amici.* La tab. 24 descrive la frequentazione giovanile ponendo l’accento su alcuni degli elementi che la costituiscono: divertimento, amicizia, comunicazione interpersonale ma anche su contrasto e indifferenza.

L’82% dei rispondenti dichiarava di divertirsi con la maggior parte o con tutti gli amici. La distensione e la leggerezza del tempo trascorso insieme agli amici rappresentava un momento che coinvolgeva l’intero gruppo e nel contempo rispecchiava le aspettative. Va anche detto che il 16,7% degli studenti diceva di divertirsi “solo con qualcuno”.

A dialogare solo con qualcuno di aspetti personali era invece la maggioranza dei rispondenti (66,1%). Il dato che va osservato con un po’ più di attenzione è quello riferito agli studenti che dicevano di non parlare di cose

Tab. 24 - Con gli amici del gruppo – Dati %

	<i>Con Nessuno</i>	<i>Solo con qualcuno</i>	<i>Con la maggior parte</i>	<i>Con tutti</i>
Si diverte	1,1	16,7	46,2	36,1
Parla di cose personali	16,1	66,1	14,5	3,3
È veramente amico	1,1	37,2	33,6	28,1
È in contrasto	36,9	48,9	10,7	3,6
È indifferente	48,4	30,6	13,9	7,1

personali “con nessuno” (16,1%), più maschi (23,2%) che femmine (8,8%). La quasi totalità dei rispondenti si dichiarava amico con coloro con cui trascorrevano il tempo libero. Il 28,1% dei rispondenti dichiarava una “vera” amicizia con tutti, il 33,6% con la maggior parte e il 37,2% solo con qualcuno. Nel gruppo di amici non c’era solo amicizia, comunicazione interpersonale e divertimento, ma anche dei contrasti (litigi, diversità di opinioni che si limitano soprattutto a qualche componente del gruppo: “solo con qualcuno” (48,9%)). Raramente essi riguardavano la maggior parte (10,7%) o tutti i componenti del gruppo (3,6%). L’indifferenza verso una parte o tutti i componenti del gruppo riguardava il 20% dei soggetti.

La tab. 25 evidenzia chi sono gli amici che i rispondenti frequentavano nel tempo libero, distinti tra compagni di classe e coetanei che non frequentavano la scuola dei rispondenti.

Tab. 25 - Chi frequentavano nel tempo libero: compagni o amici? – Dati %

	<i>Sex</i>		<i>Totale</i>
	<i>F</i>	<i>M</i>	
Compagni e altri coetanei	76,8	65,9	71,3
Solo altri coetanei	9,4	8,6	9
Solo compagni di scuola	10,5	16,2	13,4
Non frequenta coetanei	3,3	9,2	6,3
Totale	100	100	100

Dai dati emerge un quadro interessante relativamente alle preferenze di interazione sociale. Il 71,3% dei partecipanti sceglieva di trascorrere il tempo libero con compagni di scuola e coetanei in generale.

Il 13,4% invece trascorrevano il tempo solo con compagni di scuola, mentre il 9% esclusivamente con coetanei esterni alla scuola. Infine un

numero ristretto di rispondenti (6,3%) non trascorrevano il tempo libero con coetanei.

La tab. 26 evidenzia come poco meno dei due terzi dei rispondenti (69,1%) frequentava compagnie miste mentre circa un terzo passava il proprio tempo libero solo con femmine (21%) o solo maschi (25,9%).

Tab. 26 - Chi frequenta nel tempo libero in base al genere – Dati %

	Sex		Totale
	F	M	
Maschi e femmine	73,5	64,9	69,1
Solo maschi	2,8	25,9	14,5
Solo femmine	21	0,5	10,7
Non frequento coetanei	2,8	8,6	5,7
Totale	100	100	100

Si tratta di una percentuale importante di preadolescenti che nel tempo libero non socializza con coetanei dell'altro sesso.

La tab. 27 riporta le frequenze relative al tipo di attività svolte dai giovani nel loro tempo libero. Il 47% dei preadolescenti “Va in giro per il paese/città con i propri amici”. Non tutti però, a quest'età e dopo la pandemia, dichiaravano di svolgere questo tipo di attività con una certa frequenza. Il 53% infatti s'incontrava mai e raramente con gli amici in città e paesi. Il 46,7%% dei giovani era ospitato o ospitava a casa propria gli amici.

Tab. 27 - Come e con chi trascorrono il tempo libero – Dati %

	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Va in giro per il paese/città con amici	11,2	35,8	32,0	21,0
Va a casa di/ospita amici	7,9	38,8	41,5	11,7
Partecipa ad attività organizzate	19,4	33,1	25,7	21,9
Sta con i genitori o parenti	35,0	51,1	12,6	1,4
Sta a casa da solo e coltiva passioni	13,9	36,1	32,5	17,5
Si riposa e non fa nulla	9,0	27,9	43,2	19,9
Comunica con amici tramite social	37,7	41,3	11,7	9,3

D'altra parte, il 52,5% partecipava ad attività organizzate, riflettendo un equilibrio tra la partecipazione strutturata e momenti di autonomia. Il 50% invece stava a casa da solo e coltivava passioni indicando un desiderio di autonomia personale e un'opportunità per riflessioni introspettive. Il 36,9% trascorrevva il proprio tempo riposando e non facendo nulla. L'uso degli smartphone e dei social si è diffuso ampiamente durante la pandemia tanto che solo il 10% dei rispondenti dichiarava di non trascorrere "mai" del tempo utilizzando tali strumenti.

### 5.7. Gli amici

La tab. 28 mostra come le aspettative dei rispondenti rispetto agli amici che si frequentano nel tempo libero si riferiscono "sempre" e "spesso", nell'ordine, al divertimento, alla fiducia, al sostegno, alla lealtà, al rispetto e al dialogo (oltre il 95%), nonché all'autonomia personale (87,4%).

Tab. 28 - Cosa si aspettano dagli amici veri – Dati %

	<i>Mai</i>	<i>Raramente</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
Divertimento	0,3	0,5	12,6	86,6
Fiducia	1,1	1,9	12,8	84,2
Sostegno	1,4	2,2	18,9	77,6
Lealtà	1,6	2,5	19,4	76,5
Rispetto	0,8	3,6	19,4	76,2
Dialogo	1,4	4,4	22,7	71,6
Autonomia di scelta	3,8	8,7	38	49,5

La tab. 29 mostra come le relazioni dei rispondenti con gli amici nel tempo libero siano basate sul divertimento e sull'aiuto reciproco (oltre 90%), sul dialogo, sul rispetto, sulla fiducia (87,7%), e sull'armonia (oltre 87%). Differenze di opinione (68%) e litigi sono segnalati da un numero inferiore di rispondenti.

Anche nel caso degli amici, come per i compagni, dall'incrocio dei dati emerge come, chi si aspettava "sempre" rispetto e fiducia veniva "sempre" ricambiato con "rispetto e fiducia" da parte dei propri amici e viceversa: chi meno frequentemente si aspettava fiducia e rispetto (raramente e mai) viveva situazioni dove la fiducia e il rispetto erano presenti raramente o mai.

Tab. 29 - Interazioni con gli amici "I miei amici ed io" – Dati %

	<i>Mai</i>	<i>Raramente</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
Dialoghiamo	2,2	8,7	30,3	58,7
Ci divertiamo a parlare	0,3	4,9	32,5	62,3
Ci rispettiamo	1,9	10,1	31,4	56,6
Ci aiutiamo	1,4	7,7	48,4	42,6
Ci fidiamo l'uno dell'altro	3,0	9,3	39,9	47,8
Andiamo d'accordo	0,8	6,0	58,7	34,4
Abbiamo idee differenti	2,5	29,5	51,6	16,4
Litighiamo	22,1	54,9	18,3	4,6

La tab. 30 riassume ciò che gli amici raccontavano ai rispondenti e con quale frequenza. I dati mostrano una propensione degli amici a raccontare "sempre" e "spesso" soprattutto fatti (81,1%), molto meno credenze ed emozioni (poco sopra il 60%), problemi (57,1%), progetti per il futuro e sentimenti (poco sopra il 50%).

Dall'altra parte per circa un terzo dei rispondenti era meno frequente che gli amici trattassero con i rispondenti gli argomenti che riguardavano la sfera emotiva e personale. Inoltre a non raccontare "mai" di emozioni, di sentimenti, di ciò in cui credono e dei progetti per il futuro era circa il 10-15% degli amici.

Tab. 30 - Cosa e con che frequenza gli amici raccontano ai rispondenti – Dati %

	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Cosa accade loro (fatti)	27	54,1	15,6	3,3
Quello che provano dentro di loro (emozioni)	13,9	46,4	29,8	9,8
Ciò che provano per qualcuno (sentimenti)	16,7	35,2	32,5	15,6
Quello in cui credono	19,4	42,3	27,9	10,4
I loro progetti per il futuro	18,6	33,6	35	12,8
I loro problemi	21,9	35,2	32,2	10,7

La tab. 31 riporta gli argomenti che i rispondenti trattavano con i propri amici ossia i fatti (81,1%), le credenze (54,1%), le emozioni (52%), i progetti per il futuro (48,9%), i problemi (45,9%) e infine i sentimenti (37,4%).

Tab. 31 - Quanto frequentemente raccontano qualcosa agli amici – Dati %

	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Cosa accade loro (fatti)	30,6	50,5	14,2	4,6
Quello che provano dentro di loro (emozioni)	18,9	33,1	32,8	15,3
Ciò che provano per qualcuno (sentimenti)	19,1	18,3	31,1	31,4
Quello in cui credono	18,6	35,5	31,4	14,5
I loro progetti per il futuro	21,6	27,3	32,8	18,3
I loro problemi	15,8	30,1	30,3	23,8

Ai rispondenti è stato chiesto anche di definire il tipo di atteggiamento che essi avevano quando gli amici raccontavano loro qualcosa di importante e quali erano gli atteggiamenti che gli amici adottavano quando i rispondenti raccontavano qualcosa di importante a loro (tab. 32).

I dati mettono in evidenza che i rispondenti si descrivevano come degli ascoltatori: nella quasi totalità dei casi quando gli amici raccontavano qualcosa di personale, “sempre e spesso” li stavano ad ascoltare e cercavano di capire quello che stavano dicendo. Meno frequente, ma di poco, era l’atteggiamento di evidenziare aspetti positivi (84,4%).

Tab. 32 - Se gli amici mi raccontano qualcosa io (...) – Dati %

	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Li sto ad ascoltare	77,6	20,2	1,6	0,5
Cerco di capire cosa dicono	59,0	36,1	3,6	1,4
Evidenzio gli aspetti positivi	46,7	37,7	13,7	1,9
Li giudico per quello che mi dicono	3,0	7,1	25,7	64,2
Li prendo in giro	0,8	2,7	12,0	84,4

La tab. 33 mostra come gli amici dei rispondenti reagivano ai racconti dei rispondenti: gli amici erano percepiti a loro volta come ascoltatori (91,3%), che cercavano di capire (84,4%) ed evidenziavano aspetti positivi (71,9%).

Inoltre per un discreto numero di rispondenti era presente il giudizio (16,1%) e solo per alcuni le prese in giro (6%).

Tab. 33 - *Se io racconto qualcosa gli amici ...– Dati %*

	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Stanno ad ascoltarmi	46,4	44,8	6,8	1,9
Cercano di capire quello che dico	34,4	50,0	12,6	3,0
Evidenziano gli aspetti positivi	27,3	44,5	23,0	5,2
Mi giudicano per quello che sto dicendo	4,4	11,7	33,1	50,8
Mi prendono in giro	1,9	4,1	22,1	71,9

Dunque, i rispondenti ritenevano che i loro amici fossero meno frequentemente capaci di ascoltarli quando avevano cose importanti da dire di quanto invece essi stessi facessero.

## 6. Analisi sintetica dei dati

*Emozioni e relazioni.* La situazione generale PDL da un punto di vista della maggioranza degli studenti può essere definita di benessere sia dal punto di vista emotivo che relazionale con l'inflessione significativa DLD e la previsione di recupero e a volte miglioramento in FUT. Il fatto che per la maggioranza sia stato così non deve farci sottovalutare la minoranza che ha vissuto una realtà diversa nei tre contesti e, a volte in tutti e tre i contesti, in quanto, si tratta comunque di numeri significativi su cui era importante investire in questa fase delicata dello sviluppo, per evitare che quello che era un sintomo di difficoltà, si trasformasse in una costante di vita, fino a diventare devianza o disagio conclamato e, in alcuni casi, patologia.

In generale il gruppo di amici è stato sicuramente il contesto in cui ha prevalso la presenza di emozioni positive e il gruppo classe quello in cui ha prevalso l'ansia e il conflitto. Salta all'occhio però come il contesto amicale e quello dei compagni di classe si assomigliavano per molti aspetti, e, in particolare, colpisce la somiglianza rispetto al tema del divertimento.

Se rispetto al cambiamento delle emozioni, il trend generale è stato simile, si nota come la paura e l'ansia siano aumentate in famiglia, soprattutto per la preoccupazione che i propri cari contraessero il Covid-19 e che i rispondenti stessi potessero essere il veicolo di trasmissione del virus. Per contro, e soprattutto in famiglia, l'opportunità maggiore DLD è stata quella dell'aumento di aiuto, dovuto alla situazione contingente in cui i genitori, ma anche i fratelli, sono diventati un punto di riferimento., laddove la situazione non fosse già critica.

Quindi, il contesto che ha sofferto maggiormente è stato quello amicale e quello che ne ha beneficiato di più è stato quello familiare. Il lockdown ha ridotto la parte “distesa” della comunicazione, quella che permette di rilassarsi e relazionarsi senza un’intimità troppo esigente.

Tuttavia, la distanza fisica ha anche permesso di distinguere tra amici e sedicenti tali, e, in questo modo, ha velocizzato alcuni processi di consapevolezza, provocando da un lato delusioni e dall’altro rivalutazioni di relazioni, come ad esempio quelle familiari.

Per il futuro i dati evidenziavano come l’aspettativa dei ragazzi fosse di miglioramento e si percepisce l’idea che nulla sarebbe più stato come prima, sia nel bene, sia nel male: da un lato, le emozioni “negative” non ritornavano ai livelli PLD ma, dall’altro la distanza aveva aumentato l’importanza delle competenze dialogiche, cooperative ed empatiche. Gli studenti presumevano che la difficoltà vissuta DLD e la scoperta dell’importanza di ciò che era stato loro tolto, avrebbe reso possibile un miglioramento automatico delle relazioni. Come è stato confermato dalla terza ricerca, in realtà questo automatismo non esiste, quindi, affinché l’occasione non andasse persa, era necessario approfittare di questa esperienza e “lavorarci su”, cosa che è stata proposta nella fase di intervento dal team di sociologi ai docenti.

In generale possiamo dire che il lockdown è stato un catalizzatore sia per gli aspetti positivi, sia per quelli negativi, soprattutto in famiglia. La chiusura, costringendo i ragazzi in famiglia, non ha dato possibilità di scampo a chi ci stava male, ma, allo stesso tempo, ha rappresentato un rifugio per coloro che ci si trovavano bene e, soprattutto, per coloro che vivevano delle difficoltà negli altri contesti.

*Relazioni tra compagni.* Emerge anche un’eterogeneità nella profondità delle relazioni e nel livello di conoscenza reciproca tra gli studenti che, pur a fronte di una maggioranza di risposte confortanti rispetto al loro benessere in classe, non escludeva la presenza di rischi. Infatti un numero significativo di ragazzi ha vissuto difficoltà relazionali con alcuni compagni, talvolta anche con tutti o con la maggioranza, non sentendosi incluso e in difficoltà nel ricevere/accordare fiducia.

A fronte di una maggioranza di studenti che si sentivano ascoltati, confermati e dicevano di essere amici con tutti o con la maggior parte dei compagni, non pochi studenti non vivevano i compagni come figure di sostegno e a cui fare riferimento o a cui attribuire fiducia. Se a ciò si aggiunge che in classe si costruiscono amicizie che poi si frequentano anche fuori, il rischio era di una selettività nei rapporti tra compagni che poteva portare ad un inaridimento delle relazioni con chi non si riteneva amico o, addirittura, ad una preclusione alla possibilità di collaborare con essi.

Sembra inoltre che ci sia stata una difficoltà a trasformare le pur frequenti relazioni e le emozioni positive in competenze cooperative, di aiuto e di sostegno reciproco: secondo un terzo dei rispondenti PLD non era presente l'aiuto tra compagni e un quinto della popolazione studentesca riteneva che in classe mancassero o fossero poco presenti il dialogo, la fiducia, la comprensione, l'ascolto e la possibilità di collaborare. Tutto questo lasciava presupporre una divisione all'interno delle classi da una parte studenti tra loro affiatati e dall'altra una minoranza significativa che veniva esclusa dai compagni o che si autoescludeva. Inoltre, il fatto che l'aiuto fosse correlato statisticamente alla collaborazione e al dialogo confermava l'importanza di promuovere il dialogo.

L'elevato grado di aspettative nei confronti della relazione e del divertimento con i compagni, suggeriva una possibile fusione con la relazione con gli amici, che poteva portare a delusioni e conflitti. Questo portava a chiedersi se il divertimento con i compagni si sperimentava nei momenti adeguati (ad es. ricreazione, prima e dopo la scuola) e coinvolgeva tutti i compagni, oppure era un divertimento diffuso anche durante le ore di lezione che degenerava in confusione e a discapito di qualcuno.

Preoccupava inoltre il fatto che questa aspettativa non fosse bilanciata da un'aspettativa di autonomia di scelta, molto importante sia per il benessere dell'individuo, sia per la riproduzione di una comunicazione di classe inclusiva, basata sul dialogo anziché sul senso di appartenenza a sottogruppi che orientano le loro comunicazioni a una distinzione tra un "noi" (riferito al gruppetto di appartenenza e ritenuto migliore/superiore) e un "loro" (riferito agli altri compagni di classe ritenuti diversi dal "noi" e peggiori/inferiori) (Baraldi, 2020; Pearce, 2001).

*L'amicizia.* Fin dalla prima ricerca si è confermato che l'amicizia è molto importante per i ragazzi e si accompagna ad aspettative elevate di relazioni positive. Dagli amici ci si aspetta riservatezza, possibilità di confidarsi, affidabilità, onestà. Centrale è la fiducia e in molti casi l'idea che per gli amici si è disponibili a fare di tutto, tenendo conto che si tratta di preadolescenti e dei rischi che possono esservi connessi.

Anche il divertimento si dimostrava importante, ma meno della comunicazione intensa: l'amicizia per il preadolescente è un rifugio in cui si sente sicuro di potersi raccontare ed essere compreso. In essa è centrale la specificità e unicità della persona ed è questo che la rende così importante: essere se stessi e poter raccontare di sé senza temere il tradimento e senza temere il giudizio rende il gruppo di amici un contesto in cui la maggior parte dei rispondenti sentiva di potersi rilassare e di essere accettati.

I rispondenti riconoscevano anche una distinzione tra amici con cui si parla di aspetti più intimi e amicizie più superficiali. Esisteva comunque

anche in questo caso, come per i compagni di scuola, una minoranza che non parlava e non si confidava con gli amici. È un dato importante perché ci fa pensare che ci sia un numero di ragazzi che non si sente coinvolto nella relazione con i pari e che, se coincide con coloro che non hanno relazioni di aiuto in famiglia, probabilmente si sente solo e in difficoltà.

In generale una percentuale più alta comunicava con amici tramite social rispetto a quanti li frequentassero di persona. Mentre una buona parte comunicava in entrambi i modi, per circa un quarto dei rispondenti la comunicazione con gli amici nel tempo libero era solo tramite social, anche dopo il ritorno alla “normalità”. Può essere un aspetto conseguente alle abitudini apprese durante il lockdown, ma si ritiene che possa essere importante trovare strategie per invertire questa tendenza. I ragazzi si sperimentavano comunque più nella comunicazione intima con gli amici che non con i compagni di classe. Sia con gli amici, sia con i compagni di classe, coloro che dichiaravano di ascoltare, mettendo in evidenza gli aspetti positivi della comunicazione, che non si ritenevano giudicanti erano di più di coloro che osservavano che ciò accadeva nei loro confronti. Si conferma quindi una tendenza ad essere più critici nei confronti degli altri di quanto lo siamo nei confronti di noi stessi.

*Il Covid-19.* In generale, l'analisi dei dati fornisce uno sguardo sulla complessità e l'eterogeneità delle risposte alla situazione pandemica da parte dei preadolescenti. Si rileva una varietà di atteggiamenti e dinamiche emozionali, che possono essere influenzate da fattori come l'informazione fornita dai mezzi di comunicazione, l'ambiente familiare e le esperienze personali, di cui era indispensabile essere consapevoli e rispetto alle quali era necessario offrire uno spazio di confronto. L'aspetto importante relativamente alle ripercussioni emotive e comunicative è che a fronte di una maggioranza che metteva in evidenza la responsabilità di tutti nel ridurre il rischio di contagio, diversi e, a volte tra loro contrastanti, erano gli atteggiamenti e i modi concepiti per tradurre questa affermazione in pratica, non sempre in linea con le indicazioni istituzionali, favorendo così ansia, tensioni e a volte conflitti in classe.

La paura del contagio, unitamente al fatto che c'erano idee diverse su come prevenirlo, era causa di ansia e conflitto in classe, che non poteva essere gestito solo con il richiamo alle regole ufficiali ma richiedeva l'apertura di un dialogo per far emergere le emozioni e i diversi punti di vista, per favorire una vicinanza emotiva tra gli studenti e negoziare strategie di convivenza.

La pandemia è stata un periodo di stress e disagio, dovuto anzitutto alla difficoltà di stare chiusi con i familiari per chi aveva relazioni difficili e alla tensione che molte famiglie hanno vissuto a causa delle difficoltà anche

economiche che la pandemia ha prodotto, non da ultima la paura che non si tornasse più alla “normalità”. La pandemia ha messo i ragazzi di fronte alla paura della morte, più per le persone vicine che per se stessi, molto presente per quei ragazzi che avevano i genitori che lavoravano nel settore sanitario.

Queste paure e ansie sono state amplificate in molti casi dall'elevata esposizione alle comunicazioni dei mass media, anzitutto la TV, che non hanno prodotto un'informazione chiara, ma hanno prodotto effetti diversi, spesso contrastanti, favorendo in molti casi confusione, ansia. Sicuramente un'esposizione mediatica così importante su contenuti così drammatici richiedeva un aiuto da parte degli adulti per permettere ai preadolescenti una ricostruzione più distaccata.

A fronte di tante difficoltà, non erano da sottovalutare le opportunità che si erano presentate: il maggior tempo a disposizione per le relazioni che ha ridato qualità alle stesse laddove c'erano le risorse e ha permesso anche una riflessione sulle relazioni, *in primis*, come dicevamo, quella tra gli amici.

Inoltre è come se la “noia” e la sospensione dai continui impegni che i ragazzi avevano PLD avesse permesso un recupero degli aspetti esistenziali essenziali. Questa, dal punto di vista di chi scrive, era una grande opportunità, che andava riconosciuta, valorizzata e nutrita, allo scopo di evitare il rischio che l'esperienza della pandemia si trasformasse in un'occasione persa e un periodo da rimuovere dalla memoria.

## 4. *Gli interventi*

In questo capitolo si analizzano gli interventi realizzati a favore degli studenti nei tre anni scolastici. Si descrivono gli aspetti organizzativi finalizzati alla realizzazione dell'intervento, gli strumenti utilizzati per facilitare il dialogo, la struttura comune degli interventi per poi passare alla descrizione di alcuni esempi di interventi realizzati nelle diverse fasi della pandemia: emergenza, lockdown, fase di uscita. Ciò che si vuole evidenziare sono le forme di comunicazione e le metodologie utilizzate presentando una serie di casi studio.

### **1. Organizzazione degli interventi**

La struttura degli interventi (vedi capitolo 1, tab. 1), prevedeva l'alternarsi di incontri di gruppo tra insegnanti e sociologi e gli interventi in classe.

Con l'evoluzione della pandemia, il setting di lavoro è stato modificato in base alle norme vigenti in materia di contrasto alla diffusione del Covid-19. Tutte le fasi previste dal documento di progetto sono state comunque rispettate. L'aspetto di novità che ha caratterizzato questa fase è stato il lavoro online dei sociologi durante la fase di emergenza e di pandemia.

Nella tab. 34 sono riportati le diverse fasi, gli obiettivi e le azioni che hanno caratterizzato l'intervento.

Tab. 34 - Azioni della fase di intervento

	Azione	Attori	Metodologie
Gruppi insegnanti	Incontri di Peer Teaching Insegnanti		
	Obiettivo:		Progettazione partecipata
	Sperimentare il modello di intervento	Sociologi	
	Azioni:	Insegnanti	Peer teaching
	Progettare nel dettaglio gli interventi in classe Costruire gli strumenti in base ai dati raccolti Riflettere sulle forme di intervento		
Interventi in classe	Incontri con le classi scolastiche		
	Obiettivi:		
	1° intervento in classe dei sociologi: Promuovere il dialogo e l'agency degli studenti Riflettere sui temi e costruire significati		
	Testimoniare agli insegnanti le forme di intervento	Sociologi	Facilitazione del dialogo e dell'agency
	Documentare l'intervento	Insegnanti	
Contaminazione	Interventi degli insegnanti con la classe (3-4 incontri di circa 50 minuti).		Modello cooperativo
	Obiettivi:		
	Riflettere con gli studenti sui temi Sperimentare le forme di comunicazione		
	2° intervento in classe dei sociologi: Approfondire i temi trattati		
	Verificare il lavoro svolto Documentare l'intervento	Sociologi	
Contaminazione	Diffusione e condivisione dei materiali e dei risultati tramite sito web.	Sociologi Esperto multimediale	

*Gruppi di lavoro con insegnanti.* Come per la progettazione della fase di ricerca, nella fase di intervento sono stati realizzati degli incontri *ad hoc* tra sociologi e insegnanti. Lo scopo di questi incontri di peer teaching era quello di: a) condividere le modalità di intervento, b) definire gli strumenti per l'intervento degli insegnanti in classe; c) supervisionare il lavoro degli insegnanti.

L'attività di condivisione e supervisione ha richiesto, mediamente, la realizzazione di tre o quattro incontri disseminati strategicamente durante l'arco dell'anno e in base alle esigenze che nascevano.

L'attività con gli insegnanti è stata strutturata sul piano comunicativo in modo da offrire loro uno spazio di confronto e supervisione che ha permesso di realizzare un processo decisionale aperto e non gerarchico, prevedendo il contributo di tutti gli interlocutori.

Per facilitare la definizione degli obiettivi dell'attività in classe, il team di sociologi ha utilizzato vari strumenti, come ad esempio tabelle di dati e documenti di sintesi. Sulla base di tali strumenti, ogni gruppo di lavoro di insegnanti ha poi scelto il tema da approfondire con la propria classe (*tool kit*). Nella fase di supervisione invece, per riflettere sul lavoro svolto, sono state utilizzate le fotografie delle lavagne. Questo ha permesso di ricostruire il percorso e di condividere i diversi punti di vista cioè di analizzare la realtà nella sua complessità.

Il lavoro con gli insegnanti si è basato sulla peer teaching e la progettazione partecipata.

*Primo incontro in classe dei sociologi.* Il primo incontro in classe ha visto la co-presenza dei sociologi e di uno o più insegnanti della classe. Il compito dei sociologi era quello di presentare il progetto, promuovere il dialogo tra gli studenti sui temi prescelti e nel contempo di osservare la comunicazione in classe. L'insegnante invece aveva il compito di osservare lo stile di conduzione dei sociologi e le interazioni tra studenti e sociologi e tra studenti e studenti. Durante gli incontri con gli studenti, buona parte delle riflessioni sono state trascritte sulle lavagne e rese disponibili sul sito del progetto.

Nei primi due anni di attività, tutto il lavoro dei sociologi è stato realizzato collegandosi con la classe per mezzo di una lavagna interattiva. In questo periodo è mancato il contatto "faccia a faccia" con gli studenti, peraltro dotati di mascherina. A questo si aggiungano le difficoltà di connessione e le caratteristiche degli impianti audio presenti in alcune classi che hanno "obbligato" l'insegnante, o qualche studente collaboratore, a diventare "medium della comunicazione". Infatti quando il microfono non riusciva a raccogliere la voce degli studenti o i diffusori a restituire la voce dei due sociologi, l'insegnante o qualche allievo facevano da portavoce riportando i contenuti delle comunicazioni in entrata e in uscita. Sicuramente questa condizione di difficoltà ha tolto spontaneità alla comunicazione dall'altra ha permesso a molti di potersi esprimere più facilmente in quanto la condizione ambientale richiedeva un maggior rispetto dei turni di parola.

A prescindere dalla situazione di difficoltà organizzativa a causa della pandemia, nel lavoro con gli studenti si è adottata una forma di intervento comunicativo basata sulla facilitazione del dialogo e dell'agency dei giovani, coerentemente con il modello teorico utilizzato che pone al centro la persona e i suoi punti di vista personali.

*Incontri degli insegnanti con la propria classe.* Gli incontri realizzati dagli insegnanti con la propria classe sono stati svolti in autonomia (in questa fase non era prevista la presenza dei sociologi) e subito dopo il primo incontro dei due sociologi. Durante questi incontri gli insegnanti hanno cercato di mettere in atto le strategie condivise nelle riunioni di gruppo. Il numero di incontri e la durata degli stessi è dipesa dal numero di insegnanti coinvolti per classe, dalla disponibilità di tempo, dal tipo di classe e non da ultimo dal livello di coinvolgimento personale dei singoli insegnanti nel progetto. Lo scopo principale degli interventi è stato quello di “consolidare” nel gruppo classe l'utilizzo di forme di comunicazione adeguate e nel promuovere le abilità di vita (*life skill*) e le competenze emotive. L'azione svolta si è sempre riferita al gruppo classe e mai ai singoli soggetti. Un secondo obiettivo, riferito agli insegnanti, era quello di sperimentare l'utilizzo di strumenti e strategie di facilitazione. L'idea di fondo era che tali tecniche potessero essere trasferite alla didattica così come i temi trattati potessero diventare materia di approfondimento e studio anche per materie trasversali; ad esempio, le difficoltà incontrate durante la pandemia potevano essere trattate in materie curriculari come letteratura, arte, musica, lingue straniere. Dopo ogni intervento in classe, gli insegnanti si sono ritrovati con i sociologi per l'attività di supervisione.

*Incontro conclusivo dei sociologi con la classe.* Una volta completati gli interventi in classe da parte degli insegnanti, i due sociologi hanno realizzato un incontro conclusivo finalizzato a consolidare il lavoro svolto dalle classi con gli insegnanti. Durante l'intervento i sociologi hanno provveduto anche alla raccolta di materiali sul lavoro svolto con gli studenti e di verifica. Va anche in questo caso segnalato come la condizione di pandemia abbia caratterizzato e condizionato questa fase del progetto: il questionario di verifica è stato somministrato solo alla fine della terza ricerca-intervento.

*Contesto.* In relazione all'evoluzione della pandemia, e rispetto delle norme Anti Covid-19, durante gli incontri online con i due sociologi gli studenti erano seduti al proprio banco, distanziati, e avevano una mobilità limitata. In questo caso il dialogo è stato promosso per mezzo di lavori in coppie (compagni vicini di banco tra le righe) e in piccoli gruppi (compagni vicini di banco sulle file) o in plenaria, ma con gli studenti seduti al banco e non in cerchio come solitamente si usa fare durante attività di questo tipo. Oltre alla priorità di promozione del dialogo, è stato necessario mantenere il distanziamento. In questa fase è stato molto importante il lavoro di mediazione svolto dagli insegnanti presenti in aula che, per agevolare la comunicazione tra classe e sociologi, spesso hanno “amplificato” quanto veniva detto (ciò avveniva soprattutto nelle classi in cui la disponibilità di attrezzatura informatica e audio era scarsa e insufficiente). Le ri-

flessioni emerse dal dialogo degli studenti sono state trascritte sulla lavagna (multimediale o tradizionale) e rese disponibili sul sito del progetto. Durante la terza ricerca-intervento, le misure restrittive si sono allentate ed è stato possibile lavorare senza mascherina, in coppia e poi a classe riunita.

*Strumenti di intervento.* Per facilitare la comunicazione con gli studenti, a partire dai contenuti emersi in fase di ricerca, sono stati prodotti degli stimoli visivi quali: grafici, fotografie, clip video. Il sito del progetto raccoglie una serie di materiali da utilizzare in base ai temi trattati. Alcuni materiali sono stati sperimentati già nella prima ricerca intervento. Gli strumenti sono stati utilizzati sempre in modo integrato e proposti agli studenti sottoforma di presentazione in *power point* per mezzo della lavagna multimediale della classe o condivisi online attraverso programmi di video conferenza.

Di seguito vengono descritti gli strumenti di facilitazione usati più frequentemente e la loro funzione.

*Grafici di ricerca.* Si sono utilizzati alcuni grafici di ricerca riportanti i dati dei rispondenti, pertinenti ai temi che si stavano affrontando in classe. Si è chiesto agli studenti (in coppia o a classe riunita) di analizzare i dati presentati nei grafici e di esporre i propri punti di vista. Si sono organizzate attività in cui gli studenti hanno lavorato in coppia o gruppi per interpretare i dati e condividere le loro conclusioni con la classe. Questo ha stimolato il dialogo e incoraggiato gli studenti a considerare prospettive diverse basate sui dati di ricerca.

*Clip video d'autore e fotografie.* Sono state selezionate clip video significative e rilevanti dai film d'autore che trattavano i temi proposti sulla base dei dati di ricerca. Durante gli incontri si sono organizzate sessioni di proiezione e discussioni in cui gli studenti potevano esprimere le loro opinioni, riflettere sui messaggi del film e condividere le loro emozioni e reazioni. Si è anche proposto agli studenti di lavorare in coppia e in piccoli gruppi (nel caso degli incontri online sono state utilizzate delle stanze virtuali) per riflettere sul significato delle clip e il loro impatto sulla comprensione di un determinato argomento, permettendo loro in questo modo di esercitarsi nel dialogo e nel confronto di idee diverse. Nella parte relativa agli interventi vengono descritte le clip usate (vedi capitolo 2 al paragrafo 5.2. e capitolo 3 al paragrafo 3.1.).

*Focus sulla testimonianza indiretta.* Abbiamo preferito evitare la condivisione diretta di esperienze personali intime: per questo le clip e i grafici di ricerca sono state usate come fonti di testimonianza indiretta. Abbiamo chiesto agli studenti di esprimersi ponendo l'accento su "cosa provavano i personaggi della storia", o su "cosa avrebbero dovuto fare i personaggi ad esempio per risolvere un problema" e non su "cosa gli stu-

denti provavano” guardando la clip video. Questo ha avvicinato gli studenti ai temi trattati senza dover necessariamente condividere stati emotivi personali profondi.

*L'uso delle lavagne.* Gli aspetti salienti degli incontri sono stati appuntati sulla lavagna digitale (incontri online) o sulla lavagna della classe (incontri in presenza). Le immagini delle lavagne sono state condivise per mezzo del sito e in alcuni casi utilizzate per rivedere quanto svolto durante il lavoro precedente. La realizzazione del materiale in formato di piccoli video è stata utilizzata anche con gli insegnanti. L'aver riportato sulla lavagna la sintesi di quanto veniva detto durante la raccolta delle aspettative ha facilitato la riformulazione degli obiettivi dell'incontro, ma ha anche incrementato l'attenzione della classe su quanto veniva detto dal sociologo o dai compagni (considerata la modalità online). L'uso della lavagna multimediale inoltre ha permesso ai due sociologi di lavorare in coppia: uno dialogava con gli studenti, mentre l'altro aveva il tempo per riportare quanto detto sulla lavagna, riflettere sulle osservazioni e intervenire con la classe. Trattandosi poi di una lavagna digitale, è stato possibile richiamare i contenuti degli incontri ritornando alle pagine precedenti. Si è trattato di una modalità di conduzione nuova per i due sociologi, che nella terza ricerca-intervento è stata replicata anche in presenza in quanto ritenuta funzionale. Al posto della lavagna multimediale si è usata la lavagna tradizionale. Tutte le lavagne sono state fotografate e utilizzate per creare dei video che sono stati inseriti nel sito del progetto. Si tratta di un sistema che permette di memorizzare gli interventi e di rimanere sul processo e verificare il rispetto degli obiettivi.

È importante sottolineare che tutti gli strumenti elencati possono essere incorporati nella pratica di insegnamento curricolare e possono aiutare a promuovere la comunicazione efficace tra gli studenti, tra studenti e insegnanti oltre che favorire una maggiore comprensione degli argomenti trattati. Utilizzando i materiali visivi come stimolo, si possono rendere le lezioni più coinvolgenti ed emozionanti, incoraggiando il dialogo e il confronto tra gli studenti in modo costruttivo e significativo.

*Sito internet.* Nell'ambito del progetto ContaminAction il sito internet ha permesso di condividere materiali e idee tra i destinatari del progetto in un momento in cui era impossibile dialogare in presenza. Per ogni annualità e ogni classe sono state create delle pagine che riassumevano il lavoro svolto. Il sito inoltre ha mediato la comunicazione tra studenti e gruppo dell'intervento (insegnanti e sociologi) permettendo di lavorare con la classe anche in una situazione di crisi (prima ricerca). I materiali raccolti sono serviti anche, durante le supervisioni, a riflettere sui risultati e sui contenuti emersi dal dialogo tra studenti.

## 2. Primo anno di interventi: la fase di emergenza

*Anno scolastico 2019-2020.* L'anno scolastico stava ormai giungendo al termine in un contesto di incertezza. In un primo momento sembrava che ci sarebbe stata una ripresa delle lezioni in presenza; tuttavia, la riapertura della scuola è stata di volta in volta rimandata, fino a concludere l'anno in DAD. In questa situazione, insieme agli insegnanti delle classi coinvolte, si è scelto di continuare l'attività con gli studenti realizzando due incontri online per dialogare a partire dai dati raccolti, dando così loro la possibilità:

- a) di confidare le proprie preoccupazioni e ansie;
- b) di sentire la vicinanza di insegnanti e compagni;
- c) di avere un sostegno per superare quel senso di isolamento che questa situazione imprevista aveva creato.

La proposta di intervento è stata fatta pensando che proprio a partire da questa situazione imprevista fosse possibile costruire, insieme agli studenti, apprendimenti e competenze, quindi pensando alla scuola come un sistema sociale che si lascia perturbare dagli eventi straordinari, riesce ad includerli per affrontarli e, a partire da questi eventi, riesce a favorire l'apprendimento e il perseguimento delle competenze curriculari, competenze utili anche per affrontare l'ordinarietà.

Prima della fine dell'anno scolastico, i sociologi hanno condotto due incontri online di approfondimento sul tema dell'amicizia con le classi coinvolte e insieme agli insegnanti di riferimento, tema rispetto al quale gli studenti si erano precedentemente confrontati sul blog del sito del progetto. Tutti i ragazzi erano in DAD e anche insegnanti e operatori esterni si sono collegati dalle loro rispettive postazioni.

Lo scopo era quello di far emergere le differenze di aspettative esistenti tra gli studenti a partire da alcuni contenuti emersi dall'attività precedente e (vedi capitolo 3 paragrafo 3.2.) riprendere le riflessioni riportate nei commenti online che potevano rivelarsi rischiosi, come ad esempio “sulla differenza tra amico e amico vero e o sull'idea che per un amico si è disposti a fare qualsiasi cosa”.

Si è quindi proposto di approfondire quanto scritto dai ragazzi e si sono proposte nuove clip video rispetto a quelle tratte dal film *Wonder* a partire dalle quali si è chiesto agli studenti di confrontarsi, prima in sottogruppi (autonomamente) per poi condividere a classe riunita quanto emerso. Si è potuto lavorare così grazie alla possibilità offerta dalla piattaforma utilizzata per la videoconferenza che permetteva di organizzare stanze separate, simulando il lavoro in sottogruppi in presenza. Si è notato come far lavorare i ragazzi nelle stanze in sottogruppi poco numerosi semplificasse la suc-

cessiva condivisione in plenaria perché rendeva più fluida la comunicazione, dal momento che i rappresentanti dei sottogruppi potevano “rompere il ghiaccio” riportando quando emerso nella discussione nella “stanza”, senza temere di esporsi troppo in prima persona e superando l’imbarazzo iniziale di parlare online. La possibilità di gestire presentazioni e condividere materiali, come il poter entrare e uscire dalle stanze, era lasciato all’autonomia degli studenti.

Tale sperimentazione è stata di grande aiuto anche perché ha permesso ai sociologi e agli insegnanti di comprendere come usare gli strumenti informatici al meglio per gestire sia la didattica che gli interventi del progetto nell’anno scolastico 2020/21, quando le classi sono ritornate in DAD.

Purtroppo di questi incontri non si è conservata traccia: il potersi collegare in rete, da casa, senza la presenza dei genitori con insegnanti e operatori esterni poneva il problema del rispetto della privacy e dell’uso dell’immagine dei minori. Sarebbe stato quindi troppo difficile video-registrare gli incontri.

### **3. Secondo anno di interventi: la pandemia**

*Anno scolastico 2020/2021.* A gennaio 2021 la situazione era particolarmente critica. Si era chiaramente imposta la necessità di trovare nuove forme di organizzazione che permettessero di recuperare quei contesti di normalità che erano stati sospesi a causa del Covid-19: lo stare in classe, entrare a scuola, vedere liberamente le persone nel tempo libero. Ritornare a scuola in seguito all’esperienza dei mesi precedenti, caratterizzata da continui e spesso discordanti messaggi da parte dei mass-media, aveva un impatto non solo sugli aspetti organizzativi ma anche su quelli emotivi, relazionali, di percezione e prevenzione del rischio.

Tutto ciò richiedeva la necessità di ri-condividere significati e modi di stare assieme nella comunità scolastica. Si trattava di mettere al centro i temi del rispetto degli altri e delle regole, dell’ascolto emotivo proprio e altrui, della vicinanza costruita attraverso il dialogo e il confronto tra studenti e tra studenti e insegnanti, per affrontare il probabile smarrimento dettato dalle circostanze. Nella certezza che l’informazione e la richiesta di adeguamento alle regole da un punto di vista normativo, da sole, non erano sufficienti a accogliere ansie, perplessità, senso di smarrimento e prevenire la negazione del problema. La novità poneva di fronte alla necessità di partire da dati certi su come questo periodo “sospeso” era vissuto dagli studenti e sulle loro aspettative nei confronti del futuro, al fine di poter intervenire in modo oculato e scientifico per creare quei presupposti di serenità che rendessero possibile fare scuola e apprendere.

*Dai dati all'intervento.* I risultati della ricerca evidenziavano risorse, opportunità e alcune criticità presenti nella relazione tra studenti indipendentemente dalla pandemia, nonché difficoltà e opportunità specifiche emerse proprio in conseguenza della pandemia che necessitavano di interventi di sostegno immediati ed urgenti per trasformare queste difficoltà, e in alcuni casi sofferenze, in opportunità di apprendimento e costruzione delle life skill.

Nello specifico, pensando alla situazione di normalità (PDL), ricordiamo la percentuale elevata di divertimento anche tra compagni di scuola, simile al contesto amicale, che poteva rappresentare in alcuni casi un sintomo di confusione tra i due contesti. Aspettative di divertimento con i compagni simili a quelle con il gruppo di amici potrebbero portare, quando disattese, a conflitti a scuola, ansia e delusione. Inoltre uno sbilanciamento a favore del divertimento non sostenuto dalla presenza di aiuto poteva evidenziare il rischio che il divertimento scivolasse nella mancanza di rispetto, con la possibilità di diventare prevaricazione a scapito di una minoranza, minoranza che poteva coincidere con quella che aveva una visione negativa dei rapporti con i compagni di classe. Sull'importanza di soffermarsi sulle distinzioni tra contesti insieme ai ragazzi si è già scritto (vedi capitolo 3 paragrafo 4.1.2.) qui ne abbiamo voluto fare solo un richiamo.

In secondo luogo la correlazione esistente tra ansia e conflitto evidenziava l'importanza di investire a scuola sulla gestione dialogica dei conflitti in quanto, a differenza di quanto accade con gli amici, a scuola si è obbligati a continuare a frequentare le stesse persone. Questo ultimo aspetto, se da un lato per alcuni studenti è occasione di malessere, dall'altro può rappresentare un'opportunità per la costruzione delle life skill e in particolare, per le competenze dialogiche, empatiche, di negoziazione e mediazione, tutte necessarie per affrontare e superare il conflitto.

A differenza di quanto forse immaginato da alcuni rispondenti, tali competenze non sono innate e, comunque, non scaturiscono solo come conseguenza di aver vissuto una situazione difficile (il lockdown) e aver riscoperto l'importanza delle relazioni con gli altri. Esse, per manifestarsi, necessitano di ambienti di apprendimento favorevoli, con adulti (in questo caso professori, dirigenti e anche collaboratori scolastici) in grado di testimoniare un comportamento coerente con queste competenze e decisi a trovare tempo e modi per aiutare gli studenti a sviluppare nuove capacità.

Infine, rispetto alla situazione straordinaria che i ragazzi avevano vissuto e, ora sappiamo, avrebbero dovuto continuare a vivere, era indispensabile offrire loro uno spazio di ascolto, condivisione e confronto sui loro vissuti emotivi e sulle strategie che avevano adottato per attraversare il momento e/o che si potevano adottare nel caso della riproposizione di una

situazione simile in futuro, soprattutto tenendo conto dell'eterogeneità di esperienze, atteggiamenti e risposte alla situazione emersi dalla ricerca.

Questa varietà di risposte portava in evidenza l'importanza di considerare l'individualità e la diversità delle prospettive all'interno di un sistema sociale complesso come quello in cui viviamo. In particolare di questa diversità era fondamentale tener conto a scuola, creare spazi di dialogo su questo al fine di permettere una convivenza serena in classe anziché l'acuirsi di ansia, paure e conflitti. Era indispensabile quindi offrire agli studenti spazi di dialogo finalizzato a trovare modi di convivenza rispettosi dei vissuti personali a partire dai quali progettare insieme strategie per stare sereni, pur nei vincoli anche normativi imposti dalla situazione pandemica.

### *3.1. Scelta dei temi e degli strumenti*

A partire dalla presentazione dei dati raccolti, al fine facilitare la scelta sui temi da trattare e concentrare l'attenzione solo su alcuni, il team di sociologi ha prodotto il *toolkit* per gli insegnanti a partire da quattro moduli (vedi box 5-8).

Lo strumento era composto da quattro moduli che proponevano agli insegnanti altrettanti temi da affrontare con gli studenti.

- stare a scuola al tempo del Covid-19;
- educare alla cittadinanza a partire dalla prevenzione dei rischi connessi alla diffusione del Covid-19;
- prepararsi ad un eventuale nuovo lockdown;
- acquisire competenze progettuali; differenza tra amici e compagni di classe (tra contesto scolastico e tempo libero).

Ogni modulo prevedeva una breve descrizione, l'esplicitazione degli obiettivi e l'individuazione di alcune parole chiave. Il toolkit ha messo gli insegnanti di fronte alla necessità di valutare quali moduli fossero più adatti alle esigenze e caratteristiche della classe e di selezionarne uno solo.

Ogni docente ha quindi scelto un modulo e, in accordo con i sociologi, ha definito gli strumenti più adatti per realizzarlo. Questo ha dato vita ad un sistema di interventi complesso, articolato e diversificato sia sulla base del modulo scelto, sia in relazione alle materie insegnate dai docenti coinvolti.

Alla fine di questa fase, tutti gli insegnanti hanno scelto di contestualizzare le attività nella situazione pandemica (stare a scuola al tempo del Covid-19) e poi nello specifico: nove insegnanti hanno scelto di affrontare il tema delle differenze tra amici e compagni, sei insegnanti il tema del rischio, un insegnante il tema di come prepararci ad un nuovo lockdown e

un'insegnante ha scelto di trattare sia i rischi connessi alla pandemia sia il rapporto di amicizia con compagni e amici.

*Gli strumenti utilizzati.* Compatibilmente con le limitazioni dovute al distanziamento e all'impossibilità di entrare in classe, per facilitare il dialogo sui temi trattati sono stati utilizzati degli strumenti, scelti tra quelli già descritti, molto semplici e facili da mostrare agli studenti in modalità online dai sociologi oppure in presenza dagli insegnanti.

*Destinatari coinvolti.* Nella fase di intervento della seconda ricerca intervento sono stati coinvolti 17 insegnanti e 14 classi, quasi tutte terze, per un totale di circa 360 studenti. In base alla materia d'insegnamento sono stati coinvolti: 9 insegnanti di lettere, 4 insegnanti di matematica e scienze, 2 insegnanti di sostegno 1 insegnante di lingue e 1 insegnante di arte.

*Box 5 - Modulo 1 – Stare a scuola ai tempi del Covid-19*

**Obiettivi**

- Aumentare le competenze dialogiche e le life skill.
- Aumentare la serenità in classe dando voce alle emozioni.

**Descrizione**

**L'ansia** e la **paura** sono **emozioni** presenti in modo significativo tra gli studenti alla ripresa della scuola, superano il livello provato durante il lockdown. L'intervento si propone di raccogliere le preoccupazioni degli studenti e aprire un **dialogo** a partire da queste, finalizzato a trovare insieme **strategie** per affrontare questo sentire e poter vivere in modo sereno l'esperienza scolastica, in quest'anno caratterizzato da un elevato senso di **precarietà**. Dare voce alle emozioni permette di trovare **nuovi modi di vicinanza** e di evitare che gli agiti "istintivi" prendano il sopravvento.

**Orientamento:** Emozioni → Dialogo → Strategie

*Box 6 - Modulo 2 – Rischio. Educare alla cittadinanza: la prevenzione dei rischi*

**Obiettivi**

- Promozione del dialogo e delle life skill.
- Prevenire i rischi del contagio.
- Promozione del senso di responsabilità individuale e nei confronti degli altri.

### Descrizione

I dati evidenziano come non sempre a fronte della **consapevolezza del rischio** di trasmissione Covid-19 e delle precauzioni da adottare corrispondano **azioni coerenti**. I ragazzi ammettono anche che la precauzione più difficile da adottare è mantenere la **distanza**. Questo si va a scontrare però con i dati sull'**ansia** e la **paura** legati al rientro a scuola, il **timore di trasmettere il virus** ai propri cari, e la sottolineatura da parte di diversi studenti della necessità che **tutti siano responsabilizzati**. Tenuto conto del lungo periodo in cui gli studenti non si sono potuti vedere e del loro desiderio di contatto e vicinanza anche fisica, risulta utile aprire un **confronto** con loro per progettare nuove forme di **vicinanza**, rispettose delle paure di tutti, anche di coloro che temono di esprimerle e, adeguate al contesto scolastico che è un contesto istituzionale. Si tratta di **costruire un linguaggio di simboli condiviso** da studenti e personale scolastico che possa sostituire il contatto fisico e, contemporaneamente, li aiuti a riflettere sui significati sottintesi dai gesti e su ciò che si vuole esprimere con essi.

**Orientamento:** Confronto → Vicinanza → Linguaggio

### Box 7 - Modulo 3 – Prepararsi ad un nuovo lockdown: le competenze progettuali

#### Obiettivi

- Aumentare le competenze dialogiche e le life skill.
- Prevenire situazioni di disagio legate ad una eventuale chiusura o semi-chiusura.

#### Descrizione

La ricerca evidenzia come le emozioni “positive” diminuiscono di frequenza durante il lockdown mentre quelle “negative” aumentano. Questo accade anche per gli aspetti relazionali. I ragazzi rispondendo al questionario hanno messo in evidenza le loro **difficoltà** durante la chiusura ma anche i **punti di forza**. Con l'intervento ci si propone di far emergere i diversi **punti di vista** sul vissuto dei giovani e di trovare, insieme a loro, **strategie** per poter affrontare un'eventuale seconda chiusura (o una chiusura parziale) in modo più sereno, al fine di evitare di ritrovarsi impreparati in una nuova situazione di emergenza. Sarà fondamentale partire dalle riflessioni fatte dagli studenti sugli aspetti positivi per condividere strategie da adottare insieme. Nel caso in cui non si dovesse verificare una nuova chiusura, i giovani avranno acquisito competenze di **problem solving** e progettuali che potranno utilizzare anche in altre situazioni.

**Orientamento:** Punti di vista → Analisi → *Problem solving*

### **Obiettivi**

- Aumentare le competenze dialogiche e le life skill.
- Promuovere consapevolezza sulla distinzione tra contesto scolastico e amicale.
- Trasformare le aspettative in azioni.

### **Descrizione**

In generale le componenti relazionali positive diminuiscono durante il lockdown ma tutti si aspettano che aumenteranno nel **futuro**, questo sia per quanto riguarda i **compagni di classe** che per quanto riguarda il gruppo di **amici**. Molti studenti hanno scritto di aver capito chi sono i **veri amici**. Certi che non sia sufficiente “sperare nel miglioramento” ma che è necessario lavorare affinché questo si possa realizzare, qui ci proponiamo di promuovere il dialogo tra gli studenti e con gli insegnanti per condividere strategie finalizzate al miglioramento delle relazioni in classe e con gli amici. Il dialogo partirà dai temi del **rispetto, conflitto e aiuto**, che secondo gli studenti aumenteranno nel futuro, soprattutto nella relazione con gli amici. A partire da tali riflessioni si ragionerà con gli studenti sulla differenza esistente tra amici e compagni di classe anche al fine di favorire il comportamento adeguato a tali differenze di **contesto**.

**Orientamento:** Temi → Riflessioni → Soluzioni

### *3.2. Alcuni esempi di incontro*

Considerata la numerosità degli incontri e delle classi coinvolte e quindi della varietà di temi trattati risulta impossibile descrivere tutte le esperienze.

Seguendo le fasi dell'intervento, descritte all'inizio del capitolo, si analizzerà nello specifico un intervento realizzato in una classe campione inserendo, ove possibile, i dati riferiti ad altre classi scolastiche.

Lo scopo è quello di evidenziare la struttura dell'intervento mettendola in relazione con gli aspetti teorici, metodologici e i dati empirici raccolti ed in particolare:

- le forme di comunicazione utilizzate dai sociologi durante l'attività con gli studenti;
- la coerenza e la continuità tra attività svolta dai sociologi e quella realizzata dall'insegnante;
- l'integrazione delle attività di promozione del benessere con l'attività di insegnamento curricolare;

- l'utilizzo da parte degli studenti del sito del progetto per la produzione di alcuni contenuti.

La descrizione degli interventi sarà realizzata sulla base di alcuni materiali a disposizione del team di sociologi: schemi di intervento, fotografie delle lavagne multimediali, taccuini dei sociologi, prodotti realizzati dagli studenti e poi pubblicati sul sito<sup>1</sup>.

### 3.2.1. Primo incontro dei sociologi nelle classi

Questo esempio di intervento si riferisce ad una classe terza. L'attività è stata coordinata e realizzata dall'insegnante di educazione artistica. Il modulo prescelto è quello riferito alla differenza tra amici e compagni contestualizzato al modulo "stare a scuola al tempo del Covid-19". In questo esempio, si tratterà in particolare il modo in cui i due sociologi hanno trattato il tema dello stare a scuola al tempo del Covid-19 e l'insegnante ha lavorato con gli studenti sul rapporto di amicizia all'interno della classe.

Con la presentazione di questo intervento, si cercherà di evidenziare come modalità e strumenti molto semplici abbiano facilitato la comunicazione in classe, permettendo anche di comprendere gli stati emotivi degli studenti per poi fare con loro alcune riflessioni e individuare strategie adeguate al fine di vivere con meno ansia, paura e senso di precarietà il periodo della pandemia e, nel contempo, cogliere l'occasione per creare i presupposti di nuove amicizie. La descrizione di questo intervento permette di capire la struttura comune a tutti gli interventi realizzati nelle classi.

*Parte prima*<sup>2</sup>. Il primo incontro viene realizzato in modalità online con gli operatori collegati alla classe in presenza. La durata dell'incontro è di circa un'ora. Per facilitare la comunicazione, i sociologi si collegano alla classe per mezzo di una lavagna multimediale.

*Presentazioni*. Si inizia con le presentazioni dei partecipanti (enunciando i propri nomi) e con la descrizione della finalità del progetto ContaminAction. Dopo un breve commento sulle limitazioni causate dalla pandemia e sul fatto che il lavorare a distanza è impegnativo e non permette la vicinanza, i due sociologi sottolineano che: 1) le attività del progetto non

<sup>1</sup> Inizialmente il progetto non prevedeva la realizzazione di una pubblicazione e purtroppo non è stato possibile videoregistrare gli incontri. Ciò avrebbe richiesto un carico di lavoro eccessivo da parte degli insegnanti e degli operatori del progetto.

<sup>2</sup> Per problemi di connessione alla rete internet il primo incontro è stato diviso in due parti realizzate a distanza di una settimana l'una dall'altra.

prevedevano valutazioni; (2) tutti possono partecipare ma nessuno è obbligato a farlo; 3) non ci sono risposte giuste o risposte sbagliate ma solo punti di vista personali.

*Definizione delle aspettative* riferite all'incontro. Una volta conclusa la fase di presentazione, i due sociologi chiedono agli studenti presenti in classe quali sono le aspettative rispetto all'attività che si sta per iniziare.

Lo scopo di questa prima domanda è quello di "rompere il ghiaccio", di verificare che cosa gli studenti conoscono del progetto e/o se sono invece interessati a riflettere su altri argomenti. Quello che viene realizzato nell'interazione tra sociologi e studenti (vedi tab. 35) può essere descritto come un'attività di progettazione partecipata in cui agli studenti viene data la possibilità di esprimersi e di agire nella comunicazione rispetto ad un'attività che li riguarda da vicino (agency). Lo schema mette in evidenza i seguenti aspetti:

- la ricchezza delle aspettative riferite al momento di crisi che gli studenti stanno attraversando ma anche le aspettative riferite alla vita in generale: punti (2), (3), (6), (9), (10), (11), (12);

Tab. 35 - Schema della raccolta di aspettative nella classe campione

	<i>Domande</i>	<i>Obiettivi</i>
SOC.	Volevamo sapere da voi cosa vi aspettate da questo incontro? Se sapete già cosa faremo, se il vostro insegnante vi ha già anticipato qualcosa (...). (1)	Apertura
STU.	Parlare. (2) Comprensione. (3) Consigli → ricevere da voi dei consigli. (4)	(2) e (3) permettono di introdurre il significato della parola dialogo
SOC.	Consigli su cosa? (5) Come vivere felice. (6) Come vivere meglio. (7) (...) in generale e non a seguito del Covid-19.	Approfondimento
STU.	Questo per voi è un momento problematico? (8)	Approfondimento
STU.	Dipende dai punti di vista. (Gli studenti elencano diverse posizioni sulla pandemia). (...) vediamo le stesse cose in modo diverso. (9)	(9) Permette di introdurre il tema dei punti di vista
STU.	Continuare l'amicizia (10) Risolvere i problemi → (anche) problemi in amore. (11) Come evitare di essere troppo negativi. (12)	(11) Permette di riflettere su: analisi del problema → ricerca di soluzioni (12) permette di lavorare su gli aspetti positivi

- i punti (2) e (3) permettono ai conduttori di introdurre il tema del dialogo come processo comunicativo intenzionale tra partner della comunicazione;
- i punti (4) e (5) favoriscono un approfondimento dei temi da affrontare: si passa dalle aspettative generali (“parlare e comprendere”), al tema più specifico (“come vivere felici, come vivere meglio... in generale e non solo in relazione alla pandemia”). Ciò permette di riflettere sul tema della salute legata al Covid-19 e sul concetto generale di benessere psico-sociale;
- il punto (9) permette di sottolineare quanto sia importante tener conto dei diversi punti di vista nel dialogo;
- il punto (11) permette di introdurre il tema di quanto sia importante analizzare un problema per trovare delle soluzioni che a loro volta vanno realizzate.

Una volta conclusa la raccolta delle aspettative, i sociologi rileggendo agli studenti le diverse lavagne sintetizzano gli scopi dell'intervento, ridefinendoli:

SOC. “Se siete d'accordo, potremmo dire che le attività del progetto ContaminAction hanno lo scopo di promuovere il dialogo tra le persone al fine di favorire l'espressione dei diversi punti di vista per favorire il benessere. Parleremo di emozioni e di sentimenti come ad esempio l'amicizia” o di “come vivere positivamente la pandemia”.

La richiesta del “consenso”, per mezzo dell'espressione “se siete d'accordo”, rappresenta un aspetto molto importante per l'avvio dell'intervento. Avere l'approvazione degli studenti sui temi da trattare significa gettare le basi per il loro coinvolgimento attivo; in altri termini il consenso sostiene l'interesse per il dialogo sui temi da trattare.

Chiaramente nel caso in cui gli studenti avessero voluto modificare e ridefinire l'intervento, si sarebbe dovuto procedere ad una rinegoziazione. La condivisione e definizione degli obiettivi delle attività si sono dimostrate un modo efficace per aumentare le capacità di *problem solving* e di negoziazione degli studenti. Generalizzando il dato a tutte le classi, si può affermare che le aspettative raccolte hanno evidenziato un generale bisogno degli studenti di affrontare il problema della pandemia come riassunto nel box 9.

L'analisi delle aspettative, comune a tutti i primi incontri con le classi (anche nella terza ricerca intervento) va realizzata con attenzione soprattutto se tra gli obiettivi trasversali del progetto ci sono l'autonomia personale e la promozione dell'agency. Andando ad analizzare tutti gli interventi si osservano delle differenze nella quantità e nella qualità di aspettative, che sono riconducibili alle competenze dialogiche del gruppo classe, al modo in cui gli insegnanti hanno presentato il progetto agli studenti, alla storia della classe e ai rapporti tra compagni, a come essi hanno vissuto, anche in famiglia, il periodo Covid-19. Differenze che ci permettono di affermare che ogni classe va considerata "un sistema unico e specifico", "una piccola cultura" con la quale ci si deve rapportare in modo rispettoso personalizzando l'intervento.

Il lavoro sulle aspettative ha inoltre evidenziato come l'idea degli adulti che dopo i primi nove mesi di pandemia "gli studenti non volessero più parlare di Covid-19" non era del tutto corretta. Raccogliendo le aspettative di tutte le classi (ascoltando gli studenti) ci si è resi conto invece della necessità di affrontare con essi il tema della pandemia o meglio di evitare di parlare di numero di casi/decessi e di regole e di affrontare con loro le difficoltà incontrate in quel particolare momento, come esplicitato ad esempio nelle aspettative di alcune classi riportate di seguito:

- parlare dei risultati dei questionari rispetto a come sono modificati i rapporti con gli amici, i compagni e i familiari (2aAF)\*;
- come il Covid-19 ha cambiato il modo di vivere delle persone (3aBDB);
- l'impossibilità di incontrare gli amici e altre persone e di socializzare (3aDB);
- parlare sul Covid-19 per essere più protetti (3aADB);
- affrontare, tra ragazzi, il tema del Covid-19 per evitare i rischi di nuove chiusure e parlare degli aspetti sanitari per capire quando finirà (2aAGR);
- parlare di Covid-19 ed in particolare di come stiamo noi da un punto di vista psicologico (3aALU);
- come ci siamo sentiti al rientro a scuola (3aBRA).

Infine le aspettative degli studenti delle singole classi, unite alle loro osservazioni su come è stato il rientro in classe dopo il primo lockdown, sono state utilizzate per produrre degli schemi di intervento che in seguito sono stati utilizzati dagli insegnanti per realizzare i loro interventi in classe.

\* Nome della classe.

*Riflessioni sul rientro a scuola dopo il lockdown.* Una volta concluso il lavoro a classe riunita, si è passati ad un lavoro di coppia (della durata di 30 minuti) con lo scopo di favorire una condivisione dei diversi punti di vi-

sta su come gli studenti avevano immaginato il loro rientro in classe dopo il primo lockdown, su come invece erano andate le cose in realtà e se ciò aveva avuto delle ripercussioni da un punto di vista emotivo e relazionale.

Anche in questo caso le riflessioni emerse dal lavoro di coppia sono risultate molto ricche sia per la diversità dei temi trattati sia per le osservazioni personali. Tali osservazioni, trascritte in forma sintetica sui fogli della lavagna multimediale, hanno permesso di sottolineare come persone diverse abbiano individuato aspetti diversi dello stesso problema.

Per ragioni correlate sempre al distanziamento, anche la rendicontazione all'intera classe del lavoro in coppia è stata fatta in modo diverso rispetto al consueto. Una volta completato il lavoro in coppia, infatti, uno dei due studenti si avvicinava alla telecamera della LIM e riportava ai due sociologi quanto detto durante il lavoro di coppia. Il secondo studente prestava attenzione e in caso integrava con il proprio punto di vista. Durante la fase di condivisione dei risultati, buona parte degli studenti prestava attenzione a quanto veniva detto dai due compagni e dai sociologi. Il dover comunicare per mezzo della LIM richiedeva a tutti gli studenti di stare in silenzio e sicuramente questo ha favorito l'attenzione dei partecipanti più di quanto non avvenga in un contesto di normalità. Chiaramente questa modalità di lavoro ha anche limitato l'articolazione dell'osservazione e gli interventi spontanei che, nella normalità, spesso creano da un lato più "rumore"<sup>3</sup> ma anche complessità e articolazione nelle riflessioni. Nonostante ciò, il livello e la qualità di quanto detto sono stati elevati. Il silenzio in questo caso era indice di partecipazione nella fase di ascolto.

Nella tab. 36 vengono riportate le osservazioni trascritte sulla lavagna: da un lato le aspettative degli studenti relative al rientro a scuola e dall'altro le considerazioni sulla realtà dei fatti. Dalla lettura di queste osservazioni si delinea un quadro che ben descrive lo stato d'animo della classe e la consapevolezza che le aspettative iniziali sono state deluse. Va anche messo in evidenza come il lavoro in coppia abbia dato vita a osservazioni che hanno descritto lo stesso problema da punti di vista diversi. Osservazioni peraltro coerenti con quanto definito in fase di raccolta delle aspettative. La diversità dei punti di vista e l'articolazione dell'analisi sono state

<sup>3</sup> Il fatto che gli studenti durante il lavoro in classe facciano "rumore" molto spesso viene osservato dagli adulti come un problema di "comportamento". Il rumore di studenti che dialogano va sempre distinto dal chiasso di una classe che non è coinvolta nel processo di intervento o apprendimento. In molti casi, basta coinvolgere gli studenti chiedendo loro una diminuzione del volume o di "parlare sottovoce" e la situazione cambia immediatamente. Si tratta di un accorgimento che se seguito dagli insegnanti porta in poco tempo a classi che svolgono con maggior interesse i lavori di gruppo anche perché loro stessi preferiscono lavorare a volumi moderati.

Tab. 36 - *Aspettative riferite al rientro in classe e analisi della realtà classe*

Foglio	Aspettative rientro in classe	Realtà
1	Conclusione della pandemia. Che non ci fosse un peggioramento della situazione. Riduzione delle norme anti-Covid-19.	Prolungamento inaspettato del lockdown. Difficoltà legate all'uso della mascherina e al distanziamento → mancanza di abbracci, toccare le cose, non vedersi a volto scoperto, difficoltà a comprendersi, meglio in DAD che a scuola.
2	–	Cambiamento del carattere delle persone: maggior nervosismo, atteggiamenti bruschi, arroganza sia in classe che nella società. Ad esempio anche in famiglia presenza di litigi e conflitti. Ciò genera tristezza. Differenze di trattamento tra classi durante la ricreazione: impossibile socializzare con i compagni di scuola.
3	Non si aspettavano nulla.	Visione pessimista. Stanchezza nel sentir parlare solo di Covid-19 escludendo tutti gli altri temi della vita. Esiste un malessere che non è legato al Covid-19. La terza media è un momento di passaggio che è stato rovinato dal Covid-19: niente gite momenti con gli amici (...). Nervosismo di fondo.
4	Cambiamento in positivo e ritorno alla normalità.	Delusione ha provocato rabbia, tristezza, frustrazione e fatica legate al distanziamento e all'impossibilità di vedere gli amici.
5	Fatica.	Fatica legata al distanziamento e al non potersi vedere (mascherina).
6	–	Elenco delle emozioni e stati d'animo provate nel periodo: nervosismo, delusione, fatica, frustrazione, rabbia e tristezza.
7	–	Aspetti positivi: unione classe, ora vogliamo stare insieme, legato con persone che non conoscevo, più tempo per Sé.

oggetto di metacomunicazione da parte dei sociologi. Per metacomunicazione qui si intende il comunicare su come si comunica. Si tratta di una forma di rispecchiamento che permette ai partecipanti di trovare soluzioni comunicative più adeguate al contesto (ad es. proviamo ad utilizzare forme comunicative gentili piuttosto che aggressive) (Watzlawick *et al.*, 1971).

Sostenere, in modo autentico e non strategico, i risultati del lavoro svolto in classe ha lo scopo di sostenere e quindi favorire la partecipazione attiva degli studenti.

In generale, nelle altre classi coinvolte le aspettative hanno riguardato i seguenti gruppi di temi:

- rispetto delle regole: chi si aspettava regole più restrittive e più pesanti rispetto al primo lockdown, soprattutto nell'uso della mascherina;
- riacuirsi della pandemia: molti erano convinti che il rientro a scuola sarebbe durato poco e che si sarebbe ritornati nuovamente in modalità DAD;
- banchi a rotelle: in molte classi ci si aspettava di trovare i banchi a rotelle o delle pareti in plexiglass per separare gli studenti;
- tra presenza e DAD: in alcune classi ci si aspettava una divisione della classe, metà in presenza e metà in DAD;
- poter fare attività fisica (ginnastica) con o senza mascherina;
- gite: la speranza era quella di poter fare le gite di terza a conclusione dell'anno;
- lavori di gruppo: molti si aspettavano di poter fare dei lavori di gruppo che sono uno degli aspetti più importanti e graditi per quasi la totalità degli studenti.

*Dalle emozioni negative agli aspetti positivi.* Una volta conclusa l'analisi delle aspettative e della realtà, agli studenti è stato chiesto di esplicitare gli stati d'animo e le emozioni provate in modo prevalente al rientro a scuola, che sono riassunte nella tab. 36 al punto (6): nervosismo, delusione, fatica, frustrazione, rabbia e tristezza. A fronte di questi stati d'animo negativi, è stato chiesto alla classe se esistono anche degli aspetti positivi. Come elencato al punto (7), gli studenti hanno indicato gli aspetti positivi del lockdown: l'aumento della solidarietà all'interno della classe; il fatto che se prima del Covid-19 era normale stare insieme ora volevano stare insieme; la sorpresa di aver "legato" con persone con le quali non si pensava di poter legare; l'aver più tempo per se stessi a discapito delle attività strutturate extracurricolari. Si tratta di osservazioni che mettono in luce un cambiamento di atteggiamento nei rapporti sociali (in particolare nella comunicazione in classe), nelle relazioni interpersonali, nella percezione di sé.

Va sottolineato che far descrivere agli studenti da un lato gli aspetti negativi e dall'altro gli aspetti positivi non è un'azione casuale. Ciò che si è fatto è far osservare agli studenti che nelle situazioni di difficoltà spesso si osservano gli aspetti negativi e non si prendono in considerazione i punti di forza, le cose che funzionano. Il passaggio più importante però non è

quello di analizzare i due punti di vista opposti, ma quello di concentrare l'attenzione sugli aspetti positivi e da lì partire per affrontare il problema.

A conclusione dell'incontro i due sociologi, mostrando le trascrizioni alla lavagna, si complimentavano con i ragazzi per il lavoro svolto e aggiungevano la seguente osservazione:

SOC. "La comprensione di un problema richiede l'ascolto dei diversi punti di vista e l'analisi di aspetti emotivi. Analizzare un problema però non è sufficiente a risolverlo: dopo, bisogna trovare le soluzioni adeguate e, nel caso di una classe, in modo condiviso. La condivisione a sua volta richiede di saper dialogare. Ci sono anche molti aspetti positivi e questi ci possono aiutare. È su questo che lavoreremo insieme".

L'ultima frase chiudeva l'incontro ma nel contempo indicava come e su che cosa si sarebbe lavorato nelle fasi successive<sup>4</sup>.

*Analisi delle emozioni nelle diverse fasi della pandemia.* L'analisi di come la paura, l'ansia e la serenità mutino nel tempo (prima e durante il lockdown, al rientro a scuola e in futuro) è stata svolta proponendo agli studenti il grafico che riassumeva i dati raccolti in fase di ricerca (vedi fig. 1)<sup>5</sup>. Agli studenti è stato chiesto di commentare il grafico a classe riunita. Le osservazioni degli studenti sono state trascritte sulla lavagna multimediale e sopra il grafico e questo ha facilitato la partecipazione degli studenti e la comunicazione con gli stessi.

Della fase di riflessione sui dati, l'aspetto più interessante dal punto di vista comunicativo è che il grafico ha permesso di far dialogare i ragazzi, non tanto sui risultati quanto sui significati che questi rappresentavano. In linea generale le osservazioni degli studenti hanno evidenziato la mancanza di serenità durante il lockdown dovuta ad un elevato livello di ansia e paura, le quali sono aumentate nella fase di rientro a scuola. Paura che gli studenti hanno attribuito al rischio di diffondere il Covid-19 ad amici e parenti e quindi di mettere a rischio la vita di genitori e soprattutto dei parenti come gli zii e i nonni. L'ansia invece era più correlata al dover seguire le regole imposte e, essendo per la maggior parte studenti di terza, al timore dell'esame di licenza media e di doversi iscrivere e frequentare le scuole superiori senza aver salutato gli amici. I dati raccolti in questo esempio non si discostano molto da quelli messi in evidenza nelle altre classi.

<sup>4</sup> Per motivi legati al mancato funzionamento della rete internet il primo incontro è durato solamente un'ora. Questo porterà a realizzare un secondo incontro dopo 15 giorni.

<sup>5</sup> Per sintetizzare i dati e mostrare le variazioni dei valori si è creato un grafico sulla base dei ranghi della media ottenuti con il test di Friedmann per K campioni accoppiati.

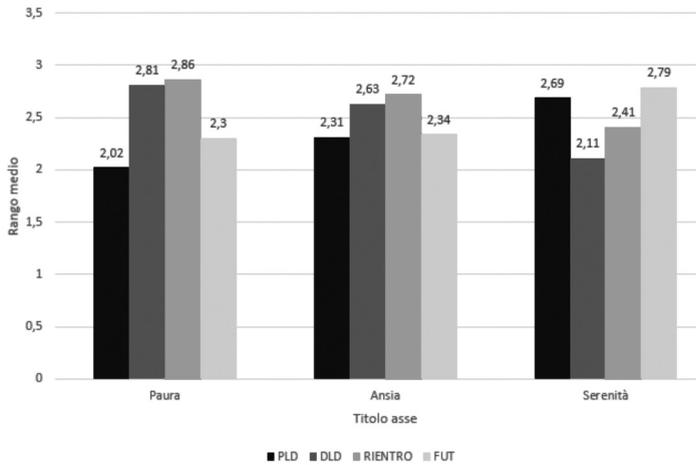


Fig. 1 - Livelli di ansia, paura e serenità a scuola in diversi momenti

Va inoltre detto che per facilitare la riflessione sulle emozioni provate dagli studenti, i due sociologi riportavano alla classe le osservazioni espresse nelle altre classi o scuole. Questo, oltre a facilitare il dialogo, ha permesso di evidenziare come gli stati d'animo erano comuni, normali e motivati dalla situazione contingente.

*Seconda parte.* La seconda parte del primo incontro è stata realizzata quindici giorni dopo. Durante questo incontro i sociologi hanno lavorato con gli studenti su come trasformare le emozioni e le sensazioni vissute durante la pandemia da negative a positive. Anche in questo caso il lavoro è stato svolto a classe riunita e in coppia, rispettando il distanziamento.

*Ricordando il primo incontro.* Come per tutti gli incontri realizzati, all'inizio del secondo incontro o di quelli successivi agli studenti è stato chiesto cosa ricordavano dell'incontro precedente. Nel caso della classe coinvolta, gli studenti ricordavano con chiarezza le aspettative e i temi trattati, definendo il dialogo lo strumento per analizzare e migliorare la propria condizione di vita.

La fase di ricostruzione del percorso in questo caso ha permesso di verificare se gli obiettivi e le osservazioni erano ricordate e condivise ma anche di chiarire eventuali dubbi o aggiornare studenti che nel corso del primo incontro erano stati assenti. Questa prima fase è servita anche a riscaldare il gruppo con un compito abbastanza *soft* (ricordare ciò che si è fatto) ribadendo che si tratta di un contesto diverso da quello scolastico perché le attività del progetto non sono soggette a valutazione.

*Trasformare gli aspetti negativi in aspetti positivi.* L'attività è stata condotta inizialmente in coppia e successivamente a classe riunita, per la durata complessiva di un'ora. Durante questa sessione, i due sociologi hanno presentato una slide stimolo (vedi fig. 2) basata sulle discussioni del primo incontro.

<p>Aspetti negativi</p> <p>Distanza Tristezza Nervosismo Rabbia Ansia Arroganza persone Tristezza Frustrazione</p>	<p>Quali azioni Ideare Per trasformare Emozioni Sensazioni Aspetti della vita da negativi a positivi</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">Utilizzando le cose positive che abbiamo appreso durante la Pandemia</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>Aspetti positivi</p> <p>Unione di classe Importanza dei rapporti tra compagni Nuovi legami Nuove passioni</p>
<p>Si parla solo di Covid-19</p>	<p>Di cosa possiamo parlare che non sia il Covid-19?</p>	<p>Aiuto</p>

Fig. 2 - Stimolo usato per trasformare gli aspetti negativi in positivi

Questa presentazione ha dato origine a una riflessione approfondita, evidenziando l'importanza di osservare un problema da più punti di vista, mettendo in luce non solo i problemi ma anche le soluzioni. Si tratta di una doppia narrazione utilizzata per identificare problemi e trovare soluzioni e, contemporaneamente, gestire gli aspetti emotivi, come ansia, tristezza o rabbia, adottando un approccio sociologico basato sulla comunicazione e non sui vissuti personali. L'attenzione si è concentrata principalmente su come le persone possano affrontare le emozioni spiacevoli interagendo a livello sociale.

Lo stimolo è interessante in quanto, da un lato, evidenzia gli aspetti negativi e, dall'altro, concentra l'attenzione su quelli positivi, consentendo di individuare soluzioni ai problemi basandosi su ciò che funziona piuttosto che concentrare la propria attenzione solo sul problema e gli aspetti negativi. Gli aspetti positivi, o risorse, fungono da pilastri di un ponte che facilita il passaggio da situazioni difficili alla risoluzione di un problema.

Nel nostro caso specifico, nonostante le difficoltà legate alla pandemia, gli aspetti positivi sono stati principalmente legati a un cambiamento nel-

le relazioni sociali. Molti studenti hanno notato un miglioramento nelle relazioni in classe, con un maggior senso di unità, un'accreciuta importanza delle relazioni tra compagni e la formazione di nuovi legami. Queste considerazioni hanno guidato la classe nell'individuare possibili soluzioni per gli aspetti della pandemia considerati negativi.

Nella tab. 37 sono elencate le soluzioni individuate dagli studenti per contrastare emozioni e stati d'animo che generano disagio. L'aspetto fondamentale di questo lavoro era la "socializzazione" dei problemi e delle possibili soluzioni attraverso un confronto aperto, seppur limitato dalla situazione.

In particolare, al punto (1), gli studenti hanno sottolineato l'importanza delle relazioni, indipendentemente dal mezzo di comunicazione utilizzato.

Le videochiamate, sebbene inizialmente non gradite da tutti, sono state considerate uno strumento utile per riconnettere le persone, indipendentemente dalla preferenza personale. Al punto (2), l'uso dei social media per contrastare tristezza e solitudine è stato vissuto come un mezzo di connessione e di ampliamento del numero di amici.

*Tab. 37 - Dalle emozioni e stati d'animo negativi alle soluzioni*

	<i>Emozioni/stati d'animo</i>	<i>Soluzioni possibili</i>
1	Distanza	Videochiamate – importanza
2	Tristezza	Incontrare nuove persone: Social In famiglia: stare su di morale
3	Nervosismo	Coltivare passioni
4	Rabbia e Ansia	Sfogarsi: con lo sport Parlare con gli altri sulla fiducia Ascoltare musica Rivedere/chiamare amici Viaggiare
5	Paura	Uscire di più, scherzare con amici, barzellette di Tommy

Ai punti (3) e (4), coerentemente con l'analisi dei dati, coltivare passioni è risultato un metodo per ridurre nervosismo, rabbia e paura. Interessante è l'osservazione che per superare rabbia e ansia è necessario affrontare il tema della fiducia. Su questo si è riflettuto: gli studenti hanno considerato importante conoscere il punto di vista dei compagni sulla pandemia e verificare la coerenza tra ciò che dicevano e ciò che facevano (ad esempio, l'adozione di precauzioni).

Alla voce (5) emerge un'affermazione interessante: “le barzellette di Tommy”. Per chiarire, Tommy è un compagno di classe che spesso racconta barzellette. Per i compagni, lui e il suo talento nel raccontare cose divertenti diventano un modo per sdrammatizzare le difficoltà e le paure.

Questo contributo sottolinea l'importanza di prendere in considerazione tutte le affermazioni dei partecipanti, anche se apparentemente scherzose. Ad esempio, quando uno studente ha suggerito che le barzellette di Tommy potessero far vincere la paura, è stato importante esplorare e approfondire questa affermazione, chiedendo agli studenti cosa rappresentino per loro le barzellette di Tommy. Questo ci ha permesso di sottolineare come tutte le affermazioni dei partecipanti vadano prese in considerazione e segnate sulla lavagna anche se “dette per scherzo”. In questo caso, ad esempio, lo studente che aveva affermato che per vincere la paura servirebbero le barzellette di Tommy subito dopo ha ritirato la propria proposta dicendo che “l'aveva detto tanto per dire”. A questo punto, il conduttore dell'incontro ha chiesto invece di chiarire e approfondire quanto affermato: “cosa rappresentano le barzellette per te/voi?”. Da qui è nata una rendicontazione particolareggiata, anche da parte di altri compagni, su Tommy che racconta le barzellette, ma anche sul perché questo potrebbe permettere di contrastare la paura. In questo caso, l'aspetto comunicativo che va segnalato è come la classe abbia raccontato ai due sociologi un aspetto “intimo” della loro “piccola cultura”. Si tratta di un avvicinamento ai due “estranei” che forse è accaduto proprio perché essi hanno ascoltato con interesse un contributo senza sminuirlo o denigrarlo. Ascoltare realmente i contributi degli studenti, con un reale interesse per il loro mondo e il loro modo di pensare, permette di fare degli interventi efficaci: da un lato si crea empatia tra studenti e operatori e dall'altro si facilita il dialogo tra partner.

*Temî di dialogo tra compagni senza citare il Covid-19.* Per gli studenti, parlare e sentir parlare di Covid-19 con una certa frequenza e insistenza è stato un problema che, secondo loro, aumentava l'ansia propria e di tutti. I gusti personali, i propri sogni, come si è cresciuti e il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado, sono alcuni tra i temi su cui gli studenti di questa classe hanno proposto di dialogare per evitare di parlare solo di Covid-19. Si tratta di argomenti che sottendono una richiesta implicita formulata dai preadolescenti di occuparsi anche di loro, del loro passato, del loro presente e del loro futuro. Nel caso di questa classe terza, ad esempio, il lavoro sul passaggio alle scuole superiori è stato curato nei particolari.

*Chiusura dell'incontro.* A conclusione di quest'incontro, volendo lasciare alla classe un messaggio positivo, sulla lavagna multimediale è stato disegnato un vascello come metafora della classe: il mare è in tempesta, me-

tafora della situazione pandemica, le vele sono lo strumento che permette di raggiungere un porto sicuro, il faro la direzione da seguire. Con questo ultimo stimolo, è stato chiesto agli studenti, in base a ciò che è stato fatto insieme durante l'incontro, di dire che cosa rappresentava, per loro, il vascello nella tempesta. Gli studenti di questa classe hanno attribuito allo scafo "la speranza e il viaggio" e alle due vele "la collaborazione e la giusta spensieratezza", rappresentata dalle parole della canzone "Felicità" di Albano Carrisi e Romina Power, che alcuni in classe hanno intonato scherzosamente. Nelle altre classi coinvolte, in conclusione di ogni incontro è stata utilizzata una metafora o la raccolta di parole chiave (vedi box 10).

*Box 10 - L'uso delle metafore a chiusura degli incontri*

La modalità di conclusione dell'incontro non era stata progettata in anticipo: è emersa sul momento dalla narrazione degli studenti sulla loro condizione emotiva (che non è possibile trasmettere in forma scritta). La metafora del vascello, vista la sua efficacia, è stata utilizzata in altre classi con varianti, come ad esempio la definizione di un ruolo per ogni membro della classe. Evocativa l'immagine in una classe dell'insegnante che nuota per riportare sulla barca gli studenti che dovessero cadere in mare. Oltre a questa metafora, in altre situazioni è stata ad esempio utilizzata la metafora "del ponte" su un fiume la cui corrente rappresenta le difficoltà del momento, una delle due sponde la situazione di pandemia e l'altra il cambiamento. I piloni che sostengono l'arcata del ponte invece sono i punti saldi su cui contare per affrontare la situazione: persone, idee, riflessioni. Il "gioco finale" consiste nel decidere "se si devono chiudere gli occhi e quindi non affrontare il problema oppure andare avanti". Per andare avanti è necessario decidere su quali aspetti fare affidamento. Ogni classe elabora questo schema a suo piacimento, apportando dei contributi originali che l'insegnante può riprendere durante le attività anche curricolari. Un ultimo modo di concludere l'incontro è stato semplicemente quello di chiedere agli studenti di esprimere, con una parola, quali fossero gli aspetti emersi durante l'incontro che avevano generato in loro curiosità, interesse, piacere, ma anche aspetti di criticità. Questo esercizio, realizzato come se fosse la prima fase di un brainstorming, permette di "misurare" il grado di soddisfazione e di interesse degli studenti per l'attività svolta. Se a questa attività viene dedicato un po' di tempo e le osservazioni vengono trascritte, oltre a ottenere utili indicazioni sulla gradevolezza e sull'interesse per l'incontro, si possono raccogliere gli elementi per proseguire l'intervento. Proprio partendo dall'esempio del vascello, che la classe ha utilizzato per descrivere la fase dell'intervento, si riprenderà il lavoro in classe coordinato dall'insegnante di educazione artistica.

Lo scopo di questa azione è quello di concludere l'incontro e di permettere agli insegnanti di rilanciare in seguito la loro attività con gli studenti.

*La meta è il viaggio.* I due sociologi non sono sempre riusciti a sviluppare tutti i temi previsti. Nel caso appena descritto non è stato possibile trattare il tema delle differenze del rapporto di amicizia tra compagni e amici. Spesso è capitato che con un solo stimolo si sia lavorato per tutto un incontro, oppure, prima di iniziare il lavoro previsto, è stato necessario ridefinire alcune modalità comunicative con gli studenti, a volte si è preferito approfondire un argomento particolarmente interessante per la classe. Questo ha reso impossibile la trattazione di tutti i temi previsti con tutte le classi. Aspetto che per il team di lavoro non ha mai rappresentato un problema. Infatti, ciò che importava e importa, in questo tipo di interventi, non è tanto la “realizzazione del programma”, ma “il raggiungimento dell’obiettivo”, che nel nostro caso era quello di testimoniare agli insegnanti come si può promuovere, sostenere, facilitare il dialogo su temi rilevanti. Testimoniare agli insegnanti come far riflettere gli studenti non sarebbe stato possibile se gli interventi fossero stati condotti in modo frettoloso e poco approfondito. Per questa ragione, in molte classi, il lavoro iniziato dai due sociologi è stato poi completato dagli insegnanti.

### 3.2.2. Gli interventi degli insegnanti con le classi

Una volta conclusi i primi incontri in classe da parte dei sociologi, i gruppi di lavoro insegnanti (PTI) si sono riuniti per programmare la prosecuzione dell’attività in classe. Come appena detto, nel primo incontro con la classe non sempre si è riusciti ad affrontare tutti i temi previsti, quindi in molte classi gli insegnanti hanno proseguito il lavoro iniziato dai due sociologi. Gli insegnanti hanno approfondito uno o più temi emersi nell’ambito del lavoro con la classe. La scelta dei temi da trattare in classe e le modalità d’intervento sono state condivise nell’ambito dei gruppi di PTI e hanno dato vita ad una pluralità di interventi commisurati ai bisogni delle singole classi.

Questa fase del lavoro verrà ora descritta sulla base delle relazioni dei gruppi di PTI e degli schemi di intervento prodotti dai due sociologi.

*Prosecuzione dell’attività dei sociologi.* La prosecuzione dell’attività dei due sociologi da parte degli insegnanti è iniziata con la fase di riscaldamento per poi proseguire con la trattazione dei temi mancanti. Il “riscaldamento” è consistito nel ricordare agli studenti che le attività del progetto ContaminAction hanno l’obiettivo di “allenarsi al dialogo” e “non prevedono una valutazione” dato che “non ci sono risposte sbaglia-

te ma solo punti di vista personali”. Si tratta di una fase molto importante per il successo dell’intervento. Specificare alla classe che “non ci sono voti” chiarisce agli studenti, ma anche agli insegnanti, che si tratta di una “sospensione” dell’attenzione alla prestazione e del sistema valutativo. Mentre dire che “ci sono solo punti di vista personali” indica che c’è un orientamento non al ruolo (di studente soggetto a valutazione) ma alla persona (con i suoi bisogni).

In generale l’attività è continuata mostrando la “lavagna” prodotta alla fine dell’incontro con i sociologi (ad es. disegno del vascello, del ponte, o le parole brainstorming) e chiedendo agli studenti di lavorare in coppia o in piccoli gruppi per comporre un testo, utilizzando ad esempio le parole del *brainstorming*, o di ricordare il lavoro svolto con i sociologi.

In linea generale, gli insegnanti hanno lavorato con gli studenti approfondendo due macro argomenti:

- Che cosa ho imparato/scoperto di positivo/utile durante la pandemia?
- Come si potrà utilizzare in futuro (anche a pandemia finita) ciò che ho scoperto di positivo?

Il lavoro è stato svolto in coppia, quindi è continuato con l’esposizione delle riflessioni in plenaria: facendo esporre prima i diversi punti di vista per poi produrre una sintesi e delle parole chiave che sintetizzassero quanto detto nella sessione di lavoro.

*L’approfondimento su temi specifici a cura degli insegnanti.* L’approfondimento dei temi è avvenuto a seguito delle riflessioni e dichiarazioni fatte dagli studenti in occasione del primo incontro con i sociologi. Per rendere agevole l’organizzazione del lavoro, il team di sociologi ha organizzato uno schema (tab. 38), distinto per singola classe o gruppi di classi. I temi erano organizzati specificando: 1) l’elemento problematico; 2) la trasformazione dell’elemento problematico da negativo a positivo; 3) le domande di esempio su come facilitare/approfondire i temi sia in coppia, sia a classe riunita.

La schematizzazione della proposta di lavoro riassume l’articolazione e la specificazione dell’intervento per ogni classe, specificazione resa necessaria dalla convinzione che una classe scolastica è una piccola cultura con i propri bisogni e i propri modi di comunicare e di osservare e descrivere il mondo. Va aggiunto che la tabella qui presentata è meno dettagliata rispetto alla griglia di lavoro presentata agli insegnanti. Oltre al tema, agli obiettivi di cambiamento e alle domande da utilizzare per facilitare il dialogo, la griglia prevedeva alcune indicazioni su come andavano poste le domande (in coppia, in gruppo a classe riunita).

Tab. 38 - Schema di intervento specifico per le classi o gruppi di classi

<i>Elemento</i>	<i>Trasformazione</i>	<i>Approfondimenti e riflessioni</i>
(1) Mancano gli abbracci	Sostituire abbracci con altro che ha lo stesso significato	Che cosa significa l'abbraccio? Come posso comunicare lo stesso significato in modo però rispettoso della distanza?
(2) Peso delle responsabilità	Come alleggerire il peso delle responsabilità?	Parlare insieme può aiutare? Quali responsabilità ci preoccupano di più? Quali sono quelle che ci fa piacere avere? Strategie per stare sereni in classe?
(3) Paura del contagio	Aumentare l'empatia	Come mai alcuni non rispettano le regole? Come si sentono le persone che sono preoccupate del contagio quando gli altri non rispettano le regole? Come possiamo fare per renderli consapevoli di queste preoccupazioni e favorire il rispetto?
(4) Ansia e rabbia per esame di terza media	Da ansia e rabbia a opportunità e scoperta	Esami e cambiamento di scuola: Di cosa ho paura? Quali sono le cose che mi provocano maggiore ansia? Quali sono gli aspetti positivi di cambiare scuola?
(5) Amici veri	Amicizia o amicizia vera?	Film <i>Wonder</i> : vedi prima ricerca.
(6) Rispetto delle regole	Responsabilità personale	Che cosa rende difficile rispettarle, che cosa può renderle più facile? Che cosa posso fare io? Rispetto da parte degli insegnanti.
(7) Mancanza di aiuto	Importanza e bellezza della relazione d'aiuto	Durante il LD c'è stato un aumento di aiuto. Di che tipo di aiuto stiamo parlando? E adesso come va? È vero che ora ci si aiuta di più? È importante aiutarsi? Sì, no, perché? È bello aiutarsi? È più bello essere aiutati o aiutare?
(8) Rischio	Rispetto delle regole per rispettare gli altri ed essere rispettati	“Come mai nella realtà quotidiana le regole non vengono rispettate da tutti?” Perché non si ha paura, non ci si pensa, non si vogliono offendere i compagni? Come mai servono maggiori controlli esterni? Quali sono le preoccupazioni sottostanti a questa richiesta? Cosa fare per evitare le preoccupazioni? Che cosa posso fare io se sono preoccupato e gli altri non rispettano le regole? Che cosa mi aspetto che facciano gli altri?
(9) Mancanza di serenità	Dal significato alla ricerca della serenità	Di cosa abbiamo bisogno per essere più sereni? Approfondire: Essere felici. Rispetto regole (anche dei prof). Socializzare di più (trovare soluzioni rispettose distanza).

Poiché in questa fase della pandemia i movimenti degli studenti all'interno della classe erano limitati, l'attività si è ridotta al lavoro tra "vicini" di banco (coppia e gruppi da quattro) e alla visione di video o slide. Come si può vedere dallo schema, nella terza colonna sono elencati gli esempi di possibili domande da fare agli studenti, volte a facilitare il dialogo. A tal fine agli insegnanti è stato chiesto di formulare le domande a coppie o a gruppi di studenti, e sulla base delle risposte che andavano riportate sulla lavagna di chiedere agli studenti di commentarle o di approfondire con eventuali altre domande in modo da favorire un processo comunicativo. La varietà dei temi trattati mostra come dall'ascolto delle riflessioni degli studenti si sia passati all'individuazione di argomenti specifici per ogni classe. Inoltre, la tabella mette in evidenza come l'argomento Covid-19 sia stato affrontato non tanto da un punto di vista epidemiologico, quanto da quello emotivo e relazionale. In modi diversi, nelle classi si sono trattati i temi legati a paura, rabbia, ansia, empatia, responsabilità, rischio, pericolo, sicurezza, aiuto e collaborazione.

### 3.2.3. La scheda insegnanti

Anche se l'intervento dei sociologi in classe ha seguito una traccia di lavoro, non sempre essa è stata realizzata nella sua interezza. Quando si lavora sulla comunicazione è importante porre l'attenzione al processo più che al programma. È capitato spesso che in una classe si sia affrontato solo uno degli argomenti prefissati perché la comunicazione fluiva molto bene e non si voleva bloccarla oppure quando gli studenti proponevano altri temi non previsti rendendo evidente la propria agency. In tutti questi casi la prosecuzione dell'attività veniva demandata agli insegnanti. Per rendere agevole la prosecuzione dell'attività e soprattutto per dare continuità al lavoro iniziato dai sociologi si sono approntati degli schemi di lavoro. Di seguito si riporta una sintesi delle schede predisposte per le singole scuole. Lo scopo è quello di ribadire la struttura degli interventi svolti dagli insegnanti che per ragioni contingenti non è stato possibile documentare se non con alcuni lavori realizzati dagli studenti.

In linea generale nella scheda per insegnanti si è ricordato quanto segue.

- La comunicazione con gli studenti doveva: a) favorire l'esplicitazione/conoscenza dei diversi punti di vista e trovare modalità condivise per la vita in classe, cercando di non scivolare su giudizi di valore come ad esempio: "giusto/sbagliato" o "ragione/torto"; b) permettere agli studenti di cambiare opinione, soffermandosi sul "qui ed ora" e sul "futuro",

evitando di rimuginare su fatti passati se spiacevoli; c) realizzare un'attività in classe che non prevedesse la valutazione.

- Poiché gli studenti sentivano la mancanza dei lavori di gruppo e dei laboratori, nel limite del possibile, era utile trovare alcuni momenti in cui proporre questo genere di attività, sempre nel rispetto delle regole anti Covid-19.

In generale l'attività suggerita agli insegnanti prevedeva le seguenti indicazioni:

- All'inizio di ogni incontro riprendere dalle conclusioni dell'incontro precedente utilizzando le "Parole chiave" che sono state appuntate sulla lavagna a chiusura dell'incontro.
- Selezionare alcune parole chiave (possono selezionarle anche gli studenti) e aprire il dialogo con alcuni per poi approfondire i significati con tutta la classe.
- A coppie: far costruire una frase di senso compiuto che comprenda tutte le parole dei compagni e che sia coerente con quanto emerso durante l'attività del primo incontro.
- Condivisione in plenaria e apertura di un confronto.
- Prosecuzione del lavoro trattando temi specifici emersi durante gli incontri con i sociologi.

Per ogni tema specifico si è predisposta una scheda che suggeriva una sequenza di attività da proporre agli studenti. Di seguito alcuni esempi.

*Tema 1): "Apprendimenti positivi durante la pandemia"*

- a) (*Per coloro che non l'hanno fatto durante il primo incontro*) Dialogo a coppie su: "Che cosa ho imparato/scoperto di positivo/utile grazie a questa situazione legata alla pandemia?".
- b) Presentazione in plenaria dei punti di vista delle coppie (prendendo appunti alla lavagna) e apertura di un dialogo/confronto con la classe. Sintesi di ciò che emerge.
- c) (*Per tutti*) Dialogo a coppie su: "Come si potrà utilizzare in futuro (anche a pandemia finita) ciò che di positivo avete e scoperto?".
- d) Presentazione in plenaria dei punti di vista delle coppie (*prendendo appunti alla lavagna*) e apertura di un confronto con la classe.
- e) Fare una sintesi a classe riunita o a coppie di quanto emerso nell'incontro. ("Che cosa mi porto a casa oggi? Parole chiave") Scrivere alla lavagna.

*Tema 2): “Strategie per stare più sereni a scuola”*

- a) *(Per coloro che non l’hanno fatto durante il primo incontro)* Dialogo a coppie su: “Che cosa serve per aumentare la serenità in classe”. Fare proposte concrete. “Che cosa posso fare io e che cosa mi piacerebbe che facessero gli altri”.
- b) Presentazione in plenaria dei punti di vista delle coppie (prendendo appunti alla lavagna) e apertura di un confronto con la classe.
- c) Fare una sintesi a classe riunita o a coppie di quanto emerso nell’incontro. (“Che cosa mi porto a casa oggi? Parole chiave”) Scrivere alla lavagna.

*Tema 3): “L’importanza dei rapporti umani DLD”*

- a) Lavoro in coppia o gruppo su: 1) Quali sono i rapporti che vi sono mancati di più durante il lockdown? 2) Perché vi sono mancati questi rapporti? 3) Che cosa di questi rapporti vi è mancato in particolare?
- b) Presentazione in plenaria dei punti di vista delle coppie o gruppi (*prendendo appunti alla lavagna*).
- c) Apertura di un dialogo con la classe a partire da quanto emerso dai lavori di coppia/gruppo.
- d) Lavoro in classe riunita, prendendo appunti alla lavagna: “Rispetto ai rapporti di cui abbiamo parlato prima che cosa è fondamentale?” (se non riescono da soli offrire suggerimenti: ad es. “il potersi parlare”, “il sostenersi a vicenda”, “l’aiuto”, “l’affetto”, “l’ascolto” e chiedere che cosa ne pensano).
- e) Lavoro a coppie: “Come possiamo fare per poter mantenere anche a distanza le cose che ritenete importanti?” (Ad es. come fare per aiutarci a distanza? E per comunicare il nostro affetto? E per sostenersi a vicenda?). Far fare degli esempi concreti.
- f) Presentazione in plenaria dei punti di vista delle coppie o gruppi (*prendendo appunti alla lavagna*).
- g) Apertura di un dialogo con la classe a partire da quanto emerso dai lavori di coppia/gruppo e scegliere quali suggerimenti mettere in pratica.
- h) Fare una sintesi a classe riunita di quanto emerso nell’incontro. (“Che cosa mi porto a casa oggi? Quali sono le parole chiave”) Scrivere alla lavagna ed eventualmente produrre una sintesi per aggiornare il sito del progetto.

*Tema 4): “Strategie per non essere in balia della tecnologia”*

- a) Dialogo a coppie su: 1) “Che cosa mi piace dell’essere connesso attraverso la tecnologia e 2) che cosa mi infastidisce dell’essere connesso attraverso la tecnologia” (Si può anche dividere la classe in alcune coppie che lavorano sul punto 1 e altre sul punto 2).
- b) Presentazione in plenaria dei punti di vista delle coppie (prendendo appunti alla lavagna).
- c) Apertura di un dialogo con la classe a partire da quanto emerso dal lavoro in coppie.
- d) A coppie/gruppi di 4: trovare soluzioni per ridurre ciò che non mi piace distinguendo i diversi contesti 1) contesto amicale 2) contesto classe. Lavorare sia su “Che cosa posso fare io” sia su “che cosa mi piacerebbe che facessero gli altri”.
- e) Presentazione in plenaria dei punti di vista delle coppie/gruppi (prendendo appunti alla lavagna).
- f) Apertura di un dialogo con la classe a partire da quanto emerso e produrre una sintesi condivisa che, per quanto riguarda il contesto classe, potrà essere usata anche come “protocollo” di condotta. Scegliere quando iniziare a mettere in pratica le strategie.
- g) Fare una sintesi a classe riunita o a coppie di quanto emerso nell’incontro. (“Che cosa mi porto a casa oggi? Parole chiave”) Scrivere alla lavagna ed eventualmente produrre una sintesi per aggiornare il sito del progetto.

*Tema 5): “Manca il tempo per ridere scherzare”*

- a) Lavoro in coppia o gruppo su: 1) Perché è importante ridere e scherzare, a che cosa serve? 2) È importante anche a scuola? Se sì, perché? Se no, perché?
- b) Presentazione in plenaria dei punti di vista delle coppie o gruppi (*prendendo appunti alla lavagna*).
- c) Apertura di un dialogo con la classe a partire da quanto emerso dai lavori di coppia/gruppo.
- d) Lavoro a coppie: “Come possiamo fare per scherzare e divertirci nonostante i vincoli imposti dalla pandemia? (Alcuni gruppi lavorano sul contesto classe, altri sul contesto amicale).
- e) Presentazione in plenaria dei punti di vista delle coppie o gruppi (*prendendo appunti alla lavagna*).
- f) Apertura di un dialogo con la classe a partire da quanto emerso dai lavori di coppia/gruppo.

- g) Selezionare quali strategie si possono mettere in pratica e scegliere quando iniziare.
- h) Fare una sintesi a classe riunita di quanto emerso nell'incontro. ("Che cosa mi porto a casa oggi? Parole chiave") Scrivere alla lavagna ed eventualmente produrre una sintesi per aggiornare il sito del progetto.

In tutti i casi presentati si può notare come: gli approfondimenti tematici siano un continuo alternarsi dalla dimensione di coppia e gruppo a quella di classe; l'uso dell'annotazione alla lavagna sia un'azione che è stata suggerita per dare continuità al lavoro. Infine, va evidenziata la grande mole di lavoro svolta dal gruppo dell'intervento e nello specifico da parte degli insegnanti.

### 3.2.4. Secondo incontro dei sociologi con le classi

A seguito degli interventi degli insegnanti, i sociologi hanno realizzato degli incontri a chiusura dell'anno scolastico. Questi incontri avevano l'obiettivo di: a) completare eventuali temi lasciati in sospeso, b) consolidare alcuni concetti trattati e, infine c) salutare i ragazzi con un'attività che contribuisse a un senso di serenità, speranza e fiducia nel futuro.

Vista l'eterogeneità degli interventi, qui è molto difficile sintetizzare ciò che è stato fatto. Se proprio si vuol cercare un filo conduttore, ci sembra utile dire che nelle classi in cui gli insegnanti hanno lavorato con continuità e frequenza, gli ultimi incontri sono risultati molto partecipati e interessanti dal punto di vista delle osservazioni degli studenti.

Detto questo, vediamo alcuni esempi di incontri conclusivi ricordando anche qui che lo scopo di queste descrizioni è mostrare il processo comunicativo messo in atto dai sociologi.

Di seguito si riporteranno alcuni passaggi degli scambi avuti con gli studenti e che riguardano soprattutto gli aspetti positivi della pandemia. In genere la comunicazione tra sociologi e studenti è avvenuta, alla fine dell'anno scolastico, online (tranne un caso in presenza e all'aperto), a classe riunita o con la solita modalità dei lavori in coppia o per piccoli gruppi a cui è seguita la rendicontazione a classe riunita.

*Esempio 1: questa estate sarà un divertimento.* L'esempio si riferisce a due classi che hanno lavorato sui moduli 1 e 2 quindi sui temi riferiti alla pandemia e a come ridurre i rischi. Dopo l'attività di *ice breaking*, agli studenti è stato chiesto: quali fossero stati gli aspetti positivi che hanno scoperto durante il periodo caratterizzato dalla diffusione del Covid-19 anche grazie al lavoro svolto nell'ambito del progetto ContaminAction".

La domanda ha dato vita a una sequenza di interazioni anche grazie alla Richiesta di Approfondimento/Chiarimento (RAC) dei sociologi:

### *Classe 1*

STU. L'importanza dello sport.

SOC. RAC.

STU. Intesa come mancanza/distanza dagli altri.

SOC. RAC.

STU. Mancanza di movimento/mancanza degli amici/di stare in gruppo.

STU. I rapporti con la famiglia.

SOC. RAC.

SOC. Si sta di più a casa/si parla maggiormente con i genitori/con i fratelli.

Il tema dei fratelli genera un confronto tra studenti che esplicitano posizioni diverse: stiamo più insieme/parliamo di più/non sono d'accordo litigavo perché stiamo nella stessa camera e dovevamo dividerci lo spazio.

STU. Andare a dormire prima.

STU. Posso stare a dormire quanto voglio.

SOC. Questo cosa comporta.

STU. Uno stato di benessere.

Da questa interazione si è passati ad approfondire il tema:

SOC. Quindi quando facciamo qualcosa proviamo delle emozioni delle sensazioni, più o meno intense<sup>6</sup>. In questo caso cosa si prova?

STU. Benessere!

### *Classe 2*

L'elenco di quanto appreso dagli studenti della seconda classe è anch'esso articolato e comprende:

STU. Una maggior conoscenza di se stessi e degli altri.

STU. Che i legami, importanti, durano anche a distanza.

<sup>6</sup> Con gli studenti solitamente si affronta il tema delle emozioni e della loro intensità: ad esempio la rabbia può essere leggera e gestibile oppure intensa e farci perdere il controllo negli interventi che toccano il tema della rabbia o dell'ansia si disegna un sistema di assi cartesiani in cui l'asse delle x rappresenta il tempo e l'asse delle y l'intensità della singola emozione. Agli studenti si chiede in che punto la rabbia non è più controllabile. Questo ci permette di spiegare l'intensità delle emozioni ed i rischi connessi alla mancanza della loro gestione.

STU. Che si deve imparare a fare le cose anche da soli.

STU. Bisogno di spazi personali per stare da soli e riflettere.

STU. Che ci si accorge dell'importanza di certe azioni quando non si possono fare.

STU. Accontentarsi ed apprezzare quanto si ha; usare la tecnologia.

Tra tutti gli aspetti affrontati risulta interessante soffermarsi su un'interazione tra sociologi e studenti sul tema della "mancanza di libertà e del bisogno di essere liberi".

STU. L'importanza della libertà.

SOC. Della libertà o dell'autonomia? C'è differenza tra questi due termini?

STU. Ad esempio la libertà di dire ciò che pensiamo.

STU. Ad esempio con il "voto" tu puoi decidere.

STU. Dipende se chi ti rappresenta tiene conto di quello che tu pensi (...).

STU. Autonomia vuol dire fare le cose da soli/sapersi arrangiare/avere proprie opinioni, dialogare e non avere sempre le stesse idee, poterle cambiare.

STU. Il pensiero dei genitori non deve corrispondere necessariamente a quello dei figli: i figli possono scegliere da soli.

Risulta interessante, dal punto di vista comunicativo e della facilitazione come con una sola richiesta di approfondimento si siano innescati degli approfondimenti (partecipazione alla comunicazione) e un confronto sui diversi punti di vista (dialogo) che sono correlati al tema della pandemia, ma che riguardavano e riguardano aspetti della vita estremamente importanti per i preadolescenti.

L'incontro è terminato con una raccolta di desideri su come i ragazzi vorrebbero trascorrere l'estate. Inutile soffermarci sull'elenco di tutte le affermazioni: ciò che risulta importante dire è che l'idea per una bella estate era per tutti la fine della pandemia e il riappropriarsi degli spazi e dei momenti di relazione con amici e persone significative.

Risulta interessante invece riportare il testo di una canzone sul tema inventata dagli studenti:

Questa estate sarà un divertimento

E questo me lo sento

Se in estate ti vuoi divertire

Il libro non devi aprire

Mi manca la sabbia tra le dita

Come gli amici e la pizza margherita

Mi manca togliermi la "mascherina"

Quando mi butto in piscina

Saltare tra le ombre degli ombrelloni

Per non scottarmi i piedoni  
Questa estate sarà un divertimento  
E questo me lo sento

Si tratta di un esempio interessante di promozione dell'agency. Gli studenti messi nella condizione partecipare alla comunicazione in modo autonomo, attraverso un lavoro di gruppo, e nel rispetto dei diversi punti di vista, riescono ad esprimere la loro agency che in questo caso è rappresentata dalla realizzazione spontanea della canzone, non richiesta dall'adulto.

*Esempio 2: skate.* Questo secondo esempio riguarda l'intervento con una classe di studenti che ha trattato il modulo riferito al rapporto con compagni e amici. Si tratta di un'attività che è stata realizzata solitamente dagli insegnanti ma che in questo caso è stata condotta dai due sociologi.

Come previsto dallo schema di intervento dopo il solito *ice breaking*, agli studenti è stata mostrata una slide in cui vengono presentate una accanto all'altra delle fotografie che rappresentano un paesaggio montano, un paesaggio marino, un concerto, un gruppo attorno ad un fuoco che canta al suono di una chitarra.

Quindi viene chiesto loro di fare un breve lavoro in coppia con il compito di dire ciò che le immagini evocavano in loro.

Il tutto è stato trascritto su una lavagna e, agli studenti, viene chiesto di selezionare, a classe riunita, i termini che ritenevano più interessanti.

Tra le diverse parole riportate sulla lavagna vengono scelte la parola skate e la parola relax.

A questo punto viene chiesto a chi aveva inserito la parola skate di spiegare il motivo e così anche per la parola relax.

Le spiegazioni mettono in evidenza la connessione tra lo skate, lo sfogo di tensioni ma anche la fatica, e il dolore (quando si cade).

Il dolore dello skate viene poi associato a diverse forme di dolore tra queste anche a quello sentimentale. Da qui si passa all'amore e al dolore dovuto al tradimento. La parola relax ha inoltre introdotto il tema della scioltezza che è stato connesso all'uso di bevande alcoliche come facilitatore ma anche per alleviare il dolore. L'uso di bevande alcoliche è stato associato alla discoteca. Questo ha permesso ai sociologi di soffermarsi sulle richieste di possibili alternative alla discoteca e al consumo di bevande alcoliche per divertirsi e quindi ad affrontare (brevemente) il tema del divertimento senza sballo e l'importanza del parlare con gli amici, quindi a trattare il tema della frequentazione. Tutto ciò ha consentito di tornare al tema del relax che per alcuni significava dormire con gli amici, che in realtà significava non dormire con gli amici, ma stare svegli a parlare fino a tardi.

Oltre a rappresentare un'ulteriore modalità di intervento con gli studenti, questo esempio dimostra come, seguendo il flusso comunicativo e permettendo ai ragazzi di esprimersi in autonomia, si possano trattare anche altri argomenti rispetto a quelli previsti, peraltro estremamente importanti e finalizzati alla promozione del benessere. Lasciar fluire la comunicazione anche su temi diversi da quelli previsti ma coerenti con la finalità del progetto, mantenendo l'attenzione sul processo è un modo molto interessante di produrre agency. In questo caso ha permesso ai giovani di contribuire alla comunicazione in modo originale, di trattare altri temi e nel contempo di favorire l'espressione personale di punti di vista.

Anche in questo caso ciò che si è cercato di mostrare all'insegnante presente in classe durante l'intervento, oltre alle forme di comunicazione, è quanto sia importante non essere ancorati ad un programma predefinito, soprattutto se l'obiettivo è far sperimentare ai ragazzi il dialogo nel rispetto dell'unicità dei partecipanti.

#### **4. Elaborati delle classi**

Di seguito si riportano alcuni elaborati che sono stati prodotti nell'ambito delle attività coordinate dagli insegnanti con le proprie classi. Va ricordato che la produzione del materiale che poi è stato inserito sul sito del progetto aveva lo scopo di rendere visibile il lavoro svolto dagli studenti e dagli insegnanti anche se l'obiettivo principale di questo lavoro non era la visibilità in se stessa. Questa precisazione è importante per evitare il rischio che l'impegno dedicato alla realizzazione di un prodotto finale porti a tralasciare gli obiettivi principali del progetto, che nel nostro caso erano la promozione e la facilitazione del dialogo su temi relativi al benessere psicosociale degli studenti.

##### *4.1. Esempio 1: arte ed emozioni*

*Il punto di partenza.* Riallacciandosi all'ultima parte del lavoro svolto dagli studenti con i sociologi (il disegno di un vascello), l'insegnante propone agli studenti di ridisegnare un vascello e di scrivere sulle vele delle parole che indichino un modo per superare il momento di crisi che stanno attraversando. Per l'insegnante, trattare il tema delle emozioni nell'ora di educazione artistica, è stata una novità che ha accettato di buon grado anche perché, secondo il suo punto di vista, la produzione artistica ha molto a che fare con l'espressione personale ed emotiva. Gli studenti hanno prodotto l'immagine rappresentata in fig. 3.

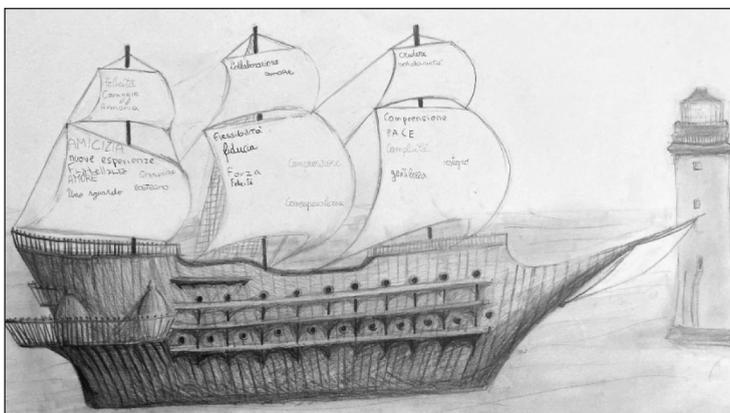


Fig. 3 - Come vascelli nella tempesta

A partire da questo disegno e dalla comprensione di quanto sia importante il rapporto di amicizia tra compagni per il sostegno reciproco, gli studenti hanno prodotto alcune opere d'arte e le hanno condivise sul sito del progetto.

Di seguito si riporta una breve presentazione del lavoro svolto dagli studenti come è stata descritta dall'insegnante.

Nella seconda parte del 2021, dal punto di vista pratico gli studenti, adoperando la tecnica artistica studiata nel secondo quadrimestre (l'acquerello), hanno eseguito un fondale utilizzando colori caldi e colori freddi e poi hanno scelto uno skyline (vero o di fantasia) di cui hanno realizzato e ritagliato la silhouette. La scelta della città non doveva essere casuale ma pensata in relazione all'opportunità di regalare ad un altro compagno il proprio elaborato. Di conseguenza qualcuno ha scelto la propria città natale (magari dall'altra parte del mondo e di cui sente nostalgia), altri una città che hanno visitato in passato e che ritengono molto affascinante e "divertente", altri ancora una città che vorrebbero visitare in futuro per i più disparati motivi. Lo scopo generale infatti era quello di instaurare un dialogo sulle caratteristiche e sulle differenze tra compagno di classe e amico sia in tempi "normali" che all'epoca della pandemia.

L'elaborato vuole essere pertanto un dono a un compagno con cui si è instaurato, magari inaspettatamente e proprio a causa della situazione pandemica (come mi hanno confermato loro stessi), un legame più profondo, con l'augurio che, quando l'emergenza sanitaria sarà trascorsa, il ricevente possa visitare la località del dipinto che costituisce anche una prospettiva futura, un porto "sicuro" per la nave in cui eravamo saliti all'inizio del percorso e in piena emergenza sanitaria.

Molto interessanti sono anche i commenti inseriti nel sito internet del progetto che evidenziano come lavorando sulla costruzione di significati e sulla comunicazione si possano ottenere risultati di un certo valore per il benessere e le relazioni tra gli studenti. Di seguito si riportano alcuni contributi.

- (1) Per G.: “Ho scelto di regalarti questo disegno perché sei una delle persone più importanti per me. Anche perché vorrei che tu possa venire con me nel paese che ho disegnato. S1.
- (2) Per J.: ho scelto di regalarti il mio disegno perché, dallo scoppio della pandemia, abbiamo avuto modo di conoscerci in modo più approfondito (nonostante le distanze) e di instaurare un bel legame di amicizia che spero prosegua anche dopo la fine della scuola. Ti chiederai perché Barcellona? Perché è una delle città che mi piacerebbe molto visitare in futuro. T.
- (3) Per R.: ti regalo il mio disegno perché in questi anni il nostro rapporto non è stato dei migliori ma sarei felice di poterci conoscere meglio e migliorare il nostro rapporto, questo disegno può essere un piccolo passo per farlo. G.
- (4) Per A.: Ti regalo questo disegno perché sei una delle persone più importanti per me e guardando questo disegno ti ricorderai dei bellissimi momenti passati insieme. Tvb. S.2
- (5) Per S3: ti regalo questo disegno sperando che un giorno andremo insieme nel mio mondo. Grazie per essermi stata affianco sempre. V.
- (6) Tutti a Tutti: Esperienza significativa e interessante (...) piacevole (...) bella (...) che mi ha fatto riflettere e avvicinare ai miei compagni (...) riallacciare (...) e riunire le persone.

Queste testimonianze mostrano come il lavoro svolto nell'ambito del progetto abbia permesso agli studenti di contrastare gli effetti “tempestosi” dell'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità, permettendo loro di costruire delle relazioni di amicizia significative: un aspetto che sicuramente li ha aiutati a superare il momento di crisi. Un altro aspetto interessante è come il riconoscimento e l'espressione di significati personali sia nato utilizzando strumenti e modalità che non hanno “indagato” emozioni e relazioni dei singoli. Questo a riprova che per facilitare l'espressione di aspetti intimi non è necessario andare in profondità chiedendo direttamente al singolo ciò che prova o pensa e in questo modo si permette di non scivolare dal contesto in cui si svolge l'intervento che è appunto di tipo educativo, un contesto scolastico.

#### 4.2. Esempio 2: “lettere” ed emozioni

Il secondo esempio descrive il lavoro svolto dall’insegnante di lettere con gli alunni delle due terze classi.

In questo caso gli studenti, dopo aver lavorato con i sociologi e con la propria insegnante sui temi ricavati in fase di ricerca, hanno approfondito un tema molto interessante che riguarda l’uso della comunicazione verbale, attribuendo ad essa un’importanza fondamentale durante la pandemia, capace anche di surrogare gesti non verbali come gli abbracci e i contatti fisici. La comunicazione ha trattato temi interpersonali come ad esempio l’espressione di emozioni.

Dal punto di vista della trasversalità dell’intervento, risulta interessante il lavoro sulle immagini (fotografie) e di produzione artistica (disegno) oltre che l’utilizzo del sito internet per condividere i punti di vista di studenti anche di classi diverse. Come per l’esempio precedente, anche in questo caso le insegnanti hanno dedicato molto tempo alle attività di progetto, un impegno che si può vedere anche nella qualità dei testi prodotti dagli studenti. Di seguito riportiamo la descrizione dell’attività da parte dell’insegnante di lettere<sup>7</sup>.

Continuando l’attività di allenamento al dialogo sulla base delle osservazioni raccolte durante la fase di ricerca e sintetizzata nella proposta operativa dei sociologi, ho condiviso con gli studenti un articolo pubblicato nel settimanale “Specchio” da parte della scrittrice italiana Andrea Marcolongo. La scelta di leggere con i ragazzi l’articolo è partita dal titolo, particolarmente suggestivo: “Ci rimane il tocco magico delle parole”.

Alla lettura è seguito un dibattito guidato sull’argomento proposto, che si è dimostrato un’imperdibile occasione per affrontare un tema molto importante e vivo come quello del peso e della forza delle parole, nonché delle emozioni che a esse sono connesse.

Successivamente è stato chiesto agli studenti di esprimersi per iscritto, motivando con cura le proprie considerazioni e riflessioni (che hanno presentato durante le videolezioni) in merito alle affermazioni finali dell’autrice: “In quest’epoca in cui tutto ciò che prima chiamavamo vita è diventato un’anomalia e in cui toccarsi è proibito, l’affetto per il prossimo deve comunque poter essere preso e condiviso: [...] a noi restano almeno le parole. [...] Vale allora la pena di dirlo che siamo felici di incontrare l’altro quando accade – e dirlo molte volte, senza timidezza e senza avarizia di parole; nel dubbio ridirlo ancora, perché sono le parole l’unico modo che ci resta – il più indelebile e il più sicuro – per sfiorarci”.

<sup>7</sup> Testo della prof.ssa Sabrina Peric.

Alla produzione scritta si è affiancato un lavoro di ricerca di immagini (su riviste, quotidiani e internet) che, secondo gli studenti, riproducono le sensazioni e le emozioni dimenticate a causa della pandemia.

*Dalle immagini alle riflessioni.* Questa prima serie di riflessioni formulate dagli studenti a partire dalle immagini da essi selezionate, ci permette, in primo luogo, di osservare, e visto il tempo trascorso, di ricordare in che modo la pandemia abbia influito da un punto di vista emotivo e sentimentale sui preadolescenti e nel contempo di vedere come è stato possibile far comporre un testo su questi stati d'animo a partire da un altro testo, che mette in luce l'importanza delle parole. L'aspetto interessante del lavoro svolto dall'insegnante risiede nel fatto di aver dato importanza all'oggetto della propria materia (la scrittura) come strumento di comunicazione riferito a un problema reale (la mancanza di abbracci) la cui soluzione è proprio l'utilizzo della parola (in questo caso il testo).

*Abbraccio.* L'immagine che ho scelto rappresenta un abbraccio. Nella parte destra si può notare una parete rocciosa, che raffigura un uomo alto e robusto. Nella parte sinistra della foto, invece, ci sono altre pareti rocciose più basse e meno imponenti, che rappresentano una figura femminile snella e più bassa di quella maschile. I due elementi si abbracciano e si uniscono l'uno all'altro tramite il fiume e la cascata, che sono al centro del paesaggio.

*Distanziamento.* Devo dire che mi sembra strano vedere le persone starmi lontano, a distanza, ed evitare ogni genere di contatto. È ancora più strano il momento in cui vedo una persona dopo tanto tempo e c'è un attimo in cui mi guarda dubbiosa come a chiedermi "Ti abbraccio oppure no?". Io ricambio con uno sguardo altrettanto dubbioso. [...]. Non mi piace il contatto fisico, ma mi manca la spensieratezza dei gesti delle persone.

*Teatro.* Anche il teatro per me rappresenta la libertà e ciò che più mi piace fare, cioè recitare e ballare. L'immagine che ho scelto simboleggia la speranza di rivedere la sala stracolma di persone, di sentire gli applausi, di riprovare l'emozione che si prova a spettacolo finito, di riavere gli occhi lucidi quando vedi il pubblico alzarsi in piedi per te e per i tuoi compagni e sentire, una volta finita la coreografia, gli spettatori urlare il nome del tuo gruppo. Il teatro rappresenta il sogno che voglio perseguire. Il teatro è vita.

*Ricordi.* Molte volte mi ritrovo a riflettere su episodi passati, in cui la noia e l'insofferenza prevalevano sul piacere. Ricordo le lunghe, alle volte snervantanti, file in montagna per prendere l'ovovia o lo skilift e le interminabili attese durante le premiazioni alla fine delle gare di vela. Oggi sarebbero dei momenti di convivialità e soprattutto di libertà, che in questo periodo della nostra vita ci sono stati sottratti. Questo ci fa capire che ogni istante della nostra esistenza deve essere apprezzato e custodito nei nostri cuori per poi essere ricordato anche nei momenti più bui, come quello che stiamo affrontando.

In secondo luogo, questi esempi ci mostrano come si possano far esprimere agli studenti gli aspetti emotivi partendo da un testo e da materiale fotografico cercato su riviste o scaricato dal web dagli studenti stessi. Anche qui l'idea di integrare materie diverse e materiali diversi, includendo anche l'uso del web, è un valido esempio di come si possa dar vita ad un'attività multimediale coinvolgente.

Risulta evidente che attività di questo tipo sono anche un valido strumento per promuovere l'agency (gli studenti lavorano su materiali che ricercano in forma autonoma per esprimere punti di vista o emozioni personali) e per far dialogare gli studenti su contenuti personali (non intimi). Nell'esempio appena descritto, il materiale prodotto individualmente è stato poi condiviso con i compagni. Un modo interessante per far approfondire la conoscenza reciproca tra compagni di classe<sup>8</sup>.

Il lavoro di abbinamento tra le emozioni provate durante la pandemia e le immagini è stato realizzato anche in coppia e poi ridiscusso a classe riunita. Un esempio di questo lavoro più "asciutto" del precedente è quello prodotto da due studentesse.

Immagine 1: un campo di lavanda. Frase abbinata: "I campi di fiori mi ricordano quando correvo nei prati vicino casa mia".

Immagine 2: una spiaggia. Frase abbinata: "Il rumore delle onde del mare e la sabbia sotto i piedi mi danno un senso di calma".

Immagine 3): uccellini che si abbeverano alla fontana di un parco. Frase abbinata: "Il cinguettio degli uccellini mi ricorda quando, da bambina, facevo lunghe passeggiate con mio nonno".

Sempre sulla base di un'immagine, le due compagne fanno emergere emozioni e sensazioni che possono rappresentare degli "appigli" su cui far riflettere il gruppo classe.

In questo caso il materiale autoprodotta può divenire, e così è stato nelle classi che hanno realizzato questo progetto, uno stimolo ulteriore di riflessione all'interno del progetto o di una lezione scolastica. Con la differenza che lo stimolo è prodotto dai destinatari dell'intervento stesso e non da insegnanti o personale esterno alla classe<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Sul tema dell'utilizzo della fotografia finalizzato alla promozione del dialogo anche multiculturale si rimanda al progetto SHARMED (Baraldi *et al.*, 2017) realizzato in alcune classi primarie e secondarie di Monfalcone da un sociologo del team. In questo caso si è lavorato con fotografie familiari ed evocative di momenti importanti per lo studente.

<sup>9</sup> Sulla produzione di stimoli per l'intervento creati dagli stessi destinatari il team di sociologi ha lavorato nel 2018 con un gruppo pilota da cui poi si è sviluppato il progetto ContaminAction.

Nello specifico di questi commenti (immagine 1 e 3) va anche osservato come l'immagine evochi dei ricordi da cui si può partire per facilitare il dialogo. I ricordi sono infatti un elemento di condivisione che agevola molto le narrazioni di storie da parte degli studenti.

Oltre alla produzione di testi abbinati alle immagini, agli studenti è stato chiesto di inserire dei commenti sul tema degli abbracci e della vicinanza, contestualizzandoli al periodo della pandemia. Di seguito viene riprodotta una selezione di alcuni commenti che sono, insieme agli altri, pubblicati sul sito.

STU. Stiamo vivendo un periodo surreale, che va contro ciò che è la natura umana: non possiamo toccarci e nemmeno leggere ovvero interpretare le espressioni sul viso del nostro interlocutore. Ciò ci rende tristi e distaccati. Per questo le parole assumono un ruolo fondamentale, sostituiscono i nostri gesti quotidiani ed è per questo che dobbiamo sceglierle con cura. Le parole possono fare male, forse più di un pugno. Sicuramente preferisco le carezze e le parole gentili che cercherò di diffondere il più possibile. Mi piace essere un ragazzo elegante e cortese.

STU. Oggi la nostra vita è priva di certezze, che sono importanti soprattutto per noi giovani. Io, come penso anche i miei coetanei, ho bisogno della concretezza dei fatti, dei gesti di affetto e delle relazioni. Non mi basta sfiorare il gomito di qualcuno oppure mimare un abbraccio con le mani, quando vedo le persone che mi stanno a cuore; ma per ora mi devo accontentare di questo. Vivere così è davvero difficile. Sono d'accordo con l'autrice, quando scrive che se non ci fossero le parole, ci rimarrebbe soltanto un abbraccio mimato. [...].

STU. Le parole sono diventate l'unico mezzo attraverso il quale possiamo esprimere il nostro affetto, che prima eravamo abituati a dimostrare con un abbraccio o una carezza, agli amici e ai nostri cari. [...].

Dall'analisi dei commenti si possono osservare alcuni aspetti comuni:

- *Ruolo cruciale delle parole.* Con l'impossibilità di gesti affettuosi fisici, le parole hanno assunto un ruolo centrale nell'espressione degli affetti. I partecipanti sottolineano l'importanza delle parole nel mantenere connessioni emotive, comunicare emozioni e sostituire i gesti fisici.
- *Mancanza del contatto fisico.* Tutti i partecipanti esprimono la mancanza del contatto fisico, in particolare degli abbracci e delle carezze, a causa delle restrizioni legate al distanziamento sociale. Questo ha generato una sensazione di stranezza e un cambiamento nelle interazioni quotidiane.
- *Sensazione di distacco e tristezza.* La situazione caratterizzata dal distanziamento sociale ha portato a una sensazione di distacco e tristezza.

La mancanza di contatto fisico e la difficoltà nel leggere le espressioni facciali (a causa della mascherina) hanno contribuito a questa percezione surreale della vita.

- *Nostalgia per la normalità e le relazioni.* Vi è una nostalgia diffusa per la normalità del periodo precedente al distanziamento sociale e per le relazioni sociali quotidiane. Gli intervistati desiderano tornare alle attività normali, come abbracciarsi con gli amici, divertirsi insieme e vivere relazioni più concrete.
- *Produzioni artistiche.* L'ultima attività svolta dagli studenti delle due classi è stata la produzione artistica, a completamento di quanto appena descritto. A differenza del lavoro svolto degli studenti del primo esempio, quelli di queste due classi hanno realizzato dei disegni “a stile libero”. Ne sono uscite delle opere artistiche eterogenee che anche in questo caso sono state utilizzate per ulteriori approfondimenti su punti di vista diversi, interpretazioni personali dell'opera d'arte<sup>10</sup>.

#### 4.3. Esempio 3: emotions

Un altro esempio di lavoro è quello realizzato dall'insegnante di lingua inglese e dall'insegnante di sostegno. A partire dalla visione del film *Wonder* in lingua originale, gli studenti hanno riflettuto sulle diverse parti del film e realizzato una presentazione animata in lingua inglese. La parte finale di questa presentazione è stata per gli studenti particolarmente importante, perché ha rappresentato in vignette a forma di cuore i pensieri anonimi di un compagno nei confronti di un altro. Il prodotto finale ha trattato il significato dell'amicizia, del bullismo e dell'importanza che hanno i rapporti tra compagni. Anche questa produzione dimostra come sia possibile trattare in modo trasversale alcuni temi che riguardano la vita degli studenti partendo da strumenti selezionati e predisposti per facilitare il dialogo.

<sup>10</sup> In altri contesti si è sperimentata quella che noi chiamiamo “galleria d'arte”. Utilizzando delle produzioni artistiche degli studenti si chiede ai compagni di commentare il disegno del compagno “artista”. Quando si sviluppa questo tipo di attività è importante che gli studenti chiedano ai compagni di non commentare le “opere d'arte” utilizzando aggettivi come “bello o brutto” ma di fare delle domande come ad esempio quali sono le emozioni che l'artista voleva trasmettere, cosa voleva dire con la sua opera, quale tecnica ha usato, come mai si sono usati certi colori piuttosto che altri. Questo modo di intervenire ha lo scopo di facilitare un dialogo rispettoso dell'unicità e specificità dell'altro. Ovviamente l'attività se coinvolge l'intero gruppo classe favorisce anche un rapporto di reciproco rispetto.

## 5. Terzo anno di interventi: il graduale ritorno alla normalità

*Aprile 2022-giugno 2022.* In questo periodo i sociologi hanno incontrato gli studenti in presenza e testimoniato agli insegnanti le forme di comunicazione che facilitano il dialogo e promuovono la partecipazione e l'agency degli studenti. Una volta conclusi gli interventi in classe da parte degli operatori esterni, il lavoro è stato ripreso dagli insegnanti che, a conclusione d'anno, hanno completato le attività con le proprie classi. L'attività degli insegnanti è stata supervisionata dal team di sociologi.

Gli interventi degli operatori e degli insegnanti sono stati realizzati in presenza. Ogni classe ha partecipato a due incontri con il team di sociologi e ad alcuni incontri in classe con i propri insegnanti. Con queste classi sono state affrontate le differenze comunicative e relazionali che si sviluppano nel gruppo classe confrontandole con quanto avviene nel gruppo dei pari. In questa fase l'obbligo di usare la mascherina era ancora presente e quindi la comunicazione faccia a faccia non era "completamente" ancora possibile.

*Settembre 2022-dicembre 2022.* Con settembre 2022 c'è stato il ritorno alla normalità: in classe non si usavano più le mascherine ed era stato tolto il distanziamento. Il team di sociologi è rientrato nelle classi scolastiche dei due Istituti Comprensivi di Monfalcone, Doberdò del Lago, Lucinico e Gorizia.

Alla fine del secondo incontro con i sociologi, gli studenti hanno risposto a una scheda di valutazione dell'intervento ed eventuali proposte per migliorare il progetto ContaminAction. Con la possibilità di rientrare in classe il ruolo degli insegnanti e dei due sociologi si è modificato rispetto agli anni precedenti. I sociologi potendo interagire con gli studenti, faccia a faccia, hanno mostrato agli insegnanti come promuovere la riflessione e le competenze emotive e inoltre, facilitare il dialogo e l'agency degli studenti. Nel contempo, gli insegnanti in classe hanno potuto osservare la comunicazione tra sociologi e studenti e quella tra studenti, potendo così replicare l'intervento in classe. Tutto il materiale raccolto è stato pubblicato sul sito al fine di permettere agli insegnanti e agli studenti di lavorare in autonomia proseguendo l'attività secondo quanto definito nell'ambito delle riunioni di peer teaching.

I partecipanti alla fase di intervento sono stati 340 studenti appartenenti a 18 classi di 5 istituti comprensivi. La maggior parte degli studenti che hanno partecipato agli interventi nella terza ricerca sono altri rispetto a quelli che hanno partecipato alla seconda ricerca. Per questo motivo con gli studenti sono stati chiariti nel primo incontro con i sociologi le aspettative, gli obiettivi del progetto e le modalità di partecipazione.

## 5.1. Scelta dei temi

*Dai dati all'intervento.* La scelta dei temi è stata fatta sulla base dei risultati della ricerca e ha riguardato in particolare il dialogo, la fiducia, il rispetto, la collaborazione e l'empatia. Tutti gli argomenti sono stati trattati partendo da un confronto sulle differenze esistenti tra gruppo classe e gruppo di amici. L'idea di fondo è stata quella di permettere agli studenti di fare una distinzione tra i due contesti di vita su alcuni temi rilevanti.

*Differenze tra amici e compagni.* L'analisi dei dati riguardanti la comunicazione tra compagni ha rivelato che la profondità delle relazioni comunicative varia in base al grado di amicizia e fiducia tra gli studenti. Argomenti più intimi e personali, come ad esempio le emozioni e i sentimenti, sono trattati dagli studenti meno frequentemente in classe rispetto al gruppo di amici. Le relazioni tra compagni presentano quindi diverse sfumature e profondità. La pandemia ha messo in crisi i rapporti di amicizia e il lockdown ha impedito ai giovani studenti di prima classe di trascorrere in autonomia del tempo con i gruppetti di amici senza la presenza di adulti. Questo aspetto ha spostato all'interno della scuola le relazioni di amicizia creando in alcuni casi malintesi, sfiducia e conflitti.

*Dialogo.* Rispetto alle modalità comunicative adottate, i risultati mostrano che la maggioranza degli studenti afferma di ascoltare e cercare di capire ciò che i compagni dicono, evidenziando gli aspetti positivi delle loro narrazioni, e solo una piccola percentuale ammette di giudicare o prendere in giro i compagni.

*Aspettative e delusione.* L'analisi dei dati evidenzia un elevato grado di aspettative dei rispondenti nei confronti dei compagni, soprattutto riguardo al divertimento, al rispetto, alla fiducia e alla valorizzazione reciproca. Tuttavia, occorre considerare che queste aspettative non sempre vengono soddisfatte nella realtà scolastica, portando al rischio di delusione e conflitti tra i partecipanti alla comunicazione. All'ultimo posto c'è l'autonomia di scelta.

*Collaborazione.* Era importante esplorare il concetto di collaborazione e riflettere sull'importanza di saper lavorare con tutti i membri della classe per favorire un ambiente inclusivo e di fiducia.

*Inclusione.* Il tema dell'inclusione ed esclusione meritava particolare attenzione, poiché una percentuale significativa di studenti percepiva l'esclusione, suggerendo la necessità di promuovere l'inclusione come conseguenza dell'accettazione dell'unicità e specificità di ognuno.

*Empatia.* Interessante era il confronto tra le percezioni degli studenti riguardo al loro comportamento e quello dei compagni: mentre la maggior parte degli studenti si ritiene empatica e in grado di ascoltare, un numero

significativo di loro pensa che i compagni prestino meno attenzione e comprensione a ciò che raccontano di quanto facciano loro. Inoltre, c'è una differenza tra l'idea di valorizzare gli altri e la percezione di essere valorizzati dai compagni.

## 5.2. *Strumenti di intervento*

Gli strumenti utilizzati in questo terzo intervento sono stati gli stessi impiegati nella fase della pandemia: video clip di *Wonder*, grafici statistici e tutte le tecniche di facilitazione del dialogo, compresi i lavori a classe riunita e in piccoli gruppi e coppie. A questi strumenti sono state aggiunte altre tre clip video: la prima dal film *E.T.* di Steven Spielberg, la seconda dalla pubblicità realizzata dal gruppo finanziario e infine la terza dal film di animazione *Chicken Little*. Accanto agli strumenti per l'intervento con gli studenti, il team di sociologi ha prodotto delle schede di intervento che sono state personalizzate per gruppi di lavoro insegnanti e classi scolastiche e poi utilizzate dai singoli insegnanti nel lavoro in classe.

*Video clip: il Riccetto.* Si tratta di una storia della durata di un minuto e mezzo che tratta il tema dell'inclusione, della collaborazione tra compagni di classe e dell'empatia e l'agency. Il video parla di uno studente (riccio) che a causa dei suoi aculei ha difficoltà a stare con i compagni (conigli, volpi, maialini) sia in classe, sia nell'autobus della scuola, sia in cortile durante la ricreazione. Gli aculei sono il suo problema in quanto non gli permettono di stare vicino ai propri compagni senza ferirli. A Natale, dopo l'ennesimo incidente, la scoiattolina decide di risolvere il problema del riccio e per questo coinvolge gli altri compagni di scuola. La scena finale vede il riccio nella stanza della scuola e gli animali che se ne vanno in un'altra stanza per preparargli un regalo (il riccio non lo sa e si rattristisce ancora una volta, come capita sempre quando punge un compagno). Ma questa volta i compagni escono con una scatola. Il riccio felice la apre e si mette a togliere dei cilindri di polistirolo per trovare il regalo. Quando si accorge che dentro alla scatola non c'è nulla tutti si è portati a pensare che sia uno scherzo, tanto che il riccio si intristisce per la delusione. Delusione che scompare quando si accorge che in realtà il regalo sono i pezzetti di polistirolo che vengono utilizzati dagli animali per rendere inoffensivi gli aculei. Il video termina con un abbraccio di gruppo. La clip è ambientata nel periodo natalizio in una scuola di montagna. Il video è privo di commenti vocali e non contempla la presenza di adulti. Si tratta di uno strumento molto efficace, che piace molto agli studenti, e permette di affrontare sia gli aspetti emotivi sia quelli relazionali. Interessante poi

è la rappresentazione dell'agency della "scoiattolina" che prende l'iniziativa coordinando i suoi compagni. Agency che da molti studenti viene descritta come "amore".

*Video clip: E.T. e le caramelle di Elliot.* Una notte, un'astronave atterra in una foresta della California. Ne esce un gruppo di alieni. Alcuni agenti del governo notano l'astronave e si avvicinano, costringendo gli alieni a ripartire, lasciando involontariamente uno di loro sulla Terra. A Los Angeles, Elliott, un bambino di 9 anni, esce di casa per ritirare la pizza e sente degli strani rumori provenire dal giardino: va a controllare e scopre l'alieno. Nonostante la famiglia non gli creda, il ragazzo lascia delle caramelle per attirarlo, poi nasconde l'alieno in camera sua. Il video clip, della durata di due minuti e mezzo, include solo immagini. Elliot utilizza le caramelle per far entrare E.T. in camera sua. I due comunicano attraverso il linguaggio non verbale. E.T. risponde ai gesti di Elliot e imita i suoi gesti permettendo a Elliot di comprendere che E.T. sta comunicando con lui. Questo video clip permette di lavorare sul dialogo, sugli aspetti emotivi e sull'importanza dei significati che vengono elaborati sul piano personale. Accanto a questa video clip, sono stati selezionati altri frammenti del film che qui non si riportano, ma che permettono di facilitare la comunicazione su temi di interesse degli studenti, come ad esempio le emozioni e i sentimenti, la fiducia, l'empatia e l'amicizia.

*Video clip: Chicken Little e i problemi di dialogo.* Il video clip è ricavato dal film di animazione *Chicken Little*, del 2005, diretto da Mark Dindal. Il film racconta una storia fantastica che coinvolge una civiltà aliena e parla di amicizia, contrasti tra studenti "popolari" e "impopolari", di fiducia e soprattutto di comunicazione e dialogo. Nel caso della clip selezionata si assiste al dialogo tra il protagonista Chicken Little e la sua amica Alba papera, la quale suggerisce all'amico di aprirsi, dialogare, confrontarsi con il padre. Si segnala questa clip, come tutto il film, come uno strumento valido per trattare, in modo simpatico e divertente, il tema del dialogo e delle emozioni, ma soprattutto i temi dell'inclusione, della prevaricazione e dei sentimenti di amicizia e amore.

*Detective delle emozioni.* Si tratta di un esercizio che partendo dalla visione di una video clip analizza i dialoghi dei personaggi per quanto riguarda le azioni (individuazione delle scene principali), i pensieri (che cosa si pensa che pensino i personaggi), le emozioni (che cosa si pensa che provino i personaggi). Lo scopo è quello di far dialogare gli studenti su più livelli di osservazione. Il video, che dura pochi minuti, viene mostrato agli studenti più volte, soffermandosi sulle singole scene, andando avanti e indietro come se fosse una moviola (Guidano, 2000). Si tratta di una tecnica che permette di soffermarsi sui particolari e di analizzare una storia (la realtà) a più livelli (comunicativo, relazionale, emotivo).

Per facilitare la riflessione si è utilizzato uno schema come quello rappresentato in fig. 4 per ogni scena selezionata. Lo schema, riprodotto sulla lavagna, ha permesso agli studenti, che hanno lavorato da soli o in coppia o in gruppo, di esprimere i propri punti di vista e di confrontarli con quelli degli altri. Lo schema, oltre a facilitare la descrizione particolareggiata delle singole scene del video, favorisce anche la comprensione della distinzione tra azione, comunicazione, pensieri ed emozioni.

Personaggi	Nella clip video i personaggi cosa		
	Fanno	Pensano	Provano
A			
B			
C			
D			
E			

Fig. 4 - Schema di lavoro per facilitare il confronto

Questo strumento è stato utilizzato anche per facilitare il dialogo all'interno di lavori di coppia o gruppo, a cui è seguito il confronto con i compagni a classe riunita.

### 5.3. Struttura generale degli interventi

Nella terza ricerca intervento le azioni hanno assunto una forma più standardizzata rispetto alle due precedenti ricerche intervento. L'attività scolastica aveva ripreso la *routine* abituale e i problemi legati alla pandemia erano passati in secondo piano rispetto ai programmi scolastici.

Di seguito si riportano alcuni esempi di intervento. Poiché la maggior parte degli studenti coinvolti non aveva partecipato agli incontri realizzati nella seconda ricerca intervento, sono state riproposte alcune fasi già descritte in precedenza, come ad esempio la presentazione del progetto, la raccolta di aspettative e la definizione delle modalità di partecipazione alla comunicazione, che in questa parte verranno solo citate.

La struttura del progetto ha previsto un'azione iniziale dei sociologi, continuata dagli insegnanti, e un secondo incontro con i sociologi a conclusione dell'intervento. L'incontro conclusivo ha previsto la consegna di un questionario di verifica.

*Primo incontro.* L'intervento dei sociologi e degli insegnanti ha incluso una serie di azioni per facilitare la riflessione sulle differenze di aspettative nei confronti di amici e compagni per quanto riguarda il divertimento, il rispetto, il sostegno, il dialogo e l'autonomia. Utilizzando i lavori di coppia o in piccolo gruppo o in *circle time* gli studenti hanno commentato il grafico sulle aspettative relazionali e comunicative riferite ai compagni e amici (vedi vedi paragrafo 5.4.2. fig. 5).

*Secondo incontro.* Il tema centrale è rimasto il dialogo che è stato messo in relazione a ciò che lo facilita e lo ostacola, e la collaborazione tra compagni. Per facilitare la comunicazione i sociologi hanno utilizzato il video clip del Riccetto.

Il tema del dialogo e delle relazioni tra compagni e amici è stato poi connesso al tema dell'empatia e all'importanza della sintonizzazione emotiva e affettiva per comprendere l'altro ed essere compresi. In un caso è stata utilizzata la clip di *E.T.* e le caramelle di Elliot hanno permesso di riflettere sulla difficoltà di comunicazione all'interno di una classe.

*Incontri con insegnanti.* Per approfondire con la classe i temi affrontati con i due sociologi, gli insegnanti hanno utilizzato quasi sempre le clip video tratte dal film *Wonder* e gli schemi di analisi forniti dai sociologi. Alcuni insegnanti hanno anche utilizzato i materiali di sintesi degli incontri dei due sociologi (breve clip video personalizzate per ogni classe) per riprendere con gli studenti il "filo del discorso".

#### 5.4. Alcuni esempi di intervento

Di seguito si descrivono alcuni esempi di intervento realizzati dai sociologi. Le descrizioni sono basate sempre sulle lavagne utilizzate per dialogare con gli studenti. Tutti gli incontri sono stati realizzati in presenza.

##### 5.4.1. Esempio 1: cos'è il dialogo?

Dopo la consueta raccolta di aspettative e la definizione delle modalità di partecipazione all'attività del progetto, con le classi che per la prima volta partecipavano al progetto ContaminAction, si è condiviso il significato del termine dialogo. Pur trattandosi di una parola comunemente utilizzata dalla maggior parte degli studenti e insegnanti, la sua definizione non è sempre univoca, soprattutto nelle classi multietniche. Un "brainstorming" ha permesso di raccogliere le diverse definizioni di dialogo per poi, in forma dialogica, costruire un significato condiviso. Di seguito si presen-

tano alcuni esempi di facilitazione della costruzione dialogica del significato di dialogo.

#### Classe 1

SOC. Cos'è per voi il dialogo?

STU. Si può iniziare con una discussione, poi capisci, commenti... e poi continui.

#### Classe 2

SOC. Cos'è per voi il dialogo?

STU.1. Ascoltare ma con attenzione.

STU.2. Pensare.

STU.3. Guardare negli occhi la persona.

#### Classe 3

SOC. Cos'è per voi il dialogo?

STU.1. Parlare con l'altro.

STU.2. Confronto di parole con due o più persone per risolvere i problemi.

STU.3. Confrontarsi con altre persone, parlare di sentimenti, senza tenere dentro tutto.

STU.4. Trovare un accordo, affrontare i conflitti.

#### Classe 4

SOC. Cos'è per voi il dialogo?

STU.1. (...) quando due o più persone parlano.

STU.2. – collegandosi a ST1 – quando si intervistano.

STU.3. (...) discutere, socializzare.

STU.4. (...) un confronto di idee.

STU.5. Ascoltare.

SOC. Solo ascoltare?

STU.5. Ascoltare/Sentire.

SOC. Sentire delle cose? Sentire secondo voi è diverso da comprendere?

STU.5. Sentire è quando qualcosa entra e poi esce comprendere è quando si ascolta si assorbono delle cose.

#### Classe 5

SOC. A cosa serve il dialogo?

STU.1. A comprendere e ad accettare il punto di vista degli altri

STU.2. A non discriminare.

STU.3. A valutare o giudicare.

#### Classe 6

SOC. A cosa serve il dialogo?

STU.1. Esprimere emozioni.

STU.2. Condividere problemi.

STU.3. Creare un legame con la persona con cui parli.

STU.4. Chiarire.

STU.5. Esprimere le proprie opinioni.

Classe 7

SOC. A cosa serve il dialogo?

STU.1 Può creare conflitti ma anche risolverli, il dialogo però non è litigio; (...) si collega al rispetto in quanto ti permette di accettare l'altro (...) e alla gentilezza perché si può parlare educatamente.

Questa serie di osservazioni su “cos'è il dialogo e a cosa serve” mostra una certa eterogeneità nelle definizioni fornite dagli studenti. In ogni classe, dopo aver trascritto sulla lavagna tutte le definizioni di dialogo fornite dagli studenti, i sociologi hanno costruito una definizione di dialogo che riprendesse quanto detto dagli studenti, ad esempio:

SOC. “Il dialogo prevede che due o più persone si parlino e si ascoltino reciprocamente con l'intenzione di affrontare un certo argomento, risolvere un problema, chiarirsi, (...). Quando si dialoga non c'è chi ha torto e chi ha ragione ma esistono solo punti di vista che possono essere anche diversi. Dialogare non è facile, per farlo bene è necessario allenarsi. Questo è uno degli obiettivi del progetto. Per questo nel progetto ContaminAction non ci sono risposte giuste o sbagliate ma solo punti di vista”.

La definizione di dialogo trascritta alla lavagna viene così riutilizzata nel caso, nelle fasi successive ci siano ad esempio delle difficoltà a dialogare.

#### 5.4.2. Esempio 2: aspettative compagni/amici

Una volta condiviso il significato del termine “dialogo” si è continuato a “dialogare”, con gli studenti sui dati della ricerca, in particolare sulle aspettative relazionali nei confronti dei compagni, confrontandole con quelle riferite agli amici. In questo caso l'obiettivo era di distinguere tra i diversi contesti di vita e quindi tra le diverse forme di comunicazione.

Per approfondire il tema è stato utilizzato il *grafico* costruito sulla base dei dati raccolti nella terza ricerca che mette in evidenza due serie di dati (vedi fig. 5).

La maggior parte delle volte questo stimolo è stato proposto agli studenti suddivisi in coppia o in piccoli gruppi. Le coppie sono state formate dai sociologi tenendo conto delle affinità degli studenti, delle similitudini da un punto di vista comunicativo (silenziosi insieme, rumorosi insieme), su indicazione degli insegnanti o a partire da un lavoro che abbiamo chiamato “coppie/gruppi coraggiosi”. Lo scopo è stato quello di far sperimentare agli studenti il dialogo sulle aspettative, sia con i compagni con i quali dialogano spesso, sia con chi avevano sviluppato relazioni poco

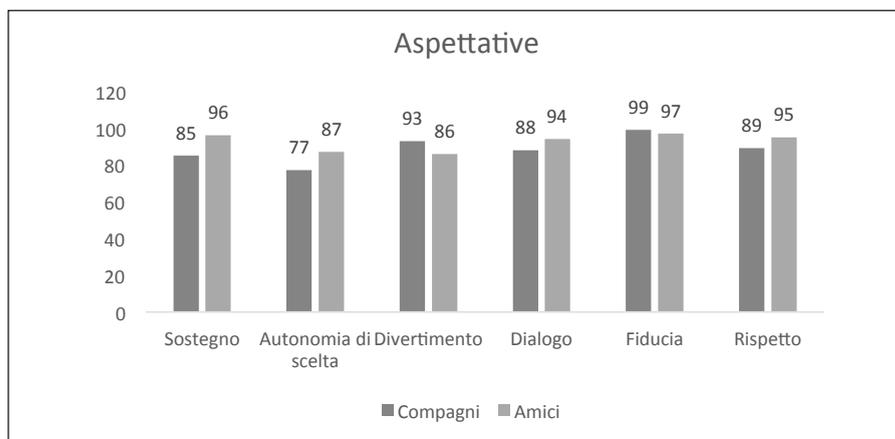


Fig. 5 - Stimolo su aspettative nei confronti di amici e compagni

significative o avevano delle idiosincrasie, se non dei conflitti in atto. Sulla formazione delle coppie/gruppi in generale vedi box 11.

Una volta formate le coppie o i gruppi si è chiesto di confrontarsi sui valori del grafico. Per far questo i sociologi hanno utilizzando delle domande guida volte ad approfondire il tema: ad esempio ci sono valori che vi sorprendono? Ci sono dati che dovrebbero essere più alti/bassi? Come dovrebbero essere questi dati? Questi dati corrispondono a quanto accade nella vostra classe? Una volta completato il lavoro (10-15 minuti) le coppie o il gruppo si sono confrontati in *circle time* per esporre i risultati del confronto.

*Box 11 - Lavoro di coppia e in gruppo per facilitare il dialogo*

*Sul lavoro di coppia e piccolo gruppo.* Durante la fase della pandemia, le coppie/gruppi si sono formate tra vicini di banco, dato che la mobilità era limitata. Nel corso dei dialoghi, è stato richiesto di mantenere la distanza di sicurezza per ridurre il rischio di contagio. In questa situazione, le coppie erano generalmente formate da studenti che avevano già un rapporto consolidato, a differenza delle normali circostanze in cui solitamente si scelgono i partner di lavoro.

Dopo la fine delle restrizioni legate alla pandemia, il lavoro di coppia ha assunto sfumature diverse.

Durante l'allenamento al dialogo, si sono utilizzate tre modalità: 1) una formazione delle coppie/gruppi per affinità, 2) una formazione delle coppie/gruppi da parte degli insegnanti, omogenee per modalità di parteci-

pazione alla comunicazione che abbinava da un lato studenti già abituati al confronto e al dialogo e, dall'altro, studenti più riservati e silenziosi; 3) la formazione, da parte degli studenti delle così dette coppie/gruppi "coraggiose/i".

La prima modalità è stata adottata con classi che non avevano mai partecipato all'attività. In questo caso solitamente si formano coppie/gruppi di studenti che stanno bene insieme o sono amici. Questa modalità permette di esercitare i ragazzi al dialogo a partire da una situazione semplice in cui si trovano facilmente a proprio agio ma, se perpetrata a lungo nel tempo, non favorisce la conoscenza reciproca all'interno della classe. Nel secondo caso, con le coppie omogenee si facilita il dialogo soprattutto tra studenti che, per motivi personali o culturali, tendono a evitare l'esposizione, creando un contesto in cui gli studenti più silenziosi si sentono più a loro agio.

Le coppie "coraggiose", invece, si formano a seguito della libera scelta degli studenti con chi lavorare, a partire dalla premessa che devono scegliere uno studente con cui non hanno particolari affinità, o addirittura hanno avuto contrasti. Va sottolineato che gli studenti non sono costretti a formare delle coppie/gruppi coraggiose/i, ma solo invitati a farlo, incoraggiandoli a scegliere tra compagni di classe poco conosciuti, con i quali non si collabora spesso, con i quali non si va molto d'accordo. Anche in questo caso i risultati sono spesso sorprendenti, soprattutto per gli studenti che scoprono come alle volte la collaborazione è più facile e genera risultati migliori se si lavora con chi non si ha una relazione significativa o un rapporto di amicizia.

Le tre modalità possono essere utilizzate in sequenza dal momento che pongono gli studenti di fronte a gradi diversi di difficoltà. Nei primi incontri si può adottare la prima modalità, per poi passare alla seconda ed infine alla terza.

Di seguito, si riporta un esempio delle riflessioni che in alcuni casi sono state annotate sulla lavagna anche dagli studenti, che oltre a riportare quanto veniva detto dai compagni, hanno interpretato il ruolo di conduttore dell'incontro, attivando in questo modo uno scambio di ruoli (vedi box 12).

#### *Box 12 - Scambio di ruoli*

Lo scambio di ruoli si verifica quando uno o più studenti diventano il conduttore dell'incontro. Si tratta di una modalità di conduzione interessante che viene utilizzata per promuovere e sostenere il dialogo e l'agency degli studenti (alle volte qualche studente chiede di poter scrivere alla lavagna). Questa forma di conduzione che comunque rimane mista

(sociologo/insegnante e studente) può permettere lo sviluppo di interventi molto interessanti che portano a considerazioni inaspettate e originali. Lo scambio di ruoli viene anche utilizzato per coinvolgere quegli studenti che per diverse ragioni non riescono a partecipare alla comunicazione in modo paziente e spesso interrompono il processo comunicativo. Dar loro la possibilità di condurre l'incontro è un modo per proporre loro un'alternativa nel modo di comunicare che da un lato permette alla classe di progredire nella comunicazione e dall'altro permette al singolo studente di sperimentare modalità dialogiche: rispetto dei turni, toni gentili, ascolto attivo. In questo modo si può facilitare la comunicazione in classe tenendo conto del singolo e del gruppo e in particolare della persona nella sua unicità e specificità.

*Dialogare sulle differenze.* Le osservazioni che seguono derivano dai lavori di gruppo. Tali osservazioni, generalmente appuntate su un foglio, sono state sintetizzate sulla lavagna. In generale i dati del grafico vengono confermati da tutti gli studenti e i commenti sono riassumibili nelle seguenti trascrizioni del materiale dei gruppi.

STU. Con gli amici ci sono più cose da fare rispetto ai compagni.

STU. Con i compagni non vai d'accordo con tutti perché ci sarà sempre quel compagno che ti darà fastidio, invece gli amici puoi sceglierli.

STU. I Compagni non si possono scegliere e li devi sopportare per tutti gli anni invece gli amici sono a scelta, sempre se stai simpatico.

STU. Con i compagni, che sono anche amici è più facile legare perché sei un po' costretto e si possono formare amicizie profonde.

STU. Gli amici ti sostengono di più perché di solito quando qualcosa va storta lo racconti a loro e ti aspetti solidarietà. I compagni invece non è detto che gli cambi qualcosa se vedono che sei triste.

STU. C'è più rispetto per gli amici che per i compagni.

STU. Per me il rispetto dovrebbe essere uguale sia con gli amici che con i compagni.

STU. Con gli amici (...) c'è maggior confidenza, si va più d'accordo perché hai gli stessi gusti del gelato e della pizza.

*Collegare i temi.* Ciò che risulta interessante è il collegamento che i ragazzi fanno tra le aspettative relative a fiducia, rispetto e dialogo. Quella che segue è una sequenza di riflessioni che si compongono via via che gli studenti intervengono:

STU. Il rispetto è la cosa più importante (...) se non c'è rispetto (per quello che dici) non c'è dialogo e nascono i litigi.

STU. Il dialogo è collegato al rispetto delle idee degli altri ma anche alla fiducia (...) se io racconto qualche cosa di privato poi non devi raccontarlo agli altri e prendermi in giro.

STU. Il rispetto è anche collegato al tuo modo di parlare: se sei gentile, tranquillo sereno, ricevi rispetto.

STU. Ma anche quando interrompi, parli quando uno spiega (...) non sei rispettoso.

STU. Il rispetto è legato anche al divertimento. In classe non puoi ridere e prendere in giro l'altro. Con gli amici puoi farlo con i compagni no. C'è una differenza tra ridere con gli altri (amici e compagni) e ridere degli altri. Se ridi degli altri puoi ferire la persona.

*Approfondimento.* Il tema del rispetto è molto sentito dagli studenti. Questa attenzione in alcuni casi ha permesso un ulteriore approfondimento che nell'esempio ha permesso una digressione sul tema dell'inclusione.

SOC. Cosa significa per voi rispetto?

STU.1. Accettare l'altro. Non importa se più grande o più piccolo.

STU.2. Amarsi dentro.

SOC. Cosa possiamo fare per aumentare il rispetto?

STU.1. Non tradire.

STU.2. Non fare cose che infastidiscono.

STU.3. Non escludere.

SOC. Potreste riformulare le vostre risposte e invece di dire cosa non si deve fare dirci cosa si può fare?

STU.1. Al posto di non tradire si può dire volersi bene.

Atri STU. (...) Amare, essere fedeli, affidabili, sinceri.

STU.2. Al posto di non escludere si può dire includere! Ad es. nel gruppo associarsi, unirsi.

STU.4. Se ti prendono in giro (ti escludono) ti fa male emotivamente e questo provoca rabbia, dolore, tristezza (...) che può portare alla depressione e alla disperazione.

In questa sequenza, l'aspetto interessante è il passaggio dalla formulazione della frase, dal "non fare qualcosa" a "fare qualcosa". Si tratta di un esercizio che risulta molto utile, anche agli adulti e in particolare agli educatori, che spesso dicono che cosa non fare (vietano) invece di proporre la ricerca di possibili soluzioni (promuovere).

#### 5.4.3. Esempio 3: la collaborazione

Il tema della collaborazione è stato affrontato con gli studenti nell'ambito del secondo incontro dei sociologi con la classe. Partendo sempre da

un grafico che metteva in evidenza la distribuzione di frequenza della collaborazione tra compagni, si è sviluppata anche in questo caso una riflessione che ha coinvolto gli studenti.

*Significato di collaborazione.* Come per le aspettative, si è partiti dall'analisi del significato di collaborazione con i compagni di classe. In questo caso però non si è fatto il confronto con gli amici.

Di seguito, si riporta l'attività svolta con una classe, la cui annotazione ci permette di costruire i passaggi della costruzione di significato e l'approfondimento del tema della collaborazione.

SOC. Cosa significa collaborazione?

STU.1. Fare un progetto.

STU.2. Darsi una mano.

STU.3. Capire cosa vogliamo insieme.

STU.4. Stare bene insieme.

STU.5. Andare d'accordo.

STU.6. Divertirsi con qualcosa in più.

STU.7. Conoscere qualcosa in più e imparare.

SOC. L'andare d'accordo permette di collaborare e collaborare aumenta la possibilità di andare d'accordo?

I sociologi disegnano sulla lavagna il grafico a torta sulla collaborazione e aprono il dialogo a classe riunita.

I commenti sottolineano in particolare il motivo per il quale secondo gli studenti il 4% dei rispondenti ha risposto che non collabora con nessuno.

STU. Si tratta di persone insicure di sé, che si sono rese antipatiche e si sono isolate, che si vergognano.

STU. Non si può andare d'accordo con tutti, quindi collaborare con tutti.

STU. La collaborazione non può essere forzata.

STU. Chi dice di collaborare solo con qualcuno potrebbe imparare a stare con la maggior parte delle persone.

STU. Per far questo bisognerebbe essere amichevoli.

STU. Chi collabora con tutti solitamente è una persona socievole e simpatica.

Dalla riflessione emerge inoltre la distinzione tra compagni di scuola, amici, veri amici, conoscenti e fidanzati. Questa discussione, oltre a far ragionare sulle differenze, ha introdotto il tema dei litigi (se litighi non collabori) che avvengono in classe o fuori dalla scuola. La soluzione proposta dalla classe è quella di non portare i litigi in classe o di chiedere la mediazione degli insegnanti per risolvere il problema, solo dopo averne parlato e se non si è giunti a una soluzione.

Dopo questa “costruzione e condivisione di significati” si è passati alla visione del video del Riccio e al commento sugli aspetti emotivi e relazionali. L’analisi ha messo in evidenza il tema dell’inclusione e di quanto sia stato importante, per i personaggi del video, l’azione della scoiattolina, che ha permesso a tutti di collaborare per risolvere un problema.

#### 5.4.4. Esempio 4: l’agency degli studenti

Nella fase di raccolta e definizione delle aspettative in una classe che aveva già partecipato alle attività del progetto ContaminAction, grazie anche a un’insegnante molto attenta e partecipe, è emersa l’esigenza degli studenti di affrontare un problema che la classe aveva con un compagno con difficoltà relazionali certificate.

Gli studenti hanno chiesto ai due sociologi e all’insegnante di poter parlare del compagno di classe non perché era assente (“non vogliamo parlare male di lui”) ma per capire come risolvere il problema.

I due sociologi in accordo con l’insegnante hanno accolto la proposta degli studenti ribadendo che l’obiettivo non era quello di criticare la persona ma di ricercare insieme delle possibili soluzioni.

I sociologi hanno chiesto alla classe di spiegare i problemi che avevano con il compagno. Gli studenti hanno elencato una serie di azioni che il compagno faceva arrecando disturbo ai singoli compagni e allo svolgimento delle lezioni. A questo punto i sociologi hanno disegnato alla lavagna un cerchio e lo hanno diviso a metà con una riga, poi hanno chiesto agli studenti di indicare oltre a tutti i comportamenti elencati se c’erano altri aspetti del compagno che invece erano per loro positivi, se sapeva fare qualcosa di particolare. Le osservazioni sono state trascritte all’interno di un semicerchio. Gli studenti hanno risposto nei modi seguenti

STU. – Lui è molto bravo in disegno.

STU. – È simpatico.

STU. – Ci fa ridere.

I sociologi si sono complimentati con la classe poi hanno chiesto di indicare quali erano le cose che avevano appreso durante l’attività del progetto ContaminAction che avevano realizzato con l’insegnante. Gli studenti hanno risposto e un sociologo ha scritto nell’altra metà del cerchio le cose che gli studenti avevano appreso:

STU. – Il rispetto: non è uguale per tutti.

STU. – Se porto rispetto ricevo rispetto.

SOC. – È quindi una questione di reciprocità.  
STU. – Stiamo capendo che siamo diversi.  
SOC. – Che siamo tutti delle persone?!  
STU. – Che non tutti trattiamo gli altri allo stesso modo.  
STU. – Che abbiamo imparato a scherzare.  
STU. – Che abbiamo un fratello che dobbiamo aiutarlo nelle difficoltà.  
STU. – Che stiamo imparando a controllare le emozioni proprie in relazione a quelle degli altri.

I sociologi a questo punto hanno sottolineato che quanto è stato appreso può aiutare a risolvere il problema, ma che si deve agire sugli aspetti positivi del compagno, anziché concentrarsi su quelli negativi.

Hanno proposto agli studenti il video del Riccio. Una volta guardato il video con la classe, hanno proposto di: 1) analizzare la storia e poi 2) metterla in relazione alle difficoltà incontrate con il proprio compagno. Tutti i numerosi commenti vengono trascritti da uno dei due sociologi sulla lavagna e in forma sintetica (i numeri rappresentano l'ordine dei contributi degli studenti).

1. Il riccio faceva male ma non sapeva di far male.
2. Gli amici provano rabbia e paura.
3. Piano piano, tutti escludono il riccio che è deluso.
4. Il riccio si autoesclude e prova tristezza.
5. Prova ad avvicinarsi agli altri ma non ci riesce.
6. Il riccio non fa apposta.
7. Gli altri hanno paura delle spine (aculei) non di lui.
8. Il riccio si sentiva solo era diverso dagli altri.
9. Lo scoiattolo capisce ciò che accade.
10. Gli animali trovano una soluzione. Tutti provano felicità e lui non si sente più escluso e triste.

Una volta completata la ricostruzione e individuate le emozioni prevalenti i sociologi hanno chiesto agli studenti se secondo loro questa storia rifletteva un po' quanto succedeva in classe con il compagno e se sì in quale modo.

Gli studenti hanno osservato che il compagno, quando si arrabbia, “va contro i compagni” e poi si rattrista. Uno studente ha affermato di non sapere come funziona la rabbia. Questo ha permesso ai sociologi di lavorare utilizzando lo strumento del “termometro della rabbia”. In sostanza, si disegna alla lavagna un sistema di assi cartesiani: sull'asse delle x si pone la quantità di rabbia e su quello delle y il tempo. Si chiede quindi agli studenti come funziona secondo loro la rabbia nel tempo e in quale punto la rabbia esplose tanto da non saperla più gestire.

Con questo esercizio, oltre a mostrare alla classe che ognuno prova e gestisce la rabbia in modo diverso, si aggiunge che mentre non si può decidere che cosa si prova è invece possibile decidere che cosa fare finché l'intensità dell'emozione è bassa e permette ancora di ragionare: ad esempio, capire che l'altro sta per scoppiare dalla rabbia e quindi sta per mettere a rischio la relazione o perdere il controllo, interrompere l'escalation della rabbia togliendosi dalla situazione critica.

Una volta concluso il lavoro sulle emozioni i sociologi hanno proposto agli studenti la clip E.T. e le caramelle di Elliot. Una volta mostrata la clip, è stato chiesto agli studenti come sia possibile collegare ciò che è stato detto sul compagno di classe, la storia del Riccio e le emozioni.

La classe ha subito trovato delle connessioni:

STU. Le caramelle hanno colori diverse: come sono diverse le emozioni.

STU. Tutti siamo diversi.

STU. Le caramelle sono un segno di amicizia che avvicina Elliot a E.T.

A questo punto i sociologi hanno chiesto alla classe quali sono le caramelle da utilizzare per avvicinarsi al compagno, partendo dai punti forti del compagno (disegnare e scherzare) e della classe:

STU. Capire che lui si arrabbia perché non capisce gli scherzi e quando gli danno degli ordini.

STU. Quindi è importante evitare di fargli degli scherzi.

STU. Dare a lui le cose che gli fanno piacere come ad esempio un disegno che diventa un segno di amicizia e un modo per dialogare con lui.

STU. Essere calmi e amichevoli.

STU. Dividersi i compiti in modo che ognuno possa fare la sua parte.

Con questo, l'incontro si è concluso.

Questo incontro mette in luce come, avendo prestato attenzione alle richieste degli studenti si sia potuto iniziare ad affrontare un problema concreto che riguardava il benessere della classe, ma anche la soluzione dialogica del conflitto. In questo caso, si è trattato di un'azione che si è limitata a promuovere forme di dialogo per evitare l'acuirsi di un possibile conflitto. A differenza dell'esempio precedente, in questo caso gli studenti non hanno riflettuto solo sull'importanza della collaborazione, ma hanno anche provato a progettare un'azione concreta.

Va infine detto che, se gli studenti non avessero avanzato, manifestato la volontà di parlare del problema specifico, i due sociologi avrebbero svolto l'attività utilizzando il video del Ricetto, ma sicuramente i risultati del lavoro sarebbero stati diversi.

## 6. In sintesi

Gli interventi sono stati impostati con l'intenzione di offrire un sostegno agli studenti, anche attraverso il supporto offerto ai docenti, per aiutarli ad affrontare sia l'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità, quindi la fase di emergenza della pandemia in cui nessuno immaginava quale sarebbe stato il successivo evolversi, sia il rientro lento ad una pseudo-normalità, sia, infine, la ripresa della quotidianità con il carico emotivo dei due anni di pandemia. L'idea era quella di offrire un accompagnamento e un sostegno attraverso la creazione di spazi di dialogo con gli studenti, con gli insegnanti e tra studenti e insegnanti.

In particolare, durante il primo anno, nella fase di emergenza e irruzione improvvisa della pandemia, sono state offerte occasioni di vicinanza e di aiuto agli studenti per il superamento del senso di isolamento e di ansia, oltre che per raccogliere informazioni e sperimentare strumenti in grado di sopperire, almeno in parte, alla mancanza di presenza fisica in classe e di contatto con i coetanei.

Nel secondo anno ci si è posti l'obiettivo di dare voce al vissuto personale degli studenti per evitare il rischio che, nonostante la portata dell'evento, tutti si comportassero come se nulla fosse accaduto, concentrandosi su aspetti che potevano essere secondari, quali ad esempio la conclusione del programma scolastico, con la consapevolezza che "le storie ci uniscono, le storie taciute ci separano" (Shafak, pag.14, 2020). L'intento inoltre era facilitare l'elaborazione dell'esperienza e aiutare gli studenti a riconoscere competenze e opportunità, emerse grazie alla pandemia, che avrebbero potuto utilizzare in futuro.

Il terzo anno l'intervento è stato guidato dall'idea di affrontare alcune criticità emerse nella comunicazione tra compagni di classe che esistevano indipendentemente dall'irruzione del Covid-19, facendo leva sulle risorse esistenti, allo scopo di prevenire il rischio che le situazioni critiche potessero diffondersi e da eccezioni diventare una realtà importante nella comunicazione in classe.

Il coinvolgimento attivo degli insegnanti è stato un requisito fondamentale per la partecipazione al progetto di intervento in classe, in quanto è nell'interazione tra docente e studenti che si costruisce il clima classe. Questa forma di collaborazione ha valorizzato il ruolo di ciascun partecipante e ha offerto agli insegnanti interessati l'opportunità di sperimentare una metodologia che potranno utilizzare in modo autonomo in futuro.

Al di là delle proposte operative e dei contenuti specifici, ciò che caratterizza soprattutto un intervento è la forma di comunicazione che riproduce. Questi interventi hanno condiviso una caratteristica fondamentale: l'a-

dozione di una forma di comunicazione promozionale, nello specifico uno stile di conduzione facilitante e testimoniale (Baraldi 2014) per offrire agli studenti sia la possibilità di riflettere sugli argomenti prescelti, sia la possibilità di sperimentare competenze quali il dialogo, l'agency, la collaborazione, l'empatia, certi che queste competenze vanno esercitate e sperimentate e non sia sufficiente la loro conoscenza teorica.

Negli interventi svolti in classe si è favorito un processo comunicativo dialogico che ha permesso di instaurare un autentico scambio di idee e opinioni a partire dai temi emersi dalla ricerca, che risultavano particolarmente rilevanti per il contesto e il momento di vita dei partecipanti.

L'intervento promozionale si è concentrato sulla valorizzazione delle risorse dei partecipanti e sulla promozione dell'agency, ovvero la capacità di agire in modo propositivo e innovativo nei processi di costruzione della conoscenza. Lo stile facilitante ha permesso sia agli insegnanti che agli studenti di contribuire significativamente al processo comunicativo e alla costruzione di significati condivisi. Tale approccio ha favorito un clima di partecipazione equo e inclusivo, promuovendo un maggiore livello di empatia tra gli studenti e sostenendo la capacità di affrontare e gestire i disaccordi e i punti di vista diversi come una preziosa fonte di arricchimento nella comunicazione. Come risultato, si è instaurato un ambiente favorevole alla comunicazione e alla negoziazione tra gli studenti.

Questa metodologia, coerente con i principi teorici adottati, ha messo al centro dell'azione educativa la persona e i suoi punti di vista personali. Le riflessioni con gli insegnanti e gli studenti sulle attività svolte hanno contribuito a un progresso significativo nell'apprendimento e nel consolidamento di un clima relazionale positivo.

Infine, l'uso di materiali visivi è stato un ottimo strumento per avviare discussioni e promuovere il dialogo nel contesto scolastico, ponendo attenzione alla testimonianza indiretta, attraverso la richiesta agli studenti di identificarsi con personaggi dei film o con i dati presentati nei grafici, permettendo loro di avvicinarsi ai temi trattati senza dover necessariamente condividere esperienze private e troppo personali, anche tra compagni di classe con cui non c'è un rapporto di amicizia. Il sito internet del progetto è stato molto utile per comunicare con gli studenti nella prima fase e per facilitare il lavoro dei sociologi con insegnanti e studenti.

## 5. Valutazione

### 1. Valutazione dell'intervento in classe

In generale ogni intervento psicosociale prevede un'azione di valutazione del processo, dei risultati e degli effetti ottenuti. Per questo in una valutazione completa solitamente vengono predisposti diversi strumenti con lo scopo di raccogliere i punti di vista degli attori coinvolti (ad es. insegnanti, studenti, dirigenti, committenti, operatori sociali) (Giordani, Noro, 2004).

Nel caso del progetto ContaminAction, a seguito della pandemia è stato possibile realizzare solo l'azione di valutazione dell'incontro in classe tra sociologi e gli studenti nella fase di ritorno alla normalità (terza ricerca intervento: anno scolastico 2021-22). Durante la fase di pandemia si è infatti preferito sostenere gli insegnanti e gli studenti rispondendo alle necessità via via emergenti piuttosto che occuparci di azioni di valutazione che sicuramente avrebbero complicato il lavoro più del dovuto.

La valutazione dell'intervento in classe dei sociologi, coerentemente con gli obiettivi ed i temi del progetto, non si è limitata alla produzione di dati statistici inerenti alle risposte degli studenti ma ha permesso di:

- consolidare i temi trattati (ad es. gli studenti, rispondendo alle domande hanno potuto riflettere ed esprimere, individualmente, ciò che per loro aveva maggior importanza);
- perfezionare e ricalibrare le tecniche e gli strumenti di intervento;
- gettare le basi per la continuazione delle attività in classe da parte degli insegnanti (ad es. inserendo i suggerimenti dei ragazzi sul sito del progetto ContaminAction, rendendoli così disponibili a studenti e insegnanti per un successivo approfondimento su proposte, punti di vista, criticità).

Si è trattato quindi di una valutazione in itinere che ha generato osservazioni di secondo grado (osservazioni di osservazioni) e che si è legata all'intervento, in quanto ha gettato le premesse per favorire un dialogo tra insegnanti e studenti promuovendo la partecipazione attiva e l'agency degli studenti. Tale processo ha dato indicazioni importanti sulle forme di comunicazione che si sono riprodotte durante l'incontro e l'efficacia degli strumenti e delle tecniche adottate. La lettura dei dati di valutazione con i gruppi di insegnanti ha inoltre permesso di osservare su quali temi si è focalizzata l'attenzione degli studenti durante gli incontri e, in molti casi, di restituire un'immagine più oggettiva e spesso inaspettata della singola classe. Potendo analizzare i dati per singola classe, pur mantenendo la privacy dei singoli, gli insegnanti hanno potuto considerare la propria classe non come un aggregato di studenti ma come una "piccola cultura" dotata di una sua specificità.

## 2. La scheda di valutazione

I dati per la valutazione sono stati raccolti nel periodo giugno 2022 per mezzo di una scheda di valutazione (vedi allegato 3) che è stata consegnata a 250 studenti appartenenti a 12 classi degli istituti comprensivi di Lucinico, Monfalcone-Randaccio e Doberdò del Lago<sup>11</sup>. L'attività svolta con la classe, prima della somministrazione della scheda, ha affrontato i temi del dialogo, della collaborazione, dell'empatia e delle emozioni (vedi terzo intervento).

Lo strumento di raccolta dati prevedeva domande chiuse e domande aperte attraverso le quali si è realizzata una valutazione qualitativa (domande aperte) e quantitativa (domande chiuse e di scala). Le domande chiuse hanno permesso di quantificare:

<sup>11</sup> In questo conteggio non sono state considerate le due classi dell'Istituto comprensivo Giacich di Monfalcone che comunque hanno partecipato alle attività del progetto. Nella prima classe, per ragioni di tempo, non è stato consegnato il questionario di valutazione. L'insegnante, una volta concluso l'incontro, ha raccolto i dati per mezzo di un focus aggregandoli in un'unica scheda. Questo ha permesso all'insegnante di fare un'ulteriore riflessione sul lavoro svolto con gli studenti e di chiarire i termini utilizzati dalla scheda soprattutto ai ragazzi che ancora non padroneggiavano la lingua italiana. In questa classe, particolarmente attiva e partecipe, la votazione ha raggiunto sempre il massimo dei voti (punteggio 7 su 7 della scala *Likert*). La seconda classe si è inserita solo alla fine dell'anno scolastico e nella fase dell'intervento. Per questa ragione si è preferito non consegnare la scheda e dedicare il tempo a disposizione per riflettere sui temi del progetto con gli studenti.

- la coerenza tra obiettivi prefissati dai sociologi e insegnanti e obiettivi percepiti dagli studenti;
- la percezione degli studenti rispetto alle forme di comunicazione e alle interazioni durante l'intervento in classe;
- il punto di vista degli studenti sull'utilità e gradevolezza degli strumenti utilizzati dai sociologi per facilitare il dialogo.

Per questo si è utilizzata una scala *Likert*, con valori da 1 (per niente) a 7 (moltissimo).

Le domande aperte hanno permesso di raccogliere informazioni su:

- che cosa gli studenti sarebbero stati disposti a fare per migliorare il dialogo tra compagni di classe;
- su quali argomenti sarebbero interessati a continuare il dialogo;
- quali erano gli aspetti positivi/negativi e quali i miglioramenti che avrebbero apportato al progetto ContaminAction.

La scheda, in forma cartacea, è stata compilata dagli studenti alla fine dell'incontro in classe con i due sociologi.

### **3. Coerenza tra obiettivi dell'incontro e quelli percepiti**

Come si può notare nella tab. 39 i valori medi relativi alla domanda “a cosa è servita l'attività del progetto ContaminAction”, indicano che gli obiettivi percepiti dagli studenti coincidono con quelli che si intendeva perseguire, pur con alcune differenze tra i rispondenti. I dati descritti mettono in luce come l'intervento abbia raggiunto lo scopo di far riflettere e sperimentare quanto sia importante nel dialogo considerare i diversi punti di vista e gli aspetti emotivi degli altri. Tale risultato è importante perché capire che ci sono punti di vista diversi è una delle condizioni per dialogare in classe rispettando le persone anche quando non si condividono i contenuti che esprimono, così come tener conto della dimensione emotiva permette una comunicazione più attenta alle persone, evitando semplificazioni che possono portare a incomprensioni e ad un inaridimento del dialogo.

La mediana mostra che la metà dei rispondenti ha attribuito alle domande un punteggio di 6 o 7 su 7. Il dato della deviazione standard indica la presenza di una “normale” e attesa variabilità nei punteggi all'interno del campione.

Tab. 39 - A cosa è servita l'attività

	<i>Media</i>	<i>Dev. Std.</i>	<i>Mediana</i>
Riflettere su come si dialoga	5,46	1,37	6
Provare concretamente a dialogare con i compagni	5,42	1,60	6
Capire che ci possono essere punti di vista diversi	5,79	1,39	6
Capire che per stare bene con gli altri bisogna considerare i loro punti di vista	5,76	1,47	6
Capire che per stare bene con gli altri è importante tener conto delle loro emozioni	5,68	1,54	6

Le valutazioni uguali o inferiori al valore quattro riguardano circa un quinto dei rispondenti. Le medie differiscono di poco da classe a classe anche se per due classi lo scopo degli incontri non era tanto “riflettere su come si dialoga” o “provare a dialogare” quanto e soprattutto “capire che ci possono essere punti di vista diversi”. Solo in una classe i punteggi sono stati molto più bassi ed i contributi scritti degli studenti alle domande aperte più scarni rispetto a quelli espressi dagli altri studenti. Si tratta di una classe descritta come “difficile” a seguito della conflittualità presente tra insegnanti e studenti. Questo evidenzia quanto sia importante che all'intervento condotto in classe da figure esterne segua un'attività di consolidamento da parte degli insegnanti, i quali, offrendo occasioni di dialogo e empowerment dell'agency degli studenti, riescono a favorire un cambiamento della “piccola cultura” della classe, mettendo gli studenti nelle condizioni di sperimentare le competenze desiderate, piuttosto che concentrarsi esclusivamente sul contenimento degli aspetti da disincentivare.

#### 4. Gli strumenti per l'intervento

La tab. 40 mostra un apprezzamento elevato per le metodologie e i materiali proposti e utilizzati in classe per facilitare la comunicazione, con una deviazione standard più elevata rispetto agli aspetti precedenti, a significare che la preferenza rispetto a una tecnica piuttosto che un'altra non trova tutti gli studenti ugualmente d'accordo. Molto spesso nelle classi ci sono delle preferenze e delle abitudini a lavorare più o meno in gruppo/coppia/classe riunita o a utilizzare strumenti non convenzionali: c'è chi gradisce di più lavorare in gruppo e c'è chi invece preferisce lavorare da solo o in coppia.

Tab. 40 - Il punto di vista degli studenti sull'utilità degli strumenti di facilitazione

	<i>Media</i>	<i>Dev. Std.</i>	<i>Mediana</i>
Parlare tutti insieme ( <i>Circle time</i> )	5,25	1,77	6
Lavorare in piccoli gruppi	5,47	1,60	6
Lavorare in coppia	5,47	1,75	6
Vedere i grafici, i video (...) e commentarli	5,92	1,54	6

Le valutazioni uguali o inferiori al valore “tre” riguardano soprattutto il parlare tutti insieme (17%), il lavorare in coppia (13,7%) e il lavorare in piccolo gruppo (12,9%). Si presuppone che questi valori siano stati indicati soprattutto dagli studenti che hanno trovato difficoltà durante le attività. Ciò non significa che le proposte non vadano bene a priori ma che è necessario trovare delle strategie per sostenere gli studenti più in difficoltà durante le attività o che non le apprezzano. Di questo si è parlato durante gli incontri di supervisione con gli insegnanti.

L'utilizzo dei video e delle fotografie, così come le altre attività che prevedono degli strumenti multimediali, sono state particolarmente gradite.

## 5. Le forme comunicative dell'intervento

La tab. 41 mostra che secondo gli studenti, durante l'incontro con i sociologi, sono stati presenti il dialogo, l'interesse ad ascoltare i punti di vista dei compagni, la collaborazione, il rispetto, il poter esprimere il proprio punto di vista e in misura inferiore il conflitto. Anche in questo caso tutti i dati si attestano su valori elevati, in particolare il dialogo che era l'obiettivo cardine del progetto. Coerentemente con ciò il conflitto ha un valore più basso. Tuttavia, il sorgere di conflitti durante le attività offre spunti interessanti per esercitare gli studenti ad una loro soluzione dialogica.

Tab. 41 - Durante l'incontro quanto era presente

	<i>Media</i>	<i>Dev. Std.</i>	<i>Mediana</i>
Conflitto	3,14	1,99	6
Collaborazione	5,72	1,46	6
Rispetto	5,71	1,45	6
Dialogo	6,01	1,44	7
Esprimere il proprio punto di vista	5,60	1,58	6
Ascoltare i punti di vista dei compagni	5,57	1,70	6

Anche per questi dati i valori di deviazione standard indicano una certa variabilità e sono un po' più alti rispetto a quelli riferiti al tema degli obiettivi del progetto. Un quinto dei rispondenti ha fornito valutazioni uguali o al di sotto del 4. I dati dimostrano come, in generale, gli obiettivi dell'incontro riferiti al dialogo, alla collaborazione e all'inclusione dei partecipanti, evidenziando l'importanza del rispetto e dell'ascolto dei diversi punti di vista, siano stati raggiunti. Le differenze ci riportano alle differenze esistenti ed osservate in fase di ricerca, sia tra studenti di una stessa classe, sia tra le diverse classi. Di questo aspetto si è tenuto conto negli incontri di PTI, durante i quali si è aperto un confronto con gli insegnanti su come affrontare le situazioni specifiche.

## 6. Conflitti in classe

Con il questionario si è chiesto di quantificare quanto il conflitto fosse presente durante l'incontro (vedi tab. 41). Il dato evidenzia una media relativamente bassa con una deviazione standard che indica una certa differenza nei punteggi assegnati dai singoli studenti come rappresentato nella fig. 6. Dalla lettura del grafico, risulta evidente che ad assegnare punteggi medio alti di conflitto è quasi il 40%.

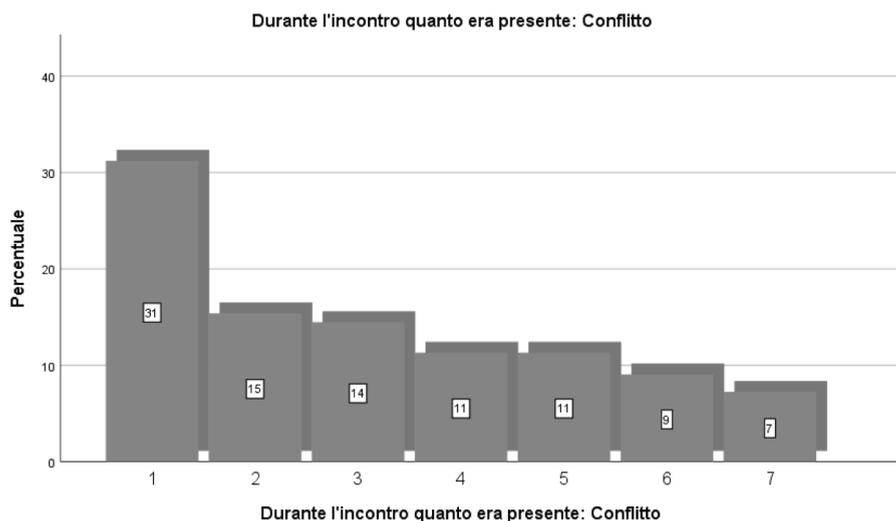


Fig. 6 - Distribuzione dei punteggi di presenza del conflitto in classe: dati %

Andando ad approfondire il dato sul conflitto all'interno delle singole classi si può vedere nel fig. 7 che il conflitto è mediamente più presente in alcune classi rispetto ad altre (C, F, H rispetto ad A e G ed M).

Si tratta però di un conflitto che riguarda un numero limitato di studenti per ogni classe e che era già presente al momento dell'intervento e che forse si è evidenziato quando si è chiesto ad esempio di lavorare in coppia o in piccoli gruppi in modo autonomo senza la figura di un facilitatore.

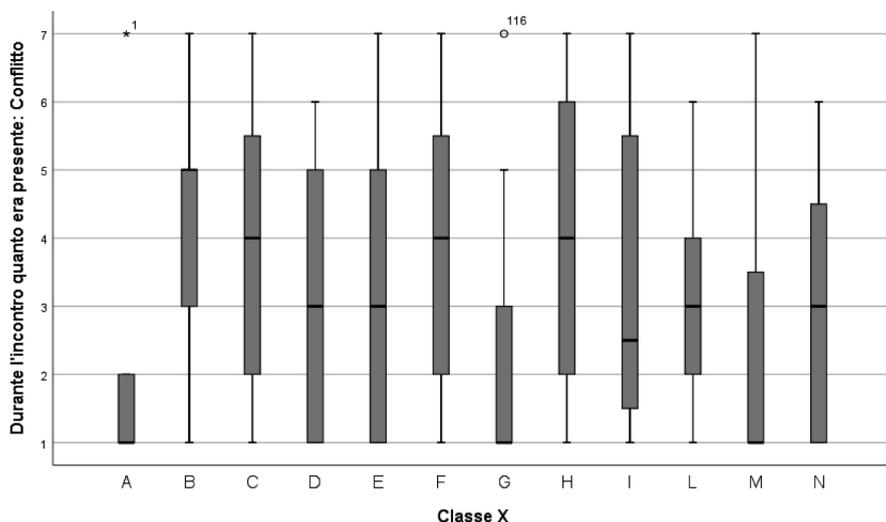


Fig. 7 - Distribuzione dei punteggi sulla presenza del conflitto per classe<sup>12</sup>

Questo dato ha permesso di individuare le classi in cui lavorare sul tema della gestione dialogica dei conflitti con maggior attenzione.

Analizzando la correlazione tra tutte le variabili relative agli strumenti utilizzati per facilitare il dialogo e le forme di comunicazione, si osserva che gli studenti che hanno fornito punteggi alti in collaborazione, rispetto,

<sup>12</sup> Il diagramma a scatole (rettangoli) e a baffi (linee verticali) rappresenta graficamente la distribuzione dei dati. Nel caso della classe F ad esempio i trattini neri alla fine dei "baffi" rappresentano il punteggio minimo (valore 1) e massimo (valore 7) assegnato alla domanda. Il tratto nero, all'interno della scatola rappresenta la mediana (valore 4) la quale divide a metà il campione. Il lato corto inferiore del rettangolo (valore 2) rappresenta il primo quartile e il lato corto superiore (valore 5,5) rappresenta il terzo quartile. I valori compresi tra il primo (valore 2) e il terzo quartile (5,5) concentrano il 50% dei rispondenti. I numeri inseriti nel grafico 1 e 117 rappresentano gli *outlier* cioè quei casi che hanno fornito un punteggio "anomalo" rispetto alla media.

espressione ed interesse dei punti di vista avevano anche fornito punteggi alti sull'utilità di video e grafici e sui lavori in *circle time*, in piccoli gruppi, in coppia e viceversa. I punteggi sul conflitto invece non presentano alcuna correlazione significativa con le altre variabili. Questo confermerebbe che la percezione del conflitto non era legata agli strumenti e alle forme di comunicazione adottate dai sociologi ma piuttosto a fattori esterni e preesistenti (vedi dati sul conflitto seconda ricerca). Va infine sottolineato che la scheda di valutazione non aveva lo scopo di misurare il conflitto e soprattutto essa non ha permesso un'analisi del significato che i giovani davano al termine, approfondimento che si è suggerito di fare durante le attività condotte successivamente dagli insegnanti.

## 7. Proposte per migliorare il dialogo

Con una domanda aperta è stato chiesto agli studenti di indicare delle soluzioni per migliorare il dialogo. Di seguito un esempio dei contributi forniti da una singola classe:

- STU. Sono disposta ad ascoltarli e a non criticare la loro opinione.
- STU. Forse fare più squadre ma cambiarle ogni settimana.
- STU. Fare più lavori di gruppo.
- STU. Sapere le opinioni altrui e rispettarle.
- STU. Di dire e riflettere sulle proprie opinioni.
- STU. Tenere sempre conto del parere e dello stato morale dei compagni.
- STU. Per migliorare il dialogo con i compagni di classe vorrei fare più lavori di gruppo.
- STU. Le opinioni degli altri, aiutarsi nei momenti di conflitto, esprimere le proprie idee.
- STU. Io sarei disposta a provare a dialogare con i compagni con cui parlo meno.
- STU. Esprimere tutti le proprie idee e magari discutere di questo.
- STU. Capire le opinioni dei nostri compagni. Conoscerci meglio attraverso i dialoghi, esprimere le nostre opinioni ed emozioni.

In questo esempio emerge una moltitudine di contributi che rappresentano ciò che i singoli studenti erano disposti a fare concretamente per favorire il dialogo in classe, contributi che erano anche, in parte, il risultato del lavoro svolto in classe dai sociologi e dagli insegnanti. Si tratta di un elenco di proposte che è stato caricato sul sito affinché gli insegnanti potessero riflettere con gli studenti su come utilizzare tali riflessioni e passare alla loro sperimentazione.

Dall'analisi delle risposte qualitative invece emerge un quadro complesso che collega il dialogo ai diversi temi trattati durante gli interventi nelle diverse classi. Di seguito si riporta la selezione di alcuni contributi suddivisi per temi che evidenziano, da un lato, l'eterogeneità dei punti di vista degli studenti e, dall'altro, di come, utilizzando la stessa metodologia d'intervento, lo stesso stile di conduzione e gli stessi strumenti, i destinatari abbiano individuato e proposto soluzioni diverse e personali che contemplano vari aspetti della comunicazione e del dialogo. Vediamo nel dettaglio.

*Dialogo: parlare e ascoltare.* Alcuni studenti sottolineano l'importanza dell'interesse rispetto ai temi trattati, dell'ascolto, della necessità di essere chiari nell'esporre i fatti ed i punti di vista:

STU. Parlare di cose che possono interessare i compagni.

STU. Sarei disposto ad ascoltare di più e a fare più dibattiti.

STU. Ascoltarsi a vicenda, esprimere idee, punti di vista e dubbi.

STU. Essere chiari gli uni con gli altri per evitare incomprensioni.

*Dialogo e posizionamenti nella relazione.* Gli studenti confermano che il dialogo richiede un posizionamento simmetrico tra i partecipanti, senza la presenza di un'autorità epistemica (adulto), che governa la comunicazione. Tutti possono esprimersi:

STU. Essere chiari e seri così da capirci e non comportarsi in modo superiore.

STU. Per dialogare in modo più libero e rilassato senza paura di essere giudicati bisognerebbe parlare tra noi senza adulti che ci mettono pressione.

*Dialogo e attenzione all'emissione.* Per facilitare il dialogo vanno evitate forme di prevaricazione e atteggiamenti, anche non verbali, inadeguati. Per questo secondo gli studenti si possono/devono usare modi rispettosi della persona e quindi dei turni di parola che facilitano la partecipazione.

STU. Usare la calma. Sarei disposto a stare calmo e a non cambiare argomento.

STU. Evitare di interrompere quando qualcuno sta parlando e mostrare rispetto per le opinioni degli altri.

STU. Attendere che un compagno di classe finisca di parlare prima di esprimere il proprio pensiero.

STU. Saper far partecipare tutti al dialogo.

L'ultimo contributo mette in luce la comprensione da parte di alcuni studenti del fatto che il dialogo va facilitato e sostenuto, ponendo attenzione all'equità della partecipazione.

Aspetti che da alcuni studenti vengono declinati in forma negativa come ad esempio:

STU. Non rispondere male, non parlare con un linguaggio dispregiativo.

STU. Non urlare ma usare un tono lieve. Non dire cose brutte.

STU. Non litigherei e darei contro a quelli che mi stanno antipatici.

STU. Non parlare uno sopra l'altro.

Osservazioni che rappresentano un ottimo spunto per far riflettere gli studenti su come trasformare espressioni con senso negativo in affermazioni positive.

*Dialogo e relazione d'aiuto.* Per alcuni studenti, per migliorare il dialogo con i compagni, è importante aiutarsi. In questo caso si tratta di un aiuto che secondo i rispondenti avrebbe facilitato la relazione tra partecipanti e quindi la possibilità di dialogare.

STU. Sono disposta a sforzarmi e aiutare, anche se con piccoli gesti, per favorire un'ambiente migliore.

STU. Sono disposta ad aiutare tutti.

STU. Per migliorare il dialogo con una persona in classe, starei di più con lei o lui e lo aiuterei se è in difficoltà. Oppure lo aiuterei a fare più conoscenze.

Aiuto che per alcuni è finalizzato a facilitare i compagni nella comprensione di argomenti di carattere scolastico che comunque richiedono un certo grado di reciprocità.

STU. Io sarei disposta a sostenerli quando sono in difficoltà ad aiutarli quando non capiscono, ma spero che l'aiuto sia reciproco e che possiamo parlare tra di noi senza litigare.

STU. We can be nice with our classmates. We can help each other if we need help<sup>13</sup>.

STU. Includere il più possibile.

Aiuto che è legato anche al tema dell'inclusione che non era intesa solo come una mera intenzione ma come azione.

<sup>13</sup> Traduzione: "Possiamo essere gentili con i nostri compagni di classe. Possiamo aiutarci a vicenda se abbiamo bisogno di aiuto". Lo studente non sapeva parlare l'italiano ma ha potuto partecipare e compilare il questionario, grazie anche all'aiuto di un compagno che gli traduceva il testo in inglese, lingua che lo studente comprendeva.

*Dialogo e collaborazione.* Per molti studenti il dialogo era correlato alla collaborazione e all'organizzazione delle lezioni. I lavori di gruppo, dove gli studenti possono conoscersi e sperimentare la collaborazione, rappresentavano un buon modo per stare bene insieme e quindi per dialogare.

STU. Fare più lavori di gruppo che ci insegnino a collaborare ed essere più aperti tra noi e rafforzare i legami con i nostri compagni.

STU. Forse fare più lavori di gruppo ma cambiare i gruppi ogni settimana. Secondo me per dialogare bisogna avere la collaborazione di tutti.

In questo ultimo caso la collaborazione era il mezzo per favorire il dialogo ma per promuovere il dialogo era necessario che tutti collaborassero.

*Dialogo e amicizia.* Per alcuni studenti il dialogo era comunque legato al rapporto di amicizia. Per i rispondenti fare amicizia aiutava a dialogare, fare amicizia che possiamo interpretare anche come conoscersi di più, ci sembra di capire conoscersi al di là del mero ruolo di studente:

STU. Essere amici di tutti, dialogare e ascoltarsi a vicenda.

STU. Incoraggiare le amicizie.

STU. Diventare più amici.

STU. Per migliorare il dialogo bisognerebbe essere meno numerosi e conoscersi in abiti diversi.

*Proposte per migliorare il dialogo: la specificità delle classi.* Un altro aspetto è rappresentato dalle differenze e dalla specificità dei contributi delle singole classi. Mentre i dati precedenti hanno messo in evidenza i suggerimenti che gli studenti hanno dato per facilitare il dialogo, la tab. 42 sintetizza e mette in evidenza i contributi delle singole classi scolastiche. Andando a leggere i dati riassuntivi si possono osservare alcuni temi comuni (ascolto, rispetto, collaborazione, aiuto...) ma, soprattutto, un'eterogeneità di osservazioni che restituiscono la specificità del lavoro svolto dai sociologi e dagli insegnanti nelle fasi precedenti in ogni singola classe, considerata come una piccola cultura. Un lavoro che è stato guidato dagli stessi obiettivi, teoria e metodologia di riferimento ma che si è adattato alle esigenze specifiche delle classi coinvolte.

Tab. 42 - Sintesi dei commenti su come facilitare il dialogo – Dati per classe

<i>Classe</i>	<i>Indicazioni per migliorare il dialogo (sintesi)</i>
A	Fare più lavori di gruppo o di coppia, capire la situazione e il pensiero degli altri, coinvolgere e ascoltare le opinioni, collaborare di più, essere amici, non rispondere male.
B	Ascoltare le opinioni di tutti, essere rispettosi, includere gli altri, usare un tono lieve, far partecipare tutti al dialogo, evitare urla, essere disposti a stare calmi e non cambiare argomento.
C	Approcciare di più, aprirsi agli altri, ascoltare di più, socializzare e condividere emozioni, parlare di cose esterne alla scuola, dialogare con chi non si apprezza, essere buoni amici, includere tutti nei dialoghi.
D	Ascoltare il compagno, diventare più amici, evitare di parlare uno sopra l'altro, essere disposti a lavorare con chi non si apprezza, fare più dibattiti, rispettare le scelte altrui.
E	Aiutarsi tutti, ascoltare le opinioni, avere più rapporti, confrontarsi e riflettere, essere curiosi, essere gentili, saper ascoltare per capire, essere simpatici con i compagni.
F	Ascoltare di più, parlare insieme, migliorare l'educazione, essere più attenti.
G	Aiutarsi a vicenda, avere più rispetto, ascoltare prima di parlare, esprimersi di più, avere rispetto tra di noi.
H	Collaborare con tutti, parlare chiaramente, passare più tempo insieme, aiutare chi ha difficoltà, usare la calma.
I	Ascoltare le opinioni, essere aperti, moderare i termini, confrontarsi con chi ha difficoltà, rispettare le idee degli altri.
L	Avere qualcosa in comune, chiedere cosa piace agli altri, conoscere meglio i compagni, essere amichevoli, essere sicuri, lavorare in gruppi misti.
M	Aiutare chi ha bisogno, ascoltare anche opinioni diverse, collaborare con tutti, evitare conflitti, fare più lavori di gruppo, rispettare opinioni altrui.
N	Aprirsi di più, ascoltare e accettare opinioni, essere interessati agli altri, far parlare ognuno, rispettare e collaborare.

## 8. Temi su cui dialogare

Con una domanda aperta è stato chiesto agli studenti di indicare su quali temi sarebbero stati interessati a dialogare. Ogni studente ha indicato uno o più argomenti che, sommati a quelli dei compagni, hanno dato vita

ad una proposta articolata di temi su cui sarebbero disposti a dialogare. A titolo esemplificativo di seguito si riportano i contributi di una classe:

- STU. Amicizia, sentimenti, gioco, emozioni.
- STU. Film, mi piacciono tanto.
- STU. Dello studio.
- STU. Del rispetto.
- STU. Musica, cosa proviamo, sentimenti e opinioni.
- STU. Su quelli con la possibilità di esprimere le proprie opinioni.
- STU. I propri gusti personali, imparare a sostenersi al meglio nei momenti più complicati tra compagni.
- STU. Sarei interessato a dialogare sulle mie passioni.
- STU. Qualcosa che abbiamo in comune e che ci piace.
- STU. Sempre la collaborazione ma anche riuscire e imparare a rispettare i punti di vista degli altri.
- STU. Sulle difficoltà a fare amicizia con certi compagni.
- STU. L'amicizia, i sentimenti che l'altro prova.
- STU. Dialogare di momenti difficili che sono successi a me e ai miei compagni, per risolverli.

In questo caso si può osservare come in questa classe i temi su cui dialogare sono spesso legati alla conoscenza reciproca, finalizzata anche a conoscere e far conoscere aspetti che esulano dall'esperienza scolastica.

Prendendo in considerazione i contributi di tutte le classi si possono individuare gli argomenti che accomunano le risposte di tutti gli studenti.

*Diversità di interessi.* Una parte degli studenti sottolinea la necessità di affrontare argomenti che vadano oltre al programma scolastico, abbracciando una varietà di temi come amicizia, amore, videogiochi e passioni individuali.

- STU. Sul riscaldamento globale, sul rispetto per le donne.
- STU. Sull'amore e come vivere fuori dalla scuola.
- STU. Videogame, manga/anime e film (...) sulla musica.
- STU. Sarei interessato a dialogare sulle mie passioni.
- STU. Cose che non centrano con la scuola.

*Dialogo e rispetto.* La richiesta di un dialogo sul rispetto indicava un desiderio di creare un ambiente inclusivo, dove gli studenti si sentissero liberi di esprimere opinioni, anche su argomenti personali e seri come bullismo, diversità e i momenti della vita.

- STU. Dialogare su cose serie come il rispetto e cose su cui scherzare.
- STU. Il rispetto e anche il bullismo perché è ancora presente nelle scuole.

Altri hanno affermato che si poteva dialogare su tutto purché ci fosse rispetto e ascolto reciproco:

STU. Sarei interessata a dialogare su qualsiasi argomento con i miei compagni purché ci sia ascolto e rispetto reciproco.

STU. Parlare di un po' di tutto, basta ascoltarci a vicenda.

*Dialogo per approfondire.* Nelle risposte sono presenti richieste di affrontare temi di attualità, evidenziando il desiderio di collegare la formazione scolastica a quanto accade all'esterno del contesto scolastico.

STU. Aggiungere tematiche che succedono tutt'ora. Ad esempio le donne in Iran, la guerra in Ucraina, i nuovi governi, le dittature, ecc.

STU. Razzismo e differenze tra persone.

STU. Razzismo, omofobia e altri argomenti per informare ed evitare di discriminare.

Anche la scuola, per alcuni, era un tema di interesse e da poter essere oggetto di dialogo:

STU. Parlerei del sistema scolastico e degli argomenti svolti in classe.

STU. Per favorire il benessere sarei disposto a dialogare di fatti accaduti a scuola.

STU. Sempre la collaborazione ma anche riuscire e imparare a rispettare i punti di vista degli altri.

STU. Dialogare e sapere cosa i miei compagni di classe pensano di questo nuovo anno scolastico.

STU. La collaborazione, lavorare insieme.

*Dialogo e aiuto.* La scuola entra a far parte dei temi su cui dialogare in classe indirettamente trattando il tema della relazione d'aiuto e della collaborazione tra compagni:

STU. Anche un "come stai?" può aiutare tantissimo.

STU. Sull'aiutare qualcuno in difficoltà, non lasciare nessuno da solo e parlargli spesso.

STU. Sull'importanza di aiutare tutti in un momento di bisogno e di aiutarci durante le ricerche.

STU. Mi piacerebbe aiutare dialogando e lavorando insieme durante le lezioni.

Come si è potuto osservare sia nell'esempio della singola classe sia nella sintesi dei contributi di tutte le classi, le proposte dei temi su cui dialogare hanno riguardato: a) argomenti di carattere personale finalizzati alla cono-

scienza reciproca (film, musica, passioni); b) temi specifici e relativi alla vita della classe (lavori di gruppo, relazione d'aiuto); c) temi trattati durante l'incontro in classe (sentimenti, collaborazione); d) relazioni di conoscenza e amicizia tra compagni.

Al di là dei singoli suggerimenti specifici, ciò che va sottolineato è che la partecipazione degli studenti attraverso i contributi scritti in quasi tutte le classi è stata diffusa e articolata. Questo è un dato positivo che poteva essere la premessa (e in diversi casi lo è stato) per un possibile lavoro sull'agency degli studenti oltre che sull'aumento del dialogo in classe. Obiettivo della richiesta di suggerimenti sui temi da trattare era ottenere indicazioni dagli studenti che permettessero agli insegnanti di conoscerli meglio e raccogliere spunti sugli argomenti di loro interesse. Il fine non era aprire un dialogo su tutti gli argomenti proposti in modo indiscriminato, bensì di partire da questi per aprire una negoziazione insieme alla classe, finalizzata alla scelta di un tema su cui confrontarsi. Questo anche in seguito a una riflessione promossa dai docenti, che permettesse agli studenti di distinguere gli argomenti coerenti con il contesto classe da quelli su cui i ragazzi avrebbero potuto dialogare in autonomia con alcuni compagni nel tempo libero. È importante sottolineare che non è sufficiente chiedere agli studenti di fare delle proposte su come migliorare il dialogo in classe. Ciò che serve è far sì che le proposte trovino una concretezza nelle azioni.

## **9. Pensieri e proposte sul progetto ContaminAction**

Infine agli studenti è stato chiesto di fornire dei suggerimenti per migliorare/cambiare il progetto ContaminAction.

Alla domanda su cosa pensano o cambierebbero del progetto ContaminAction ha risposto la metà dei partecipanti alla valutazione. Di questi 110 studenti la metà ha espresso:

a) un apprezzamento generico:

Studenti: mi è piaciuto: molto (...), perché divertente (...), perché era interessante, (...) perché era bello. Lo trovo completo. Va bene così (...) era perfetto.

b) un commento più specifico sull'utilità degli incontri come ad es.:

STU. (...) mi è servito dialogare e soprattutto a parlare delle proprie emozioni.

STU. Mi è servito per riflettere e penso che mi servirà in futuro.

STU. Non cambierei nulla, ho imparato l'importanza del dialogo e mi sono trovata bene.

STU. Un progetto molto utile per rafforzare il rapporto tra amici e compagni.

c) un commento sulle forme di comunicazione:

STU. Non c'è nulla da migliorare per me è perfetto, perché c'è gentilezza e rispetto.

STU. Ho potuto parlare senza essere giudicata, abbiamo collaborato tutti insieme, che di solito non è così.

L'altra metà degli studenti ha invece inserito alcuni suggerimenti su come migliorare il progetto. I suggerimenti hanno riguardato:

d) gli strumenti di intervento, ed in particolare le clip video che sono state apprezzate e che secondo gli studenti dovrebbero essere incrementate nel numero:

STU. Vedere più video.

STU. Secondo me bisognerebbe sempre far vedere dei brevi video per sentire le altre opinioni.

STU. Trovare più cose divertenti.

e) le modalità di lavoro in classe ed in particolare il lavoro di gruppo, che è stato molto gradito dagli studenti perché ha favorito il dialogo e la conoscenza reciproca.

STU. Creare gruppi più grandi in modo da includere più persone.

STU. Fare gruppi da tre o più persone per avere più pareri.

STU. Lavorare tutti insieme pacificamente.

STU. Più lavori di gruppo.

Il lavoro in gruppo (in genere gruppi composti da quattro persone) è stato molto apprezzato dagli studenti ed è stata anche una delle cose che è mancata agli studenti durante la pandemia. Qui ricordiamo come sia importante prestare attenzione a come vengono costituiti i gruppi. Nelle prime fasi di esercizio al dialogo e nelle classi con dinamiche relazionali complicate è bene che i gruppi vengano composti con studenti con caratteristiche simili per quanto riguarda la partecipazione per facilitare il compito, con la prospettiva di aumentare la difficoltà durante l'anno scolastico, man mano che si osservano dei miglioramenti nelle competenze dialogiche e collaborative.

## 10. In sintesi

Dai risultati della valutazione quali-quantitativa risulta che gli studenti: a) hanno compreso quali erano gli obiettivi dell'incontro realizzato con i sociologi e del progetto e b) hanno agito in modo coerente rispetto a questi obiettivi, in particolare sperimentando il dialogo sui temi proposti, quali la collaborazione, il rispetto dei punti di vista dell'altro, la comprensione delle emozioni proprie e delle implicazioni che esse hanno nelle relazioni tra le persone. Gli studenti hanno poi dimostrato un ampio coinvolgimento nel proporre come migliorare la comunicazione e il dialogo con i compagni e si sono dimostrati interessati ad approfondire temi rilevanti per la pre-adolescenza, anche diversi rispetto a quelli proposti dal progetto. Per quanto riguarda il progetto ContaminAction, gli apprezzamenti degli studenti sulle modalità e sugli strumenti confermano la validità dei materiali utilizzati e delle scelte operate da sociologi e insegnanti in fase di programmazione.

Il materiale qualitativo raccolto con il questionario risulta molto interessante e per questa ragione è stato riportato in forma integrale nella pagina del sito dedicata ad ogni singola classe. In questo modo gli insegnanti interessati hanno avuto la possibilità di trarre spunto dai temi preferiti dagli studenti e utilizzarli per "allenarsi al dialogo". Si tratta di temi che mettono in risalto le "difficoltà dei giovani" in un periodo storico particolarmente impegnativo, ma anche la volontà di mettersi in discussione e di agire per favorire un confronto e un dialogo con i propri compagni ed amici. Le osservazioni anche in questo caso dipendono dai singoli studenti, dal clima in classe e dall'abitudine o meno di dialogare in coppia o in gruppo.

Si tratta di una raccolta di osservazioni che si propone di mettere al centro la partecipazione attiva degli studenti. La valutazione viene inclusa nell'intervento e, anziché essere un momento conclusivo diviene strumento di ri-progettazione partecipata a partire dalle osservazioni dei destinatari del progetto.

## 6. Considerazioni finali

*Quando la tempesta sarà finita, probabilmente non saprai neanche tu come hai fatto ad attraversarla e a uscirne vivo. Anzi, non sarai neanche sicuro se sia finita per davvero. Ma su un punto non c'è dubbio. Ed è che tu, uscito da quel vento, non sarai lo stesso che vi è entrato.*

(Murakami, *Kafka sulla spiaggia*)

### 1. Premessa

In questo capitolo si presentano alcune considerazioni finali sulla realizzazione del progetto ContaminAction, a partire dagli effetti dell'irruzione dell'imprevedibilità nella società, in particolare nella scuola e nel sistema dell'intervento.

Queste considerazioni portano a formulare alcune indicazioni utili per migliorare l'intervento e farlo rientrare nelle attività curricolari a sostegno delle normali attività di insegnamento. Quanto di seguito riportato è il risultato dell'auto-osservazione formulata dai due sociologi, che supplisce il lavoro di valutazione che sarebbe stato realizzato in una situazione di normalità.

### 2. Prima dell'irruzione dell'imprevedibilità

Il progetto ContaminAction è nato nel settembre 2019 per volontà della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia in collaborazione con il mondo della scuola e il team di sociologi della Cosmo SCS (ente *no profit*), con lo scopo di promuovere il benessere psicosociale degli studenti attraverso l'aumento delle competenze dialogiche, emotive e di agency.

La richiesta iniziale della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia era di progettare e realizzare un intervento sperimentale in grado di coinvolgere, sia gli studenti, sia gli insegnanti e di garantire la continuità nel tempo evitando la replicazione o la sostituzione di servizi già presenti sul territorio. Il presupposto di partenza era che un intervento condotto da personale esterno al mondo della scuola, che non preveda la partecipazione continua e diretta degli insegnanti, raramente ha effetti significativi sul benessere degli studenti. Al contrario un intervento che contempli la parte-

cipazione degli insegnanti, agendo direttamente sulla comunicazione tra insegnante e studente, ha maggiori possibilità di successo e di influire positivamente sul “clima classe” (Francescato *et al.*, 1986) e sull’apprendimento (Baraldi, 2014; Baraldi, Turchi, 1990).

Come previsto nel documento di progetto, si trattava di realizzare un’azione di ricerca-intervento in grado di promuovere il dialogo, le competenze emotive e l’agency degli studenti attraverso l’azione combinata del team di intervento composto da insegnanti e sociologi. Il ruolo del team di sociologi era quello di condividere con gli insegnanti un modello di lavoro sociologico (sulla comunicazione) validato scientificamente in grado di sperimentare/attivare/sostenere forme efficaci di comunicazione nel sistema scolastico, nel rispetto dell’unicità e la specificità dei singoli studenti.

All’inizio del 2020, il processo di ricerca-intervento originario era stato definito (strumenti, tempi, scadenze) e condiviso con il sistema scolastico. Tutto era pronto per iniziare: il futuro non avrebbe dovuto riservare sorprese.

### **3. Sull’irruzione dell’imprevedibilità**

Nel marzo 2020 la diffusione del Covid-19, qui descritta come irruzione improvvisa dell’imprevedibilità ha costretto il sistema dell’intervento a prendere atto di quanto il futuro fosse, più di sempre, imprevedibile e ad agire di conseguenza. La pandemia, facendo irruzione all’improvviso nella società, ha “perturbato” i sistemi sociali (ad es. sistema educativo e dell’intervento), le organizzazioni (es. scuola e organizzazione *no profit*) le interazioni (ad es. tra compagni, amici, insegnanti), il tutto per un considerevole lasso di tempo e a livello globale (Baraldi, 2020). La perturbazione ha riguardato di conseguenza anche il sistema dell’intervento: l’impossibilità di comunicare a seguito del lockdown ha messo a rischio l’avvio e la prosecuzione del progetto e ha portato a rivederne l’organizzazione. Questo ha portato a modificare almeno in parte il progetto e allo stesso tempo a sperimentare e poi osservare il suo funzionamento in situazione di stress.

#### *3.1. L’organizzazione del sistema di intervento*

Nella fig. 8 viene rappresentato il processo di intervento nelle diverse fasi della pandemia. L’immagine cerca di evidenziare: 1) l’interdipendenza tra ambiente, sistema educativo e sistema dell’intervento; 2) il rapporto comunicativo (accoppiamento strutturale) tra i sistemi interessati dal proces-

so di intervento; 3) il grado di autonomia/dipendenza del sistema dell'intervento dal sistema scolastico (limiti dell'intervento legati alle norme scolastiche da un lato e dai vincoli progettuali dall'altro).

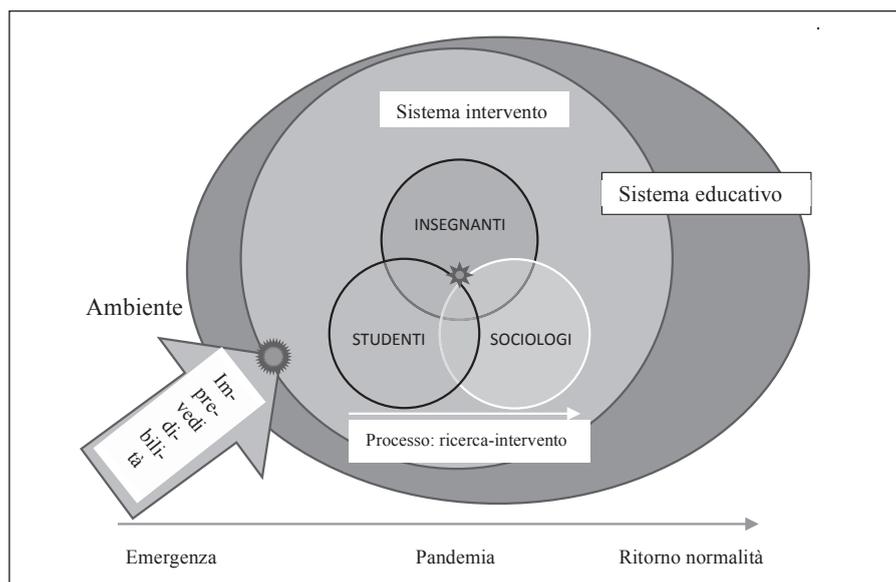


Fig. 8 - Sistema intervento: fasi della pandemia e processo di intervento

La figura mette in evidenza la complessità dei rapporti tra sistema dell'intervento, sistema educativo e ambiente.

La perturbazione ha avuto effetti sul sistema dell'intervento, portando ad un ripensamento della sua struttura organizzativa. Gli effetti dell'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità che hanno influito maggiormente sulla riprogrammazione dell'attività sono stati i seguenti:

- Senso di incertezza rispetto al futuro, che soprattutto nella fase iniziale della pandemia ha bloccato i processi decisionali tanto da mettere a rischio l'avvio stesso del progetto ContaminAction.
- Ingresso nella comunicazione scolastica di “problemi” rilevanti per il benessere psicosociale degli studenti quali:
  - correlazione tra rischio, pericolo e sicurezza, e diffusione del Covid-19;
  - gestione di emozioni emergenti quali rabbia, ansia e paura;
  - mancanza di interazioni tra preadolescenti a scuola e nel tempo libero.

- Temporanea sospensione/adequamento delle funzioni del sistema educativo, del ruolo e dei compiti degli insegnanti. La scuola e gli insegnanti vengono messi di fronte alla necessità di dover fare delle scelte in merito alle priorità della loro funzione: ad es. trasmettere la conoscenza, valutare, sostenere emotivamente gli studenti, evitare il contagio facendo rispettare le regole.
- Difficoltà organizzative e logistiche legate alla comunicazione scolastica: didattica a distanza.
- Isolamento della scuola rispetto al suo ambiente sociale: ad esempio blocco delle attività extrascolastiche come gite, incontri con esperti esterni.
- Difficoltà del team di sociologi a svolgere le proprie funzioni: ricercare e intervenire su temi promuovendo la comunicazione tra i destinatari.

La combinazione di questi effetti ha inevitabilmente condizionato le scelte operative riguardanti l'avvio e la prosecuzione del progetto e ha influito sulla qualità della comunicazione che si è poi sviluppata nel sistema dell'intervento.

### *3.2. L'impatto sul processo dell'intervento*

Partendo dall'analisi degli effetti (informazioni) si è deciso *in itinere* come ricalibrare l'intervento. L'analisi degli effetti dell'irruzione dell'imprevedibilità ha permesso di "assorbire l'incertezza" iniziale pervenendo a decisioni differenziate in base al periodo e alle esigenze dei singoli gruppi di insegnanti. Nelle tabb. 43a e 43b, vengono messe a confronto le diverse previsioni sull'evoluzione della pandemia, i corrispondenti bisogni degli studenti, i temi trattati durante le attività, il processo dell'intervento (concatenazione delle azioni), le forme di comunicazione attivate, l'organizzazione e gli strumenti operativi utilizzati. La tabella evidenzia il grado di correlazione tra i diversi elementi e le scelte operative adottate in relazione alle fasi della pandemia.

Tab. 43a - Evoluzione interventi a seguito dell'imprevedibilità e fasi pandemiche

	<i>Emergenza</i>	<i>Pandemia</i>	<i>Ritorno normalità</i>
Irruzione Imprevedibilità	Non si prevede la fine Finirà presto	Non finirà presto	Non è finita ma finirà
Obiettivi	Favorire la comunicazione e le interazioni tra studenti per limitare il senso di isolamento.	Aumentare dialogo su temi relativi alla pandemia.	Aumentare le competenze dialogiche, emotive e l'inclusione degli studenti.
Bisogni	Sostegno: emotivo studenti tecnico insegnanti	Sostegno emotivo Interazioni Rischi/pericoli Fiducia	Sostegno emotivo Interazioni a scuola e nel tempo libero: differenze.
Temi	Amicizia	Emozioni Rischi e Pericoli Prevenzione Relazioni	Differenze: la comunicazione a scuola e con gli amici, il dialogo, la collaborazione.
Processo	Sequenza di azioni di intervento, con un certo grado di improvvisazione, senza ricerca. Sperimentazione di strumenti. Condivisione e supporto insegnanti non strutturata e senza scadenze.	Analisi di sfondo Costruzione strumenti Raccolta dati Analisi Diffusione Creazione stimoli Realizzazione interventi online/ presenza condotti da insegnanti collegati con i sociologi. Laboratori realizzati da insegnanti Peer teaching online.	Analisi di sfondo Costruzione strumenti Raccolta dati Analisi Diffusione Creazione stimoli Realizzazione interventi in presenza condotti i sociologi/ insegnanti.  Laboratori realizzati da insegnanti Peer teaching online.
Organizzazione/ strumenti	Attività online Piattaforma Zoom Lavagna multimediale – Video stimoli – – Sito internet (Blog)	Attività online Piattaforma Zoom Lavagna multimediale Dati questionario Video stimoli Grafici Lavagne (annotazioni) Sito internet (diffusione di esperienze)	Attività in presenza – Lavagna multimediale Dati questionario Video stimoli Grafici Lavagne (annotazioni) Sito internet (diffusione di esperienze)

Tab. 43b - Evoluzione interventi a seguito dell'imprevedibilità e fasi pandemiche

	<i>Emergenza</i>	<i>Pandemia</i>	<i>Ritorno normalità</i>
Forme di comunicazione: Codici Posizionamenti Aspettative	Le FDC dei sociologi sono rimaste costanti per l'intero periodo: intervenire in modo scientifico, con orientamento alla persona di studenti e insegnanti, con aspettativa di partecipazione e adesione al modello di intervento proposto.		
	Le FDC degli insegnanti sono in parte rimaste costanti e in parte si sono adeguate alle fasi della pandemia. Fase in cui la partecipazione in prima persona dell'insegnante è stata massima vista l'impossibilità dei sociologi di entrare in classe.		
Partecipazione attiva insegnanti con gli studenti	Solo gli insegnanti aderenti alla fase sperimentale.	Tutti gli insegnanti aderenti al progetto.	Tutti. La presenza dei sociologi in classe ha permesso agli insegnanti di osservare la conduzione degli incontri.
Esperienze passate	Si utilizzano strumenti validati ed elaborati in contesti diversi.	Si utilizza l'esperienza maturata in fase di Emergenza. Si utilizzano i dati di ricerca per costruire temi e metodologie.	Si utilizza l'esperienza precedente. Partire dalla ricerca risulta fondamentale per affrontare i temi: si parte da informazioni e non da sensazioni.

*Idee sull'evoluzione della pandemia e avvio del progetto.* L'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità ha provocato un iniziale senso di smarrimento tra le persone coinvolte nel progetto, collegato, oltre che ad aspetti emotivi (sorpresa, paura, senso di impotenza), anche all'impossibilità di prevedere l'evoluzione della pandemia e di individuare soluzioni efficaci per evitare contagi e decessi.

Il senso di smarrimento ha creato indecisione rispetto all'avvio del progetto ContaminAction, aggravata dal fatto che i docenti conoscevano a mala pena i sociologi incaricati di realizzare l'intervento. Il senso di smarrimento e la fatica nel gestire l'emergenza, ha portato la maggior parte degli insegnanti a decidere per l'attesa: prima di agire bisognava capire come si sarebbe evoluta la situazione. Per pochi altri docenti, all'opposto, la prospettiva di incertezza e imprevedibilità forniva una motivazione all'azione sin da subito. Questo ha portato all'avvio della fase sperimentale.

L'atteggiamento rispettoso adottato dal team di sociologi nei confronti della scelta degli insegnanti di ritardare l'inizio delle attività è stato in seguito ripagato con la loro completa adesione al progetto.

*Bisogni, temi.* Nella fase di *emergenza* i bisogni degli studenti sono stati individuati attraverso “l’osservazione partecipante” di insegnanti e sociologi durante gli incontri online. I bisogni hanno riguardato gli aspetti emotivi e le relazioni con compagni e amici. L’essere costretti a stare a casa a seguito di un evento imprevisto e improbabile ha determinato dapprima un senso di “euforia” legato al non dover frequentare la scuola. Ma con il perdurare dei lockdown, l’euforia si è trasformata in difficoltà per la mancanza di rapporti interpersonali e divertimento. Il poter “andare a scuola” è diventata un’esigenza, sia per il bisogno di mantenere delle relazioni, sia a causa delle difficoltà riscontrate nell’apprendimento.

Si è quindi deciso di facilitare la comunicazione trattando il tema dell’amicizia, strettamente connesso ai problemi di isolamento e separazione da amici e compagni durante la pandemia. Il tema dell’amicizia è stato utilizzato soprattutto come uno “stimolo” per la facilitazione del dialogo<sup>1</sup> (Giordani, Noro, 2019a) e delle interazioni, piuttosto che come oggetto di riflessione.

Anche la forma dell’intervento è stata adattata alle circostanze. Grazie all’utilizzo della tecnologia e alla collaborazione degli insegnanti è stato possibile facilitare la comunicazione per piccoli gruppi di studenti. Il lavoro in sottogruppi ha permesso agli studenti di ritrovare spazi di intimità e dialogo. Accanto a questo lavoro online, condotto dai sociologi e insegnanti, si è sperimentato l’utilizzo del blog, sempre per favorire una comunicazione tra studenti, anche in questo caso promuovendo il dialogo tra gli studenti senza la presenza di adulti che potessero definire/regolare/vincolare la comunicazione, dando vita a risultati inaspettati, via via che gli studenti inserivano le proprie osservazioni personali nel blog. Oltre ai risultati riferiti agli studenti, questa modalità di “intervenire senza troppo intervenire” ha permesso di osservare le differenze tra un modello di lavoro più organizzato e gestito da adulti e una gestione più autonoma degli studenti che favoriva spazi di autonomia e agency.

L’attività che nella fase di emergenza ha coinvolto un numero limitato di insegnanti ha creato le condizioni per il coinvolgimento successivo di altre scuole ed insegnanti. La presenza sul sito del progetto delle osservazioni degli studenti, unita alla testimonianza di insegnanti e sociologi, ha facilitato la successiva adesione e partecipazione di quegli’insegnanti che all’inizio della pandemia avevano scelto di attendere prima di aderire al progetto.

<sup>1</sup> La certezza che il tema avrebbe facilitato la comunicazione era sostenuta dall’esperienza maturata nell’ambito del progetto Wonderland precedentemente realizzato dai due sociologi a favore degli adolescenti ([www.iswonderland.com](http://www.iswonderland.com)).

Questo porta a sottolineare l'importanza della fiducia (Luhmann 2000) e dell'autorità epistemica (Baraldi 2020). La costituzione del sistema di intervento è stata possibile anche grazie al rapporto di fiducia che si è venuto a creare inizialmente tra i sociologi e alcuni insegnanti: una fiducia “guadagnata sul campo”, grazie alla testimonianza delle competenze teoriche e delle abilità nella promozione del dialogo con gli studenti. Per i sociologi, l'esser riusciti a creare momenti di relazione *online* con gli studenti ha rappresentato la “chiave” per instaurare un rapporto di fiducia con un buon numero di insegnanti. Rapporto che con alcuni si è consolidato nel tempo.

In questa fase anche l'attività di peer teaching ha assunto una forma inusuale: le attività di scambio tra il team di sociologi e insegnanti hanno assunto la forma dello scambio di esperienze pregresse e del sostegno emotivo rispetto alle difficoltà relative alla pandemia e ai problemi organizzativi.

*Pandemia.* Nell'estate del 2020 l'atteggiamento della scuola rispetto alla conclusione della pandemia è cambiato: l'imprevedibilità è stata accettata come una condizione con cui dover convivere. Si è anche fatta strada la consapevolezza che gli studenti, a seguito del lockdown, manifestavano problemi emotivi e relazionali. Questa nuova consapevolezza ha portato alla decisione di realizzare una raccolta dati per conoscere il punto di vista degli studenti, capirne i bisogni e progettare azioni a loro favore. In realtà ciò era già descritto nel documento di progetto iniziale: cambiavano però i temi e le condizioni ambientali. In questa fase il passato (primi mesi della pandemia) è stato utilizzato per ipotizzare scenari futuri e la sperimentazione effettuata nella fase dell'emergenza è stata utilizzata per costruire la seconda ricerca-intervento. L'esperienza passata aveva dimostrato che la metodologia d'intervento funzionava. L'incertezza sul futuro e la diffusione dei risultati della fase sperimentale erano riuscite a diminuire la diffidenza di alcuni insegnanti nei confronti del progetto e a estendere la partecipazione. La rivisitazione dell'intervento ha riguardato i seguenti aspetti:

- le modalità di conduzione degli incontri con le classi da parte di insegnanti e sociologi;
- la qualità e la quantità del lavoro svolto dagli studenti con i propri insegnanti;
- i temi trattati;
- il rapporto tra gli insegnanti delle scuole e tra insegnanti e sociologi nell'ambito delle attività dei gruppi di peer teaching.

Questa fase ha rappresentato il momento di massima partecipazione attiva da parte degli insegnanti e il massimo livello di “innovazione” della conduzione degli interventi da parte dei sociologi. La sperimentazione degli interventi in modalità DAD è stata una novità sia per la scuola, sia per

il team di sociologi. Ciò ha condizionato il modo di comunicare non tanto nei contenuti, quanto nella forma. Per il team di sociologi è stato impossibile agire nello spazio tridimensionale: avvicinarsi o allontanarsi da singoli o gruppi di studenti; osservare le interazioni tra le persone; avere un rapporto personale con gli studenti, spesso provvisti di mascherina. Per gli insegnanti invece è stata l'occasione per agire fin da subito con gli studenti utilizzando una forma di comunicazione suggerita dai sociologi durante la fase preparatoria della ricerca-intervento.

Le attività di peer teaching in questa fase si sono concretizzate nello scambio di esperienze e nell'analisi degli effetti della pandemia sugli studenti ma anche nell'analisi degli effetti dell'intervento sugli studenti. Lo scambio di esperienze ha riguardato il lavoro dei sociologi precedente alla pandemia, ma anche e soprattutto la fase sperimentale del progetto.

*Il ritorno graduale alla normalità.* Con il ritorno graduale alla normalità si è prodotta una ridefinizione dei gruppi di insegnanti. Gli insegnanti che avevano creduto di più nelle potenzialità del progetto hanno continuato il lavoro con le proprie classi; altri meno convinti e forse più affaticati, hanno lasciato il posto a nuovi gruppi di insegnanti. La presenza di insegnanti motivati dai risultati ottenuti con le proprie classi ha favorito la partecipazione attiva di nuovi gruppi di insegnanti. L'attività è partita con la proposta di una nuova ricerca intervento sul ritorno alla normalità. Il rapporto di fiducia ha permesso, in alcuni casi, di affrontare anche altri temi specifici per singole classi, oltre a quelli previsti, in base a esigenze della singola classe, mantenendo fermo che ad operare fosse l'insegnante e che l'intervento trattasse temi/problemi sociali e non personali.

Con gli studenti si è trattato i temi dell'amicizia a scuola, della collaborazione in classe e della distinzione tra le due forme di comunicazione. La pandemia ha fatto comunque sempre da sfondo anche quando si iniziava ad intravedere un ritorno alla normalità.

*Forme di comunicazione.* Nelle diverse fasi della pandemia e nei diversi contesti di intervento, l'azione dei sociologi è rimasta pressoché invariata mentre quella degli insegnanti ha assunto forme diverse. Nel caso dell'intervento del team dei sociologi la forma di comunicazione prevalente è stata caratterizzata da: aspettative di partecipazione dei destinatari, codice di sistema (intervenire/non intervenire scientificamente) e orientamento alle persone degli studenti e degli insegnanti.

Nel caso degli insegnanti, durante le fasi della pandemia, le forme di comunicazione in classe sono rimaste invariate o si sono modificate nel tempo, in base all'orientamento personale, rispetto alla distinzione ruolo/persona, all'interesse personale nei confronti dell'intervento e al riconoscimento dei bisogni emotivi e di sostegno degli studenti. I bisogni degli stu-

denti sono stati evidenziati dai sociologi durante le attività di presentazione dei dati di ricerca e nei contesti di programmazione/supervisione, dove si è posta particolare attenzione ai concetti di empatia e sintonizzazione affettiva.

Un altro aspetto che ha incentivato un orientamento dell'insegnante alla persona è la sospensione del codice dell'educazione. Durante l'attività di ContaminAction, che si è svolta in orario scolastico e all'interno di un contesto educativo, l'insegnante e il team di sociologi hanno sostenuto l'espressione di punti di vista degli studenti, senza l'assillo della prestazione o il timore di fornire risposte sbagliate, in quanto l'attività non prevede la valutazione. Ciò pone l'attenzione sul problema della continuità dell'orientamento alla persona anche durante le attività curricolari. L'oscillazione tra un orientamento esclusivo al ruolo e un orientamento esclusivo alla persona potrebbe non essere compresa dagli studenti, generando una delusione delle aspettative. L'avvio e/o il mantenimento delle forme di comunicazione con orientamento alla persona hanno richiesto un'attività di sostegno e un'osservazione di secondo ordine, ad esempio nell'attività di supervisione.

*Organizzazione, strumenti e materiali.* La programmazione ha tenuto conto degli obiettivi del progetto e della necessità che vi fosse una coerenza con le azioni, le metodologie e gli strumenti.

La pandemia ha costretto a modificare l'organizzazione del progetto: i sociologi hanno lavorato dal proprio ufficio attraverso una lavagna multimediale collegata alla rete e hanno comunicato con studenti e insegnanti, attraverso il sito del progetto. La "rete" è quindi stata il medium della comunicazione che ha permesso di mantenere l'autopoiesi del sistema (Maturana, Varela 1985), cioè di mantenere in vita il sistema dell'intervento: un sistema sociale esiste fintanto che c'è comunicazione (Luhmann, De Giorgi, 1992).

Questo è stato un modo di lavorare faticoso, ma che ha permesso di sostenere studenti e insegnanti nell'affrontare l'imprevedibilità attraverso l'azione di ricerca intervento e di far sperimentare direttamente agli insegnanti nuove modalità di lavoro. Ciò ha anche permesso ai sociologi di osservare la comunicazione che ha coinvolto insegnanti e studenti e in seguito di comunicare su quanto osservato in fase di supervisione delle attività.

Gli strumenti di facilitazione del dialogo, anche come osservato dagli studenti (vedi valutazione) sono stati efficaci. In particolare, le clip video sono state particolarmente gradite dagli studenti. I video sono un prodotto multimediale molto apprezzato e "consumato" dai giovani, in seguito all'espansione dei social e delle piattaforme su internet. Va qui ricordato che i video utilizzati per la facilitazione del dialogo sono stati scelti in base a caratteristiche di durata, chiarezza del messaggio, coerenza del messaggio con gli obiettivi del progetto, capacità di evocare emozioni (Giordani, No-

ro, a cura di, 2006). Anche gli altri materiali utilizzati, come le fotografie o i grafici con dati di ricerca, sono stati apprezzati.

*Esperienze pregresse.* L'esperienza maturata in precedenza, in altri contesti, è sicuramente servita ad agire tempestivamente nella fase di emergenza. L'utilizzo di materiali già sperimentati ha permesso di essere più efficienti ed efficaci. L'uso della "memoria" come strumento a cui attingere per programmare azioni future nel presente ha ridotto, ma non assicurato, i risultati dell'intervento. Inoltre, la condizione di pandemia e di "rallentamento" del tempo ha permesso al team di sociologi di analizzare con maggior attenzione i materiali utilizzati in attività precedenti adattandoli al contingente.

### 3.3. *L'impatto sulla ricerca*

La fase di ricerca, sostenuta dalla teoria, ha garantito la scientificità all'intervento. In generale l'analisi dei dati (vedi capitolo 3) ha:

- descritto e approfondito la conoscenza su: comunicazione, relazioni ed emozioni provate prima e durante l'irruzione improvvisa dell'imprevedibilità; punti di vista su rischi e pericoli legati alla diffusione del Covid-19; difficoltà e aspetti positivi del lockdown; difficoltà e punti di forza della DAD; punti di vista sui media della comunicazione; temi dell'amicizia e dei rapporti con i compagni di classe;
- stimato: la percentuale di studenti che presentava difficoltà relazionali ed emotive (12-20% di studenti); la diffusione di strumenti informatici e apparecchiature telefoniche disponibili e utilizzate dagli studenti; l'utilizzo dei media della comunicazione per attingere informazioni sulla pandemia;
- confermato l'ipotesi che gli atteggiamenti riferiti al rischio, pericolo e sicurezza legati alla Pandemia erano gli stessi che si erano riscontrati in altre ricerche su altri temi rilevanti per la salute degli adolescenti (Ugolini, 2013; Giordani *et al.*, 2004; Baraldi *et al.*, 2002).

Vanno inoltre sottolineati gli effetti che l'attività di ricerca ha avuto sulla comunicazione, sui contenuti e sulle costruzioni di significato di insegnanti e studenti.

Anzitutto, la progettazione dello strumento di ricerca ha permesso al team di sociologi di condividere con gli insegnanti aspetti teorici e di sperimentare una prima forma di partecipazione al processo decisionale. L'analisi e la divulgazione dei dati ha invece favorito l'individuazione dei temi più importanti da trattare con gli studenti. I temi sono stati così scelti sulla base di informazioni riferite ai destinatari e non su considerazione di carattere generale.

In secondo luogo, la somministrazione dei questionari agli studenti da parte degli insegnanti è stata un importante elemento di novità: solitamente viene curata dal team di sociologi che avviano il progetto spiegando le finalità del lavoro e garantendo la privacy e la riservatezza dei dati. L'aspetto di novità non riguarda solo l'atto concreto di consegnare il questionario o di indicare un link per la sua compilazione, ma anche il coinvolgimento degli insegnanti nella fase di presentazione degli obiettivi del progetto agli studenti, dell'importanza del questionario come strumento di ascolto dei diversi punti di vista. In particolare, ciò ha permesso agli insegnanti di osservare il grado di interesse degli studenti per i temi trattati e quindi di avviare una riflessione su ciò. L'importanza della raccolta dati e la realizzazione dell'intervento basata sui dati forniti dagli studenti è stata ben compresa dai docenti, tanto che la proposta del questionario della terza ricerca è partita proprio dalla richiesta degli insegnanti di approfondire il tema sulle differenze tra la comunicazione in classe e quella a scuola.

In terzo luogo, i questionari sono stati apprezzati dagli studenti, che hanno riferito un elevato grado d'interesse per i temi trattati, dimostrato anche dalla quantità e dalla qualità di risposte alle domande aperte. Va però segnalato il problema degli studenti non nativi che non conoscendo la lingua italiana sono stati "esclusi" dalla compilazione del questionario, salvo il caso in cui un compagno non facesse da "interprete". Questo problema, che ha coinvolto soprattutto le scuole di Monfalcone, si è presentato ancor di più nella fase dell'intervento in cui la partecipazione degli studenti che non parlavano l'italiano è stata limitata dalle barriere linguistiche (Baraldi, 2014; Baraldi, Iervese, 2017).

### *3.4. L'impatto sulla peer teaching*

Il peer teaching, inteso come forma di comunicazione promozionale, ha avuto come obiettivo quello di favorire il dialogo tra insegnanti e team di sociologi e si è concretizzato nella condivisione di contenuti teorici e metodologici e obiettivi dell'intervento. Esso è stato il cuore dell'intervento: senza la partecipazione degli insegnanti non sarebbe stato possibile realizzare il progetto e sostenere gli studenti in un momento estremamente delicato come quello vissuto durante la pandemia. La scelta di adottare con gli insegnanti un intervento promozionale, basato sulla comunicazione dialogica e facilitante, ha prodotto impatti significativi sul piano sia relazionale, sia educativo, contribuendo a plasmare una cultura di apprendimento partecipativo e rispettoso delle diversità, a vantaggio dell'intera comunità scolastica. In questo caso il sociologo, pur mantenendo l'autorità epistemica si

è orientato alla persona dell'insegnante mettendone in luce le competenze e l'esperienza. Quello che si è fatto durante l'attività di PTI non è stato "trasmettere la conoscenza" ma "proporre dei punti di vista" su cui dialogare e costruire significati per l'azione dell'intervento.

Nell'ambito dell'attività di PTI, attuata per mezzo di riunioni di gruppo online, insegnanti e sociologi si sono considerati, nella comunicazione, come persone uniche e specifiche dialogando su esperienze di lavoro e punti di vista personali.

Il fatto che la PTI sia stata realizzata in modalità online ha facilitato l'avvio del progetto e aiutato a rendere più efficiente ed efficace la comunicazione. D'altro canto, il fatto di non potersi incontrare in presenza ha escluso una serie di momenti informali che hanno un effetto facilitante nella costruzione di rapporti di fiducia e collaborazione. La scarsa disponibilità di tempo ha impedito di realizzare la formazione teorica necessaria per condividere un linguaggio comune, formazione che è poi stata fatta *in-itinere* abbinando aspetti teorici, narrazioni, aspetti organizzativi concreti e contingenti.

In una fase di difficoltà, come quella attraversata durante il periodo Covid-19, questa modalità comunicativa ha permesso di:

- Facilitare le narrazioni degli insegnanti riguardanti esperienze personali pregresse, nella gestione della classe e problemi incontrati, nonché maturati nell'ambito del progetto.
- Promuovere l'osservazione della comunicazione tra studenti, per migliorare le loro competenze dialogiche e relazionali nella classe.
- Favorire l'osservazione dei diversi punti di vista e delle modalità operative di altri insegnanti, contribuendo a comprendere come le difficoltà di gestione delle classi siano comuni e trasversali a tutte le scuole.
- Evidenziare l'importanza della comunicazione sulla gestione della comunicazione in classe per il suo funzionamento. Momenti di confronto su aspetti metodologici possono migliorare le relazioni tra studenti, tra studenti e insegnanti, e l'apprendimento di temi correlati alle materie curricolari.
- Favorire la scelta e la produzione di temi e strumenti per l'intervento in classe coerenti con gli obiettivi del progetto e le aspettative di insegnanti e team di sociologi.
- Apprendere l'utilizzo di strumenti per la facilitazione del dialogo e dell'agency.

Il lavoro di PTI ha richiesto un impegno da parte di molti insegnanti, alcuni hanno approfittato per includere queste conoscenze nel proprio stile d'insegnamento.

### 3.5. L'impatto sull'intervento con gli studenti

*Obiettivi differenziati ma coerenti.* I sociologi e gli insegnanti hanno realizzato gli incontri con gli studenti utilizzando modalità diverse (online, in presenza e miste). Pur rimanendo ferma la finalità di promozione del benessere degli studenti, gli obiettivi degli interventi dei sociologi erano diversi da quelli degli insegnanti.

La tab. 44 mette in evidenza le differenze tra gli obiettivi del team di sociologi e quelli dei gruppi di insegnanti. L'obiettivo dei sociologi nei confronti degli studenti è stato quello di promuovere e facilitare l'agency, il dialogo e la costruzione di significati sui temi del progetto mentre l'obiettivo nei confronti degli insegnanti è stato quello di testimoniare il proprio stile di comunicazione. L'obiettivo degli insegnanti invece è stato quello di sperimentare il modello di intervento proposto dal team di sociologi a favore degli studenti. Sperimentazione che è stata condivisa e supervisionata dai sociologi nell'ambito delle attività di PTI.

Tab. 44 - Obiettivi di sociologi e insegnanti rispetto all'intervento con le classi

<i>Obiettivi</i>	<i>dei Sociologi</i>	<i>degli Insegnanti</i>
Verso gli Studenti	Promuovere e facilitare: l'agency degli studenti, il dialogo, le competenze emotive e la costruzione di significati sui temi del progetto.	Sperimentare l'utilizzo di uno stile comunicativo in grado di promuovere e facilitare: l'agency degli studenti, il dialogo, le competenze emotive e la costruzione di significati sui temi del progetto.
Verso gli Insegnanti	Testimoniare agli insegnanti come promuovere e facilitare: l'agency degli studenti, il dialogo, le competenze emotive e la costruzione di significati sui temi del progetto.	Condivisione della sperimentazione durante le attività di PTI (insegnanti e sociologi) e ricalibrazione dell'intervento.

La facilitazione e lo stile testimoniale dei sociologi hanno reso evidente agli insegnanti che è possibile favorire la comunicazione tra gli studenti. In particolare, la conduzione degli incontri da parte dei sociologi ha permesso agli insegnanti di osservare come (a) partire dai dati di ricerca, (b) comprendere le aspettative, (c) non valutare, (d) rispettare i diversi punti di vista, facilitino il dialogo, promuovano l'agency, favoriscano l'attivazione di forme di comunicazione rispettose e generalizzate all'intera classe e pro-

muovano la partecipazione degli studenti, in particolare di chi solitamente non partecipa.

*L'intervento in classe come processo.* Le attività con le classi, curate da sociologi e insegnanti, non sono azioni isolate né a sé stanti, ma un processo comunicativo che si sviluppa in ogni singolo incontro e che trova continuità tra un incontro e l'altro. La promozione del dialogo e della facilitazione richiedono attenzione e continuità: in alcuni casi, l'intervento si è consolidato nel tempo ed è diventato un modello di lavoro.

Le fasi del lavoro in classe, come la "rottura del ghiaccio", la raccolta di aspettative, la riflessione sui temi a classe riunita, in piccoli gruppi e in coppia, hanno avuto lo scopo di perturbare le forme di comunicazione che generalmente si sviluppano nella classe scolastica. Ad esempio, dire che non ci sono risposte giuste o sbagliate ma solo punti di vista personali e agire rispettando questo principio, così come raccogliere le aspettative dei partecipanti e rinegoziarle, ha permesso di instaurare una comunicazione con gli studenti basata sul rispetto dell'unicità e specificità dei partecipanti.

*Gli strumenti di facilitazione.* Sono stati utilizzati degli strumenti costruiti *ad hoc*, come ad esempio video-clip, immagini evocative, immagini delle lavagne con gli appunti degli incontri, e grafici. Gli strumenti sono stati scelti dai sociologi e dagli insegnanti sulla base dei temi da trattare o degli obiettivi da raggiungere. Anche l'utilizzo degli strumenti è stato flessibile e ha assecondato il processo comunicativo che via via si è sviluppato nella singola classe.

Dovendo facilitare l'espressione di punti di vista diversi in un breve lasso di tempo, gli strumenti avevano le seguenti caratteristiche: (a) i grafici erano di facile lettura e comprensione; (b) le video-clip avevano una durata breve (da 30 secondi a 2 minuti), trattavano un solo specifico argomento, erano "testimoniali" cioè mostravano come si può fare e non erano "educativi" cioè non dicevano come si deve fare. La scelta degli strumenti non è un aspetto banale o da sottovalutare ed è anche molto importante il modo in cui vengono utilizzati. Nel caso dei video non basta mostrare un video e poi commentarlo: si può ad esempio utilizzare la tecnica della moviola (Guidano, 2000) per far vedere e rivedere una singola scena analizzando la comunicazione (cosa viene detto dai personaggi, come dialogano i personaggi, quali emozioni provano i personaggi).

L'intervento in classe è sempre stato commisurato all'età dei partecipanti e al numero di annualità di partecipazione al progetto. Ad esempio, nelle classi prime si è partiti proponendo agli studenti di definire il concetto di dialogo e si è lavorato in *circle time* e in coppia. Nelle classi terze, che hanno partecipato a tutte le annualità, si sono approfonditi temi come la collaborazione tra compagni o le differenze tra amicizia e amicizia ve-

ra, facendo lavorare i ragazzi in piccoli gruppi e dando ampio spazio alla comunicazione autonoma tra studenti. In questo caso il facilitatore si è ritirato dalla comunicazione. Un intervento ha successo quando gli studenti riescono a dialogare tra loro su un tema specifico, ponendosi domande, contribuendo con propri punti di vista, senza il bisogno di un adulto che sostenga costantemente la comunicazione. In altri casi, il facilitatore ha accolto la proposta di riflessione proveniente dagli studenti mettendo in secondo piano l'intervento prestabilito con l'insegnante. In questi casi, oltre al dialogo è stata promossa l'agency degli studenti che rappresenta un obiettivo elevato per il progetto: gli studenti diventano protagonisti dell'intervento o nel caso dell'attività curricolare della propria formazione.

In sintesi, l'attenzione al processo e l'uso personalizzato dei materiali a disposizione ha evitato la standardizzazione degli interventi, rispondendo così all'idea di fondo che la classe scolastica è un sistema unico e specifico: una piccola cultura (Baraldi, 2020).

*La valutazione.* L'avvio rapido del progetto, lo spostamento dell'attenzione da adeguare un modello di intervento esistente a rispondere all'emergenza, utilizzando il modello preesistente, uniti alle difficoltà determinate dall'applicazione di regole anti-Covid19 e alla scarsa disponibilità di tempo per agire, ha ostacolato la realizzazione di un'adeguata attività di valutazione. Solo nella terza ricerca intervento, quando si è iniziata a vedere la fine della pandemia e i sociologi sono potuti entrare in classe, è stato possibile raccogliere il punto di vista degli studenti sull'azione dei sociologi. Si tratta di un'azione di valutazione importante ma, che in una situazione ideale, avrebbe potuto prevedere anche una raccolta sistematica dei punti di vista qualitativi sull'intervento.

#### **4. Un nuovo presente a partire dall'imprevedibilità**

Aver deciso di affrontare l'imprevedibilità ed i relativi rischi piuttosto che rifugiarsi in un porto confortevole e ingannevolmente sicuro, ha permesso di rispondere agli obiettivi prefissati dal progetto e nel contempo di osservare e valutare come il modello di intervento già in parte collaudato ha reagito allo *stress* causato dalla pandemia. La ricostruzione del percorso e la conseguente descrizione del lavoro svolto hanno permesso di capire che cosa ha funzionato e cosa andrebbe modificato al fine di perfezionare il modello di intervento. Rispetto a che cosa ha funzionato ricordiamo in sintesi:

- il costruttivismo, la teoria dei sistemi e dell'intelligenza emotiva hanno fornito un valido quadro teorico di riferimento per agire adeguatamente durante la pandemia e restano un valido strumento anche per il futuro;

- l'adozione di un approccio promozionale, che si è concentrato sulla valorizzazione delle risorse dei partecipanti e sulla promozione dell'agency nei processi di conoscenza e apprendimento, è stato la caratteristica costante e ha garantito coerenza e vitalità al percorso;
- lo stile dialogico e facilitante, mettendo al centro la persona e i suoi punti di vista, ha permesso agli insegnanti e agli studenti di contribuire significativamente al processo comunicativo e alla costruzione di significati condivisi, favorendo un clima di partecipazione equo e inclusivo;
- il coinvolgimento attivo degli studenti, attraverso un approccio cooperativo, ha favorito la costruzione autonoma dei significati, la responsabilizzazione e la ricerca di soluzioni ai problemi;
- il lavoro sulle emozioni è stato fondamentale per favorire il benessere psicosociale degli studenti;
- il coinvolgimento attivo degli insegnanti, avvenuto attraverso gruppi di peer teaching e la progettazione partecipata, ha permesso di rispondere alle esigenze delle singole classi e di adattare gli interventi alle caratteristiche specifiche dei partecipanti. Ha inoltre favorito l'introduzione o il consolidamento di un approccio metodologico che i docenti potranno continuare ad adottare anche autonomamente.

Di seguito vengono riportate alcune riflessioni su come riprogettare l'intervento, partendo dalle considerazioni precedentemente esposte e dalle "lezioni apprese" durante l'irruzione dell'imprevedibilità. Alcune azioni di miglioramento sono già state implementate, mentre altre saranno perfezionate in futuro.

*Teoria.* Gli aspetti teorici utilizzati nel progetto ContaminAction rappresentano una base sociologica importante che è servita a sostenere il progetto nella fase di crisi determinata dall'irruzione dell'imprevedibilità. Quindi questa teoria (v. capitolo 2) rimane un valido supporto che sostiene e conferma la validità della struttura del progetto.

*Metodologia.* Anche nel caso di ContaminAction si è potuto assodare che la metodologia della ricerca intervento si adatta al lavoro con i gruppi di adolescenti e preadolescenti, siano essi gruppi formali, informali o classi scolastiche. Il modello della ricerca intervento si adatta bene alla preadolescenza in quanto rende possibile un tipo di intervento rispettoso della struttura comunicativa dei singoli e dei gruppi sociali (Baraldi, Casini, 1991; Baraldi, Rossi, 2002).

*Gruppo Intervento.* L'irruzione dell'imprevedibilità ha messo a dura prova l'organizzazione scolastica. In particolare, i dirigenti scolastici sono stati soverchiati da aspetti organizzativi e alcuni non sono riusciti a seguire con l'attenzione necessaria l'evoluzione e gli esiti del progetto. Questa si-

tuazione ha reso difficile comprendere l'entità del problema e le potenzialità del metodo nell'attivare forme di insegnamento rispondenti ai bisogni degli studenti, non solo personali, ma anche sociali. Si tratta di una lacuna che andrebbe colmata. Il progetto ContaminAction non è un'azione *spot* ma un intervento culturale che coinvolge il sistema scolastico a lungo termine e, così inteso, può rappresentare una risorsa per il sistema educativo. Per questa ragione nella riproposizione del progetto è stata data molta importanza a questo aspetto.

*Destinatari.* L'attività svolta in classe con gli studenti e i suoi risultati positivi hanno permesso di comprendere che il dialogo, l'agency e le competenze emotive e relazionali sono i prerequisiti fondamentali per favorire il benessere degli studenti e per insegnare le materie curricolari in modo coinvolgente e partecipato. In una classe dove è presente il rispetto per i turni di parola, dove non si sviluppano conflitti violenti (il dialogo prevede il conflitto di idee), dove i partecipanti si trattano come persone e non come ruoli, insegnare diventa più facile e gratificante. Le abilità comunicative, relazionali ed emotive però non sono "innate", ma vanno attivate e sostenute.

Per questo si è ritenuto utile estendere il progetto ContaminAction anche alle scuole primarie, agendo in modo preventivo e generando una continuità formativa tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

Ciò ha comportato e comporterà un nuovo lavoro di progettazione degli interventi, che saranno commisurati alle caratteristiche dei bambini. Per questo si farà riferimento anche a progetti già attivati in passato come, ad esempio, il progetto Sharmed che ha coinvolto le scuole primarie di Modena, Udine e Monfalcone (Baraldi, Iervese, 2017).

*Perfezionamento della PTI.* Uno degli effetti dell'irruzione dell'imprevedibilità sul sistema dell'intervento è stata l'impossibilità di realizzare l'attività formativa con gli insegnanti partendo da concetti teorici e metodologici. Si tratta di una mancanza che è stata in parte risolta affrontando gli aspetti teorici più importanti *in itinere* durante le attività di supervisione. Se questo modo di condividere gli aspetti teorici ha permesso di collegare le osservazioni dei partecipanti ai concetti teorici e ha facilitato la condivisione, ora che non ci sono più limitazioni di tempi e luoghi, la proposta di un lavoro formativo più articolato risulta possibile. Va anche detto che l'attività di formazione, condivisione e supervisione è stata e viene tutt'ora realizzata fuori dall'orario di servizio e quindi rappresenta per gli insegnanti un onere che ostacola la loro partecipazione. Per ovviare a questo problema, si è scelto di organizzare l'attività formativa concentrandola in un breve lasso di tempo, all'inizio del progetto ma sempre in presenza. Mentre altre attività, quali le riunioni organizzative, potranno, se non sarà possibile altrimenti, continuare ad essere svolte online. Questo ultimo aspetto do-

vrebbe permettere agli insegnanti che risiedono lontani dalla scuola di partecipare all'attività.

*Continuità dell'intervento.* Perché un progetto abbia un impatto significativo su dialogo, agency e competenze emotive, è cruciale garantirne la continuità nel tempo, sia per le attività destinate agli studenti che per il lavoro dei professionisti con gli insegnanti. Esperienze passate dimostrano che gli interventi che si estendono oltre un singolo anno scolastico, favorendo la continuità tra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado, possono avere un impatto significativo sugli obiettivi del progetto.

Dall'altra parte, lavorare su progetti a lungo termine offre agli insegnanti l'opportunità di condividere, approfondire e far propri i riferimenti teorici e le metodologie educative utilizzate.

Tuttavia, la situazione di precarietà professionale che affligge molti insegnanti coinvolti nel progetto rappresenta una sfida significativa. La mancanza di sicurezza lavorativa mina la continuità dell'intervento, poiché la permanenza degli insegnanti nella stessa scuola non è garantita.

In definitiva, nonostante le sfide legate alla precarietà, è essenziale perseguire la continuità nell'intervento per massimizzare gli effetti positivi. Ciò richiede un impegno da parte degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche per creare condizioni che favoriscano la collaborazione a lungo termine.

*Progettare a partire dai dati.* La raccolta di dati ha permesso di realizzare interventi basati sull'osservazione della realtà e non su sensazioni o dati generali distanti dal contesto. La raccolta dati è risultata una pratica gradita sia dagli insegnanti che dagli studenti: dai primi perché i dati permettono una conoscenza più approfondita e spesso sorprendente degli studenti; dai secondi perché i temi di ricerca sono giudicati interessanti e adatti alla loro età.

*Interventi in classe dei sociologi.* Con la fine della pandemia per il team di sociologi è stato possibile rientrare in classe e rivedere in presenza gli insegnanti e gli studenti. Questo ha permesso e permetterà al team di sociologi di testimoniare agli insegnanti lo stile di conduzione delle metodologie e l'utilizzo degli strumenti. Durante la pandemia tutto ciò è stato svolto online e quindi fuori dal contesto scolastico. Non poter mostrare agli insegnanti come si creano i gruppi, il setting di lavoro, come ci si può muovere durante un focus (...) è stato un limite significativo alla testimonianza. La fine della pandemia e il ritorno in classe ha rappresentato quindi un momento molto importante e ha ristabilito la funzione di "testimone del metodo" dei sociologi e quella di "osservatore" degli insegnanti.

*Interventi in classe degli insegnanti.* L'intervento degli insegnanti con la classe è stato un momento molto importante dell'intervento complessivo. Questo aspetto dovrà continuare ad essere sviluppato secondo lo schema di

alternanza tra progettazione, supervisione e attività in classe. Un aspetto su cui si porrà particolare attenzione sarà quello di fare in modo che le attività sviluppate nel progetto rientrino nelle attività curricolari o riguardino la vita della classe.

La realizzazione di elaborati (vedi lavori pubblicati sul sito del progetto) è un elemento interessante per la condivisione dei risultati, sia tra gli studenti, sia tra gli insegnanti. Sarà però importante ribadire che l'obiettivo del lavoro degli insegnanti con i propri studenti è la promozione del dialogo, delle competenze emotive e dell'agency, e non la realizzazione di un prodotto.

*Temi degli interventi.* In tutte le classi si tratteranno i temi del dialogo e delle competenze emotive partendo da attività di base che diverranno più complesse in relazione all'età degli studenti. I temi e gli strumenti saranno adeguati alle esigenze delle singole scuole e all'età degli studenti e potranno variare anche in base a problemi specifici di una scuola o di una classe (contro la standardizzazione). Ad esempio:

- *Comunicazione interculturale.* Nelle scuole con una prevalenza di studenti le cui famiglie sono di origine migrante, si potrà lavorare su temi che riguardano la “narrazione e la memoria” in continuità con il progetto Sharmed (Baraldi, Iervese, 2017; Baraldi *et al.*, 2021) e quindi affrontare il tema del dialogo che riflette sulle differenze personali, che possono talvolta includere la manifestazione di differenze culturali.
- *Comunicazione conflittuale.* Nelle classi che presentano difficoltà di tipo comunicativo/relazionale (prevaricazione, conflitto, bullismo) si potranno individuare strumenti *ad hoc* per far lavorare gli studenti e gli insegnanti sulla soluzione dialogica dei conflitti, ad esempio secondo il modello del doppio ascolto (Winslade, Williams, 2011).
- *Comunicazione mediatica.* Durante la pandemia, il mondo dei preadolescenti si è aperto a internet e ai social media. Tutto ciò ha creato nel sistema dell'educazione e delle famiglie non poche perplessità e preoccupazioni. Il non poter controllare le azioni di studenti e figli è diventato un problema rilevante che meriterebbe un approfondimento riguardante ad esempio la comunicazione per mezzo di internet e dei social, i rischi ad essa connessi, come la sindrome FOBO (*Fear Of Being Offline*), la costruzione della conoscenza attraverso i siti web e gli strumenti che utilizzano l'intelligenza artificiale, il trattamento delle immagini (Faccioli, Losacco, 2008) e la relazione tra immagini e memoria personale e collettiva (Baraldi *et al.*, a cura di, 2021). A tal proposito, anche se la pandemia è finita, il sito del progetto continuerà ad essere un punto di riferimento su cui lavorare coinvolgendo attivamente gli studenti e permetterà anche di affrontare il tema importante dell'utilizzo di inter-

net e dei social per acquisire informazioni ma anche per produrle e vederne gli effetti. Nelle scuole che vorranno lavorare sull'agency degli studenti, si potranno attivare dei percorsi che attraverso la progettazione partecipata, migliorino il benessere a scuola.

- *Comunicazione amicale*. Il tema della sindrome FOBO permette anche di sollevare il tema della deflazione della frequentazione nel tempo libero da parte dei preadolescenti e adolescenti. Secondo l'opinione generale, un consistente numero di "giovani" si starebbe ritirando dalla comunicazione in contesti informali (Giordani, Noro, 2019b). Questo dato, se confermato, rappresenterebbe un problema per la socializzazione. Sarebbe quindi importante approfondire questo argomento. Comunque, se l'ipotesi, anche per il territorio goriziano, fosse confermata, si dovrebbe agire per connettere scuola, territorio e amministrazioni locali in modo che possano contribuire alla realizzazione di un progetto di intervento che, partendo dai bisogni dei giovani (ricerca-intervento), attraverso azioni di progettazione partecipata, faciliti l'agency dei giovani attivando così progettualità adeguate alla soluzione del problema. Progettualità che dovrebbero puntare alla creazione di un sistema integrato di luoghi e azioni rivolti ai giovani, diversificati territorialmente e per funzioni come ad esempio l'attivazione di spazi per la co-progettazione, l'incontro informale, la realizzazione di produzioni culturali giovanili (Tonucci, 1997; Baraldi *et al.*, 2003).

*Contaminazione e visibilità*. Il sito internet è stato sicuramente uno strumento fondamentale per la diffusione dell'informazione tra i partecipanti al progetto durante la pandemia. La sua struttura permette di osservare l'evoluzione del progetto nel tempo e di utilizzare da qualsiasi aula dotata di una lavagna multimediale i materiali scelti per l'intervento. Oltre al sito internet è auspicabile una diffusione del progetto tramite i media tradizionali (giornali, televisione e radio). Sul sito [www.contamination.me](http://www.contamination.me) oltre ad essere disponibili i materiali descritti in questo lavoro sono specificati i contatti e le modalità per aderire al progetto.

## Come vascelli nella tempesta

Avremmo potuto scegliere di rifugiarci in un porto sicuro e, invece, abbiamo preferito il mare aperto, le onde altissime e le sferzate del vento. Questo ci ha permesso di incontrare tanti piccoli vascelli dalle vele variopinte, con equipaggi straordinari e unici, con i quali abbiamo percorso rotte comuni e, alle volte, inaspettate. Poi la tempesta è finita, ognuno ha ritrovato il suo porto e noi, a ricordo di quel viaggio, abbiamo scritto questo “libro di bordo” che speriamo permetta di ricordare il percorso condiviso, consenta a chi lo desidera di tracciare nuove rotte e aiuti anche ad affrontare l'imprevedibilità di nuove tempeste.

*Marco Giordani e Annie Noro*



## 1. Il questionario: indicazioni per gli insegnanti

*Di seguito si riporta l'elenco delle domande poste agli alunni subito dopo la compilazione del questionario. Lo scopo del questionario e della riflessione successiva era quello di facilitare l'accoglienza degli studenti (primi giorni di scuola dopo la pausa estiva) costruendo una vicinanza con loro proprio a partire dalla nuova situazione che si trovavano ad affrontare arrivando in classe. In tal senso, partire dalle domande del questionario poteva rappresentare il pretesto per aprire il dialogo e conoscere il punto di vista degli studenti sul come avevano trascorso l'estate e su come essi vivevano il rientro a scuola in relazione alla diffusione del Covid-19.*

Una volta che tutti hanno finito di compilare il questionario, porre agli studenti le seguenti domande:

- C'erano argomenti per voi interessanti? Se sì, quali? Se no, perché ritenete che nessun argomento fosse per voi interessante?
- Tra gli argomenti del questionario quali vorreste approfondire in classe con compagni e insegnanti? Perché?
- Tra gli argomenti del questionario quali sono quelli che, se approfonditi, ci possono far stare meglio in classe?
- Nel questionario c'erano delle parole per voi poco chiare?

Le domande andranno poste:

- Lasciando agli studenti la libertà di rispondere.
- Favorendo il dialogo e l'espressione di punti di vista diversi.
- Mantenendo la comunicazione sull'importanza, l'utilità e l'interesse per i temi evitando che essa si incentri su aspetti di gradimento: bello, brutto.

Mentre gli allievi rispondono l'insegnante potrebbe:

- Annotare sulla lavagna le parole chiave di quanto emerso.
- Riassumere gli aspetti salienti del confronto in plenaria utilizzando termini: importante, utile, interessante (...).

- Fare una sintesi dei temi principali sui quali potrebbe essere utile continuare un dialogo e laddove si presentasse necessario costruire soluzioni per stare bene in classe nella nuova situazione.
- Documentare il lavoro svolto ad esempio fotografando le sintesi dei lavori. In questo modo si potrà tener traccia.

## 2. Elaborazione dei dati

Di seguito si descrivono sinteticamente le analisi utilizzate per elaborare i dati con il programma statistico SPSS (Barbaranelli, Olimpo, 2006; 2007; Fabbris, 1994).

*Analisi del testo.* Nella prima ricerca si è utilizzato un modulo on-line che ha permesso di raccogliere informazioni di tipo qualitativo (testi) attraverso domande di tipo aperto. Nella seconda e terza ricerca oltre alle numerose variabili pre-codificate e chiuse sono state utilizzate alcune domande aperte con lo scopo di approfondire o specificare meglio alcune risposte non codificabili a priori.

L'analisi dei dati è stata fatta raggruppando i contributi scritti degli studenti per poi categorizzarli per temi in base anche a concetti teorici di riferimento. La lettura del dato ha permesso di descrivere temi quali ad esempio l'amicizia, il primo Lockdown e la DAD.

*Analisi delle frequenze.* L'analisi delle frequenze ha permesso di calcolare la percentuale di risposte attribuite alle singole modalità di risposta (es. percentuale di molto, abbastanza, poco e per nulla). Al fine di sintetizzare i dati alle volte, nel testo, le singole modalità di risposta sono state accorpate unendo ad es. “molto + abbastanza” e “poco + per nulla”. Visto il bassissimo numero di mancate risposte per tutte le variabili considerate non si è ritenuto necessario una loro analisi e descrizione. Considerate le poche mancate risposte e l'alta partecipazione al sondaggio ci è possibile dire che la raccolta dati è molto affidabile e precisa nel descrivere quanto gli studenti delle scuole coinvolte hanno espresso partecipandovi.

*Analisi di indipendenza tra variabili.* Al fine di verificare l'esistenza o meno di una relazione tra le modalità di risposta tra alcune variabili di spiccato interesse per l'intervento (es. “divertimento nel tempo libero” e “genere”) si è provveduto all'incrocio tra variabili. Per verificare l'ipotesi che le modalità di risposta fossero indipendenti l'una dall'altra (es. che il divertimento non dipendesse dal genere o viceversa che l'appartenere ad un genere definito influenzasse il tipo di divertimento dichiarato) si è utilizzato oltre alla lettura dei dati percentuali anche il Test del Chi quadrato e l'analisi dei residui. Questo ha prodotto un'enorme mole di dati. Nel testo si è preferito citare solo i casi in cui si evidenziava una dipendenza tra le modalità di risposta e cioè quando il “P. Value” assumeva valori inferiori a ,005 e i residui un valore uguale o maggiore di due. Per evitare di appesantire il testo si è evitato di riportare la dicitura scientifica ed in particolare i valori del Chi quadrato e del P. Value. Sia l'analisi delle tabelle di frequenza che quelle di contingenza sono state utilizzate per analizzare tutte le risposte ai questionari.

*Test statistici non parametrici.* Per misurare la variazione di valori nelle risposte riferiti a momenti diversi (prima del lockdown, durante il lockdown) sono stati utilizzati dei test non parametrici. Questo ha permesso di quantificare ad esempio la percentuale di rispondenti che aumentava, diminuiva o rimaneva invariata il proprio punto di vista su un argomento (es. ansia) in periodi diversi (prima del Covid-19, durante la pandemia). Per poter far questo si è provveduto a ricodificare i dati quasi-ordinali (es. “per nulla”, “poco” “abbastanza, e molto”) in dati di tipo ordinale (valori da 1 a 4). Su questi dati “quasi quantitativi” è stato così possibile applicare il test non parametrico di Wilcoxon a quelle variabili che indagavano: emozioni, quali la paura, la rabbia, la felicità e la tristezza; stati d’animo quali la serenità, la noia, il divertimento e l’ansia; le competenze relazionali quali l’aiuto, l’ascolto, la comprensione, il dialogo, il conflitto, la collaborazione, la fiducia e il rispetto nei diversi contesti di vita dei pre-adolescenti (classe scolastica, gruppo di amici e familiari). L’utilizzo di questa indagine ha permesso di sintetizzare i risultati così da poterli confrontare per mezzo di alcuni grafici riassuntivi e discuterli con gli studenti.

*Analisi di correlazione per variabili monotone di Spearman.* In alcuni casi si è utilizzato il coefficiente di Spearman e il *P. value* per verificare la correlazione tra alcune variabili. Trattandosi di dati di tipo ordinale l’analisi di correlazione è stata utilizzata come ulteriore argomentazione per confermare alcune ipotesi dei ricercatori. Si sono tenute in considerazione correlazioni forti (valori > di 0,3) e moderate (valori compresi tra lo 0,2 e lo 0,29). Anche in questo caso la rilevanza statistica è stata utilizzata per comprendere un fenomeno qualitativo.

### **3. Questionario di valutazione**

*Domande su scala Likert da 1 a 7 dove 1 indica per nulla e 7 molto.*

1. L’incontro è servito a: Riflettere su come si dialoga.
2. L’incontro è servito a: Provare concretamente a dialogare con i compagni.
3. L’incontro è servito a: Capire che su un tema ci possono essere punti di vista diversi.
4. L’incontro è servito a: Capire che per stare bene con gli altri è importante tenere conto dei loro punti di vista.
5. L’incontro è servito a: Capire che per stare bene con gli altri è importante tenere conto delle emozioni che essi provano.
6. Durante l’incontro quanto era presente: Conflitto.
7. Durante l’incontro quanto era presente: Collaborazione.
8. Durante l’incontro quanto era presente: Rispetto.
9. Durante l’incontro quanto era presente: Dialogo.
10. Durante l’incontro: Hai potuto esprimere il tuo punto di vista.
11. Durante l’incontro: Eri interessato ad ascoltare i punti di vista dei tuoi compagni.
12. Per facilitare il dialogo tra compagni quanto è stato utile: Parlare tutti insieme.

13. Per facilitare il dialogo tra compagni quanto è stato utile: Lavorare in piccoli gruppi.
14. Per facilitare il dialogo tra compagni quanto è stato utile: Lavorare in coppia.
15. Per facilitare il dialogo tra compagni quanto è stato utile: Vedere insieme i grafici, i video (...) e poi commentarli.

#### *Domande aperte*

16. Per piacere scrivi cosa sei disposto a fare tu per migliorare il dialogo tra compagni di classe. Tutte le frasi saranno inserite sul sito.
17. Per favorire il benessere a scuola su quali argomenti saresti interessato a dialogare con i tuoi compagni?
18. Per piacere, se vuoi, aggiungi un commento o un suggerimento per migliorare il progetto ContaminAction.

## Bibliografia

- Amadasi S., Baraldi C. (2022), *The child as a medium. Breakdown and possible resurgence of children's in the era of pandemic*, «Childhood», 29(4), 561-577.
- Ansaloni S., Baraldi C. (1996), *Gruppi giovanili e intervento sociale. Forme di promozione e testimonianza*, FrancoAngeli, Milano.
- Ansaloni S., Borsari M. (a cura di) (1993), *Adolescenti in gruppo, Costruzione dell'identità e trasmissione dei valori*, FrancoAngeli, Milano.
- Bailey K.D. (1985), *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Baraldi C. (2023a), *Exploring the Narratives and Agency of Children with Migrant Backgrounds within Schools. Researching hybrid integration*, Routledge, London.
- Baraldi C. (2023b), *Promuovere l'agency dei bambini a scuola e nella sanità*, FrancoAngeli, Milano.
- Baraldi C. (2022), *Facilitating children's agency in the interaction*, Palgrave Macmillan, London.
- Baraldi C. (2020), *I sistemi della comunicazione*, Casa Editrice Leo S. Olshki, Firenze.
- Baraldi C. (2014), *Facilitare la comunicazione in classe. Suggestimenti dalla Metodologia della narrazione e della Riflessione*, FrancoAngeli, Milano.
- Baraldi C. (1999), *Il disagio della società*, FrancoAngeli, Milano.
- Baraldi C. (1994), *Suoni nel silenzio. Adolescenti difficili e intervento sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Baraldi C. (1992), *Socializzazione e autonomia individuale*, FrancoAngeli, Milano.
- Baraldi C., Casini M. (1991), *Il valore del gruppo*, Giuffrè, Milano.
- Baraldi C., Farini F., Iervese V. (a cura di) (2021), *Raccontare storie personali in classe*, FrancoAngeli, Milano.
- Baraldi C., Iervese V. (2017), *Narratives of memories and dialogue in multicultural classrooms. Analysis of workshops based on the use of photography*, «Narrative Inquiry», 27(2), 398-417.
- Baraldi C., Iervese V. (a cura di) (2003), *Come nasce la prevaricazione. Una ricerca nella scuola dell'obbligo*, Donzelli, Roma.

- Baraldi C., Joslyn E., Farini F. (2022), *Promoting children's rights in European Schools. Intercultural dialogue and facilitative pedagogy*, Bloomsbury, London.
- Baraldi C., Maggioni G. Mittica M.P. (2003), *Pratiche di partecipazione*, Donzelli, Roma.
- Baraldi C., Rosssi E. (2002), *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, FrancoAngeli, Milano.
- Baraldi C., Turchi D. (1990), *Educazione scolastica e motivazione allo studio*, FrancoAngeli, Milano.
- Barbaranelli F., Olimpo F. (2007), *Analisi multivariate con SPSS – Analisi di base*, Edizioni Universali di Lettere Economia e Diritto, Milano.
- Barbaranelli F., Olimpo F. (2006), *Analisi dei Dati con SPSS – Analisi di base*, Edizioni Universali di Lettere Economia e Diritto, Milano.
- Bateson G. (1984), *Mente e Natura*, Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Damasio A.R. (1999), *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.
- Fabbris L. (1994), *Analisi esplorativa di dati multidimensionali*, CLEUP, Padova.
- Faccioli P., Losacco G. (2010), *Nuovo manuale di sociologia visuale. Dall'analogico al digitale*, FrancoAngeli, Milano.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (1986), *Star bene insieme a scuola*, Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Giordani M., Noro A. (2019a), *Rapporto di ricerca: Wonderland*, Cosmo SCS, Pesian di Prato.
- Giordani M., Noro A. (a cura di) (2019b), *Rapporto di ricerca, La solitudine a Ruda. Ricerca intervento per il contrasto della solitudine*, Cosmo SCS, Pesian di Prato.
- Giordani M., Noro A. (2015), *Rapporto di ricerca: Monfalcone. Una città multi-etnica: tra precarietà, rischi e risorse*, Cosmo SCS, Pesian di Prato.
- Giordani M., Noro A. (a cura di) (2006), *Rapporto di ricerca, Il grillo Parlante. La prevenzione dei rischi connessi all'azione dei pedofili*, Cosmo SCS, Pesian di Prato.
- Giordani M., Noro A. (a cura di) (2004), *Nautibus. Esperienze e strumenti di intervento sociale con gli adolescenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Glaser B., Strauss A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, 0-202-30260-1.
- Goleman D. (2006), *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano.
- Goleman D. (1997), *Intelligenza emotiva, Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- Guidano V.F. (1998), *La complessità del sé. Un approccio sistemico-processuale alla psicopatologia e alla terapia cognitiva*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Guidano V.F. (1992), *Il Sé nel suo divenire. Verso una terapia cognitiva post razionalista*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Hannerz U. (2001), *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna.
- Ingersoll R.M., Strong M. (2011), *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research*, «Review of Educational Research».
- Luhmann N. (2017), *L'arte della società*, Mimesis, Milano.
- Luhmann N. (2006), *Amore come passione*, Bruno Mondadori, Milano.

- Luhmann N. (2005), *Organizzazione e decisione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Luhmann N. (2002), *La fiducia*, Il Mulino, Milano.
- Luhmann N. (2000), *La realtà dei mass media*, FrancoAngeli, Milano.
- Luhmann N. (1996), *Sociologia del rischio*, Bruno Mondadori, Milano.
- Luhmann N., De Giorgi R., (1992), *Teoria della società*, FrancoAngeli, Milano.
- Maturana H.U., Varela F.J. (1987), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- Maturana H.U., Varela F.J. (1985), *Autopoiesi e cognizione*, Saggi Marsilio, Venezia.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Pearce B. (2001), *Comunicazione e condizione umana*, FrancoAngeli, Milano.
- Petrosino S. (2020), *Lo scandalo dell'imprevedibile*, Interlinea, Milano.
- Quammen D. (2017), *Spillover*, Adelphi, Milano.
- Riva Crugnola C. (a cura di) (1999), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina, Milano.
- Shafak E. (2020), *Non abbiate paura*, Rizzoli, Milano.
- Spencer-Brown G., *Laws of Form (1969)*, George Allen & Unwin, London.
- Tonucci F. (1997), *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari.
- Ugazio V. (a cura di) (1988), *La costruzione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Ugolini P. (a cura di) (2013), *Alcol e buone prassi sociologiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Von Foerster H. (1976), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.
- Winslade J.M., Williams M. (2011), *Safe and peaceful schools*, Corwin, London.

***Laboratorio Sociologico***  
**vi aspetta online sui social**



**Direttore scientifico del Laboratorio Sociologico**  
*Prof. Costantino Cipolla*

**Coordinamento editoriale online delle sette sezioni della Collana  
e Social media managers**  
*Vera Kopsaj e Sara Petrocchia*

- 1) ***Sezione Teoria, Epistemologia, Metodo*** (attiva dal 1992)  
Responsabile editoriale: Eleonora Sparano
- 2) ***Sezione Ricerca empirica ed Intervento sociale*** (attiva dal 1992)  
Responsabile editoriale: Sara Sbaragli
- 3) ***Sezione Manualistica, Didattica, Divulgazione*** (attiva dal 1995)  
Responsabile editoriale: Angela Delli Paoli
- 4) ***Sezione Sociologia e Storia*** (attiva dal 2008)  
Responsabile editoriale: Gabriele Giacomini
- 5) ***Sezione Diritto, Sicurezza e Processi di vittimizzazione*** (attiva dal 2011)  
Responsabile editoriale: Benedetta Turco
- 6) ***Sezione Gusto e Società*** (attiva dal 2013)  
Responsabile editoriale: Elena Savona
- 7) ***Sezione Sociologia e storia della Croce Rossa*** (attiva dal 2013)  
Responsabile editoriale: Alessandro Fabbri



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# Vi aspettiamo su:

[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

# FrancoAngeli

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

---

# FrancoAngeli



torrossa  
Online Digital Library

## Teoria, Epistemologia, Metodo

Il volume descrive la complessità di un intervento sociale realizzato a scuola nel periodo che va dall'irruzione alla continuazione e infine alla sospensione della pandemia. L'intervento è presentato come un modello dinamico e adattivo, capace di affrontare qualsiasi contesto imprevedibile, inclusa l'ordinaria imprevedibilità della classe scolastica.

Il testo non evoca l'incubo della pandemia, ma piuttosto funge da vademecum su come mantenere i nervi saldi, non rinunciare a un metodo di organizzazione dell'improvvisazione e affrontare eventi imprevisi e imprevedibili.

È una guida su come affidarsi al dialogo in condizioni variabili e su come valorizzare la facilitazione dell'agency, ossia la capacità di scelta di tutti i partecipanti quando ogni opportunità di agire sembra svanire.

Il libro vuole anche essere una testimonianza di come una buona teoria e una metodologia flessibile abbiano sostenuto il sistema scolastico durante la pandemia. Inoltre, restituisce le informazioni sui preadolescenti raccolte in questo periodo per comprendere i vissuti emotivi e relazionali e offrire loro un sostegno anche durante la normalità. Presenta le metodologie e gli strumenti utilizzati per facilitare il dialogo, promuovere le competenze emotive e la partecipazione attiva dei preadolescenti, utili per accogliere gli eventi imprevisi che fanno parte della quotidianità dell'insegnamento.

Il volume è destinato a professionisti che si occupano della formazione dei giovani, sia nell'ambito scolastico sia nel tempo libero: dirigenti scolastici, amministratori, insegnanti, formatori, sociologi e psicologi. È rivolto in modo particolare agli insegnanti che hanno partecipato al progetto a memoria del lavoro svolto e a quelli che in futuro vorranno replicarlo nelle loro classi.

**Marco Giordani e Annie Noro**, sociologi, si occupano della promozione delle competenze emotive, della facilitazione del dialogo e dell'agency di bambini e adolescenti e conducono gruppi di lavoro di insegnanti, genitori e giovani, finalizzati alla promozione del benessere, alla partecipazione attiva, all'inclusione sociale e alla prevenzione delle azioni a rischio e del bullismo. Hanno collaborato con vari enti istituzionali, tra cui l'Università di Modena e Reggio Emilia e l'Università di Udine. Per FrancoAngeli hanno curato *Nautibus. Esperienze e strumenti di intervento sociale con gli adolescenti* (2004) e contribuito con due articoli al libro *Alcol e buone prassi sociologiche* (2013) a cura di P. Ugolini. Sono autori di diversi rapporti di ricerca, tra cui: *Monfalcone una città multietnica* e due ricerche sulla solitudine che hanno coinvolto alcuni comuni del Friuli Venezia Giulia.