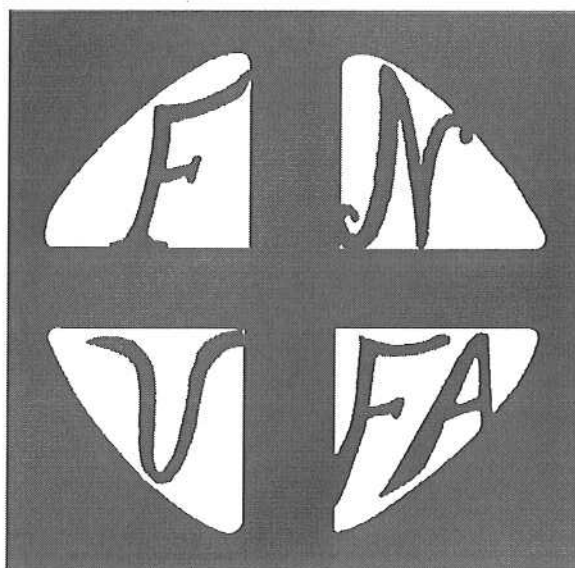


BOLLETTINO
DELLA
FONDAZIONE NAZIONALE
«VITO FAZIO-ALLMAYER»

fondato
da
BRUNA FAZIO-ALLMAYER



ANNO XLI - N. 2 - LUGLIO-OTTOBRE 2012

BOLLETTINO DELLA FONDAZIONE NAZIONALE «VITO FAZIO-ALLMAYER»

Direttore responsabile: Epifania Giambalvo

Direzione, redazione, amministrazione:

Via Sammartino, 134 - 90141 Palermo - Tel./Fax 091 6258423

I testi da pubblicare devono essere dattiloscritti. Dei libri da recensire vanno inviate due copie; di quelli da segnalare una copia.

Abbonamento 2012 Italia € 15,00; estero € 20,00; sostenitore € 50,00; da versare sul c/c Banco di Sicilia, Palermo filiale 99, n. 48453 o tramite assegno intestato alla Fondazione. Un fascicolo singolo: Italia € 5,00; estero € 8,00. L'abbonamento non disdetto entro il 31 dicembre di ogni anno si intende rinnovato per l'anno successivo.

S O M M A R I O

ELENA MIGNOSI, *L'intervento psico-pedagogico all'interno dei servizi scolastici. Metodologie di counseling per i genitori*/3; ALBA G. A. NACCARI, *Un percorso formativo autobiografico dalla filosofia all'arte. Per una pedagogia olistica nell'adolescenza*/19; ELENA MIGNOSI, *Leggere e scrivere storie nella prima infanzia. Percorsi e strategie educative per attivare motivazione e competenze intorno alla lingua scritta*/49; GIUSEPPA COMPAGNO, *La componente linguistica dei fenomeni migratori in Italia. Riletture pedagogiche e proposte di intervento*/81; CARMELA CHILLURA, *La specificità della dirigenza femminile in ambito scolastico*/121; LUCA INSALACO, *Trattamento giuridico dei simboli religiosi nell'Europa multiculturale*/133; NOTIZIARIO/153; NOVITÀ IN LIBRERIA/1555

Stampato con il contributo dell' "Assessorato Regionale dei Beni Culturali e dell'Identità Siciliana. Dipartimento dei Beni culturali e dell'Identità Siciliana"

Comitato Scientifico

Massimo Baldacci, Franco Cambi, Felix Etxebarria, Franco Frabboni, Mario Manno, Alessandro Mariani, Franca Pinto Minerva

Comitato dei Referee

Halima Belhandouz, Anna Bondioli, Daniela Sarsini, Simonetta Olivieri.

ELENA MIGNOSI*

L'INTERVENTO PSICO-PEDAGOGICO ALL'INTERNO DEI
SERVIZI SCOLASTICI
METODOLOGIE DI *COUNSELING* PER I GENITORI

*Il contesto è una "matrice di significati", prive
di contesto le parole o le azioni non hanno alcun
significato (G. Bateson, 1972)*

L'intervento psico-pedagogico nei confronti della famiglia all'interno dei servizi scolastici può essere articolato in molti modi (percorsi di formazione, di supporto alla genitorialità, attività di *counseling*, incontri di raccordo e di condivisione dei percorsi educativi insieme agli insegnanti e/o a diversi operatori, etc.) e può essere effettuato attraverso differenti modalità sociali (grande gruppo, piccolo gruppo, coppia, individuo). In ogni caso ogni azione va *situata*¹ nel contesto scolastico e considerata in un'*ottica di rete*²: le sue finalità sono quindi relative all'accrescimento del benessere degli alunni e al miglioramento dei loro processi di apprendimento, nonché all'individuazione delle modalità più funzionali ad affrontare eventuali problemi sul piano psico-emotivo, comunicativo, relazionale, cognitivo. Naturalmente gli interventi si possono configurare anche nei termini di un supporto per i genitori a livello personale e di coppia: i confini non sono così netti ed un miglioramento della condizione esistenziale dei

*Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Palermo.

¹ Come rileva Zucchermaglio (1995), "per potere essere proposta o interpretata, ogni azione dev'essere *situata*, cioè concepita come un tutt'uno con un certo mondo culturale. Le realtà costruite dagli individui sono realtà *sociali*, negoziate con gli altri, *distribuite* fra loro stessi e questi altri".

² Va quindi ricordato con altri interventi (della scuola, della ASL, dei servizi sociali ...) in maniera coerente e congruente, in una prospettiva ecologica ed ecosistemica (secondo l'accezione di Bronfenbrenner, 1979).

genitori si riverbera inevitabilmente nel rapporto con i figli; è comunque necessario fare sempre attenzione al fatto che il lavoro all'interno della scuola è rivolto agli alunni ed ai loro bisogni, anche quando si agisce indirettamente sulla "sfera privata" della famiglia.

Dato che ogni tipologia di intervento richiederebbe ampio spazio e considerato che sarebbe utile offrire anche alcuni esempi sul piano metodologico, in questo articolo si focalizzerà l'attenzione sull'attività di *counseling* individuale³ e sulla conduzione del primo colloquio.

1. SPECIFICITÀ DEL *COUNSELING* CON I GENITORI NELLA SCUOLA

Il termine *counseling* è stato utilizzato per la prima volta nell'ambito della relazione d'aiuto da Carl Rogers (1949), per sottolineare un rapporto non direttivo, fondato su un ascolto attivo ed empatico, in cui il soggetto è incoraggiato nella propria autonomia, assistito nelle proprie difficoltà senza rinunciare alla libertà di scelta e alla propria responsabilità⁴. La sua traduzione in lingua italiana crea alcuni problemi e genera fraintendimenti semantici: letteralmente potrebbe essere tradotto col termine "consulenza" (anche se un altro termine, ossia *consulting*, ha in lingua inglese il medesimo significato), ma si tratta di un termine comunemente usato, quando si ricorre a competenze professionali specifiche nei contesti più svariati. Ancor più inesatta è la sua traduzione con la parola "consiglio" (indotta

³ Molto importante, anche ai fini dell'efficacia dell'intervento nel rapporto all'alunno, è il *counseling* con la coppia genitoriale: in una prospettiva sistemico-relazionale sarebbe anzi opportuno condividere un percorso con tutti gli adulti significativi. Non sempre, per varie ragioni, ciò è possibile; in ogni caso anche nel *counseling* individuale è necessario tenere idealmente presente l'intero sistema familiare.

⁴ Il sostantivo *counseling* deriva dal verbo inglese *to counsel* che risale, a sua volta, al verbo latino *consulo-ěre*, traducibile con "consolare", "confortare", "venire in aiuto". Quest'ultimo si compone della particella *cum* ("con", "insieme") e *solěre* ("alzare", "sollevare"), da intendere sia come atto, sia nell'accezione di "aiuto a sollevarsi". Esso è omologo di un altro verbo latino: *consulto-āre*, iterativo di *consultum*, participio passato di *consulo*, col significato di "consigliarsi", "deliberare", "riflettere".

dall'assonanza con quella di *counseling*), in quanto essa si riferisce ad un tipo di rapporto del tutto diverso. Come sottolinea Pagani (1998), “uno degli elementi distintivi del *counseling* rispetto a *consiglio* consiste nel fatto che, nel primo caso, la relazione si svolge con un esperto ed è finalizzata alla ricerca di una strategia per rendere possibili determinate scelte o modifiche, nel secondo caso, invece, la relazione (...) consiste nel suggerire”⁵.

Come per molti altri termini di origine straniera, il più delle volte si preferisce, quindi, non effettuare alcuna traduzione. Sempre in relazione alla sua definizione, anche se vi sono alcuni punti di contatto, il *counseling* non può essere considerato come una psicoterapia, in quanto ha finalità, tempi e, in parte, metodi differenti⁶. Il suo ambito di intervento non è, infatti, quello della patologia psichica, bensì quello della “salute” in una prospettiva del “qui ed ora”, attraverso un sostegno rivolto alla persona nell’ascolto di se stessa, nella facilitazione delle proprie capacità decisionali e nell’attivazione delle proprie risorse.

La SICo (Società Italiana di *Counseling*) definisce l’attività di *counseling* come “possibilità di offrire un orientamento o un sostegno a singoli individui o a gruppi, favorendo lo sviluppo e l’utilizzazione delle potenzialità del cliente”; essa indica, quindi, un’attività professionale che tende ad orientare, sostenere e sviluppare le potenzialità del soggetto promuovendone atteggiamenti attivi, propositivi e stimolando le sue capacità di scelta⁷.

⁵ Già nel 1939 Rollo May sottolineava che “fare *counseling* e dare consigli sono due funzioni nettamente distinte. Il consiglio è un rapporto a senso unico; il *counseling* opera, invece, in una sfera più profonda e le sue conclusioni sono sempre il risultato del lavoro congiunto di due personalità che lavorano allo stesso livello”.

⁶ In Italia si è acceso un ampio dibattito per stabilire le specificità del *counseling* e le sue differenze rispetto alla psicoterapia. Vi sono, al riguardo, diverse scuole di pensiero, in relazione a diverse prospettive teoriche ed epistemologiche, nonché contrapposizioni, legate probabilmente a problemi occupazionali e alla suddivisione del mercato del lavoro.

⁷ In ambito internazionale, nel 1989 l’OMS ha definito il *counseling* come “un processo focalizzato e limitato nel tempo che, attraverso il dialogo e l’interazione, aiuta le persone a risolvere e gestire problemi e a prendere decisioni; esso coinvolge un *cliente* e un *counselor*: *il primo* è un soggetto che ha bisogno di essere aiutato, *il secondo* è una persona esperta, imparziale, non legata al cliente ed addestrata all’ascolto, al supporto e alla guida”.

2. IL PRIMO COLLOQUIO CON LA FAMIGLIA: COME PORRE LE BASI PER ATTIVARE UN PERCORSO DI *COUNSELING*

Il primo colloquio con la famiglia (con un solo genitore o con entrambi) può svolgersi, per ragioni diverse, in funzione del ruolo che l'operatore riveste all'interno della servizio scolastico e delle modalità attraverso cui avviene il contatto. Si può, ad esempio, rispondere ad una richiesta diretta da parte dei genitori, se si effettua istituzionalmente ed esplicitamente un servizio di *counseling* per le famiglie, o ricevere una segnalazione da parte degli insegnanti o del Dirigente scolastico, per un intervento di supporto in casi di difficoltà di apprendimento o socio-relazionali degli alunni. Nel primo caso la motivazione personale di chi "chiede aiuto" facilita l'instaurarsi di una relazione su basi chiare, in cui l'attenzione va posta principalmente nel mantenere il *focus* dell'interazione sui bisogni dell'alunno (anche in una prospettiva più ampia di quella individuale, includendo, ad esempio, i suoi rapporti con la scuola). Nel secondo caso i genitori vengono di solito convocati per un incontro direttamente dall'operatore-esperto o da un docente che fa da "intermediario". Si tratta di una situazione particolarmente delicata: non essendovi una motivazione personale ed una esplicita richiesta da parte degli interessati, si attivano ansie, interrogativi, difese, che probabilmente riguardano la sensazione di un'invasione nella sfera privata, la paura del "giudizio" e del dover "rendere conto", ma che sono anche direttamente influenzati dalla qualità dei rapporti con la scuola frequentata dall'alunno e dal modo in cui si è vissuta la propria carriera scolastica. Quando la richiesta non viene direttamente dalla famiglia ci si ritrova, quindi, in una situazione anomala e, in un certo senso, paradossale rispetto alla cornice del *counseling*; durante il primo incontro è necessario condurre azioni di rassicurazione e di contenimento e, parallelamente, mirare a far nascere, insieme con la fiducia nei confronti del *counselor*, la motivazione e la condivisione di un percorso da svolgere nell'interesse del proprio figlio.

Scopo del primo colloquio è, in entrambi i casi, quello di raccogliere informazioni e di cercare di mettere a fuoco, insieme con i genitori, alcuni temi che si ritiene utile sviluppare o problemi che si

vorrebbero affrontare durante il ciclo di incontri ipotizzato. Carli (1989, p. 57) sottolinea, al riguardo, come ci si trovi di fronte ad un'operazione che si può definire *di tipo trasformativo*: "l'operatore dovrà utilizzare l'esperienza del rapporto colloquiale al fine di trasformare la sua "conoscenza" sull'interlocutore⁸, al fine di passare da uno stadio iniziale di informazione sull'altro, considerato dapprima insufficiente, ad uno stadio terminale valutato soddisfacente, vale a dire adeguato alla formulazione di un giudizio *entro l'area progettata* (...). E questo perché le informazioni dovranno essere utilizzate al fine di uno specifico giudizio; quel giudizio che viene richiesto all'operatore in quanto inserito nel contesto istituzionale per il quale il colloquio è realizzato". È pertanto necessario, da un lato, seguire idealmente una "traccia precostituita", dall'altro dare spazio a elementi all'inizio non previsti e alla narrazione, o interpretazione soggettiva, di fatti ed eventi da parte delle persone interpellate. Per evitare il più possibile domande dirette, che possono risultare intrusive e per cominciare a costruire una relazione di fiducia, in cui il genitore possa avere la percezione di essere ascoltato e di svolgere un ruolo attivo all'interno di un contesto non giudicante, si può ricorrere alle modalità proprie dell'intervista semi-strutturata.

2.1 L'INTERVISTA "SEMI-STRUTTURATA" E LE SUE MODALITÀ DI CONDUZIONE

Con "intervista semi-strutturata" Bailey (1991) definisce l'intervista che utilizza temi ed ipotesi selezionati in precedenza, ma in cui, tuttavia, le domande non sono specificate preventivamente. "Dato che le domande non sono scritte preventivamente, possono essere fatte su misura per sondare itinerari esplorativi che paiono fornire in-

⁸ Si fa riferimento, evidentemente, anche a tutte le informazioni o notizie pregresse che l'operatore possiede rispetto a coloro con cui inizia il percorso di *counseling*, alle prime impressioni che egli riceve a livello analogico e, nello specifico del *counseling* scolastico con i genitori, anche alle informazioni ricevute dagli insegnanti riguardo all'alunno, nonché alla personale conoscenza del contesto sociale e istituzionale. Si tratta, quindi, di essere aperti ed informati su ciò che viene portato nel colloquio e pronti a lavorare anche sui propri pregiudizi e sulle proprie aspettative.

formazioni rilevanti per l'ipotesi o per il tema che viene studiato. Questa flessibilità può dar luogo a domande che sono, in realtà, una lunga serie di sonde che indagano in profondità nelle aree soggettive della mente del rispondente" (id., p. 227). Si può dire che l'intervista semi-strutturata si colloca idealmente tra l'intervista libera e quella strutturata. La prima corrisponde al "colloquio clinico" che, all'origine, era un incontro tra lo psicologo e il paziente, utilizzato a scopi diagnostici e terapeutici, e che è diventato poi anche uno strumento di ricerca e di intervento in diversi campi. La seconda, in termini generali, di solito indica un tipo di contatto basato sull'uso di un questionario rigido e pre-articolato in tutte le sue parti, da somministrare in modo impersonale, cioè senza che l'intervistato abbia la possibilità di evadere o di divagare (Cfr. Trentini, 1989).

Nel condurre l'interazione, assumendo il concetto di "circolarità della comunicazione" (Watzlawick et al., 1971), l'intervista viene considerata come una "relazione reciprocamente condizionata" (Stella, Ugazio, Porcelli, 1988), in cui il comportamento di ciascun soggetto è influenzato da quello dell'altro. All'interno di tale sistema relazionale, oltre alle condizioni estrinseche e alle modalità di conduzione, hanno una parte rilevante il rapporto interpersonale tra intervistato ed intervistatore e il ruolo sociale e/o istituzionale rivestito dall'intervistatore.

Dal punto di vista metodologico è opportuno far riferimento principalmente alle indicazioni relative alla prassi psicoterapeutica del colloquio non direttivo (Rogers, 1951) che, come sottolinea Lumbelli (1981, p. 169), "rappresenta la forma di accertamento più rigorosa, o più teoricamente fondata, tra i vari tipi di intervista clinica o in profondità".

In tale prospettiva l'intervistatore, instaurando un clima di ascolto non valutativo, attiva una relazione focalizzata sull'interlocutore, assecondandolo nei contenuti, nelle scansioni, nelle tappe della relazione e consentendo, così, l'attivazione di un processo dinamico, guidato essenzialmente dall'intervistato.

L'utilizzazione inevitabile di domande dirette (anche se espresse in forma aperta) e la necessità di mantenere l'attenzione sui contenuti dell'intervista, controllandone, in qualche modo, l'andamento, sem-

brano difficilmente coniugabili con le premesse rogersiane. È necessario pertanto condurre lo scambio in maniera flessibile, al fine sia di mantenere il più possibile la relazione su un piano di attenzione e di ascolto alla persona, sia di consentire approfondimenti ed ampliamenti su temi o aspetti non previsti; essere disponibili e aperti nei confronti di dati nuovi, non ipotizzabili a priori, a livello di impostazione dello schema da seguire, e quindi, tanto meno a proposito di ogni singola intervista (Lumbelli, 1981. Cfr. anche Bailey, 1991 e Kanizsa, 1993). D'altro canto Trentini (1989), ponendo, da un lato, il colloquio (centrato sulla relazione e basato su una motivazione intrinseca) e, dall'altro l'intervista (centrata sui contenuti e connessa ad istanze esterne rispetto ai bisogni del soggetto), sottolinea come, in una prospettiva dinamica, esista un *continuum* tra i due estremi e la possibilità, in ogni situazione, di una fluttuazione in un senso o nell'altro, a seconda delle caratteristiche dell'interazione.

Nel corso del colloquio è, quindi, importante cercare di connettere le domande a quello che via via emerge, attraverso l'utilizzazione di precise modalità interattive. Esse sono da ricondurre in gran parte al comportamento comunicativo che va sotto il termine di "rispecchiamento" o "intervento a riflesso", mutuato dalla prassi psicoterapeutica rogersiana. Si tratta di un comportamento verbale che consiste nel riprendere aspetti del discorso altrui nella forma della constatazione dubitativa, cioè in una forma che esprime un'ipotesi di comprensione (Lumbelli, 1982). La sua valenza principale è quella di manifestare attenzione ed ascolto nei confronti dell'interlocutore, evitando qualsiasi tipo di valutazione (sia negativa che positiva).

In generale è necessario creare un clima caldo e disteso, ponendosi in una situazione di "ascolto attivo"⁹, non giudicante, di ricerca di autenticità¹⁰ rispetto al proprio modo di essere nei confronti dell'inter-

⁹ L'*ascolto attivo* si differenzia dall'ascolto passivo (silenzio) in quanto comporta l'interazione con l'intervistato e fa anche in modo che questi abbia delle prove di essere capito da parte dell'intervistatore (Cfr. Gordon, 1991).

¹⁰ Relativamente all'autenticità, Lumbelli (1981, pp. 181-182) sottolinea il fatto che questa coinvolga due diversi piani, a seconda se viene considerata come esigenza etico-ideologica, o come condizione dell'efficacia della comunicazione.

vistato e di congruenza tra il contenuto verbale e le manifestazioni non verbali¹¹.

Date le peculiarità del primo colloquio non è pensabile, all'interno del contesto scolastico, poter registrare lo scambio comunicativo senza condizionare pesantemente sia i contenuti dello scambio stesso, sia il clima e l'andamento della seduta. Non si hanno, quindi, esempi concreti, ma, per comprendere meglio le modalità interattive di cui si è parlato sinora, è sempre possibile ricorrere all'analisi di interviste semi-strutturate registrate in altre situazioni, preferibilmente relative al contesto scolastico.

Si riportano, qui di seguito, alcuni esempi di modalità adottabili, direttamente tratti da interviste condotte con alcune insegnanti di scuola dell'infanzia (audio-registrate con il loro consenso), riguardo alla loro storia e condizione professionale ed alle loro opinioni sui bambini e sulla relazione educativa. Si tratta, comunque, di una schematizzazione, poiché, come si vedrà, i confini tra le diverse categorie individuate sono molto fluidi ed alcuni comportamenti comunicativi possono essere inclusi in più categorie, in quanto "polivalenti" sia sul piano della relazione, sia su quello degli effetti dell'interazione.

È da precisare che, per quanto si sia cercato di non intervenire in nessun modo (né con ampliamenti personali, né con interpretazioni, né con valutazioni di qualsiasi genere) in merito a quanto riportato dall'interlocutore, ci si è comunque sempre assunta la responsabilità dei propri atti comunicativi, al fine di dare all'intervistato la possibilità di intervenire in caso di errori e fraintendimenti e di non sentirsi prevaricato in alcuna occasione. Chi intervistava ha quindi fatto ricorso frequentemente all'utilizzazione della prima persona singolare e all'adozione di formule dubitative, ipotetiche, etc.

Particolare attenzione è stata rivolta all'uso dell'analogico (anche relativamente ai tratti paralinguistici), che è parte integrante del processo comunicativo e che riveste un ruolo essenziale relativamente alla dimensione emotiva ed alla manifestazione del tipo di relazione

¹¹ Cfr. Rogers, 1951. Si potrebbe anche dire che bisognerebbe cercare di mantenere una congruenza tra il piano della relazione e quello del contenuto e tra il piano analogico e quello digitale (Watzlawick et al., 1971).

in corso tra gli interlocutori (Cfr. Watzlawick et al., 1971, Watzlawick, 1978, Viaro e Leonardi, 1990). In alcune occasioni si è inoltre cercato di utilizzare lo stile comunicativo dell'intervistato e le metafore ed i modi di dire da lui adottati.

Legenda: Int. = Intervistatrice; Ins. = Insegnante (si tratta di esempi da interviste diverse, ma non è stato ritenuto necessario ai fini del discorso indicare i differenti interlocutori).

- **Ripresa ad eco:** ripresa di una parola chiave del discorso dell'intervistato o riproposizione delle sue ultime parole per incoraggiarlo a continuare.

Ins.: (...) io mi diplomai a luglio, a settembre si cominciava a studiare per il concorso, fu bandito subito...

Int.: Ah, subito.

Ins.: Subito. A settembre stesso avevo presentato la domanda, e si ebbe questa notizia della scuola materna statale.

ooo

Ins.: Non solo, alcune maestre di scuola elementare (...) si sentivano frustrate perché erano passate alla scuola materna, perché la considerano la scuola bassa.

Int.: Una scuola inferiore.

ooo

Ins.: Però guarda, io ero in attesa del secondo figlio e quei viaggi ... è stato un periodo bello.

Int.: Bello, eh?! Hai un bel ricordo.

- **Rispecchiamento selettivo:** ripresa ad eco di frasi salienti per l'intervistatore, precedentemente pronunciate dall'intervistato, per mettere a fuoco o riprendere un discorso dal quale ci si è allontanati o sul quale si vuole ritornare.

Int.: Comunque stavi dicendo questa cosa ... dicevi che i genitori sono tutti dei quartieri più bassi, stavi dicendo.

ooo

Ins.: Per le famiglie la scuola materna sembrava che già doveva ... l'Università, non lo so che cosa pretendevano a livello di preparazione. Certo si fa, però proporzionato all'età. E poi ti ... prefiggi dei traguardi e anche delle

metodologie che magari per gli altri, va'... soltanto lettura e scrittura doveva essere!

Int.: E ora, dicevi, è ancora peggio ...

ooo

Int.: Quindi, dicevi, "facevamo le dieci e mezza, poi mezz'ora di gioco, poi si mangiava ...".

- **Riflesso del sentimento:** l'intervistatore ripropone all'intervistato i sentimenti che gli sono sembrati sottesi alle parole o all'analogico di quest'ultimo.

Ins.: (...) Veniva mia madre a casa, per cui mia figlia gliela lasciavo (ride).

Int.: Eri tranquilla.

ooo

Ins.: (...) Ero la nuova, per cui proprio il muro ...

Int.: Il muro.

Ins.: ... Sì, il muro totale. Questo mi ha ... ho avuto paura. All'inizio ... Erano proprio un bel nucleo e quindi, sai, non mi sono sentita accettata subito.

Int.: Il muro respinge.

ooo

Ins.: (...) E un'altra cosa, ecco, mi piacerebbe lavorare con delle altre colleghe che ... Io, a me piace tantissimo lavorare, anzi, prima mi piaceva molto di più, devo dire la verità.

Int.: Ora sei un poco stanca ...

- **Riformulazione:** L'intervistatore riprende e rimanda ciò che ritiene essere il contenuto saliente del discorso dell'intervistato, cambiando l'espressione verbale senza aggiungere nulla di suo. In questo senso l'intervista, come ricorda Lumbelli (1982, p. 172) va distinta dalla *chiarificazione* che "implica facilmente la proposta di aggiunte, commenti, precisazioni o anche correzioni nei confronti di quel discorso".

Ins.: Resterò in questa scuola perché sono molto legata alla mia collega ... Però per esempio, a volte penso che se lei per un motivo giustamente mi dovesse lasciare io non ... cioè, sì, ne soffrirei dentro di me perché c'è questo legame affettivo, però mi organizzerei e andrei avanti, ecco, cioè non mi fermerei.

Int.: Non è un legame di dipendenza ...

ooo

- Ins.:** (...) Nel nostro gruppo non c'è una vera comprensione ed anche un confronto, perché io so di avere delle competenze molto limitate ...
- Int.:** Cioè, ti senti sola, avere un interlocutore diverso o sullo stesso piano ti darebbe maggiore sicurezza.
- Ins.:** Ecco, sì! ... E se ti senti venir meno risorse ed idee, entri doppiamente in crisi perché pensi: "Chi c'è?", non per volerti sopravvalutare, però non vedi che c'è questo attivarsi da parte di nessuno, di spremersi un pochino, e secondo me qui ci sono delle persone molto valide che hanno delle capacità enormi.
- Int.:** Quindi, diciamo, è l'atteggiamento passivo ...
- Ins.:** È l'atteggiamento passivo, perché vi sono delle persone che hanno delle competenze straordinarie ... E pure un'altra cosa: quando propongo qualcosa, se viene fatto un intervento è un pochino per ostruzionismo, per diminuire il lavoro, per cercare di ... Mi sento ... Può essere pure sbagliato il mio atteggiamento come io lo vivo, ma io vedo che non è un intervento ragionato, al fine di creare una logica in quello che si fa, ma è o per fare meno lavoro o per fare prevalere anche qualche interesse particolare da parte di qualcuno, far vedere che ci si è: "Lì, ci sono pure io". Quindi, al limite, si dice "no" anche se è un "no" immotivato ... Queste sono le dinamiche che mi sembra di cogliere, ma può darsi che sbagliai, io le vivo così.
- Int.:** Sì sì, ti senti anche un po' presa come una controparte, come qualcuno a cui ... ed anche la responsabilità di tutto ...
- Ins.:** Sì, sì, la responsabilità di tutto ... e poi la rabbia maggiore è quando ti rendi conto che comunque non sei ... non c'è un minimo di ... perché al momento del bisogno tranquillamente ti girano le spalle.

- **Riepilogo:** consiste nel riassumere le parole dell'intervistato. Con tale procedura l'intervistatore riorganizza gli elementi essenziali di ciò che l'intervistato è andato dicendo e li ripropone chiedendo implicitamente all'intervistato se ha capito bene o se ha equivocato.

- Int.:** Quindi ci sono tre vie per ora e tu stavi seguendo tre strade: quella da assistente, da maestra e l'Università.

ooo

- Ins.:** Allora, abbiamo parlato intanto dell'importanza della scuola materna, puntualizzandolo un'altra volta, dell'importanza che hanno i genitori per i bambini e quindi anche il loro ruolo, che molte volte il pomeriggio per liberarsene me li piazzano davanti alla televisione con cartoni animati e poi chissà cosa vedono. Allora abbiamo lasciato dei compiti per casa. Non

compiti come alla prima elementare, no, o da fare un disegno o da fare una paginetta, un tratteggio ...

Int.: Quindi hai trovato questo sistema per fargli fare a casa cose diverse dalla televisione.

- Conclusione di una frase lasciata in sospeso, anticipando o proponendo un termine congruente con quanto espresso dall'intervistato.

Ins.: Sono stata contenta ... (*ride*) Ogni figlio mi ha portato una situazione ...

Int.: Nuova.

Ins.: Nuova e, tra l'altro, provvidenziale, possiamo dire noi, è sempre un passaggio ...

ooo

Ins.: (...) Ora veramente ho sfiducia, non credo più a niente, è brutto e mi privo di parlarne perché non voglio scaricare nei giovani queste mie ...

Int.: Disillusioni.

Ins.: ... Disillusioni, questo non credere a niente, questa mia apatia nei confronti ... però andare dal Prefetto e tu ti senti dire "tanto non è scuola dell'obbligo, non vale niente!".

ooo

Ins.: (...) Ci sono preconcetti, anche, nel senso che si rimane legati al passato, quindi se magari in passato è successa una cosa sarà sempre così, cioè questa negazione verso il futuro, un'apertura verso il futuro oppure ...

Int.: Il cambiamento in generale.

Ins.: ... Perfettamente, mi hai dato la parola, come se dal punto di vista ... una persona, gliel'ho detto che una persona dall'oggi al domani può cambiare, non è detto. Invece per qualcuno sono delle riflessioni stantie, situazioni stagne ... e questo mi dà sofferenza.

- Domande aperte (tali da sollecitare delle "risposte aperte" da parte dell'intervistato).

Int.: Ecco, vediamo, e in questa tua prima esperienza come ti sei trovata coi bambini, con la collega ... Cioè, che ricordi hai?

ooo

Int.: Stavi parlando dei genitori e del fatto che hai un buon rapporto ...

Ins.: Sì ...

Int.: E questo rapporto con i genitori, come lo curi?

- Domande di chiarimento/approfondimento (Effettuate nel caso in cui l'intervistatore ha delle difficoltà a comprendere il discorso dell'intervistato, in quanto facente riferimento ad argomenti non esplicitati o a conoscenze non condivise).

Ins.: È una bella struttura, ma forse tu non la conosci la scuola elementare. Ce l'hanno tolta per problemi ... d'antimafia. Avevamo un edificio tutto per conto nostro ...

Int.: Come, per problemi d'antimafia?

Ins.: Sì, perché apparteneva ... l'hanno sequestrato quando c'erano quelle ... molte scuole affittate dal Comune ...

ooo

Ins.: (...) E io pensavo alle pari opportunità.

Int.: Pari opportunità in senso di sessi o in senso di ...

Ins.: No, no, no.

Int.: ... classi sociali?

Ins.: Di classi sociali (...).

ooo

Ins.: (...) Ogni tanto faccio: "Vieni qua, mamma, vieni qua!" Perché sono mamma, giustamente ... e me lo bacio. Certo ci sto poco, perché ogni tanto ci sono i passerotti, per cui evito di ... però cerco di avere un rapporto ...

Int.: I passerotti?

Ins.: I passerotti, sì. (Fa il gesto di grattarsi la testa con la mano)

Int.: Ah, i pidocchi! Dicevo: ma che sono i passerotti! (int. ed ins. ridono).

ooo

Ins.: (...) Onestamente per questa situazione traballante che abbiamo qua, sarei quasi tentata di andarmene.

Int.: Traballante, tu dici, perché ... perché i locali non sono adeguati e può succedere che la chiudono?

Ins.: E perché non lo vedi quante storie ci sono? Io temo questo.

- Manifestazione di empatia (verbale, paralinguistica e/o analogica)

Ins.: (...) Però allucinante per altri aspetti. In una stanza di poco più grande di questa c'erano stipati 30 bambini, un avvillimento, se ci penso, guarda, che sofferenza! Perché era una stanza di un appartamento adibito a scuola. Si mettevano le file così e i bambini ... passava uno e si infilava l'altro e se uno si doveva alzare ... se ci ripenso!

Int.: Mamma mia! E che facevano 'sti bambini tutto il giorno!

ooo

Ins.: (...) Però io notavo che se stavano parlando due o tre colleghe fra di loro...

Int.: Arrivavi tu ...

Ins.: ... Arrivavo io e stavano zitte.

Int.: In silenzio ... Pesante!

ooo

Ins.: Sì, sì, è un rapporto di affetto, sì senza dubbio. Per me è tutto Mxxx, è mia madre che non c'è, è mio fratello ... (ha di nuovo la voce rotta).

Int.: Perché la tua famiglia è a Rxxx ... quindi qui sei sola sola ... Ma li vedi ogni tanto?

Ins.: Oddio! (ha la voce sempre più rotta e non riesce a continuare).

Int.: Non tanto spesso.

Ins.: Eh, con le esigenze che ci sono (piange, poi riprende con la voce rotta). Anzi, prima ne soffrivo molto di più, ora l'ho superato, perché o reagisci o reagisci, ci sono dei bambini, quindi non puoi piangere su ... certo la mia è stata una decisione ... ma non me ne sono pentita.

Int.: Però è stata dura.

Ins.: Perché ... sì, è stata dura, è stata dura (...).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BAILEY D. (1991), *Metodi della ricerca sociale*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 2006.

BATESON G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Adelphi, Milano, 1976.

BRONFENBRENNER U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1986.

CARLI R. (1989), "Il colloquio nella prospettiva psicosociale", in TRENTINI G., a cura di.

GORDON T. (1974), *Insegnanti efficaci*, trad. it., Giunti-Lisciani, Teramo, 1991.

KANIZSA S. (1993), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, NIS, Roma.

LUMBELLI L. (1981), *Comunicazione non autoritaria*, Franco Angeli, Milano.

LUMBELLI L. (1982), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino, Bologna.

PAGANI P. (1998), "I principi dell'incoraggiamento", in SANFILIPPO

- B., a cura di, *Itinerari adleriani. La psicologia del profondo incontra la vita sociale*, Franco Angeli, Milano.
- MAY R. (1939), *L'arte del counseling*, trad. it., Astrolabio, Roma, 1991.
- ROGERS C. (1942), *Psicoterapia e consultazione*, trad. it., Astrolabio, Roma, 1971.
- ROGERS C. (1951), *La terapia centrata sul cliente*, trad. it., Martinelli, Firenze, 1990.
- STELLA S., UGAZIO V., PORCELLI M. (1988), "Recenti orientamenti della ricerca scientifica in tema di colloquio", in UGAZIO V., a cura di, *La costruzione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.
- TRENTINI G., a cura di (1989), *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*, NIS, Roma.
- VIARO M., LEONARDI P. (1990), *Conversazione e terapia*, Cortina, Milano.
- WATSLAWICK P., BEAVIN J. H., D. D. JACKSON (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it., Astrolabio, Roma, 1971.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J. H. (1976), *La prospettiva relazionale*, trad. it., Astrolabio, Roma.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1995), "Studiare le organizzazioni", in PONTECORVO C., AJELLO A., ZUCCHERMAGLIO C., a cura di (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.