

L' attività di tirocinio nel campo delle attività di prevenzione al disagio adolescenziale - Un percorso di apprendimento dell'analisi della domanda

C. Parrella

Le considerazioni e le osservazioni presenti in questo contributo provengono dall' esperienza maturata dall' autore all' interno dei progetti e dei programmi di prevenzione per le tossicodipendenze prima, e successivamente al disagio adolescenziale nel corso degli ultimi 5 anni. Questi programmi sono stati condotti nell' ambito delle attività del Ser.T e del Centro di Salute Mentale Adulti della ASL 2 della Piana di Lucca in collaborazione con una rete locale di scuole medie superiori e si sono basati sull' apporto di un alto numero di tirocinanti. Ciò ha permesso di ampliare l' esperienza del tirocinio in modo da includervi le attività tipiche della psicologia di comunità. Si sono così ottenute informazioni preziose sui percorsi, sulle possibilità e sui limiti offerti ai giovani psicologi per il proprio percorso formativo.

La prima chiarificazione da fare per capire l' organizzazione di un tirocinio in ambito preventivo è quella di definire le differenze tra l' attività di uno psicologo in un setting clinico in alternativa a quelle di un setting di comunità. Questa distinzione è fondamentale e va compresa nelle sue accezioni principali, in quanto l' obiettivo di un tirocinio non è solo quello di permettere al giovane psicologo di conoscere dei modelli di intervento ma quello di sperimentarsi come parte attiva nella loro gestione. Risulta immediatamente evidente che l' esperienza dell' acquisizione di un ruolo attivo all' interno del modello di lavoro proposto va giocoforza a creare una serie profonda di dinamiche interne nel giovane psicologo che riguardano la percezione di sé collegate alla percezione e all' immagine del proprio ruolo professionale. Se le dinamiche ed i processi che riguardano la formazione in ambito clinico sono abbondantemente documentati e studiati, minori informazioni sono disponibili riguardo agli stessi processi in ambito preventivo. (Solo da qualche anno infatti il settore preventivo e degli interventi sul territorio sta diventando la prima frontiera o opportunità per l' inserimento nel mercato del lavoro per i giovani psicologi). La mia opinione è che i processi di apprendimento alla base della costruzione del proprio sé professionale nel campo della psicologia di comunità siano sostanzialmente differenti da quelli del setting clinico ed implicino livelli di abilità e "strutturazione emotiva" che si collocano su altri piani.

Differenze tra prospettiva clinica e prospettive di intervento di comunità.

Queste differenze vengono evidenziate in modo "artificiale" per coglierne la significatività rispetto all' organizzazione dei tirocini ma non si pongono come differenze di metodo relative a modelli contrapposti. Al contrario, nel "sogno" di un servizio che lavori efficacemente, la pratica clinica e la pratica preventiva dovrebbero trovare una naturale e indispensabile sinergia.

La pratica clinica ha come obiettivo la presa in carico di problematiche a carattere individuale e a secondo dei modelli teorici di riferimento può allargare l' ambito di intervento fino ad includere la dimensione familiare della vita del paziente oppure è possibile creare un gruppo terapeutico "artificiale" dove soggetti con problematiche emotive simili interagiscono tra di loro. L' obiettivo della pratica clinica resta comunque un cambiamento intrapsichico individuale oppure del sistema familiare. Per raggiungere tale obiettivo lo psicologo è impegnato nella costruzione di una relazione altamente significativa con il paziente. La relazione con lo psicologo in questa fase iniziale è caratterizzata da una elevata dipendenza e aspettativa rispetto al potere "terapeutico" attribuito allo psicologo. Anzi è proprio questa attribuzione "magica" che permette allo psicologo di avere accesso ad un mondo spesso chiuso e difeso.

La psicologia di comunità si muove al contrario sempre sul terreno della gruppalità. I suoi "clienti" sono i rappresentanti o membri di istituzioni o di piccoli gruppi naturali presenti sul territorio. Questi gruppi condividono un senso di identità, di appartenenza, e soddisfano molti dei bisogni alla base dei processi di socializzazione al di fuori dello stretto ambito familiare. L'obiettivo della psicologia di comunità è quello di promuovere la rete di relazioni e di risorse presenti in un gruppo sociale o in una istituzione in modo che diventino una risorsa o l'agente di cambiamento per la soluzione dei problemi della comunità stessa. Questo meccanismo viene definito in letteratura come Empowerment, letteralmente come "potenziamento", come il percorso che porta a sviluppare nel gruppo competenze e abilità. Lo stesso meccanismo può essere definito come aumento e promozione del capitale sociale inteso come la quota di risorse umane, in senso lato, presenti in una comunità e disponibili per gli obiettivi ed i bisogni della comunità. Da questa premessa appare evidente che la psicologia di comunità si occupa del benessere dei singoli individui solo attraverso il benessere dei gruppi di cui gli individui fanno parte e dei ruoli che gli individui esercitano nei contesti sociali di appartenenza.

Il primo grande ostacolo è quindi caratterizzato da questo passaggio di prospettiva. Il giovane psicologo è chiamato ad operare un passaggio innaturale, vedersi cioè coinvolto in una richiesta di aiuto collettiva.

Uso il termine "innaturale" perchè è molto intuitivo disporsi positivamente in una relazione di aiuto con un singolo. Questo capita molte volte nella vita senza necessariamente essere o diventare psicologi. In maniera naturale ognuno si affida alla propria riserva di empatia, di ascolto, di presenza e di attenzione da dedicare all'altro. Più raramente capita invece di aiutare un gruppo. Di fronte alla richiesta del gruppo ed al di fuori del proprio setting di riferimento si è maggiormente disarmati e ne sanno qualcosa molti dei colleghi psicologi che seppur con una grande esperienza in ambito clinico e psicoterapeutico hanno dovuto accumulare una serie di insuccessi e di difficoltà prima di comprendere che non si potevano utilizzare le stesse chiavi di lettura individuale per comprendere fenomeni di carattere sociale. L'analisi della domanda diventa quindi, se non più complessa, molto più articolata e rischiosa. Molto spesso gli agenti della domanda sono esponenti dell'istituzione o del gruppo che pongono richieste di intervento confuse, manipolatorie, idealizzate, che celano il bisogno di costruire attraverso l'intervento dello psicologo una alleanza con un potere tecnico che possa legittimare le proprie aspirazioni o chiavi di lettura riguardo il destino o i bisogni del proprio gruppo di appartenenza. È il caso del dirigente che chiede un corso di formazione per gli insegnanti e in modo particolare per quelli che sanno meno trattare con i ragazzi, oppure per intervenire sul bullismo dopo che si è verificato un episodio che è sfuggito al controllo della scuola suscitando le proteste dei genitori e l'attenzione della stampa locale, oppure l'intervento in una classe dopo che nel bagno sono stati trovati i residui di alcuni spinelli. La prima difficoltà dei tirocinanti si pone quindi sul livello dell'analisi della domanda. Il tirocinante tende a confondere la rappresentazione del problema che viene formulata dall'agente della domanda come il prodotto e quindi la rappresentazione dell'intero gruppo. Le conseguenze di questo errore sono operativamente disastrose. Si corre il rischio di organizzare piani di intervento che una volta resi operativi evidenzieranno una realtà differente con una gerarchia di bisogni e disponibilità al cambiamento completamente diversa da quella del "committente". La reazione tipica in questo caso è quella di una frustrazione con sentimenti di aggressività sia nei confronti del gruppo vissuto come non "collaborativo" o non disponibile (sviluppando cioè una identificazione con il piano simbolico del committente) oppure nei confronti del committente vissuto come deliberatamente manipolatorio (sviluppando al contrario una identificazione con l'universo simbolico del gruppo). L'abilità principale da acquisire è quella di riuscire a leggere la domanda del committente come una domanda che contiene più livelli in termini di bisogni, tanti quanti sono i settori o i sottogruppi del gruppo su cui si intende lavorare. Nel caso di un corso di formazione per gli insegnanti sulla lettura e sul confronto al disagio adolescenziale potremo trovare il livello della dirigenza scolastica, Preside e organi di Istituto, il livello degli insegnanti referenti alla salute o del CIC,

ed il resto degli insegnanti dell' istituto con posizioni più o meno discordanti sulla opportunità che la scuola organizzi e spenda tempo, risorse umane e/o materiali per temi di questo tipo. Questi tre livelli possono inserire nella domanda motivazioni diverse che possono essere in conflitto tra loro se non squalificanti. In un corso di formazione un insegnante aprì deliberatamente il giornale mettendosi a leggere noncurandosi di tutto quello che gli stava avvenendo intorno. La verbalizzazione successiva portò a svelare che l' insegnante aveva richiesto ausili e aggiornamenti per l' area tecnica che erano stati negati ed ora si trovava "obbligato" a seguire un corso che per lui non aveva nessuna utilità reale e che probabilmente nel suo vissuto aveva distolto risorse da altri obiettivi maggiormente importanti. Questo insegnante non stava parlando probabilmente solo per sé ma rappresentava l' insieme di opinioni di una parte ragguardevole della scuola. Il clima del corso di formazione cambiò immediatamente quando feci notare al gruppo che l' insegnante poteva avere ragione e che stava al gruppo produrre risultati che dimostrassero il contrario. Gli obiettivi del corso vennero quindi riformulati fino ad includere l' analisi delle relazioni e del livello di collaborazione tra insegnanti dell' area tecnica e di quella umanistica sulla risposta al disagio, passando quindi dal piano dell' acquisizione di una competenza specifica nel campo della lettura del disagio a quello della verifica e del confronto sulle dinamiche di gruppo interne che la domanda aveva slatentizzato.

Torniamo ai nostri tirocinanti e poniamoci una domanda. Come può il tirocinante apprendere la struttura ed il percorso che porta all' analisi di questa domanda. Intanto devono esserci alcuni prerequisiti come la conoscenza delle teorie di base del funzionamento dei sistemi e del funzionamento sociale dei piccoli gruppi (gerarchia, leadership, divisione del potere, sistema di alleanze, secret agenda, sociometrie ecc...). Questo prerequisito teorico può essere sostituito da esperienze maturate in qualsiasi campo di attività ma che hanno a che fare con il condividere la realizzazione di obiettivi perseguibili solo in gruppo. Al di fuori di questi prerequisiti di base il tempo da dedicare al tirocinante per l' acquisizione di un linguaggio comune per descrivere i fenomeni da analizzare diventa particolarmente faticosa ed il tutor si trova a dover ripetere o cercare di colmare lacune che il curriculum scolastico universitario avrebbe dovuto assicurare. Questo non vuol dire che non si debba accettare nel tirocinio psicologi senza questi prerequisiti, ma sicuramente di bilanciare attentamente le competenze di base presenti nel gruppo di lavoro dei tirocinanti (vedremo più avanti come la selezione e l' organizzazione del tirocinio in questo ambito coincida con la selezione e la formazione di un gruppo di lavoro di tirocinanti). Data per scontata la presenza di questi prerequisiti uno dei fattori fondamentali è dare al tirocinante la possibilità di seguire dall' inizio alla fine tutto il processo che porta dalla formulazione della domanda, la sua analisi, la progettazione dell' intervento, la contrattazione, l' attuazione e la verifica. Ho voluto esplicitare tutte le fasi per un semplice motivo e cioè che la comprensione di ciò che è accaduto o della significatività delle ipotesi che sono state poste alla base dell' azione può essere colta solo dai meccanismi successivi di retroazione del sistema. Utilizzando un vecchio adagio degli psicologi sistemici: "capisco quello che ho detto solo quando ho visto che reazione ha prodotto nell' altro". La catena di reazione del sistema sociale su cui si lavora può essere particolarmente lunga. Ciò comporta che alcune volte, solo nella verifica finale si possono cogliere errori di impostazione realizzati nella parte iniziale del processo. L' implicazione per la realizzazione dei tirocini e la seguente regola che ne è scaturita è quella di far coincidere la durata del tirocinio con il periodo tipico dell' area di lavoro in cui si vuole inserire il tirocinante. Se ad esempio il tirocinante è interessato ai progetti dell' area scolastica il tirocinio non potrà che partire a Settembre. L' esperienza mi ha insegnato che inserimenti in corsa non permettono di dedicare un tempo necessario per aiutare il tirocinante a leggere tutti i livelli coinvolti nella realizzazione del progetto ed oltre a ciò il tirocinante non viene vissuto dal gruppo su cui si effettua l' intervento come parte integrante dell' equipe operativa e quindi non si riescono a dirottare su di lui alcune funzioni professionali che i clienti sono disponibili a riconoscergli. La maggior parte dei tirocinanti inseriti in corsa, interrompe precocemente il tirocinio con argomentazioni legate ad un forte disorientamento, confusione negli obiettivi e nella possibilità di assumere un ruolo attivo. Un tirocinio in ambito preventivo permette di fare una cosa che in ambito clinico può rivelarsi inadeguata o controproducente: lavorare sempre

gomito a gomito. Questo perché occupandosi di gruppi ci si presenta come "gruppo o équipe di lavoro". Quanto più gli interventi di prevenzione sono articolati e complessi tanto più l'equipe di lavoro deve corrispondere ad un numero adeguato di operatori capaci di suddividersi le funzioni e i compiti operativi. Questa motivazione sta alla base della scelta di organizzare i tirocini in ambito preventivo come tirocini di gruppo. Come già detto la decisione di organizzare i tirocini secondo la struttura del gruppo di lavoro, replica esattamente le caratteristiche tipiche dell'ambiente di lavoro dello psicologo di comunità. Oltre a ciò, nella complessità di un intervento di comunità, che richiede una infinita sequenza di atti operativi concatenati, anche la più piccola abilità o competenza di base del tirocinante può essere immediatamente spendibile attivamente. Quanto più gli interventi sono articolati e complessi tanto più tempo l'equipe necessita di spazi al proprio interno di riorganizzazione e di rilettura delle dinamiche intra gruppo, extra gruppalì, e revisione della prassi operativa. Questo permette al tirocinante sia di vedere come l'obiettivo operativo che gli è stato assegnato contribuisce alla realizzazione del progetto e alla soddisfazione della domanda dei clienti (suscitando immediatamente un elevatissimo investimento sull'attività e sul tirocinio) sia di familiarizzare con i processi di gruppo alla base del raggiungimento di un obiettivo comune. Tutti i passaggi che portano dalla ricezione della domanda alla realizzazione dell'intervento possono essere condivisi con il gruppo di lavoro dei tirocinanti, e in ognuna di queste fasi è possibile assegnare ai singoli tirocinanti o al gruppo nel suo insieme alcuni obiettivi e funzioni reali. Un altro elemento di vantaggio dei tirocini in ambito preventivo risulta essere il fattore tempo. Negli interventi di comunità i tempi sono scanditi formalmente e quando si programma un intervento si conoscono con una certa precisione sia i tempi di inizio che di fine dell'attività. Ciò permette al gruppo di lavoro di confrontarsi con progetti "completi" e di assimilarne tutte le fasi. Inoltre il gruppo di lavoro dei tirocinanti ha l'opportunità di seguire e vedere realizzati nello stesso periodo più progetti, riuscendo così ad operare utili comparazioni. In campo clinico invece i tempi assumono spesso un ritmo di tipo geologico. Le modificazioni osservabili nell'assetto intrapsichico possono essere molto sottili e già difficilmente osservabili e comprensibili dallo stesso terapeuta coinvolto nella relazione di aiuto. Nel tirocinante alle prese con un arco di tempo che va dai sei mesi o per i più fortunati un anno questa prospettiva temporale non aiuta sicuramente a scivolare profondamente nell'osservazione della dinamica del processo. Parlo della dinamica del processo perché credo che l'obiettivo principale di un tirocinio non sia tanto l'acquisizione di abilità operative (queste possono essere ottenute solo attraverso una faticosa esperienza di tollerabili prove ed errori, tollerabili per sé e per il paziente), quanto nella comprensione del processo che lega le tecniche, gli atti operativi, alle ipotesi di lavoro dello psicologo alle prese con un determinato ambito di intervento. Le tecniche vengono nel tempo, ma l'abilità di pensare e vivere la propria professionalità in termini di gestione di processi terapeutici o in questo caso di processi preventivi e gruppalì presuppone la "taratura" e la "sincronizzazione" dei propri riferimenti spazio temporali su parametri completamente differenti. Se questa "taratura" non avviene il giovane psicologo si abbandona facilmente alla ricerca rassicurante di una tecnica omnicomprensiva e rigida che gli garantisca la percezione della propria identità professionale.

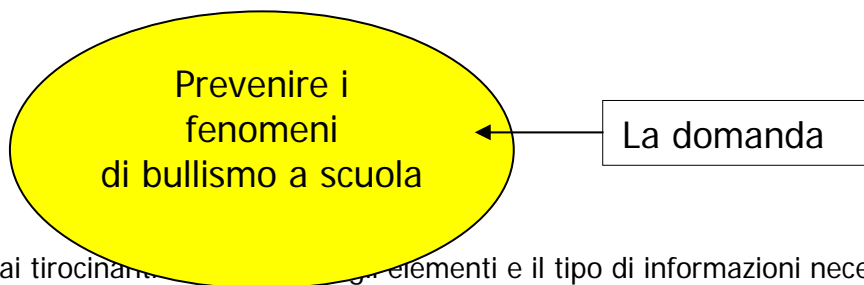
Ora passerò ad illustrare una delle metodologie utilizzate per addestrare i tirocinanti all'analisi della domanda. Questa metodologia pur non essendo esaustiva descrive abbastanza chiaramente il modo in cui il gruppo dei tirocinanti viene ad assumere un ruolo attivo con crescente responsabilizzazione nei confronti dei progetti di prevenzione.

Fase 1) Gli scenari possibili – Prima riunione di lavoro tempo complessivo da 2h a 2.30 h
Attività a) Costruire la "Fotografia al buio"- tempo circa 30 minuti

Dopo che al servizio è arrivata una richiesta di intervento, per esempio in ambito scolastico in relazione al tema del bullismo, si effettua una prima riunione con il gruppo dei tirocinanti. L'obiettivo è quello di costruire insieme, attraverso metodiche di brainstorming e di case-work, scenari possibili che possono essere alla base della presentazione della domanda. Per scenari intendo una fotografia

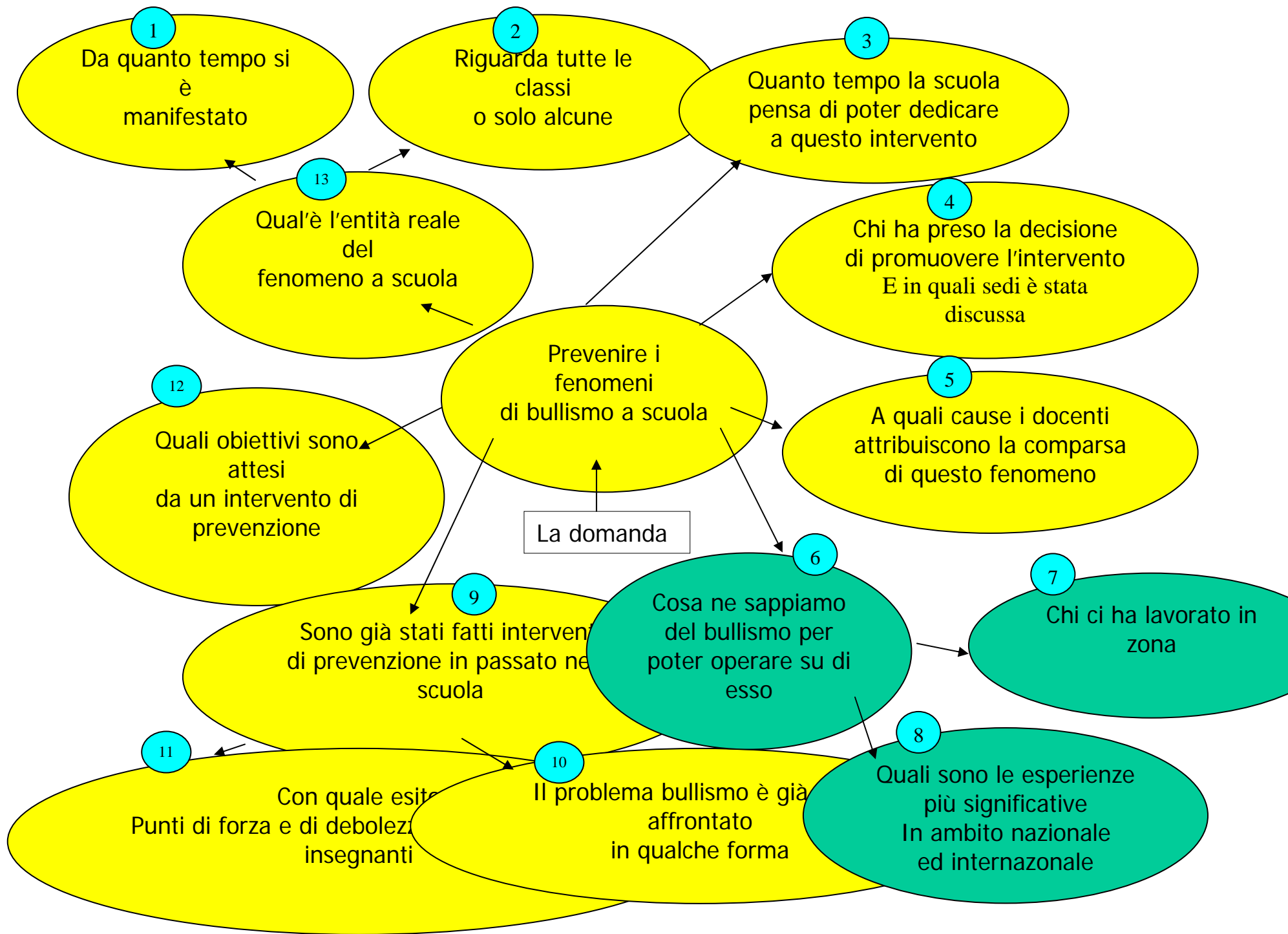
del sistema con cui si andrà ad interagire; la costruzione di tale fotografia avviene al "buio" sulla base di una richiesta veicolata via fax via e-mail o da una semplice telefonata al servizio. Costruire una immagine del sistema prima di incontrarlo permette ai tirocinanti sia di evidenziare immediatamente il livello di proiettività attivato dalla domanda sia di definire quali sono le variabili sensibili da osservare e approfondire nell' incontro con i committenti. Per variabili sensibili intendo quegli elementi nell'assetto del sistema o della domanda che se variano portano inevitabilmente ad orientare l'interpretazione dei bisogni o della prassi operativa in diverso senso. Allo stesso modo la costruzione della "fotografia al buio" permette ai tirocinanti di evidenziare immediatamente lacune conoscitive del sistema in cui si va ad operare. Non credo si possa intervenire in ambito di psicologia di comunità senza approfondire la conoscenza specifica degli ambiti di intervento. Questo perché la psicologia di comunità è caratterizzata da un corpus specifico di tecniche e di obiettivi ma al contrario non dispone di un setting prefissato. Questo significa che in generale è possibile lavorare con tecniche formative applicate a gruppi e ruoli sociali, ma le dinamiche presenti in una istituzione scolastica così come le possibilità di intervento sono fortemente condizionate dalle regole e dalla struttura delle specifiche istituzioni. Non è infatti possibile attivare gli stessi processi in una scuola materna o in un istituto superiore, o quando anche questo fosse possibile ciò avverrebbe attraverso il confronto con dinamiche e meccanismi di difesa di gruppo totalmente sui generis. La conseguenza di ciò è che più l' ambito di intervento è distante dalla conoscenza reale dello psicologo più l' analisi della domanda necessita di tempo e di sforzo per includervi una conoscenza dei meccanismi che regolano ufficialmente la vita del sistema; queste regole sono in termini tecnici i "vincoli" del sistema, i quali sono le condizioni all' interno delle quali è possibile operare. Si faccia attenzione al fatto che i vincoli non sono i problemi del sistema ma le sue caratteristiche "naturali". Caratteristiche che non sono soggette a cambiamento o perlomeno non entrano nelle possibilità di cambiamento offerte dall' intervento di comunità. Uno degli esempi ricorrenti nella formazione degli insegnanti è che molti dei cambiamenti necessari per il miglioramento della relazione insegnante allievo vengono fatti ricadere su problematiche strutturali della scuola ponendo lo psicologo in una trappola di questo tipo: per stare meglio con i miei allievi avrei bisogno di lavorare in una classe poco numerosa. E' chiaro che questo cambiamento si pone al di fuori di qualsiasi obiettivo di un corso di formazione a meno che l' intero corpo docente e l' intera scuola non trovi la voglia e la disponibilità di sperimentare globalmente forme di organizzazione didattica in cui la composizione numerica dei gruppi cambi nella giornata o nella settimana. Accanto ai vincoli formali di un sistema ci sono i vincoli informali ovvero una serie di "divieti" legati alla particolare rete di relazione e di ruoli presenti in un dato gruppo. Così se i vincoli formali di stesse istituzioni sono più o meno simili e si arriva ad averne una discreta conoscenza in un tempo relativamente breve, i vincoli informali necessitano di maggior tempo e vengono solitamente svelati non all' inizio del processo ma nel corso di esso.

La "fotografia al buio" viene costruita attraverso un diagramma di rete. Si pone al centro di un cartellone la domanda iniziale formulata in modo grezzo, ad esempio: "intervenire per prevenire i fenomeni di bullismo nella scuola".



A questo punto viene chiesto ai tirocinanti di definire gli elementi e il tipo di informazioni necessarie per progettare un intervento. Ogni idea o suggerimento deve essere funzionalmente collegata nello schema di rete (successivamente si provvederà a chiedere chi è l'attore o gli attori sociali del sistema che possono fornire quella informazione oppure se ciò non è possibile o preferibile attraverso quale

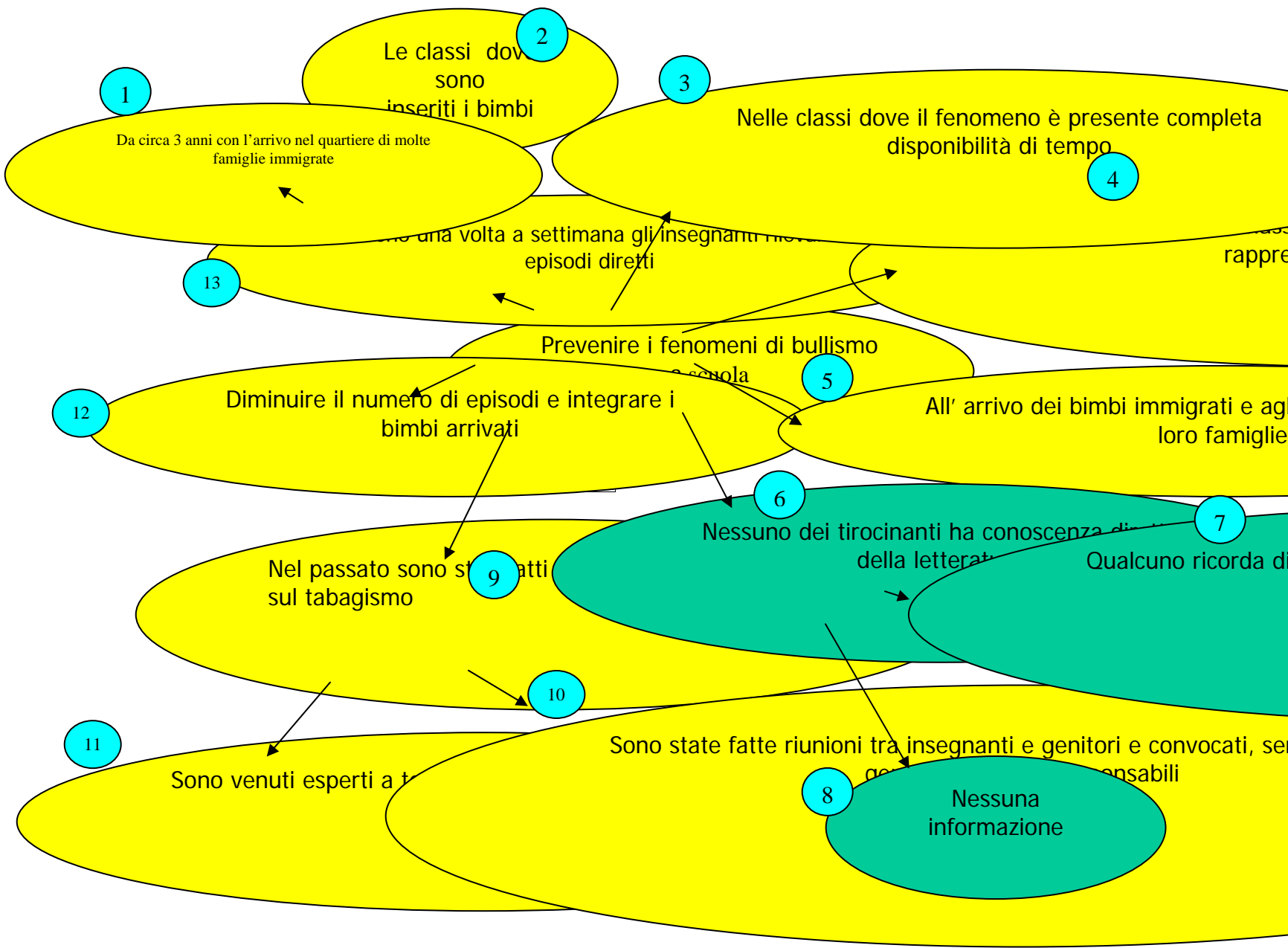
metodo è reperibile). In questo modo, con il contributo dei tirocinanti il cartellone potrebbe ampliarsi in questa forma o direzione.



Non è necessario che la griglia sia esaustiva. Nella seconda fase del lavoro della "fotografia al buio" potremo ampliarla incominciando a manipolare "sperimentalmente" alcune variabili in modo da creare scenari di "contrattazione" e mediazione "possibili. Questa abilità di mediazione e contrattazione è uno dei requisiti fondamentali per uno psicologo di comunità, in quanto ogni intervento agisce su un sistema e ogni livello, snodo o parte della rete può avere una sua immagine e una sua rappresentazione del problema che deve essere inclusa nel processo di progettazione pena la non partecipazione di quella risorsa se non addirittura la diretta opposizione all' intervento perché sentito come minaccioso o escludente.

Attività B) Immaginare le risposte – tempo 30 minuti

La parte successiva dell' esercitazione consiste nel fornire informazioni arbitrarie richieste dalle domande nei cerchi. Otterremo in questo modo uno scenario possibile e proveremo a discutere come se si trattasse di un quadro clinico la congruenza o meno della presenza di alcune variabili che sono state attribuite allo scenario. Molto difficile ad esempio ipotizzare uno scenario di grosso conflitto tra genitori e corpo docente all' interno di numerose attività di coinvolgimento dei genitori nella gestione della scuola. Il secondo cartellone così prodotto potrebbe contenere queste informazioni simulate

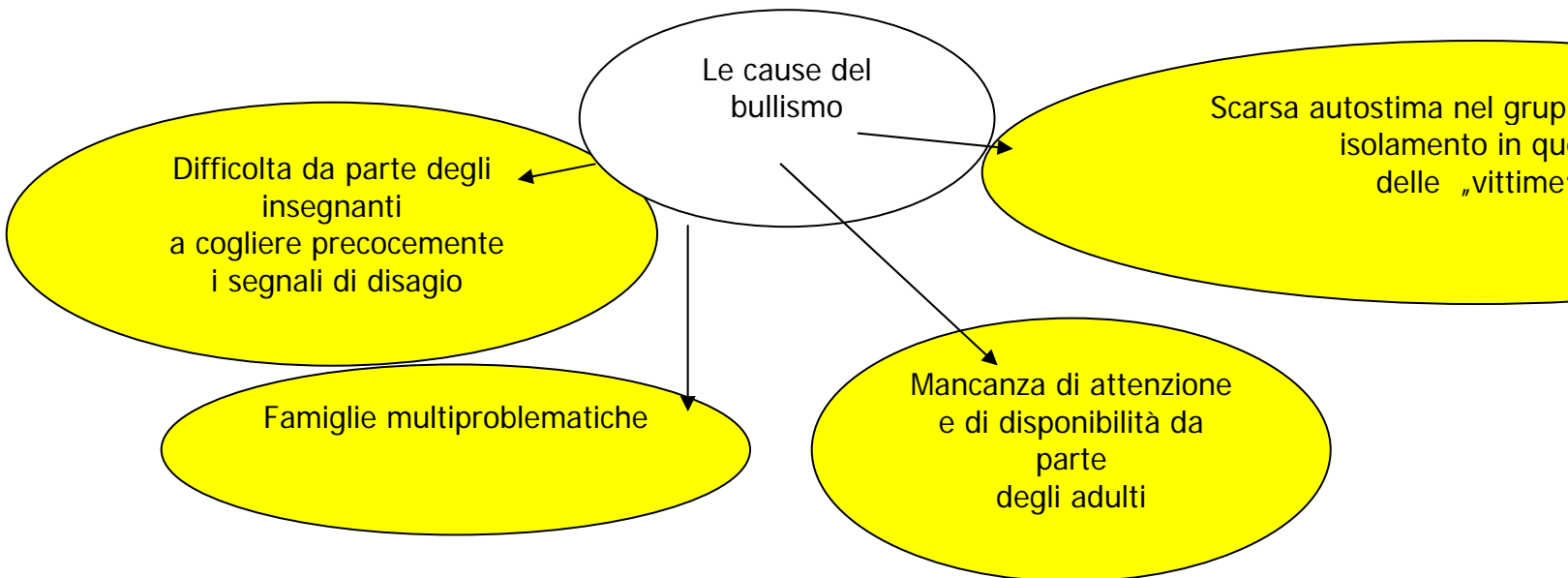


Lo scenario diventa più accattivante, e a questo punto con il gruppo è possibile discutere dell'implicazione di ogni informazione. Ad esempio: l'informazione che i fenomeni di bullismo sono presenti in modo particolare solo nelle classi dove sono presenti i bambini di famiglie immigrate può essere considerato un dato utile, oppure possiamo lavorarci? Una discussione potrebbe portare a sviluppare l'ipotesi che il bullismo sia ugualmente presente nelle altre classi ma in forma diversa, più nascosta. Oppure che gli insegnanti tendono a confondere la conflittualità presente nelle dinamiche di integrazione socioculturale con il bullismo vero e proprio. Ci servono ulteriori informazioni sul gruppo dei bulli? È di qualche rilevanza sapere che appartengono al sottogruppo dei ragazzi ripetenti, con scarse attitudini scolastiche? Quali possono essere state le modalità di convocazione dei genitori, solo tramite lettera? Nell'esercitazione della "fotografia al buio" appare evidente che il gruppo dei tirocinanti non ha espresso nessuna informazione in merito alle teorie alla base dei fenomeni di bullismo. È possibile sviluppare un intervento senza conoscere le cause alla base del fenomeno in questione? Naturalmente no e questo ci introduce alla terza attività del gruppo di lavoro.

Attività c): brainstorming sulle cause del fenomeno – tempo 30 minuti

In questa attività si chiede al gruppo dei tirocinanti di sviluppare un terzo cartellone con al centro la causa del fenomeno del bullismo. Non importa quanto le ipotesi formulate siano aderenti alle reali teorie in letteratura, il gruppo è spinto a cercare di pensare alle cause o alle condizioni che contribuiscono alla comparsa di un fenomeno come base per lo sviluppo di qualsiasi progettualità. Inoltre, come già accennato, gli interventi di comunità implicano necessariamente un continuo processo di mediazione che coinvolge il sistema di credenze e di attribuzione causale del fenomeno a cui si sta lavorando. In questo caso le credenze alla base del fenomeno bullismo sviluppate dagli insegnanti sono importanti tanto quanto quelle sviluppate dagli operatori che interverranno, ed entrambe le credenze devono trovare un confronto con i dati scientifici derivati dalla letteratura. In questo caso possiamo avere conferma della direzione presa dall'intervento oppure è possibile confutare ed indirizzare l'intervento in modo che si configuri sperimentalmente a gestire o implicare variabili sottostimate o in contraddizione con i dati presenti in letteratura. Questo infatti accade molto spesso, in quanto il numero di variabili che sono implicate in un intervento di comunità è talmente alto e al tempo stesso gli strumenti di valutazione e di misurazione di tali variabili ancora non così precisi e raffinati come quelli in dotazione alla pratica clinica.

Il cartellone così ottenuto potrebbe contenere queste informazioni.



Come si può notare il terzo cartellone appare molto generico e le conoscenze che il gruppo di lavoro possiede in questo ambito sono limitate. Si apre quindi una seconda fase di lavoro per il gruppo, sentita come collettivamente necessaria, che porta alla realizzazione di un quarto cartellone con i risultati della ricerca delle fonti in letteratura.

Fase 2) Le cause del bullismo: i dati della letteratura –

Attività a) 7 gg. di tempo per la ricerca individuale delle fonti

Attività b) 3 gg per completare in gruppo il cartellone con i riferimenti trovati

Attività c) riunione del gruppo di lavoro e del tutor per la verifica dei dati trovati - durata 2h

L'obiettivo di questa fase è quello di assicurare una socializzazione delle conoscenze nel gruppo di lavoro, in modo che il risultato o il progresso raggiunto in un determinato ambito o settore da parte di un membro del gruppo diventi patrimonio di tutti gli altri. Questo tipo di dinamica in positivo prevede una capacità di sentire le relazioni all'interno del gruppo di lavoro come relazioni orientate principalmente sul versante collaborativo e non competitivo. Ciò non significa che nel gruppo di lavoro non maturi una dinamica competitiva, ma quest'ultima risulta essere bilanciata. Infatti, il contenitore ed i setting di base, informa che nessun obiettivo individuale può essere raggiunto a scapito dell'obiettivo del gruppo e al contrario che nessun obiettivo del gruppo viene raggiunto a spese degli obiettivi e della partecipazione dei singoli individui. Questa regola socioaffettiva permette ai tirocinanti di creare un contesto di maggior riconoscimento e disponibilità alla mediazione e rielaborazione dei vissuti legati alle tematiche competitive. Al tempo stesso al tutor viene riconosciuta l'autorizzazione a trattare degli aspetti relazionali del gruppo di lavoro se questi possono mettere in pericolo il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Quando si sviluppa questa fase della ricerca delle fonti indirizzo la ricerca in modo non accademico. Tutti i tirocinanti hanno lavorato ad una tesi di laurea e spesso confondono una ricerca delle fonti orientata a reperire dati per un intervento operativo con una ricerca di tipo bibliografico sviluppata per sostenere le argomentazioni di una monografia. La prima cosa che consiglio ai tirocinati è quella di cercare le persone e le istituzioni che si occupano dell'argomento e non i dati in letteratura. Si parte dal presupposto che chi fa ricerca o intervento da anni in quello specifico settore abbia una conoscenza molto radicata della letteratura e delle ricerche che lo riguardano. Sarà quindi in grado sia di selezionare rapidamente i dati più utili al nostro scopo sia di indicare quali altre realtà in campo nazionale od internazionale stanno lavorando nello stesso settore. Solo dopo aver preso in considerazione e vagliato i suggerimenti di questi "informatori" è possibile passare alla raccolta e allo studio dei materiali. Questo metodo ha un altro vantaggio e cioè che molto spesso gli informatori detengono parte del materiale più utile, spesso pubblicazioni minori edite da case editrici universitarie sparse per il mondo o articoli pubblicati in testi non più in commercio e sepolti in biblioteche non ancora collegate on line. I tempi della raccolta e selezione del materiale diminuiscono sensibilmente. È interessante notare che questa fase della ricerca getta molto spesso nel panico i tirocinanti che si trovano a doversi confrontare con una serie di abilità che non avevano preso in considerazione. La ricerca on line, l'utilizzo delle e-mail, l'utilizzo attivo della lingua inglese come mezzo di comunicazione tra le comunità scientifiche e non ultimo il timore di non essere "considerati" come professionisti e di non riuscire a comunicare all'altro l'importanza delle sue informazioni per il proprio lavoro. L'impaccio per alcuni tirocinanti è davvero così grande che restano paralizzati e bloccati su come intestare o iniziare anche solo una lettera di richiesta di collaborazione. In questo caso aggiungo

al training una sessione di role playing per esercitarsi a questa nuova funzione. In realtà le abilità pratiche da apprendere sono molto limitate e velocemente alla portata di tutti i tirocinanti, quello che invece risulta essere più complesso (ed il role playing lo evidenzia immediatamente) è la difficoltà di sentirsi come un professionista più giovane ma sostanzialmente alla pari.

È interessante notare, durante il role playing, l'enfasi o al contrario l'evitamento dell'uso del titolo accademico: "Buon giorno sono il Dr. Rossi, chiamo da.....". Questa sfumatura nella comunicazione, una volta rilevata e posta all'attenzione del gruppo di lavoro permette di riflettere su quanto lo status di studente sia ancora presente ed organizzarsi le loro modalità relazionali in opposizione a modalità di tipo professionale.

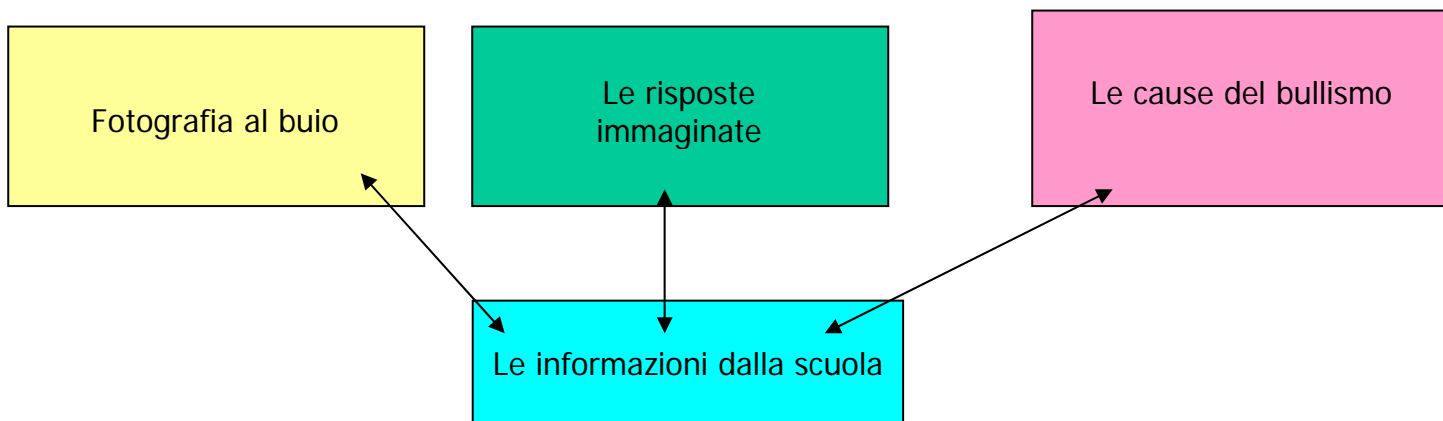
Ora il gruppo di lavoro è pronto per l'incontro con il "committente", nel nostro caso specifico con il gruppo di insegnanti più il preside di un istituto comprensivo che hanno chiesto un intervento per contrastare il fenomeno del bullismo nella loro scuola.

Fase 3) L'incontro con "il committente" – tempo 2h

Questo momento viene spesso vissuto con una certa attesa. Da un lato il gruppo di lavoro è ansioso di verificare l'attinenza delle ipotesi e dei dati raccolti negli incontri precedenti, dall'altro si tratta per molti della prima occasione in cui vengono presentati come psicologi facente parti di una équipe di lavoro con un compito preciso. È un piccolo rito di passaggio che sancisce la fine dello status di studente e l'inizio della condizione professionale. Si incomincia a costruirsi un ruolo professionale quando gli altri ti attribuiscono la conoscenza di un sapere capace di creare una connessione tra una domanda ed il risultato atteso. È importante che il tutor presenti i tirocinanti come i propri collaboratori facenti parte dell'équipe che realizzerà l'intervento, e non solo come i tirocinanti presso il servizio che daranno una mano generica. Nelle successive fasi dello sviluppo del progetto ogni funzione assegnata a ciascun tirocinante dovrà essere una funzione riconosciuta anche dal gruppo dei "clienti". Il compito dei tirocinanti in questo incontro è quello di compilare il quadro delle informazioni che gli insegnanti sono in grado di fornire mano a mano che il colloquio condotto dal tutor evolve. I tirocinanti avranno la cura di compilare un cartellone con le informazioni reali, seguendo lo stesso schema utilizzato nell'esercitazione della fotografia al buio. Questo cartellone verrà poi utilizzato dal gruppo di lavoro nella sessione di "analisi della domanda" e "formulazione della proposta"

Fase 4) "analisi della domanda" – tempo 2h

Naturalmente non è sempre possibile esaurire la raccolta di informazioni da parte della committenza in un solo incontro. In questo caso la fase numero 3 necessiterà di più tempo per essere completata. Una volta che ciò sia avvenuto il gruppo avrà a disposizione una serie differenziata di informazioni fornite dai cartelloni completati fino a questo punto.



In questo incontro il tutor dovrà aiutare il gruppo dei tirocinanti a identificare le connessioni e le differenze tra le informazioni derivate dai diversi cartelloni. Si può partire da domande del tipo: "che differenza c'è tra le informazioni di cui pensavamo di aver bisogno e quelle fornite dal gruppo degli insegnanti?" oppure: "Le aspettative degli insegnanti rispetto agli esiti di un possibile intervento sono in linea con i dati della letteratura?". Naturalmente gli stimoli possono essere numerosi e collocati su vari livelli di analisi. La cosa più importante è che tutte queste analisi portino il gruppo di lavoro a chiarire con esattezza quali tipi di bisogni e di attese sono stati espressi formalmente, quali informalmente, quali vincoli sono stati posti dall'organizzazione e quali sono le caratteristiche principali del setting su cui si andrà ad operare. Una parte del lavoro di gruppo dovrà inoltre essere utilizzata per valutare le differenze tra il setting "immaginato" (quello sviluppato con la tecnica della fotografia al buio) ed il setting reale che si sta osservando e costruendo. Questa parte del lavoro diventa decisiva come modalità di autoapprendimento che permette al gruppo di osservare in modo diretto gli aspetti proiettivi, le lacune conoscitive e il grado di conoscenze e competenze attivate nell'analisi della domanda. Ora è possibile passare alla fase 5)

Fase 5) "formulazione dell'ipotesi di intervento"

attività A) ricerca sui modelli di intervento presenti in letteratura e sulla loro efficacia -7 gg

attività B) contatto diretto con le esperienze più vicine in ambito locale

attività C) stesura collettiva di un cartellone riassuntivo contenente i principali dati raccolti - 4h

attività D) incontro di gruppo con il tutor per la formulazione dell'ipotesi di intervento - 2 h

Le attività A) e B) di questa fase possono essere svolte contemporaneamente, e molto spesso tali informazioni sono già state raccolte durante la ricerca sulle cause del bullismo. In questo specifico caso i gruppi che conducono le ricerche sono gli stessi che si occupano dell'intervento. Più interessante diventa invece il coinvolgimento dei tirocinanti nella raccolta di informazioni in ambito locale. Questa attività si propone infatti già con una valenza aggiuntiva e cioè come un'azione in grado di creare una rete conoscitiva sul territorio tra agenzie e risorse impegnate nel medesimo ambito. Questa mancanza di collegamento appare talvolta paradossale, grazie all'utilizzo di internet a volte è molto più semplice che due gruppi operanti su parti opposte del territorio nazionale si "incontrino" semplicemente digitando la stessa parola chiave su un motore di ricerca di quanto non accada a due gruppi locali espressione però di istituzioni diverse.

L'attività C) come le prime due viene svolta autonomamente dai tirocinanti ed è finalizzata alla realizzazione di una sintesi da presentare nell'incontro finale (attività D) con il tutor.

attività D)

Ora tutte le informazioni necessarie per formulare una ipotesi di intervento sono presenti. Il gruppo dei tirocinanti viene invitato a sviluppare due ipotesi differenti, e ad articolare in fasi, tempi e modalità di realizzazione. Le ipotesi devono avere una attinenza e devono essere collegate e giustificate dai dati raccolti in tutti i cartelloni. Se il gruppo di lavoro riesce in

questa operazione si è raggiunto l'obiettivo di sviluppare un primo apprendimento sul difficile processo che lega osservazione – dati – ipotesi – proposta operativa. Le due ipotesi vengono messe a confronto e con l'aiuto del tutor si arriva a sceglierne una o a realizzarne una terza come sintesi tra le due. Se il lavoro a monte è stato condotto scrupolosamente, raramente le proposte del gruppo di lavoro sono inservibili. Tuttalpiù sono sovradimensionate o sottodimensionate rispetto ai bisogni e alle possibilità operative del setting reale. Anche il tutor può produrre una sua ipotesi di intervento e può lasciare come compito ai tirocinanti di analizzarne i pro ed i contro così come avvenuto con la loro. Una volta scelta la proposta finale è necessario mettere in atto un role-playing in cui alcuni tirocinanti giochino il ruolo degli insegnanti ed altri quello dell'equipe. Lo scopo di questo role-playing è duplice, da un lato permette ai tirocinanti di immaginare come la proposta di lavoro può essere accolta dagli insegnanti e su quali punti di debolezza della proposta si debba ancora lavorare, dall'altro permette di identificare quali sono le procedure e le fasi alla base di una efficace presentazione della proposta. Si può decidere quindi quale possono essere le migliori modalità di presentazione e come dividersi i ruoli per effettuarla. Qualcuno quindi si occuperà di rifare una sintesi del percorso di elaborazione della domanda e delle variabili maggiormente prese in considerazione, tale sintesi potrà essere inserita in una presentazione computerizzata, altri potranno preparare una cartellina con materiale che illustri la proposta nei dettagli insieme ai dati riassuntivi sulle ricerche indicanti l'efficacia dei modelli operativi prescelti, ecc.....Ora il meccanismo è partito: da questo momento in poi gli obiettivi del tirocinio e gli obiettivi delle attività del servizio si muoveranno in completa sinergia attraverso un complesso e costante meccanismo di osservazione, ordinamento dei dati, formulazione delle ipotesi, formulazione della proposta operativa, divisione dei compiti, addestramento ai compiti, intervento e verifica.

Il processo che ha portato quindi, contemporaneamente, sia a formulare una reale proposta operativa di intervento sia ad un apprendimento dell'analisi della domanda in un contesto di intervento di comunità ha impegnato il tutor e i tirocinanti per 5 incontri (10 - 12 ore circa lungo l'arco di 15 – 20 giorni) ed ogni tirocinante per una media di 30- 40 ore di attività di ricerca e sintesi dei dati raccolti. Appare chiaramente evidente come il tempo dedicato dal tutor ai tirocinanti abbia permesso di trasformare questi ultimi in una reale risorsa aggiuntiva per la formulazione del progetto, portando un contributo che permette ad un intervento dentro i servizi pubblici di essere sostenuto da una complessa rete di dati e di analisi, come raramente avviene. Al tempo stesso l'immediata assegnazione ai tirocinanti di una funzione operativa e gli aspetti motivazionali e affettivi che questa prima esperienza ha messo in moto finiscono spesso per concludersi con un forte investimento sugli obiettivi del progetto e sul proseguimento della propria esperienza di tirocinio.

Bibliografia:

- Avallone F. (1989) *La Formazione Psicosociale* Carocci editore , Roma
Barker A. (2001) *Saper creare idee con il brainstorming* Edicart, Legnano
Benson J.F. (1993) *Gruppi* Sovera Multimedia, Roma
Cohen E.G. (1999) *Organizzare i gruppi cooperativi* Erickson, Trento
Covey S.R. (1991) *I sette pilastri del successo* Bompiani, Milano
Goleman D. (1998) *Lavorare con intelligenza emotiva* Rizzoli, Milano

Lambert C. (1998) *Segreti di un formatore di successo* Franco Angeli, Milano
Piccardo C. (a cura di) (1998) *Insegnare e apprendere la leadership* Guerini e Associati
Quaglino G.P. (1996) *Psicodinamica della vita organizzativa* Raffaello Cortina, Milano
Young T. (2001) *Saper pianificare un progetto* Edicart, Legnano
Zaccaro F., Logorio M.B. (2001) *La formazione* Carocci Editore, Roma