

Fra segnalazione e primo colloquio

del Gruppo regionale Luganese-ovest

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media, no. 4, marzo 1989, pag. 4-11

Confrontarci apertamente sul nostro operare è stata l'opzione che ha animato i nostri incontri del martedì sera. Imparare a dialogare con le nostre incertezze, districarci dalla posizione di rilevatori del disagio scolastico, cercare di costruire un sapere del nostro fare questa è stata l'ipotesi di partenza del lavoro qui presentato.

Partendo dall'analisi del funzionamento dell'istituzione-scuola in cui siano inseriti abbiamo cercato di inquadrare il momento della segnalazione del disadattamento o dell'allievo che si trova in situazione disadattata.

In questa fase è necessaria una chiarificazione della richiesta e quindi una rilettura dei meccanismi che hanno portato alla segnalazione così come una decifrazione dei significati nascosti.

"Au moment où le psychologue rencontre le sujet il s'est déjà forgé une représentation élaborée de sa connaissance de la demande (introduite par une institution, par les personnes responsables du sujet ou encore par le sujet lui-même, et des éléments d'information qu'il a pu recueillir. La question sera dès lors de savoir si le psychologue doit se contenter de ces données pour organiser dès le départ l'ensemble de la démarche d'investigation (choix des séances, des instruments utilisés, des questions à poser ...) ou s'il doit chercher à se donner d'ensemble les moyens susceptibles de l'aider à forger sa propre attente, ses propres hypothèses concernant la problématique psychologique du sujet?.nota 1)

Nella seconda parte dell'articolo cercheremo di cogliere quale sia il senso del primo colloquio e da ultimo presenteremo alcuni elementi teorico-pratici di riflessione sul modo di condurre un colloquio.

1. Il contesto della segnalazione

Il concetto di "contesto" può essere definito riferendosi ad aspetti temporali, topologici. ecc. oppure come:

- "complesso di fatti, ideologie e personaggi che caratterizzano un momento".
- "la cornice, lo sfondo, l'ambiente, il palcoscenico sul quale acquistano rilievo e si susseguono le varie figure, attori o eventi diversi..."
- "ciò che dà significato alla parola".

Uno degli elementi salienti che emerge è costituito dai personaggi, dagli attori che agiscono nel contesto. Abbiamo quindi cercato di situarli nella cornice dell'organigramma della Scuola Media, nei loro ruoli rispettivi: (vedi schema 1).

Lo schema è suddividibile in due aree:

- quella che concerne la **norma** (a destra)
- quella che concerne il **disadattamento** (a sinistra)

Il servizio di sostegno pedagogico è stato costituito come un organismo il cui scopo è di far fronte al disadattamento scolastico.

La struttura è quindi destinata a contenere il disadattamento, la marginalizzazione, ed è presumibile che ci si aspetti che il Sostegno promuova un "ritorno alla norma dei

membri marginalizzati. Il docente di Sostegno e di Corso Pratico in tale contesto sono investiti del ruolo di agenti di prima linea.

Venendo alla situazione specifica della segnalazione, da quanto detto si possono dedurre due scenari possibili:

a) il primo scenario deriva da quanto stabilito dalla legge e che deriva da un contesto che chiameremo "formale". In questo caso si prevede che la situazione di disadattamento venga segnalata dal docente di classe, dal consiglio di classe, dalla direzione, dai genitori, da servizi esterni o dall'allievo stesso. Dopodiché, sempre secondo la legge, si procederà a una **collaborazione** fra le istanze interessate in funzione di uno scopo comune: ridurre il disadattamento.

Le parole della segnalazione assumono un valore di richiesta condivisa e potranno dar luogo ad un'azione comune.

b) un secondo scenario deriva da una segnalazione in cui gli attori della domanda tendono a non coinvolgersi. Il contesto è "informale".

Il significato della richiesta è quello di provocare la **delega** del problema al docente di sostegno.

Egli si trova ad essere investito di una sorta di onnipotenza: dovrebbe per esempio provvedere a evacuare gli elementi di disturbo, "guarire miracolosamente" e velocemente il ragazzo con problemi, oppure fungere da "pronto soccorso" a ragazzi sull'orlo della morte scolastica.

Il luogo della segnalazione tende pure a non essere ben definito (es. corridoio, aula docenti) e la richiesta poco formalizzata (non è sempre chiaro se si tratta di un dialogo fra colleghi oppure di una segnalazione che implicitamente auspicava la delega dal "caso" al DSP).

Chiaramente una tale investitura porta generalmente a un'impotenza, poiché mancano le collaborazioni indispensabili.

Come uscire da questo vicolo cieco? Si tratta di passare da una situazione dove si pone al centro l'allievo-problema a una situazione dove l'allievo è posto nella rete delle relazioni con altre istanze e dove al centro si trova "solo" il problema. E' necessario che tutti siano coinvolti per poter risolvere il problema.

Schematicamente: (vedi schema 2) non si tratterà più di operare una contrapposizione fra docente di sostegno/allievo e il resto della scuola, ma di trovare dei modi comuni nell'affrontare i problemi.

Per degli operatori interni alla scuola quali noi siamo, è essenziale definire chiaramente ed in modo esplicito la richiesta formulata e il significato che essa ha per chi segnala.

La messa in relazione dei significati espressi in quello specifico contesto, potrà permettere al DSP di affrontare la fase successiva al primo **incontro con l'allievo**. Il problema dal punto di vista della scuola, è stato focalizzato: l'aspettativa è ora quella di cogliere la prospettiva dell'allievo.

2. Gli scopi del primo colloquio

La segnalazione è l'elemento che stabilisce un primo contatto fra docente di sostegno pedagogico e allievo: nell'immaginario delle persone coinvolte prende avvio una relazione. In base agli elementi emersi dalla segnalazione, il DSP prende delle decisioni; tra queste decisioni vi può essere quella di predisporre il primo colloquio con l'allievo.

A. Intenzioni del DSP nel primo colloquio

- a) Dare al ragazzo uno spazio dove essere "autentico", dove cioè possa esprimersi senza sentirsi giudicato per quello che appare e per quello che fa (aspetto formale)
- b) Far emergere il vissuto del ragazzo per potervi riconoscere le dinamiche problematiche (aspetto contenutistico).
- c) Porre le basi per un'alleanza di lavoro con l'allievo, delimitando un primo campo operativo
- d) Raccogliere gli elementi che indirizzeranno il suo agire anche al di fuori dell'ambito del primo colloquio.

Il DSP sarà attento al fatto che il primo colloquio è un momento significativo per il ragazzo confrontato con il problema che lo vede coinvolto e può provocare dinamiche difficilmente prevedibili.

B. Il primo incontro

Quando il DSP si accinge ad effettuare il primo colloquio ne predispone l'ambientazione in base all'immagine che si è fatto del problema sul quale è chiamato ad intervenire.

L'allievo arriva al colloquio portando con sé una valutazione del suo agire ed un'aspettativa verso la situazione che desidera o che dovrà affrontare nel colloquio.

Se c'è un colloquio, esso è scaturito da una domanda di cambiamento: significa che qualcuno ha la necessità di modificare delle relazioni esistenti.

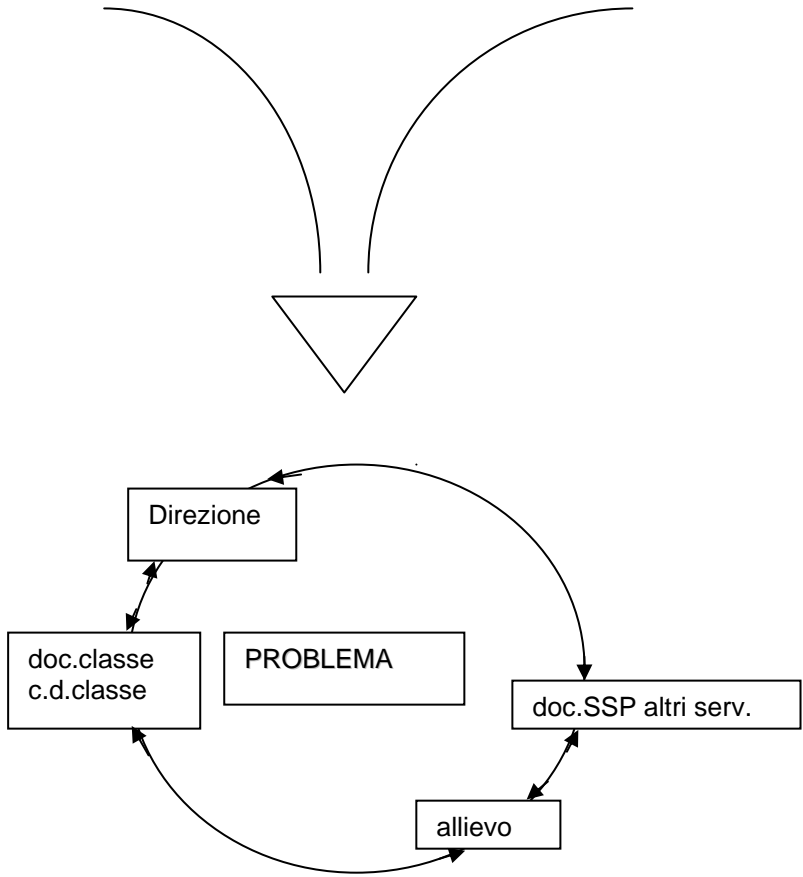
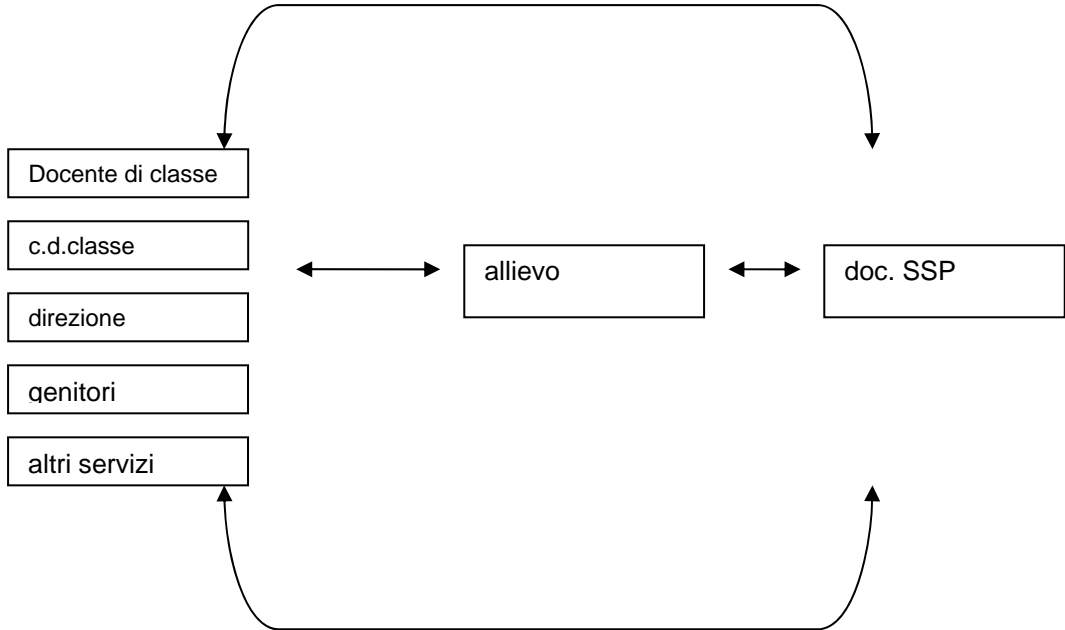
Esistono però delle resistenze al cambiamento: queste possono essere insite negli oggetti stessi (persone, capacità, situazioni, ecc.) oppure nelle relazioni tra gli oggetti.

Il docente confrontato con il primo colloquio deve darsi i mezzi per poter leggere i vari comportanti del ragazzo, l'evoluzione che egli fa del passato e le interferenze del passato sul suo comportamento attuale.

Attraverso le modalità di conduzione del colloquio, il DSP tende a soddisfare l'esigenza fondamentale del primo colloquio, che è quella di fare in modo che lo stesso sia carico di significati anche per l'allievo.

- a) "Il primo colloquio è una **presentazione che il paziente fa di sé**, del suo particolare e unico modo di usare la propria mente". nota 2).
Anche se il DSP si facesse raccontare dall'allievo tutta la sua storia, verrebbe a sapere solo la sua interpretazione della storia vissuta, non la storia stessa. Nel racconto della "sua verità" e della "sua bugia", l'allievo non può comunque sottrarsi al "dire di sé".
Il colloquio è quindi la situazione più ampiamente osservabile e maggiormente significativa.
- b) Se l'allievo ha **espresso un bisogno**, il DSP si sente legittimato nel suo ruolo e cerca di dare il suo contributo.
- Se l'allievo **non** ha espresso il bisogno, il DSP si trova nella posizione di dover legittimare la sua posizione all'allievo stesso.
- c) Il DSP terrà costantemente conto delle sue **disponibilità** per evitare ogni illusione di **onnipotenza**. La dimensione tempo, ad esempio, è un elemento che ancora alla realtà anche l'allievo.

- d) L'allievo giungerà sicuramente al primo colloquio con **un'intenzione conoscitiva** del contesto in cui porterà eventualmente le sue preoccupazioni, che potrà perdere in seguito per concentrarsi sul problema.
- e) Il DSP trarrà tanto più profitto dalle tecniche e dalle conoscenze, quanto più saprà far uso di un suo **personale stile di conduzione**.
- f) Il primo colloquio è un momento di **dare e avere reciproco**. Il feed-back e la riformulazione faranno capire all'allievo che il DSP è attento a quanto lui dice, ne è interessato, lo registra la sua mente. Il DSP dovrà poi comunicare all'allievo (almeno in parte e a sua discrezione) ciò che di importante è venuto a sapere su di lui, in modo da favorire l'ulteriore emergere delle sue richieste.
- g) La specificità del primo colloquio dovrebbe essere quella di far sì che il DSP riesca a comprendere **quale significato** hanno per l'allievo le situazioni e gli oggetti di cui lui ci parla. Egli terrà pure costantemente presente il **significato delle parole di chi ha segnalato la situazione e rileggerà quindi la segnalazione stessa e le parole dell'allievo** in modo da coglierne gli equivoci comunicativi. Dal canto suo l'allievo



Schema no.2

dovrebbe trovare nel colloquio un luogo e un tempo in cui poter orientare la sua attenzione per affrontare il problema che, senza censure esterne, vi avrà portato. Condiviso il campo di azione, il DSP deciderà come predisporre l'ambientazione di poter accompagnare l'allievo nella modifica del modo in cui affronta il problema, perché egli possa modificare la relazione con gli oggetti dello stesso e avviare così una sua risoluzione. (vedi schema 3).

3. Modalità e precauzioni nel primo colloquio - nota 3)

Sovente in un colloquio non è l'altro del quale siamo chiamati ad occuparci ad avere una richiesta. Immediatamente possiamo diventare noi i "richiedenti" e con la peggiore delle domande: "**CAMBIA!**".

Un colloquio improntato su questa modalità è, secondo Salomé, votato in partenza all'insuccesso. Questo perché è come se domandassimo all'altro di soddisfare un desiderio che è solo nostro.

Il disadattamento e il "sintomo" debbono essere intesi come modalità di una espressione del soggetto. Diventata quindi indispensabile l'incontro con l'altro attraverso un "**ASCOLTO ATTIVO**", cioè "**AVERE UN ASCOLTO CHE PERMETTA ALL'ALTRO DI DIRSI E DI ASCOLARSI**". (Salomé)

Viene quindi **notevolmente ridimensionata l'idea che colui che conduce un colloquio, deve "saper dire"**, che deve cioè privilegiare il discorso sulle parole piuttosto che la ricerca di un senso. Dobbiamo riconoscere che siamo noi, in prima persona, a trovarci in difficoltà di fronte al cosiddetto "disadattato", di fronte alle sue richieste/atteggiamenti/comportamenti. Questo significa che è necessario dedicare del tempo al fine di "**aiutare noi stessi**" prima di volere a tutti i costi aiutare l'altro. Con questa affermazione Salomé intende sottolineare l'importanza di essere all'ascolto di se stessi oltre che dell'altro, cioè essere attenti/vigili riguardo a ciò che l'altro attiva/suscita in noi in quanto emozioni/sentimenti/attitudini/pensieri (es. protezione, rifiuto, allontanamento, autoritarismo, ecc....).

Soltanto permettendoci di "**ESSERE NELL'INCONTRO CON L'ALTRO**" potremo arrivare a delle ipotesi di comprensione della situazione e conseguentemente a delle ipotesi di intervento. Nella pratica quotidiana invece si spendono generalmente molte energie per comprendere l'altro senza nemmeno aver tentato di "incontrarlo".

Ci si ritrova poi a parlare **SULL'ALTRO** (es.: "tu sei..., tu fai..., tu dovresti..., tu pensi..., bla... bla...") invece che di parlare **ALL'ALTRO** di noi, di ciò che il suo ascolto ha suscitato in noi.

Formarsi al colloquio è quindi prima di tutto formarsi all'ascolto nel modo attivo, scoprire la necessità di riflettere sul proprio modo di reagire nei confronti dell'altro in situazione di "faccia a faccia": l'adeguatezza o l'inadeguatezza di tale o tale altro modo di presentarsi, di stimolare, di parlare, di intervenire, di domandare o di rispondere durante il colloquio. Non si tratterà comunque di scoprire ricette o soluzioni magiche che possono autorizzare qualcuno a meglio comprendere l'altro. Si deve trattare invece di un procedimento progressivo d'impegno personale nel quale da un sapere e da un "**saper fare**" bisognerà passare a un "**saper essere**" e soprattutto a un "**saper diventare**" (in funzione della situazione specifica con la quale si è confrontati).

Durante il colloquio si tratta prima di tutto di:

- non identificarsi all'**ESIGENZA ESTERNA** esplicitata o sottintesa nella segnalazione (es: "desiderio che X cambi!")

- non identificarsi alla legge (dell'istituzione, della società)
- non identificarsi completamente a X (allievo segnalato)
- non confondere la "**DOMANDA**" in cui siamo mandatari con la "**DOMANDA**" di X, che è davanti a noi.

Ne consegue che per poter realizzare un ascolto attivo è importante mantenere un **RUOLO MEDIATORE**. Quindi **non identificarsi**, in modo esclusivo, all'uno o all'altro degli elementi della situazione a cui siamo confrontati.

Nella maggioranza dei casi, nel nostro lavoro, la domanda non viene dall'allievo; bisognerà quindi prendere un tempo per definire questa situazione:

"Vengo a cercarti/ti ho chiesto di venire non perché tu l'hai chiesto, ma perché il tuo atteggiamento/rendimento/... ha provocato inquietudine nei tuoi docenti/genitori/...".

Questo primo momento di definizione è importante perché la famiglia/la scuola/l'istituzione sovente non riconoscono la loro inquietudine, dicono: "... è lui che non va bene!..." ; come se il tutto fosse localizzato nell'altro, nel figlio, nell'allievo.

A) **Cos'è il colloquio**

Si possono evidenziare tre tipi di colloquio:

a) colloquio a dominante PEDAGOGICA:

- materie scolastiche
- organizzazione del lavoro
- metodi di studio
- ...

b) colloquio a dominante PSICOPEDAGOGICA:

- vissuto dell'esistenza scolastica da parte dell'allievo (motivazione, idee su riuscita e insuccesso, immagini proiettate su insegnanti o genitori, ansietà o angoscia, ...).

c) colloquio a dominante PSICOLOGIA:

- prevalentemente orientato sulle dinamiche relazionali dell'allievo.

1. In ogni caso, indipendentemente dalla dominante del colloquio, possono essere validi alcuni principi e precauzioni.

Il colloquio NON E':

- una conversazione (scambio di opinioni)
- una discussione (rispondere a delle obiezioni)
- un'intervista (in senso giornalistico)
- un interrogatorio
- una predica
- una confessione

Il colloquio dovrebbe essere:

UN'ESPLORAZIONE DEL PROPRIO PROBLEMA FATTA DALL'ALLIEVO CON L'AIUTO DELL'ADULTO.

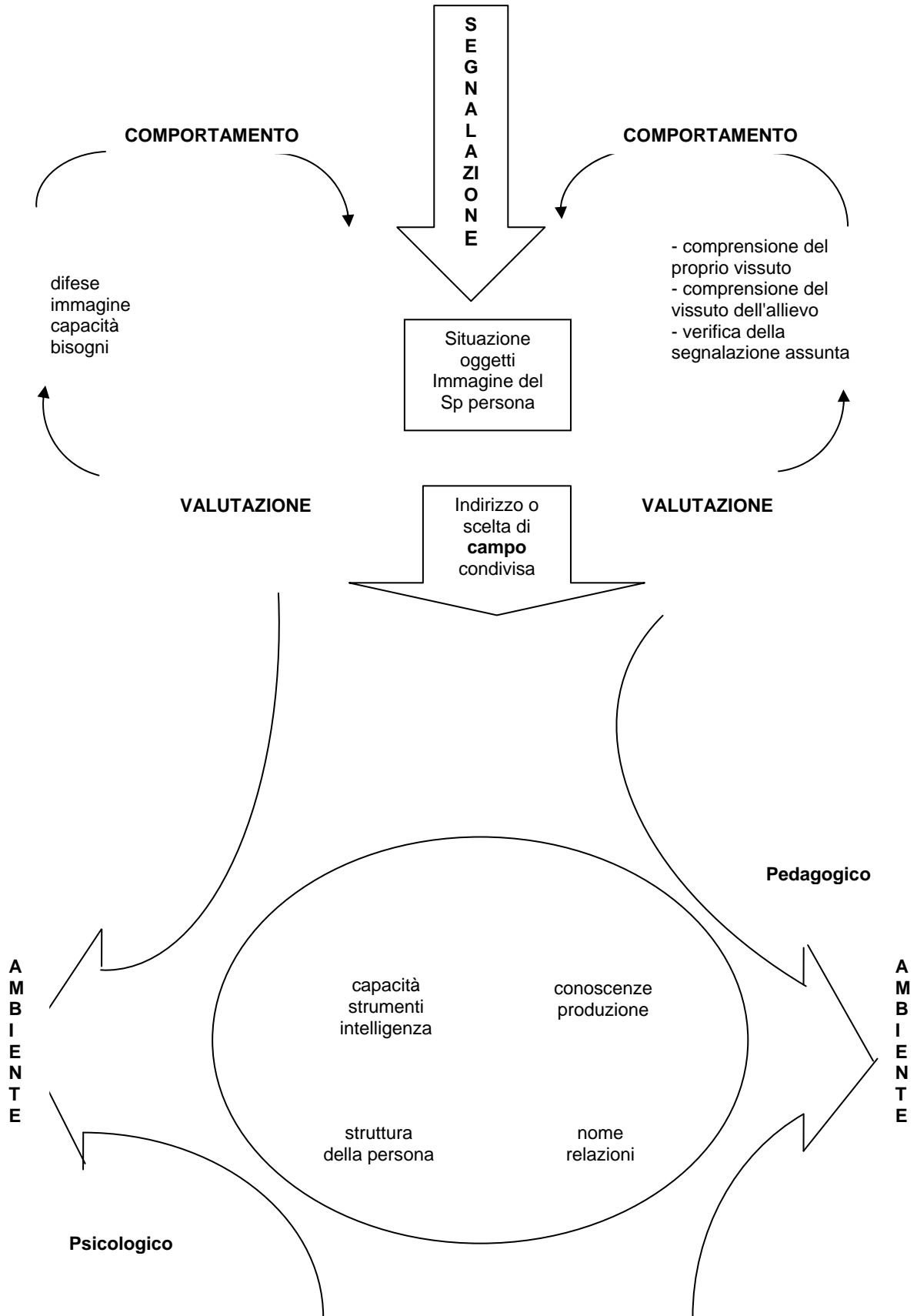
Si può facilmente osservare invece come nel sistema scolastico l'interrogatorio sia il modo privilegiato di relazione dell'altro.

La principale funzione del colloquio è l'espressione da parte dell'allievo; si suppone che ci siano "cose" o "settori" della sua esperienza che non ha avuto occasione (o

non ha potuto) esprimere fino ad allora. L'espressione è inevitabilmente progressiva. Infatti tutto ciò che si vive o si è vissuto non è direttamente o immediatamente accessibile alla coscienza di colui che si esprime.

L'allievo deve poter esprimere il suo vissuto e poterci tornare quante volte lo desidera (voler tornare sulle stesse cose o il presentare un medesimo comportamento per un certo periodo di tempo può essere in relazione a un bisogno di rassicurazione o anche a una necessità di elaborazione).

Dovrebbe essere l'allievo a indicare la via da seguire.



schema no. 3

Sarebbe quindi opportuno evitare la tendenza naturale a prendere la direttiva del colloqui, assumendo un'**attività d'ascolto** sin dall'inizio.

2. ASCOLTARE SIGNIFICA:

- essere capaci di accogliere, riprendere e riassumere ciò che l'altro ci dice o ci segnala con il suo comportamento, il che non significa necessariamente approvare.
- l'ascolto presuppone una decentrazione (uscire da sé) e un'intenzionalità (mettersi a disposizione); una prossimità e una distanza.

Qui sorge sovente un malinteso legato alla modalità più frequente usata nella comunicazione quotidiana: il sistema domanda-risposta, che ci porta a credere che necessariamente bisogna rispondere".

Bisogna tener presente che una risposta data può contribuire ad "occultare" una domanda più autentica e, per questo, solitamente più nascosta. Arrischiando così di passare a lato delle vere preoccupazioni/difficoltà di colui che ci parla. E' necessario che l'allievo possa "esplorare" le proprie preoccupazioni. Sarà quindi importante in un primo tempo "lasciar dire" senza voler immediatamente comprendere/rispondere/ aiutare.

Concretamente:

- accettare di lasciar parlare (dunque tacere)
- stimolare se necessario, "puoi dirne di più?"
- rilanciare abbandonando il livello della generalizzazione per quello della personalizzazione, della testimonianza vissuta (dove? quando? come? con chi?)
- amplificare (ridondanza, riformulazione) e collegare (riavvicinare elementi discontinui)
- essere sensibile ai sentimenti e alle emozioni riattivate in sé attraverso questo ascolto
- chiarire e riattualizzare (a che punto sono con il mio interlocutore).

I livelli di ascolto possibili:

1. I fatti (avvenimenti o parole dette)
2. Il "sentito/vissuto" (sentimenti, emozioni,...)
3. La risonanza/ripercussione (a quali situazioni della mia storia personale mi rinvia il fatto, il vissuto)

Spesso lo scambio si limita al livello 1 o a qualche aspetto del livello 2. Secondo Salomé affinché una comunicazione sia "piena", dovrà circolare in ognuno in questi tre registri.

Esiste anche un quarto livello, quello della "sfera concettuale", della generalizzazione che utilizza un linguaggio astratto: in certe situazioni (soprattutto fra adulti) le comunicazioni hanno luogo (o si attuano) quasi esclusivamente a questo livello, diventando così indirette e non favorendo in tal modo uno scambio autentico (es. eccessiva teorizzazione). Si tratta inoltre di distinguere tra contenuto latente e **contenuto manifesto**:

- ciò che è detto non è ciò che è sentito
- ciò che si vuol dire non è ciò che è detto
- le parole non esprimono che una piccola parte del messaggio

- il linguaggio non può dire tutto
- il messaggio veicola più sensi/significati e l'ascolto di uno di questi non elimina gli altri
- la domanda posta non è necessariamente la richiesta.

B) **Come svolgere un colloquio**

Proponiamo alcuni possibili modi di reagire verbalmente che dovrebbero aiutarci ad analizzare il nostro modo di condurre un colloquio.

- RIFORMULAZIONE:

ripresa dell'essenziale delle parole dell'altro in una forma generalmente più sintetica (tenendo conto degli aspetti intellettuali e affettivi).

- A. Moyne riporta le categorie di Porter sulle possibili modalità di intervenire in un colloquio:
 - a) **DECISIONE**: dire cosa bisognerebbe o è meglio fare secondo noi. Il rischio è di togliere al soggetto la sua autonomia di giudizio.
 - b) **VALUTAZIONE**: suggerimento di pensare come noi, esprimendo un giudizio morale positivo o negativo. Tentativo d'imporre il nostro punto di vista.
 - c) **SUPPORTO**: sdrammatizzazione e rassicurazione. Il lato negativo di questa reazione è di "consolare" troppo facilmente, impedendo così l'esplorazione ulteriore del problema.
 - d) **INTERPRETAZIONE**: formulare ipotesi di comprensione della situazione. Rischio d'interpretazione morale e proiettiva, nonché di errore.
 - e) **INCHIESTA**: richiesta d'informazione per meglio comprendere, che all'estremo può trasformarsi in inquisizione
 - f) **COMPRESIONE**: riformulare con parole appropriate ciò che si è capito intellettualmente e sentito affettivamente.

E' quindi opportuno che l'operatore prenda coscienza di quale categoria sta usando, e ne valuti l'opportunità in funzione della situazione.

Oltre che la capacità di decentrarsi e di raccogliere l'espressione dell'altro, un ascolto attivo in una relazione di aiuto/sostegno presuppone anche la capacità di:

- comprendere il problema nei termini in cui si pone per tale individuo considerato come "unico", in un'**esistenza singolare**.
- conoscere il rapporto di forza, le condizioni e le costrizioni che interferiscono nella situazione (**contesto**).
- permettere all'altro di integrare delle "nuove" comprensioni, di meglio reperire le sue risorse, di sviluppare la sua capacità di scelta per operare dei cambiamenti.

La **comprensione** si attua a due livelli:

- ⇒ l'altro (suoi linguaggi verbale, corporale, gestuale)
- ⇒ se stesso (colui che riceve un messaggio gli conferisce un senso)

Quello che si "sente" lo si restituirà all'altro. Non dicendo: "Ecco quello che tu hai detto"..., ma piuttosto proponendo: "...in quello che hai detto ecco ciò che ho inteso...".

Comprendere è darsi dei mezzi per "cogliere", ma è anche cercare di "ridare" all'altro ciò che si è inteso in modo che possa ri-comprenderlo e collegarlo ad altri elementi della sua esperienza.

4. Conclusione

Una pratica del colloquio conseguente a quanto qui esposto sarà non direttiva, cioè centrata sull'altro: atteggiamento di interesse aperto, di non giudizio, di intenzione autentica di comprendere l'altro, di non direttiva nello svolgimento, di sforzo continuo di rimanere "obiettivi", lucidi.

Tutti questi atteggiamenti saranno da modulare in funzione della dinamica relazionale proposta dal "richiedente".

Sarà comunque possibile "porre delle esigenze", oppure "rifiutare" per non intrattenere l'altro in un sistema o un'illusione relazionale che blocca in primo luogo lui stesso (es. quando l'altro cerca di farce entrare in un ruolo che gli permette di mantenere il controllo dello scambio e... di non cambiare!).

Vorremmo ancora citare una frase di Salomé che ben lascia trasparire i presupposti di base di questa metodologia d'intervento:

"Si quelqu'un ne réussit pas à dire avec des mots: M O T S, il cherchera alors à le crier avec des maux: M A U X!".

Note:

nota 1) - Schmid Kitsikis Elsa, *Théorie et clinique du fonctionnement mental*, Pierre Mardaga

nota 2) - SEMI Antonio-Alberto, *Tecnica del colloquio*, Raffaello Cortina Editore

nota 3) - I testi di cui ci si è serviti per l'elaborazione di questo capitolo sono:

- Salomé J. *Relatione d'aide et formation a l'entretien*, Presse Universitaires de Lille, 1987

- Moyne A. *Relation d'aide et tutorat*, Paris Fleurus, 1982

- Lai G. *Le parole al primo colloquio*, Torino, Boringhieri, 1980

Schema 1

