

Mauro Doglio

# Modi di dire

Cosa deve sapere un insegnante  
per gestire bene un colloquio



MAURO DOGLIO

# Modi di dire

*Cosa deve sapere un insegnante  
per gestire bene un colloquio*



## Indice-Sommario

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUZIONE                                                      | 9  |
| 1. <i>La comunicazione scuola-famiglia</i>                        | 9  |
| 2. <i>Il colloquio</i>                                            | 11 |
| 3. <i>La struttura del libro</i>                                  | 13 |
| <br>                                                              |    |
| 1. UNA MAPPA SISTEMICA                                            | 15 |
| 1.1. <i>Comunicare a scuola</i>                                   | 15 |
| 1.2. <i>La comunicazione consapevole e strategica</i>             | 16 |
| 1.3. <i>Abilità di comunicazione sistemico-narrative</i>          | 16 |
| 1.4. <i>La struttura sistemica della comunicazione: una mappa</i> | 19 |
| 1.4.1. <i>Il concetto di sistema</i>                              | 20 |
| 1.5. <i>Come possiamo usare questa mappa?</i>                     | 21 |
| 1.5.1. <i>Atteggiamenti mentali</i>                               | 21 |
| 1.5.2. <i>Una griglia analitica</i>                               | 24 |
| 1.5.3. <i>Comunicazioni tra sistemi</i>                           | 25 |
| 1.6. <i>Modi barriera</i>                                         | 26 |
| 1.7. <i>Proposte relazionali</i>                                  | 27 |
| 1.8. <i>Il contesto invisibile</i>                                | 29 |
| 1.9. <i>La comunicazione non verbale</i>                          | 30 |
| 1.10. <i>Sintesi del capitolo 1</i>                               | 31 |
| <br>                                                              |    |
| 2. IL COLLOQUIO                                                   | 33 |
| 2.1. <i>Il significato del colloquio a scuola</i>                 | 33 |
| 2.2. <i>Colloqui dialogici e colloqui monologici</i>              | 33 |
| 2.3. <i>Una logica esplorativa</i>                                | 35 |
| 2.4. <i>I turni di parola</i>                                     | 36 |
| 2.5. <i>A cosa può servire un colloquio?</i>                      | 37 |
| 2.6. <i>Colloqui con i genitori</i>                               | 38 |
| 2.7. <i>Colloqui con gli studenti</i>                             | 39 |
| 2.8. <i>Obiettivi impossibili e obiettivi possibili</i>           | 41 |
| 2.9. <i>Mantenere la relazione</i>                                | 45 |
| 2.10. <i>Sintesi del capitolo 2</i>                               | 46 |
| <br>                                                              |    |
| 3. LA STRUTTURA DEL COLLOQUIO                                     | 49 |
| 3.1. <i>Quando comincia un colloquio?</i>                         | 49 |
| 3.2. <i>L'obiettivo</i>                                           | 49 |
| 3.3. <i>Andare alla deriva</i>                                    | 50 |
| 3.4. <i>Individuare gli obiettivi</i>                             | 51 |

|                                                                    |        |
|--------------------------------------------------------------------|--------|
| 3.5. Ridefinire gli obiettivi                                      | 53     |
| 3.6. Il contesto                                                   | 53     |
| 3.6.1. Spazio                                                      | 53     |
| 3.6.2. Numero di interlocutori                                     | 54     |
| 3.7. Le fasi del colloquio                                         | 54     |
| 3.7.1. Apertura                                                    | 54     |
| 3.7.2. Sviluppo                                                    | 55     |
| 3.7.3. Chiusura                                                    | 57     |
| 3.8. La struttura del colloquio                                    | 58     |
| 3.9. Apprendimenti                                                 | 59     |
| 3.10. Sintesi del capitolo 3                                       | 61     |
| <br>4. GLI STRUMENTI                                               | <br>63 |
| 4.1. Le domande                                                    | 63     |
| 4.1.1. Il significato comunicativo delle domande                   | 64     |
| 4.1.2. Diversi tipi di domande                                     | 64     |
| 4.1.3. Domande di chiarimento                                      | 65     |
| 4.1.4. Domande chiuse                                              | 66     |
| 4.1.5. Domande aperte                                              | 67     |
| 4.1.6. Domande narrative                                           | 67     |
| 4.1.7. Domande che mettono in campo altri elementi del sistema     | 68     |
| 4.1.8. Domande che mettono in luce una differenza o una gradualità | 68     |
| 4.1.9. Domande multiple                                            | 69     |
| 4.2. Valorizzazione                                                | 70     |
| 4.3. Riassunto                                                     | 71     |
| 4.4. Interruzione                                                  | 72     |
| 4.5. Orientamento                                                  | 73     |
| 4.6. Strategia dei tre passi                                       | 75     |
| 4.7. Sintesi del capitolo 4                                        | 79     |
| <br>5. TIPOLOGIE DEL COLLOQUIO                                     | <br>81 |
| 5.1. Il colloquio informativo                                      | 81     |
| 5.1.1. Organizzare le informazioni                                 | 83     |
| 5.1.2. Uso della terminologia                                      | 85     |
| 5.1.3. Il metodo                                                   | 86     |
| 5.2. Il colloquio per elaborare una strategia di azione            | 89     |
| 5.2.1. La struttura del problem solving                            | 90     |
| 5.2.2. Esempio di colloquio                                        | 92     |
| 5.3. Sintesi del capitolo 5                                        | 95     |
| <br>6. I COLLOQUI DIFFICILI                                        | <br>99 |
| 6.1. Quando un colloquio è difficile?                              | 99     |
| 6.1.1. Come possiamo peggiorare le cose?                           | 99     |
| 6.1.2. A che gioco giochiamo?                                      | 100    |
| 6.2. La comunicazione di cattive notizie                           | 100    |
| 6.2.1. Definire il setting                                         | 101    |
| 6.2.2. Esplorare quanto l'interlocutore sa già                     | 101    |

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.2.3. Condividere le informazioni                                                          | 102 |
| 6.2.4. Rispondere alle reazioni                                                             | 103 |
| 6.2.5. Pianificare e accompagnare                                                           | 103 |
| 6.3. Interlocutori arroganti o aggressivi                                                   | 105 |
| 6.3.1. La logica sistemica                                                                  | 105 |
| 6.3.2. Avere chiaro quali sono gli obiettivi professionali                                  | 106 |
| 6.3.3. Ricordare che ci sono più modi di reagire a una situazione                           | 106 |
| 6.3.4. Fare una differente proposta relazionale e restare centrati su di essa               | 106 |
| 6.4. Interlocutori bloccati sul loro punto di vista                                         | 107 |
| 6.5. Il colloquio con le coppie                                                             | 110 |
| 6.5.1. Rivolgere la stessa attenzione a entrambi                                            | 110 |
| 6.5.2. Evitare che un interlocutore diventi "trasparente"                                   | 110 |
| 6.5.3. Esplicitare le regole                                                                | 112 |
| 6.5.4. Usare in modo strategico i riassunti                                                 | 112 |
| 6.5.5. Aiutare gli elementi della coppia a comprendersi                                     | 113 |
| 6.6. Colloqui gestiti da due professionisti                                                 | 114 |
| 6.6.1. Chiarezza e condivisione dell'obiettivo                                              | 115 |
| 6.6.2. Suddivisione dei compiti                                                             | 115 |
| 6.6.3. Evitare di contraddirsi                                                              | 115 |
| 6.6.4. Evitare sovrapposizioni                                                              | 115 |
| 6.7. Sintesi del capitolo 6                                                                 | 115 |
| 7. ACCOGLIERE RICHIESTE CHE NON POSSIAMO GESTIRE                                            | 117 |
| 7.1. Pensare la scuola nella rete dei servizi                                               | 117 |
| 7.2. Questioni difficili                                                                    | 117 |
| 7.3. Questioni molto difficili                                                              | 119 |
| 7.4. Il posizionamento del professionista                                                   | 119 |
| 7.4.1. Definire un setting appropriato                                                      | 120 |
| 7.4.2. Capire il problema                                                                   | 121 |
| 7.4.3. Chiarire quello che possiamo fare e inviare<br>alla rete dei servizi (se necessario) | 123 |
| 7.5. Sintesi del capitolo 7                                                                 | 127 |



# Introduzione

«La tesi di questo saggio è che il dialogo è il nostro destino: mai come oggi [...] da assumere nelle nostre azioni e interazioni quotidiane. Ma dialogo è parola da riprendere in mano e ripensare, con rinnovata consapevolezza.» (Manghi, 2016)

## 1. La comunicazione scuola-famiglia

Una rapida ricerca bibliografica permette di accertare che non sono molti i libri che si occupano specificatamente del colloquio a scuola (Quaglia & Longobardi, 2011; Lusso, 2010). Questa affermazione è di per sé degna di nota e sollecita una domanda: perché la scuola italiana non ha sentito il bisogno di dotarsi di una strumentazione ampia ed efficace per la conduzione del colloquio? La prima risposta che mi viene in mente è: perché fino a qualche anno fa non ne ha avuto veramente bisogno. Le relazioni scuola-famiglia, infatti, per molti decenni sono state impostate su una asimmetria – simile peraltro a quella presente un tempo in molte relazioni professionali, come ad esempio nel rapporto tra medico paziente – che non rendeva necessario *saper condurre* un colloquio. Per fare un esempio personale, durante gli anni Settanta del secolo scorso, quando frequentavo il liceo classico, mia madre non si recava ai *colloqui* con i miei insegnanti, ma veniva convocata alle *udienze*: gli insegnanti davano udienza ai genitori. Contrariamente però a quanto ci si potrebbe aspettare prendendo alla lettera la parola udienza, non erano gli insegnanti ad ascoltare ciò che mia madre aveva da dire, viceversa era lei che prestava ascolto a quello che loro dicevano e lo riferiva al sottoscritto, spesso in preda a uno stato emotivo piuttosto alterato, una volta ritornata a casa.

Questa modalità fortemente asimmetrica, che pure ha bene o male funzionato per molto tempo, oggi non è più proponibile. Non lo è innanzitutto perché il significato istituzionale della scuola negli ultimi decenni è molto cambiato e un approccio comunicativo verso le famiglie caratterizzato dall'unidirezionalità non è più collocabile nella progettualità generale dell'istituzione formativa. Del resto, come un modello educativo basato sulla trasmissione di nozioni, sulla centralità della figura del docente a scapito di tutte le altre e caratterizzato da un forte potere fondato sull'autorità non risulta più adatto ad affrontare le necessità della didattica odierna (Capurso, 2004), così un modello comunicativo rivolto ai genitori che rispecchi lo stile della vecchia scuola non è appropriato ai compiti che l'istituzione si è assegnata. Nei documenti ufficiali si parla infatti chiaramente di *alleanza educativa*.

«La scuola deve perseguire costantemente l'obiettivo di costituire un'alleanza educativa con i genitori: rapporti da stringere non solo in momenti critici, ma relazioni costanti che

riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative, nell'ambito di un progetto educativo condiviso e continuo.» (Allegati D.M. 31 luglio 2007)

E se questo vale per tutte le famiglie degli studenti, è naturalmente di fondamentale importanza per alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali (BES) per i quali è necessario:

«Elaborare un percorso individualizzato e personalizzato [...] che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti e abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.» (Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali – MIUR 2012, p. 3).

Ma non sono solo le indicazioni ministeriali e le necessità didattiche a spingere verso un diverso modo di intendere i rapporti tra scuola e famiglia, è lo svolgersi quotidiano delle relazioni che chiede modalità diverse di pensiero e di intervento. Gli ultimi decenni hanno portato, infatti, un enorme mutamento nelle aspettative e nelle modalità di comportamento di famiglie e alunni in relazione alla scuola. Per essere compreso, però, questo grande cambiamento va collocato in un più ampio contesto che aiuti a coglierne la complessità e anche l'indubbia problematicità. L'epoca in cui viviamo è stata variamente definita; due delle denominazioni che hanno avuto maggiore successo mediatico sono state senz'altro quella di "postmoderno" (Lyotard, 2002) e di "società liquida" (Bauman, 2002, 2011). Entrambe le concezioni, pur nelle loro differenze, mettono l'accento su un elemento; e cioè che le strutture rigide e le gerarchie che costituivano l'ossatura del mondo moderno si sono indebolite o, per usare la fortunata caratterizzazione di Bauman, liquefatte. L'effetto di questo cambiamento è stato di amplissima portata, il punto che a noi interessa qui è però legato al fatto che quando le gerarchie si indeboliscono e i ruoli perdono i loro confini, insieme a sviluppi che vanno nella direzione di una maggiore libertà per il singolo, ce ne sono altri che vanno verso un aumento della conflittualità. Uno dei principali effetti di questo cambiamento epocale è che l'autorità non viene più riconosciuta in quanto tale e viene, più facilmente di un tempo, messa in discussione. Da qui molti comportamenti che gli insegnanti guardano alle volte con sgomento e altre con irritazione: genitori che criticano apertamente i docenti, che mettono in discussione i metodi di insegnamento, che protestano perché non ritengono che il loro figlio o la loro figlia sia stato messo nelle condizioni migliori per imparare o per vivere serenamente in classe. È importante sottolineare che questi comportamenti non si manifestano soltanto nell'ambito delle istituzioni educative, anche il campo della sanità è attraversato da identiche tensioni (Bert & Quadrino, 2002) e il personale sanitario da anni richiede e sviluppa strumenti per gestire questa inedita complessità (Bert, 2007). Ho richiamato il contesto sanitario perché in esso, già da diversi anni, è apparso particolarmente evidente come le nuove condizioni sociali e culturali che si sono venute a delineare, e che hanno portato a una sempre maggiore "liquefazione" delle strutture di relazione e delle gerarchie, pongano gli operatori dinanzi a un bivio: da una parte reagire in modo difensivo, cercando di recuperare una posizione relazionale di potere e autorità; dall'altra rispondere alla nuova situazione con nuovi modi di pensare e nuove prassi comunicative.

Lo stesso vale per il contesto scolastico, di fronte a un genitore che esprime una critica nei confronti dei metodi di insegnamento di un docente o che fa una richiesta che ci pare illegittima, la reazione “viscerale” e più in linea con il vecchio modello relazionale è quella di “metterlo al suo posto”. In questo modo, però, difficilmente si favorisce una modalità collaborativa tra scuola e famiglia e, in aggiunta, si rischia di innescare una *escalation* conflittuale di cui è difficile prevedere le conseguenze. Impostare oggi una relazione sulla base di una prova di forza difficilmente porterà come risultato che l’interlocutore, riconoscendo il ruolo del professionista che gli sta davanti, si moderi e rinunci alle sue richieste; quello che più probabilmente avverrà sarà invece un innalzamento del livello del conflitto, che potrebbe coinvolgere anche il figlio o la figlia, che a loro volta si troveranno a doversi schierare; oppure si avrà un allargamento dello scontro ai social media e nei negozi del quartiere, fino ad arrivare, più spesso di quanto sarebbe desiderabile, nell’ufficio di presidenza oppure, per fortuna meno frequentemente, in un’aula di tribunale.

Una scuola come quella che viene configurata nei più avanzati documenti istituzionali e, in generale, una società come quella in cui viviamo richiedono quindi la capacità di limitare i conflitti e di aumentare le possibilità di collaborazione e crescita condivisa. Questo è il principale motivo per cui oggi le abilità comunicative dei professionisti, e in particolare la loro capacità di dialogare con gli interlocutori in modo costruttivo e di cooperare, sono diventate un elemento di fondamentale importanza (McAllister, 1993; Hornby, 2011). Sembra giunto quindi il momento che la scuola italiana si doti di strumenti efficaci che permettano concretamente di aprire e coltivare spazi di dialogo e di collaborazione.

«Il rapporto scuola famiglia subisce l’influsso dell’organizzazione scolastica, delle pratiche adottate dai discenti; del modo di guardare alle famiglie diffuso presso la scuola; dipende dalla volontà degli operatori scolastici e dei suoi professionisti di coinvolgere i genitori; dalla conoscenza di modalità concrete atte a favorire l’incremento dei processi di collaborazione con i genitori.» (Dusi, 2012, p. 27).

## 2. Il colloquio

Ma quali sono le modalità concrete che possono favorire il dialogo e la collaborazione tra scuola e famiglia? Una di esse è certamente *il colloquio*. Il colloquio è uno spazio privilegiato per riflettere insieme, scambiare idee, progettare, informare, ascoltare il punto di vista dell’altro e cercare di comunicare il nostro. L’importanza del colloquio come spazio di dialogo oggi è difficilmente sottovalutabile; in un tempo in cui ogni persona desidera che il proprio punto di vista venga preso in considerazione non è più possibile indirizzare a tutti lo stesso messaggio, come avveniva quando la comunicazione era pensata in modo unidirezionale. Oggi per i professionisti è necessario sviluppare la capacità di individuare, possibilmente in uno spazio di tempo non troppo ampio, qual è il punto di vista dell’altro, saperlo accogliere ed essere in grado di individuare un obiettivo raggiungibile. Siccome uno dei principali effetti della “liquefazione” della società è che ogni persona chiede di essere ascoltata e compresa *nella sua singolarità*, l’abilità di cui stiamo parlando è quella di *trovare ogni volta il modo più appropriato per parlare con quella determinata persona in quel determinato momento*.

Come tutti gli strumenti comunicativi, anche il colloquio può rivelarsi utile e produttivo oppure inconcludente o, peggio, controproducente se non è condotto in modo appropriato; non basta infatti la buona volontà per riuscire a dialogare e costruire rapporti basati sulla cooperazione e la comprensione, ci vogliono strumenti e competenze.

«A differenza della libera conversazione, nel colloquio non può esservi improvvisazione: vi sono fasi e modi propri di svolgimento che lo rendono uno strumento importante in diversi ambiti professionali. Per quanto gran parte della conduzione di un colloquio possa essere affidata alle capacità personali di sensibilità e di empatia del professionista, non bisogna trascurare gli aspetti tecnici, riguardanti la sua metodologia, e che possono essere di aiuto per facilitare la relazione, per indagare i temi e per raggiungere gli scopi prefissati.» (Quaglia & Longobardi, p. 93)

Il colloquio è dunque un atto comunicativo di estrema complessità e come tale richiede una preparazione adeguata.

«[...] queste riflessioni ci inducono a concludere che gli interventi di educazione familiare, e nel caso specifico la conduzione del colloquio con la famiglia, devono essere sostenuti da una formazione degli educatori e degli insegnanti sempre più capillare e profonda: laddove si è operato in questo senso gli operatori della scuola hanno verificato l'efficacia della metodologia appresa, riducendo il loro senso di impotenza e di inadeguatezza.» (Nigris, 2002, p. 233)

Il punto cruciale attorno a cui ruota la nostra riflessione è quindi di individuare e rendere utilizzabili *modalità concrete atte a favorire l'incremento dei processi di collaborazione coi genitori e con gli alunni utilizzando lo strumento del colloquio*. Le competenze necessarie per raggiungere questo obiettivo purtroppo non sono presenti nel percorso formativo degli insegnanti e, come abbiamo visto, nemmeno è disponibile una nutrita bibliografia sul tema. Lo scopo precipuo di questo libro è quindi: *fornire agli insegnanti e alle insegnanti uno strumento per apprendere a condurre un colloquio in ambito scolastico*.

Imparare a condurre un colloquio significa utilizzare le proprie competenze relazionali e comunicative per favorire la costruzione di un'alleanza con le famiglie; un'alleanza basata non su formule astratte e petizioni di principio, ma su azioni comunicative concrete, come ad esempio: facilitare all'interlocutore l'espressione del suo pensiero e delle eventuali difficoltà che sta incontrando, comprendere bene il suo punto di vista, spiegare con chiarezza il nostro, informare con efficacia, aiutare a trovare risorse per affrontare problemi e criticità. Quello che proponiamo, insomma, è l'idea che cambiare i *modi di dire* può cambiare le cose. Come spero apparirà più chiaramente leggendo il libro, occuparsi del colloquio significa attivare la forza creativa e strutturante del linguaggio e adoperarsi perché questa forza sia messa al servizio del dialogo e della comprensione reciproca.

«Il linguaggio per anni è stato considerato lo strumento per rappresentare l'ordine naturale e proporre una rappresentazione fedele della realtà esterna. Le teorie della fine del XX secolo propongono invece il linguaggio come il processo attraverso il quale gli individui – danzando insieme – creano la realtà sociale. Il dialogo viene considerato l'operazione più importante da fare assieme per costruire il mondo, prestando attenzione alla sua possibile forma, alle aspettative che esplicita, alle emergenze. Utilizzare il linguaggio non è un'attivi-

tà che avviene nel cervello ma una pratica sociale. “L’umanità nasce nelle dinamiche sociali in cui ha luogo il *language*, un modo di essere insieme nella collettività” sostiene Maturana (1990). Per dialogare occorre mettersi nei panni dell’altro, quindi cambiare prospettiva, assumere un altro punto di vista ma anche fare qualcosa che crei una comunanza di intenti e una condivisione di significati.» (Telfener, 2011, p. 14)

Infine, è importante sottolineare che il colloquio a scuola non è solo quello con i genitori. In questo libro sosteniamo l’importanza di pensarlo anche come uno strumento per migliorare la comunicazione con alunni e alunne. Un colloquio ben condotto, infatti, è in grado di chiarire incomprensioni, pianificare azioni, aiutare ragazzi e ragazze a comprendere meglio i loro punti di forza e le loro difficoltà (e a farle capire meglio anche ai loro insegnanti). Anche in questo caso un colloquio efficace può favorire la costruzione di un’alleanza, questa volta didattica.

### 3. La struttura del libro

Il testo è costruito in modo da condurre il lettore passo per passo a comprendere la logica e la struttura del colloquio.

Nel *primo capitolo* viene presentata brevemente la teoria sistemica. Le riflessioni in esso contenute costituiscono lo sfondo teorico di questa proposta formativa e, al di là del colloquio, possono essere utilizzate per riflettere anche su aspetti più generali della comunicazione.

Nel *secondo capitolo* si riflette sui significati del colloquio a scuola e si introduce l’importante concetto di logica esplorativa.

Nel *terzo capitolo* si analizza la struttura del colloquio: dall’individuazione degli obiettivi e del contesto allo sviluppo e alla conclusione.

Nel *quarto capitolo* si prendono in considerazione gli strumenti comunicativi essenziali per la conduzione di un colloquio; come le domande, il riassunto, la strategia dei tre passi.

Nel *quinto capitolo* vengono esaminate due tipologie di colloquio: quello informativo e quello per elaborare una strategia d’azione.

Nel *sesto capitolo* si tratta dei colloqui difficili e di come affrontarli nel modo più efficace.

Nel *settimo capitolo* ci occupiamo di come gestire le richieste alle quali non si può rispondere.

#### *Le scelte linguistiche relative al genere*

Il corpo docente della scuola italiana è composto in grandissima parte da donne. Ho cercato di dare conto di questa presenza femminile in due modi: declinando il nome in modo da rappresentare i due generi (es.: gli insegnanti e le insegnanti; i/le insegnanti), oppure, qualche volta, in modo più trasgressivo, utilizzando il plurale femminile come inclusivo del maschile. So che in questo modo ho violato la regola grammaticale sul plurale del genere, che afferma esattamente il contrario. L’ho fatto con l’obiettivo di non appesantire troppo il testo con continui riferimenti sia al maschile che al femminile senza rinunciare però a una esigenza di equità.

### *Ringraziamenti*

Le competenze comunicative sistemico-relazionali presentate in questo testo sono il risultato di anni di lavoro e di ricerca dell'Istituto Change di Torino ([www.counselling.it](http://www.counselling.it)). Desidero ringraziare le mie colleghe e i miei colleghi per tutte le esperienze e gli apprendimenti che abbiamo condiviso; desidero ringraziare anche le insegnanti e gli insegnanti, i/le dirigenti, il personale ATA e di segreteria delle scuole in cui ho lavorato in questi anni e Michele Capurso, che mi ha seguito passo passo nel lavoro di scrittura con osservazioni sempre stimolanti e utili.

### *Bibliografia*

- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bert, G. (2007). *Medicina narrativa. Storie e parole nella relazione di cura*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.
- Bert, G., & Quadrino, S. (2002). *Parole di medici parole di pazienti. Counselling e narrativa in medicina*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.
- Capurso, M. (2004). *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*. Trento: Erickson.
- Dusi, P. (2002). *La comunicazione docenti genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: Franco Angeli.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education. Building Effective School-Family Partnerships*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer.
- Lusso Cesari, V. (2010). *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*. Trento: Erickson.
- Lyotard, J.F. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- McAllister, S. (1993). *Developing Home-school Partnerships. From Concepts to Practice*. New York: Teachers College Press.
- MIUR (2007). Allegati al Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007. Disponibili presso: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm\\_310707.shtml#allegati](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm_310707.shtml#allegati).
- MIUR (2012). Direttiva ministeriale del 27.12.2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf>.
- Nigris, E. (2002). *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico didattica*. Milano: Mondadori.
- Quaglia, R., & Longobardi, C. (2011). *Il colloquio didattico. Comunicazione e relazione efficace con le famiglie degli alunni*. Trento: Erickson.
- Telfener, U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Cortina.

# Una mappa sistemica

## 1.1. *Comunicare a scuola*

**L**a scuola è pensata tradizionalmente come un luogo dove si insegna e si impara, e queste sono certamente le attività principali che in essa si svolgono. Ma quando un insegnante ha finito la sua lezione ci sono ancora degli importanti spazi comunicativi che hanno una grande rilevanza per il suo lavoro (Boffo, 2007). Per esempio i momenti di incontro tra colleghi (riunioni, Consigli di classe, Collegi docenti), colloqui con gli studenti, oppure le comunicazioni scuola-famiglia (le riunioni o gli incontri e i colloqui); ci sono poi tutte le occasioni informali (come quando un alunno parla a un insegnante durante l'intervallo). Anche se qualche volta si rivelano momenti difficili (e in qualche occasione si preferirebbe davvero evitarli), si tratta in realtà di spazi importanti per la realizzazione degli obiettivi primari della scuola. Una difficoltà di un alunno o di un'alunna può essere risolta o alleviata grazie a un colloquio o all'attivazione di una collaborazione tra genitori e insegnanti; pericolose incomprensioni tra colleghi possono essere affrontate e gestite attraverso un confronto costruttivo; ma come realizzare queste possibilità se non attraverso spazi di dialogo?

La scuola è un luogo dove il significato originario di comunicazione, che è "mettere in comune", assume un particolare rilievo. Tra tutti gli ambiti in cui si svolge la nostra vita sociale, la scuola è quello che maggiormente si basa sulla comunicazione, e su un tipo particolare di comunicazione che dovrebbe avere la caratteristica di aiutare le persone, alunni e genitori, a migliorare sia le loro conoscenze, sia la qualità della loro vita (Catarsi, 2004).

A ben vedere anche la lezione stessa dovrebbe essere un modo di mettere in comune conoscenze ed esperienze di insegnanti e alunni; al di là dello spazio della lezione, però, gli insegnanti possono aiutare alunni e genitori, e anche aiutarsi tra loro, a fronteggiare le difficoltà del percorso formativo, "mettendo in comune" riflessioni e pensieri. E i luoghi deputati per queste attività sono le riunioni e i colloqui. Mentre però di solito ogni insegnante ha chiaro che le lezioni necessitano di una preparazione adeguata e di competenze nella conduzione, è più difficile comprendere che anche gli altri momenti comunicativi, come le riunioni e i colloqui, necessitano di una adeguata preparazione e conduzione (Epstein, 1987). Preparare una riunione e gestirla adeguatamente permette di ottenere con più facilità e meno stress i risultati che ci si aspetta, e lo stesso avviene con un colloquio (Epstein, 1990). È importante quindi applicare a tutti i momenti comunicativi che avvengono nel contesto scolastico i principi di una comunicazione consapevole e strategica.

### 1.2. La comunicazione consapevole e strategica

Considerata l'importanza e la complessità di momenti comunicativi come riunioni e colloqui, sorprende quanto poco spazio sia dedicato alla formazione degli insegnanti su questi temi. Sembra quasi che le competenze comunicative necessarie per gestirli siano date per scontate o che siano sufficienti la buona volontà e la pratica per ottenere i risultati desiderati.

L'esperienza personale di insegnante, molti anni di lavoro come formatore per insegnanti e i dati presenti nella letteratura scientifica (Buljac-Samardzic, Dekker-van Doorn et al., 2010; Anderson, 2003; Cavanagh, Bower, Moloney, & Sweller, 2014; Gili, 2013), mi hanno convinto invece che sia necessaria una seria preparazione su questi temi e in particolare che sia necessario sviluppare nella scuola una comunicazione **consapevole e strategica**.

**Consapevole** significa: *avere chiaro che comunicando siamo coinvolti in un processo circolare, per cui le nostre azioni comunicative producono effetti sugli interlocutori e che, nello stesso modo, le azioni degli interlocutori producono effetti su di noi.*

**Strategica** significa: *diretta al raggiungimento di un obiettivo ben determinato.*

Un insegnante che sta tenendo una lezione è consapevole di ciò che deve fare. Sa, per esempio, che è importante prestare attenzione ai turni di parola, in modo che non ci siano alunni che parlano sempre e altri che non si esprimono mai, è in grado di utilizzare le domande e le affermazioni degli alunni per rendere più ricca e coinvolgente la lezione, presta attenzione al non verbale. Nessun insegnante, se non in casi di emergenza, entrerebbe in classe senza essersi preparato, senza sapere quali obiettivi formativi intende raggiungere o senza avere un piano di azione. Spesso però non si pensa che anche un colloquio richiede un'uguale consapevolezza di quello che avviene in noi e tra noi e gli altri, insieme a una sufficiente chiarezza riguardo agli obiettivi e agli strumenti da utilizzare. Anche parlando con una coppia di genitori è importante essere consapevoli di quello che sta succedendo, accorgersi se qualcuno degli interlocutori sta parlando troppo e l'altro troppo poco, avere chiaro se si sta procedendo verso un obiettivo, oppure se si perde il filo del discorso e a un certo punto non si capisce più dove si sta andando. Insomma, è importante pensare ogni atto della comunicazione professionale come un'azione comunicativa strategica, e quindi mirata a un obiettivo, che richiede consapevolezza e competenze adeguate. Il libro che state leggendo si propone di fornire queste competenze per quello che riguarda il colloquio.

### 1.3. Abilità di comunicazione sistemico-narrative

Le abilità di comunicazione sistemico narrative sono competenze che possono servire a tutti i professionisti che lavorano utilizzando la comunicazione. Si tratta di conoscenze e capacità – sviluppate negli anni dall'Istituto Change (Scuola di comunicazione sistemico-narrativa di Torino, [www.counselling.it](http://www.counselling.it)) – che risultano utilissime a chiunque debba gestire situazioni comunicative complesse, come ad esempio: medici, infermieri, assistenti sociali e, appunto, insegnanti (Bert & Quadrino, 2005). Detto molto in generale, queste abilità permettono ai professionisti:

- di riflettere sulle proprie competenze comunicative diventando più consapevoli di quello che sono in grado di fare bene e delle situazioni dove invece si trovano in difficoltà;
- di aumentare il repertorio di tecniche e di strumenti comunicativi a loro disposizione;
- di potenziare le proprie risorse comunicative personali.

Per riflettere su questi aspetti è utile svolgere l'esercitazione 1.1.

#### **Esercitazione 1.1.** *Comunicare a scuola*

Questa attività ha lo scopo di migliorare la consapevolezza del tuo agire professionale, riflettendo sui tuoi talenti e sulle tue difficoltà.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

Le abilità di comunicazione sistemico-narrative forniscono ai professionisti (Bert & Quadrino, 2005):

- competenze di base per gestire la comunicazione;
- competenze per affrontare situazioni particolarmente complesse;
- competenze per gestire i momenti difficili.

#### *Competenze di base per gestire la comunicazione*

Quando si riflette sulla comunicazione, spesso si pensa che sia un'attività talmente semplice e naturale da realizzarsi quasi spontaneamente. E in un certo senso è anche vero: tutti noi per vivere comunichiamo continuamente e spesso senza pensarci troppo. Ma questa apparente facilità nasconde una grande complessità, che in certi momenti emerge, ed è allora che ci rendiamo conto che comunicare può essere anche un'attività *rischiosa*: c'è il pericolo di farsi male o di fare male agli altri. Non capirsi, non sentirsi ascoltati, sentirsi attaccati o non considerati, oppure che qualcuno si senta aggredito da noi anche se non era assolutamente nostra intenzione farlo, sono esempi di situazioni in cui l'esito della comunicazione può essere una sofferenza, anche molto grande, per qualcuno o per tutti i partecipanti. Può capitare che dopo un colloquio ci sentiamo male perché abbiamo perso la calma e detto delle cose che non avremmo voluto dire; oppure di portarci dietro, magari per giorni, la sgradevole sensazione di essere state accusate o attaccate e di non aver saputo trovare il modo giusto, professionale, per fronteggiare questa situazione. Una reazione abbastanza frequente in questi casi è colpevolizzare noi stesse («ho sbagliato tutto, mi sono lasciata prendere dalla rabbia...») o gli altri («ma come si fa a ragionare con certe persone...?») (Gordon, 1994). Questo è abbastanza comprensibile, se qualcosa di naturale e semplice non va come deve, viene immediato cercare un motivo e magari una colpa. Dal punto di vista professionale, però, questa posizione non è molto utile, cercare un colpevole per qualcosa che non è andato come ci aspettavamo rischia di allontanarci dalla possibilità di comprendere meglio che cosa è avvenuto nella relazione tra noi e l'altro e di cercare altre strade percorribili.

Una prima, fondamentale competenza di base per affrontare la comunicazione dal punto di vista professionale è quindi la *consapevolezza della sua difficoltà*, per cui non dovremmo stupirci quando la comunicazione non riesce, dovremmo invece meravigliarci ed essere molto contenti quando riesce (Burnard, 1997). Uno dei rischi più gran-

di rispetto ai quali le abilità comunicative mettono in guardia è quindi *dare per scontato*. Dare per scontato significa per esempio che: siccome abbiamo detto a qualcuno qualcosa, siamo convinti che quella persona adesso quella cosa la sappia, oppure che, siccome abbiamo chiesto a qualcuno di fare qualcosa, e lo abbiamo chiesto con molte buone ragioni, quella cosa lui o lei la farà.

Facciamo due esempi:

Stai organizzando una gita: hai convocato tutti i genitori spiegando con chiarezza lo svolgimento della giornata e sottolineando che devono fornire ai bambini una bottiglietta d'acqua e un panino per la merenda. Hai anche consegnato a tutti un foglio con le stesse informazioni. Lo hai ripetuto diverse volte ai genitori e a qualche nonno che ti ha fermato all'uscita di scuola. La sera prima della gita ti telefona a casa una mamma chiedendo se deve dargli dietro qualcosa da mangiare.

Hai dedicato una buona mezz'ora a spiegare alla mamma di Luigi perché è importante che suo figlio porti a scuola il materiale necessario per un certo lavoro e, alla fine del colloquio, visto che anche lei si dimostra convinta di questa necessità, sei persuasa che da quel momento in poi le cose cambieranno. Il mattino dopo, quando dici ai tuoi alunni di prendere il materiale, Luigi alza la mano e ti dice che lui il materiale non l'ha portato.

Situazioni come queste rischiano di impattare fortemente sul piano emotivo e possono produrre nelle insegnanti un grande senso di frustrazione, irritazione e qualche volta vera e propria rabbia, il che può facilmente condurre sulla soglia di situazioni conflittuali. Le abilità di comunicazione sistemico-narrative che presenteremo nelle prossime pagine aiutano gli insegnanti a non dare per scontato l'effetto di una comunicazione, ricordando invece che comunicare significa costruire e ricostruire continuamente ponti tra noi e gli altri.

#### *Competenze per affrontare situazioni particolarmente complesse*

Non tutti i colloqui sono uguali. È molto diverso parlare con un genitore per dargli informazioni sulla programmazione dell'anno scolastico oppure comunicargli che suo figlio mostra delle difficoltà a parlare e che sarebbe meglio farlo visitare da un logopedista.

Nel primo caso possono bastare gli strumenti e le competenze che un insegnante si è costruito nel corso della sua carriera, per il secondo potrebbe essere meglio avere strumenti adeguati per calibrare bene una comunicazione che può rivelarsi piuttosto difficile, come risulta da questa trascrizione di un colloquio:

|                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSEGNANTE: «Ci siamo accorte che Lucia ha un po' di difficoltà a pronunciare certe parole, di solito alla sua età i bambini non hanno più questo tipo di problemi... per cui ci sembra necessario che la veda qualcuno che possa capire bene di che cosa si tratta». | L'insegnante mette al corrente i genitori di una sua preoccupazione rispetto ad alcune difficoltà di una bambina. |
| GENITORE: «Ma, guardi, non credo proprio che nostra figlia non sia capace a parlare, a casa sembra un treno, certe volte dobbiamo dirle di stare un po' zitta perché ci rintrona...»                                                                                  | Il genitore non vede invece nessun problema.                                                                      |

*Competenze per gestire i momenti difficili*

Ci sono anche altre situazioni in cui le abilità comunicative possono essere di aiuto, si tratta di quelle situazioni che “sfuggono di mano”. Vediamone una:

Durante un colloquio con una coppia di genitori, spieghi che il comportamento del loro figlio Paolo non sempre è rispettoso delle regole e alle volte è anche aggressivo verso i compagni. Porti come esempio un fatto avvenuto la settimana scorsa, quando, durante l'intervallo, Paolo ha dato uno spintone al suo compagno Michele e lo ha fatto cadere. All'inizio sembra che vada tutto bene perché i due ti seguono con attenzione, ogni tanto annuiscono, e ti lasciano parlare senza interrompere. Solo che, quando alla fine dici loro che bisognerebbe proprio fare qualcosa per evitare che Paolo abbia certi comportamenti, il padre prende la parola e, con un tono piuttosto aggressivo, dice: «Ecco, se ha finito avremmo anche noi qualcosa da dire... intanto mi sembra che Paolo non sia l'unico alunno in classe, e vorrei vedere qui i genitori di Michele per sentire cos'hanno da dire, visto che è Michele che continuamente dà fastidio a nostro figlio, e lui a un certo punto non ne può più e per forza reagisce. E comunque, mi scusi, non vedo cosa dovremmo fare noi a casa, ci aspetteremmo più professionalità dagli insegnanti, in fondo è il vostro lavoro far rispettare le regole!».

Questa è una situazione di fronte alla quale è possibile che l'insegnante, se non ha chiaro quali sono i suoi obiettivi e quali strumenti può utilizzare, reagisca ponendosi in un atteggiamento difensivo o offensivo: sottolineando per esempio che se a casa non ci si preoccupa dell'educazione dei figli a scuola si può fare poco, il che magari è anche vero, ma facilmente porta verso un aumento della conflittualità, con risultati imprevedibili.

*Una protezione dallo stress*

È interessante notare che questi strumenti comunicativi permettono al professionista di proteggersi dallo stress collegato alla comunicazione. In una recente ricerca svolta con oltre 120 insegnanti e presidi, è emerso che lo stress percepito è inversamente proporzionale alla qualità della comunicazione (Nabie & Ome, 2016). Utilizzare atteggiamenti mentali che facilitano la comprensione, avere competenze per gestire le situazioni difficili, sapere come muoversi nei momenti in cui si rischia il conflitto permette ai professionisti di utilizzare meglio le loro energie e di proteggere se stessi e *nello stesso tempo* gli utenti di un servizio dai rischi connessi alla comunicazione.

**1.4.** *La struttura sistemica della comunicazione: una mappa*

Utilizzare le abilità di comunicazione sistemico-narrative necessita di una mappa, quella che proponiamo in questo libro deriva dalla teoria sistemica. Essa ha una storia vasta e variegata che trova però un punto nodale nel lavoro di von Bertalanffy (2004) il quale, negli anni Venti del novecento, utilizzò il concetto di sistema per definire un nuovo approccio alla conoscenza, basato su un'impostazione multidisciplinare e caratterizzata dal fatto che gli esseri viventi in questa prospettiva non erano più considerati come composti di parti scomponibili, ognuna delle quali poteva essere studiata separatamente, ma come strutture complesse in cui ogni parte era connessa con tutte le altre. Il punto nodale della sua proposta, che è utile per capire anche il metodo che

verrà utilizzato per analizzare la comunicazione nel libro che state leggendo, è che *il concetto di relazione è più importante di quello di identità*: il che significa, se portiamo la nostra attenzione al colloquio, che è la relazione che si instaura tra i comunicanti che può permettere (o non permettere) che essi trovino un accordo o addirittura si comprendano (Bateson, 1977; Telfener, 2011).

#### 1.4.1. Il concetto di sistema

Ci sono molte definizioni di *sistema*, quella che per noi è più utile si trova nel libro *Pragmatica della comunicazione umana* che lo definisce un tutto inscindibile, per cui:

«Ogni parte di un sistema è in rapporto tale con le parti che lo costituiscono che qualunque cambiamento in una parte causa un cambiamento in tutte le parti e in tutto il sistema.» (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1971; p. 118)

È un concetto molto duttile, che permette di descrivere il funzionamento del corpo umano, di un ecosistema o di una classe di studenti o di una famiglia. In questo libro ci occuperemo solo di sistemi umani, e cominceremo a utilizzare l'approccio sistemico per osservare, appunto, una famiglia. Un sistema è un insieme di parti interagenti, questo significa che si tratta di una struttura complessa e articolata. La prima cosa che dobbiamo fare è quindi renderci conto di questa complessità; proviamo dunque a osservare un sistema-famiglia e vedere come è "fatto" (Hazell, 2006):

**ELEMENTI** – Ci sono **elementi** che compongono il sistema famiglia: padre madre, fratello e sorella, forse ci sono anche i nonni e gli zii e altri parenti.

**RUOLI** – Tutti costoro hanno dei **ruoli**: per esempio la nonna si occupa di fare la spesa o di andare a prendere i bambini all'uscita di scuola, la mamma controlla i compiti ecc.

**REGOLE** – Questo sistema, come tutti, funziona sulla base di **regole**: si va a letto a una determinata ora, ci si lava le mani prima di sedersi a tavola... alcune di queste regole sono esplicite e chiare, altre meno. Per esempio: "lavarsi i denti dopo mangiato" è una regola esplicita e chiara, "bisogna tenere in ordine" non è tanto chiara perché il concetto di ordine ha significati diversi a seconda delle persone e, direi, anche dell'età. "Non dire le parolacce", poi, è una regola che non vale per tutti nello stesso modo; infatti il padre, certe volte, quando è arrabbiato, dice le parolacce e la madre non lo rimprovera come fa invece quando le dicono i bambini.

**INFORMAZIONI** – I sistemi hanno **informazioni**: per esempio i genitori sanno che per parlare con un insegnante fuori dagli orari di colloquio bisogna prenotarsi.

**TEMPO / CAMBIAMENTO** – I sistemi vivono nel tempo e questo significa che **cam-biano**; per esempio dopo un certo lasso di tempo possono essere in grado di fare cose che prima non erano in grado di fare.

**APPRENDIMENTI** – Ogni sistema **apprende** e, questo punto è interessante, non apprende soltanto da quello che gli viene detto, per esempio ciò che viene scritto in un regolamento, ma *apprende principalmente dal suo stesso funzionamento*. Se un insegnante dà indicazioni, anche molto precise sulle regole che gli alunni dovranno rispettare durante le sue ore e poi, alla prima occasione, non tiene conto di quello che ha detto, il sistema classe apprende che quelle regole non sono importanti e che le affermazioni dell'insegnante non sono da prendere sul serio.

EQUILIBRIO – Attraverso il suo funzionamento un sistema trova un **equilibrio**. Quando parliamo di equilibrio di un sistema non intendiamo necessariamente qualcosa di bello e desiderabile, ci sono sistemi che stanno in equilibrio attraverso grandi sofferenze di uno o molti dei suoi membri. Un aspetto molto importante da tenere presente a questo riguardo è che i sistemi tendono a considerare l'equilibrio che hanno raggiunto come qualcosa che va difeso o che comunque è difficile cambiare (Ford & Lerner, 1995). Se per esempio in una famiglia un bambino va a letto troppo tardi, dal punto di vista sistemico possiamo dire che questo fa parte del suo equilibrio. Può darsi che per la madre il fatto che il bambino vada a letto tardi non sia un problema, oppure che lo sia, ma che lei pensi che non sia possibile cambiare le cose.

Ricapitolando, un modo per osservare i sistemi è portare la nostra attenzione su questi elementi:

- ELEMENTI;
- RUOLI;
- REGOLE;
- INFORMAZIONI;
- CAMBIAMENTI;
- APPRENDIMENTI;
- EQUILIBRIO.

### 1.5. Come possiamo usare questa mappa?

Utilizzare l'ottica sistemica può essere utile in diversi modi. In primo luogo, la consapevolezza di avere davanti dei sistemi complessi ci porta a sviluppare degli *atteggiamenti mentali* che favoriscono la comunicazione e la relazione; in secondo luogo, l'analisi dei sistemi ci fornisce una sorta di *griglia analitica* che ci aiuta a formulare domande utili (Telfener, 2011).

#### 1.5.1. Atteggiamenti mentali

Considerare la persona o le persone che abbiamo davanti come sistemi, vuol dire vederle come delle realtà complesse. Questo significa che, per quanto li osserviamo e raccogliamo informazioni su di loro, non potremo "capire" fino in fondo perché hanno agito o agiscono in un determinato modo (Telfener, 2011). Proprio a causa della sua complessità quindi (e tenendo da parte momentaneamente gli aspetti deontologici della questione) non possiamo pensare di controllare un sistema in modo da fargli fare quello che vogliamo. Ogni sistema risponde in modo diverso alla stessa sollecitazione, per esempio la stessa informazione produce reazioni molto diverse in persone diverse. La conseguenza di queste riflessioni è un'indicazione di comportamento che si rivela di fondamentale importanza quando abbiamo davanti un altro sistema: *agire con cautela*.

Questa prima regola fondamentale si realizza in pratica sviluppando e utilizzando atteggiamenti mentali che favoriscono l'instaurarsi di una buona relazione.

*Ascoltare bene prima di dire o fare*

Molti dei problemi comunicativi che affliggono le comunicazioni professionali sono legate all'impulso di intervenire in fretta, dire o fare cose prima che l'altra persona abbia chiarito bene il suo pensiero. In questo modo si rischiano gravi fraintendimenti e comunque l'altro non si sentirà ascoltato né accolto (Gordon, 1991).

*Non convincersi troppo presto di aver capito tutto*

Può succedere che quello che l'altro ci sta dicendo ci faccia venire in mente situazioni analoghe che abbiamo sperimentato in altre occasioni, sia con quella stessa persona che con altri. In questo caso, dopo poche frasi, potremmo pensare che abbiamo già capito dove l'altro sta andando a parare e smettere di ascoltarlo preparandoci a dire quello che nel frattempo ci è venuto in mente e di cui siamo sicuri. In un caso come questo stiamo incasellando quella situazione utilizzando una tipologia che abbiamo in mente: «Si lamentano che diamo troppi compiti, la solita storia, non hanno voglia di star dietro al figlio...»; «Non studia perché ci sono problemi in famiglia, la solita storia, lo proteggono sempre» ecc. Agendo in questo modo, però, arriviamo troppo in fretta alle conclusioni e non esploriamo abbastanza il sistema che abbiamo di fronte e (come nel punto precedente) rischiamo di perdere elementi che potrebbero rivelarsi decisivi per la comprensione di quello che sta avvenendo (Rogers, 1965).

*Quello che l'altro dice ha senso*

Alle volte quello che ci dicono i genitori o gli alunni a noi appare poco sensato. Un padre che chiede un colloquio alle educatrici del nido e protesta per il fatto che il bambino è stato punto da quattro zanzare può trovarsi davanti agli sguardi allibiti delle operatrici che (dentro di loro) si domandano se sia sano di mente. I bambini al pomeriggio giocano nel giardinetto della scuola, all'ombra degli alberi, è estate, sarà anche possibile che vengano punti da qualche zanzara. Oltretutto il bambino in questione non ha nessun problema rispetto alla sensibilità alle punture degli insetti... che senso ha questo colloquio?

La teoria sistemica aiuta i professionisti a non catalogare subito come "assurdo" o "insensato" quello che gli altri stanno dicendo. Un sistema ha il suo equilibrio e alle volte le manifestazioni di esso appaiono incomprensibili a chi le vede da fuori. Tenere a mente questo principio può aiutare a non rispondere in modo difensivo o minimizzante alle posizioni altrui, ma a cercare di capire che senso ha per quella persona quello che ci sta dicendo. Proseguendo il colloquio in questa direzione più "esplorativa", e quindi chiedendo di chiarire meglio il problema, si potrebbe per esempio scoprire che quella delle punture era solo una scusa, mentre il vero problema è che diversi genitori temono che, da quando i bambini sono passati dalla sezione dei "piccoli" a quella dei "grandi", e quindi hanno meno educatrici che li seguono, l'attenzione verso di loro sia diminuita.

*Non contrapporsi in modo simmetrico*

In un caso come quello precedente è possibile che di fronte a un'affermazione che ci pare insensata e anche ingiusta (ma come? Adesso è colpa nostra se una zanzara li punge nel cortile della scuola?) si risponda contrapponendosi in modo simmetrico, cioè sullo stesso piano. Ci sentiamo attaccate per cui ci difendiamo («Beh, non ci pare che lo abbiano mangiato vivo...») o contrattacciamo («Ma insomma, mi sembra che ci

siano cose più importanti di cui parlare rispetto all'educazione dei bambini che le punture di zanzare!»). In questo modo la comunicazione rischia di chiudersi in un contesto di contrapposizione da cui è difficile uscire e soprattutto, concentrandosi sulle zanzare, diventa molto difficile scoprire le vere preoccupazioni dei genitori e rispondere a esse in modo opportuno.

### *Non dare giudizi di valore*

Durante una comunicazione professionale è facile esprimere giudizi di valore. Rimanendo al caso precedente, la frase «Ma insomma, mi sembra che ci siano cose più importanti di cui parlare rispetto all'educazione dei bambini che le punture di zanzare!» contiene un giudizio di valore perché implica che quel genitore stia sbagliando perché si preoccupa delle zanzare e non delle cose veramente importanti.

### **1.5.2.** *Una griglia analitica*

Muoversi nel campo della comunicazione, come abbiamo visto, è difficile e qualche volta pericoloso. Procedere con un certo ordine può aiutarci a non perdere di vista aspetti importanti per raggiungere i nostri obiettivi. Vediamo ora come la griglia che abbiamo strutturato sopra può aiutarci a riflettere nel progettare un colloquio.

Come insegnante coordinatore di classe di una prima superiore hai convocato i genitori di Giulia, un'alunna di prima liceo che alle elementari e alle medie aveva avuto sempre voti altissimi che ora, arrivata a metà anno, sta ottenendo invece dei risultati disastrosi, al punto che il Consiglio di classe ha proposto di discutere con i genitori l'eventualità di un cambiamento di scuola. Preparando questo colloquio ci sono delle domande che è utile porsi:

**Elementi** – Quali elementi del sistema scuola e di quello di Giulia è opportuno che siano presenti a questo colloquio? Per quanto riguarda Giulia, certamente entrambi i genitori. Per quanto riguarda la scuola ci si potrebbe chiedere: è presente una figura preposta all'orientamento che si potrebbe presentare ai genitori in questa occasione? Sarebbe opportuno farlo in occasione di questo colloquio o sarebbe meglio parlare prima con loro di questa possibilità?

**Ruoli** – Quale potere di decisione hanno le persone presenti? È importante avere chiaro chi può decidere cosa. Se avessimo di fronte una coppia di genitori separati, la domanda potrebbe rivelarsi molto importante.

**Regole** – Quali regole di funzionamento del sistema (mio e dell'altro) può essere utile conoscere e condividere? In questo caso per esempio sono importanti tutte le regole del sistema scuola che intervengono nel processo di cambiamento (limiti temporali, documenti necessari ecc.) e magari anche alcune del sistema famiglia (decidono loro per Giulia che è "ancora piccola"? La coinvolgono, e quanto, nella scelta ecc.).

**Informazioni** – Quali informazioni hanno già i genitori sulle procedure per il cambiamento di scuola; quali altre potrebbero servirgli? Hanno chiaro cosa potrebbe succedere se decidessero di rimanere? Quali informazioni possiede la scuola sulla famiglia e sulla ragazza?

**Cambiamenti** – Il sistema famiglia di Giulia deve affrontare un cambiamento. Probabilmente Giulia dovrà cambiare scuola e comunque l'immagine che i genitori aveva-

no della ragazza è già cambiata. Una domanda utile che il professionista può porsi è: cosa può aiutare questo sistema ad affrontare il cambiamento? Cosa può ostacolarlo?

**Equilibrio** – Questi cambiamenti stanno sollecitando il sistema: hanno alterato il suo vecchio equilibrio di cui faceva parte la convinzione di avere una figlia molto brava a scuola. Ora il sistema deve trovare un nuovo equilibrio e la cosa potrebbe essere anche lunga e difficile. Come abbiamo visto, infatti, per il sistema il proprio equilibrio è un valore e ora probabilmente tutti i membri della famiglia si sentono spaesati. Questa considerazione può aiutare l'insegnante ad accogliere eventuali aspetti emotivi che i genitori potrebbero manifestare (incredulità, delusione, rabbia nei confronti della scuola o della figlia ecc.), affermazioni discutibili («ma forse non avete saputo prenderla...») o stravaganti («ma non sarebbe possibile organizzare altri corsi di recupero oltre a quelli che fa già? Non potete interrogarla da sola?»). Anche qui la domanda che ci si può porre è: cosa può aiutare questo sistema-famiglia a trovare un nuovo equilibrio? Quali informazioni? Quali persone?

### 1.5.3. Comunicazioni tra sistemi

Un'altra riflessione utile che scaturisce dall'utilizzazione dell'ottica sistemica è che *ogni sistema ha davanti un altro sistema* (Ford & Lerner, 1995; Bronfenbrenner, 2010): il sistema scuola ha davanti il sistema famiglia, anzi, i sistemi famiglia. E ogni sistema famiglia ha davanti il sistema scuola, con le sue regole, i suoi ruoli, le sue modalità di funzionamento.

L'insegnante ha davanti il sistema classe, e viceversa. Ogni insegnante poi si confronta con i suoi colleghi (ognuno dei quali è un sistema). Ognuno di questi sistemi, come abbiamo visto, funziona in base alle sue regole, ai suoi ruoli, al suo equilibrio ecc., che per chiunque lo osservi dal di fuori non sono visibili e se lo fossero non sarebbero probabilmente del tutto comprensibili. Un altro aspetto importante da tenere conto riflettendo sui sistemi è che *ogni sistema, per gli altri sistemi, è in parte oscuro*.

La mappa sistemica ci permette quindi di leggere da un'altra angolazione il lavoro degli insegnanti e di vedere che *una buona parte del lavoro di chi insegna consiste nel cercare di modificare altri sistemi*. Insegnare, infatti, può essere visto come un modo di alterare l'equilibrio di un sistema portandolo a un livello diverso e superiore di conoscenza e di capacità di azione (Ford & Lerner, 1995). Di questo processo fanno parte anche le comunicazioni con i genitori; lavorare con le famiglie, infatti, significa spesso cercare di intervenire su degli equilibri che ostacolano i progressi scolastici di alunni e alunne, come nel caso di una famiglia in cui i bambini vadano a letto molto tardi, col risultato che la mattina a scuola si addormentano sui banchi.

#### Esercitazione 1.2. Comunicare a scuola

Questa attività ha lo scopo di aiutarti a comprendere cosa significa esplorare un sistema.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

### 1.6. Modi barriera

Ora cercheremo di osservare con attenzione cosa può succedere quando un sistema cerca, dall'esterno, di modificare l'equilibrio di un altro sistema; ovvero tenta di produrre dei cambiamenti al suo interno, per esempio l'orario di messa a letto dei bambini o il modo di fare i compiti o la puntualità. Per usare una metafora, quello che spesso succede in questi casi è che un sistema (la scuola) cerca di "spingere" l'altro sistema (la famiglia) a cambiare qualcosa nel suo modo di agire (equilibrio). Il modo più usuale di operare questa spinta è di utilizzare i *modi barriera* (Gordon, 1994).

Il modo migliore di comprendere i modi barriera è ricordare un'occasione in cui qualcuno li ha utilizzati con voi. Per rimanere nell'ambito della comunicazione professionale, magari vi è capitato che un professionista (magari un medico) vi chiedesse di fare qualcosa che richiedeva un cambiamento nell'equilibrio del vostro sistema, per esempio dimagrire oppure smettere di fumare. Immaginiamo una situazione di questo tipo e osserviamo cosa può succedere. Di fronte a quella richiesta, fatta con la determinazione di chi sta agendo per il vostro bene, voi obietate qualcosa, dite per esempio che in questo momento non avete tempo per andare a camminare, o che con tutti i problemi che avete sul lavoro smettere di fumare ora è un'impresa impossibile. Allora il medico vi dice che il tempo per le cose importanti si trova, non sarà la fine del mondo tirare fuori mezz'ora al giorno per fare una passeggiata, avete anche il parco vicino casa... voi farfugliate qualcosa ma l'altro vi interrompe e vi dice con tono serio che se non fate un po' di moto ci saranno dei rischi per la vostra salute, che una persona matura non si comporta così e che se volete può mostrarvi tutte le statistiche sull'incidenza degli ictus per le persone che fanno vita sedentaria, a dimostrazione di quello che vi sta dicendo.

Questo esempio mostra in azione quelli che Gordon (1994) ha chiamato i "modi barriera". Si tratta di modalità comunicative che il pedagogo aveva individuato in campo educativo, dove vengono usate per spingere qualcuno a fare qualcosa, in particolare qualcosa che secondo noi è giusto o necessario.

Gordon ha individuato molti modi barriera che vengono utilizzati rivolgendosi a bambini e ragazzi, per esempio: la minaccia, il giudizio, la sostituzione ecc. Questi modi barriera, però, vengono anche utilizzati nelle relazioni tra adulti e possono comparire anche in un colloquio. Come nell'esempio seguente, dove vediamo un insegnante che cerca di "spingere" un sistema-famiglia a fare in modo che il figlio Matteo venga a scuola con i compiti fatti decentemente e nel fare questo utilizza diversi modi barriera.

«Allora, dobbiamo proprio fare qualcosa per risolvere questa situazione, bisogna che Matteo venga a scuola con i compiti fatti bene, guardi che se continua così rimane indietro anche di matematica, già è in difficoltà con italiano e la lingua straniera, non voglio spaventarvi, ma alla fine dell'anno, insomma... la promozione non è garantita. Voi pensate che alla fine una soluzione si troverà, ma io non ne sono così sicura, e comunque non è il modo giusto di affrontare il problema. Lo ripeto, bisogna fare qualcosa, le responsabilità educative vanno divise tra scuola e casa, lo vedete anche voi che se non lo aiutate Matteo da solo non lo fa. In fondo non ci vuole molto, si tratta solo di controllare meglio i compiti, potreste fare così: dopo cena uno di voi due prende il diario e controlla che abbia fatto tutti i compiti, se manca qualcosa glielo fate fare prima di andare a dormire, vedrete che piano piano impara... i

ragazzini di quest'età hanno bisogno di regole, su questo non c'è un pedagogo che non sia d'accordo. L'ultima volta che ci siamo visti avevate detto che avreste provato a controllare il diario la sera, lo avete fatto?»

È possibile che leggendo questo testo abbiate sentito un'impressione sgradevole; è l'effetto che fa un sistema che "spinge" su un altro, esattamente come è successo a voi quella volta che qualcuno cercava di farvi cambiare comportamento. Questa impressione sgradevole è il più consueto effetto dei modi barriera, di cui il testo precedente è pieno. Osserviamoli con maggiore attenzione:

**Dare ordini:** *Dobbiamo fare qualcosa per risolvere la situazione.*

**Minacciare:** *Guardi che se continua così rimane indietro.*

**Richiamare alla ragione:** *Le responsabilità educative vanno divise tra scuola e casa, lo vedete anche voi che se non lo aiutate Matteo da solo non ce la fa.*

**Sostituirsi:** *Io al suo posto: potreste fare così...*

**Giudicare:** *E comunque non è il modo giusto di affrontare il problema.*

**Interpretare:** *Voi pensate che alla fine una soluzione si troverà.*

**Argomentare:** *I ragazzini di quest'età hanno bisogno di regole, su questo non c'è un pedagogo che non sia d'accordo.*

**Minimizzare:** *In fondo non ci vuole molto, si tratta solo di controllare meglio i compiti.*

**Investigare:** *Avevate detto che avreste provato a controllare il diario la sera, lo avete fatto?*

Anche se sono molto usati, i modi barriera raramente si rivelano efficaci, anzi, spesso ottengono l'effetto opposto a quello che vorremmo, invece di fare in modo che l'altro agisca nella direzione che ci interessa possono aumentare la resistenza e la distanza tra chi li utilizza e chi li subisce, provocando atteggiamenti di contrapposizione o di fuga. Questo fenomeno, come abbiamo visto sopra, è spiegato dal punto di vista sistemico con la tendenza dei sistemi a resistere al cambiamento. Ford e Lerner aiutano a comprendere questo punto affermando che:

«[...] gli esseri umani devono operare come unità strutturali e funzionali. Questo significa che il cambiamento in qualsiasi aspetto di una persona a qualsiasi livello deve essere in qualche modo controbilanciato dal resto del sistema, cosicché venga mantenuto il funzionamento unitario. (Ford & Lerner, 1995 p. 67)

Per cambiare, un sistema dovrebbe quindi essere aiutato a "riequilibrare" quel cambiamento. Se il cambiamento viene sentito come imposto dall'esterno è molto difficile che si produca e soprattutto che vada in una direzione evolutiva.

### 1.7. Proposte relazionali

Un'attenta riflessione sui modi barriera è molto utile perché permette di cogliere un importante aspetto della comunicazione: e cioè il fatto che comunicando facciamo delle **proposte relazionali** (Watzlawick, Helmick, Beavin, & Jackson, 1971). Con le nostre parole e con il nostro atteggiamento non verbale noi diciamo all'altro: «Ecco come vorrei costruire la nostra relazione», l'altro risponde accettando o rifiutando questa proposta. Proviamo a chiarire questo concetto con un esempio, dicendo:

|                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSEGNANTE: «In fondo non ci vuole molto, si tratta solo di controllare meglio i compiti, potreste fare così: dopo cena, uno di voi due prende il diario e controlla che abbia fatto tutti i compiti». | L'insegnante fa ai genitori una proposta relazionale che può essere tradotta così: «Io so meglio di voi cosa è opportuno fare. Ve lo dico e mi aspetto che voi lo facciate».<br>È chiaro che la relazione che l'insegnante propone con queste parole è fortemente asimmetrica, l'insegnante si (pro)pone in una posizione di superiorità (sa cosa fare e come farlo) e i genitori vengono collocati in una posizione di inferiorità (non sono capaci di affrontare il problema e sono come bambini che abbiano bisogno di essere guidati). È quindi possibile, e a questo punto forse anche comprensibile, che i genitori non accettino questa proposta e a loro volta ne facciano un'altra, rispondendo per esempio: |
| GENITORE: «Se Matteo non fa i compiti, mi scusi, è soprattutto perché gliene danno tantissimi e per quanto lui si sforzi non riesce a finirli».                                                        | La controproposta dei genitori cerca di modificare quella precedente dell'insegnante, di riequilibrare una relazione asimmetrica o di ribaltarla, potrebbe essere tradotta così: «Noi non siamo incapaci, siete voi che non sapete fare il vostro lavoro».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Credo sia evidente che proseguendo per questa strada si arriverà facilmente a una situazione sempre più conflittuale, in cui le proposte relazionali che i due sistemi si fanno diventano di momento in momento più aggressive, fino al punto in cui si raggiungerà una soglia pericolosa. È una soglia difficile da vedere, ma estremamente importante perché, una volta che è stata attraversata, cambia radicalmente *la questione* di cui ci stiamo occupando.

Normalmente, in una discussione tra due persone riguardo a un problema la questione di cui si stanno occupando è: *come possiamo risolvere il problema?* Se però nella discussione aumentano la conflittualità e l'aggressività, è possibile che a un certo punto la questione principale di cui si sta trattando non sia più quella, ma diventi invece: *chi è più forte?* Da quel momento in poi i partecipanti alla discussione non hanno più l'obiettivo di risolvere una difficoltà, ma di *vincere una battaglia*.

Vediamo come potrebbe continuare il colloquio precedente fino al punto in cui si arriva alla soglia di cui stiamo parlando:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GENITORE: «Se Matteo non fa i compiti, mi scusi, è soprattutto perché gliene danno tantissimi e per quanto lui si sforzi non riesce a finirli».<br><br>INSEGNANTE: «Mi perdoni, ma questo discorso non sta in piedi e sembra più che altro una scusa, come si spiega che tutti gli altri i compiti li fanno? Magari con degli errori, non dico di no, però si impegnano e vengono a scuola con i compiti... e comunque i compiti sono importanti per l'apprendimento e, se permette, visto che ognuno fa il suo mestiere, quali e quanti compiti servono è meglio che lo decida l'insegnante e non qualcun altro...». | In questo punto del colloquio, l'insegnante si sente attaccato come professionista e il suo obiettivo di colpo cambia: non è più cercare di risolvere il problema dei compiti, ma difendere il proprio lavoro e, in qualche modo, <i>vincere</i> quella che da questo momento assomiglierà molto più a una battaglia che a un tentativo di cooperare per risolvere una difficoltà educativa. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quella che abbiamo individuato in questo esempio è una *soglia* molto importante che permette ai professionisti di monitorare in quale contesto relazionale si trovano: *siamo impegnati nel tentativo di risolvere un problema o stiamo cercando di vincere uno scontro?* Porsi questa domanda può evitare di entrare in situazioni conflittuali.

### 1.8. Il contesto invisibile

L'idea che comunicando le persone si scambiano delle proposte relazionali si radica nella teoria della comunicazione sviluppata dalla scuola di Palo Alto nel secondo dopoguerra. Per studiare i fenomeni comunicativi, il gruppo di studiosi che ha dato vita alla *Pragmatica della comunicazione* aveva individuato dei principi generali della comunicazione che, per il loro valore di evidenza, sono stati denominati *assiomi*. Il secondo degli assiomi della comunicazione afferma che:

«Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, tali che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione». (Watzlawick et al., 1971, p. 46).

Questo principio permette di cogliere un aspetto importante della comunicazione: ogni volta che comunichiamo, sono sempre presenti almeno due messaggi: uno si riferisce a quello che diciamo, l'altro a come l'interlocutore deve interpretare le nostre parole (in pratica il secondo messaggio afferma: "quello che sto dicendo è una proposta di aiuto; una minaccia; una sfida; una presa in giro", ecc.). La comunicazione quindi non è solo un passaggio di informazioni, ma è anche una sorta di **spazio** in cui si negoziano le nostre relazioni. Uno spazio che costruiamo quotidianamente insieme agli altri e in cui tutti, noi e gli altri, abitiamo.

Il modo per noi più utile di pensare la comunicazione è quindi di immaginarla come un **luogo**. Per chiarire questo concetto utilizziamo la nozione di **contesto**. Il contesto è un elemento basilare della comunicazione; come ribadisce anche la *Pragmatica*:

«Quando si analizza la comunicazione umana si trascura con troppa facilità l'estrema importanza che ha per la comunicazione il contesto in cui essa ha luogo; eppure chiunque si lavasse i denti in una strada affollata invece che nel proprio bagno rischierebbe di essere portato in gran fretta al commissariato o in manicomio.» (Watzlawick et al., 1971, p. 53)

Il concetto più semplice di contesto indica il luogo e il tempo in cui si svolge un'azione. Se riportiamo questo concetto a ciò che avviene in una scuola, possiamo vedere facilmente come il contesto di una comunicazione ne determini il significato: sgridare un alunno davanti a tutta la classe ha un significato diverso che se lo avessimo preso da parte per dirgli le stesse identiche cose; parlare con un genitore sulla porta dell'aula conferisce alle cose che vengono dette un significato diverso da quello che avrebbero se lo facessimo accomodare in uno spazio riservato e tranquillo. Il luogo in cui avviene la comunicazione è quindi un elemento fondamentale di essa.

Il concetto di **contesto invisibile** indica uno spazio che non si riferisce principalmente a un luogo materiale, ma che è un prodotto della comunicazione. Lo possiamo definire come uno spazio relazionale dentro lo spazio materiale. Per comprenderlo meglio, immaginate, mentre state facendo lezione nella vostra aula, uno spazio che vi racchiude, voi e i vostri alunni, uno spazio che però non è fatto di banchi, sedie, muri e finestre, ma che è connotato essenzialmente dalle relazioni tra quelli che lo abitano; una specie di aula che sta dentro l'aula e che ha un colore e una temperatura, e che può essere piacevole da abitare oppure un luogo insopportabile. I contesti, insomma, sono costruzioni comunicative:

«Le realtà sociali sono costruite e mantenute attraverso gli scambi conversazionali; la qualità del contesto non è data a priori ma va costruita di momento in momento nell'interazione ed esistono livelli multipli di contesto [...] che non preesistono alla conversazione ma vengono organizzati da essa.» (Telfener, 2011, p. 35).

Per capire meglio quello che stiamo dicendo quando parliamo di contesti che vengono costruiti nell'interazione, vi chiedo di fare un esperimento mentale: provate a tornare indietro nel tempo e a ricordare quando andavate a scuola. È probabile che riusciate a mettere a fuoco due figure di insegnanti: uno che vi faceva sentire a vostro agio e riusciva ad appassionarvi; durante le sue lezioni quasi non vi accorgevate del passare del tempo e ancora oggi magari lo ricordate con gratitudine; tutto diverso invece con l'altra figura di insegnante, questo o questa quando entrava in classe creava subito un'atmosfera sgradevole, il tempo non passava mai e in certi momenti avreste voluto essere in qualunque altro posto del mondo ma non in quell'aula. E se oggi capita di vederlo avvicinarsi mentre camminate per strada, è possibile che facciate di tutto per evitare di incontrarlo.

Qual è la differenza tra questi due insegnanti? Non il loro mestiere, non il contesto materiale in cui operavano (facevano lezione nella stessa aula), la differenza era data dal contesto invisibile che si creava durante le loro lezioni. Quello che impariamo da questo esperimento è che attraverso la comunicazione costruiamo contesti nei quali possiamo sentirci bene o male; alle volte *molto molto* bene o *molto molto* male.

Se siamo con persone con cui non abbiamo relazioni lavorative, la responsabilità della costruzione di questo spazio è paritaria, ma se si tratta di un professionista che gestisce una situazione comunicativa come una lezione, una riunione o un colloquio, la maggiore responsabilità della qualità del contesto invisibile è indubbiamente del professionista. È lui o lei infatti che ha maggior potere, rispetto all'utente di un servizio, di strutturare un contesto relazionale buono abbastanza perché l'altro abbia voglia di continuare a starci.

### 1.9. La comunicazione non verbale

Le proposte relazionali, e quindi anche il contesto invisibile non dipendono solo dagli aspetti verbali e da quelli legati alla struttura del colloquio, anche la comunicazione non verbale è un elemento di grande importanza (Anolli, 2002; Birkenbihl, 1998). Come ogni insegnante sa bene, gli alunni e le alunne sono sensibilissimi alle comunicazioni non verbali dei docenti e alle volte basta entrare in classe sovrappensiero per sentirsi chiedere «Prof., è arrabbiato?». La *Pragmatica* (Watzlawick et al., 1971) indica chiaramente che, nella maggior parte dei casi, è la comunicazione non verbale (CNV) insieme al contesto a segnalare all'interlocutore come deve interpretare ciò che sta avvenendo e ha quindi una grande importanza nella costruzione della proposta relazionale; la frase:

«sei proprio uno zuccone»

viene interpretata in modo molto diverso se è pronunciata in un contesto rilassato e accompagnata da un sorriso oppure se è urlata puntando un dito accusatore. Tanto la

CNV è importante, tanto è difficile da categorizzare. In primo luogo nessuno di noi è in grado di controllare completamente la propria CNV, ci sono aspetti come il rossore che non possono essere prodotti o evitati sulla base della nostra volontà. D'altra parte ci sono anche aspetti che sono maggiormente gestibili, a condizione di essere consapevoli della loro importanza. Questo è l'obiettivo che ci poniamo ora; e visto che non è opportuno dare indicazioni vincolanti su questo tema, così legato ai minimi dettagli del contesto, della cultura in cui si opera e della relazione esistente tra gli interlocutori, procederemo, invece, portando la nostra attenzione sui diversi aspetti della CNV e collegando a essi delle domande (Jakobson, 1963):

**Distanza e barriere.** A quale distanza ci collochiamo dall'interlocutore? Tra noi e l'altro ci sono oggetti che potrebbero agire come barriere (per esempio banchi o cattedre)? Se gli interlocutori sono più di due ne teniamo conto organizzando il contesto in modo che tutti possano vedersi?

**Contatto visivo.** Utilizziamo consapevolmente il contatto oculare? Nel farlo teniamo conto delle variabili culturali e di genere?

**Tono e volume della voce.** Siamo consapevoli del tono, del volume della nostra voce? Utilizziamo il tono e il volume a seconda dei temi e delle situazioni che stiamo trattando e per segnalare aspetti importanti dei contenuti del colloquio?

**Silenzio.** Siamo consapevoli di come ci sentiamo durante i momenti di silenzio? Se ci sentiamo in imbarazzo interrompiamo immediatamente il silenzio ricominciando a parlare?

**Mimica facciale.** Siamo consapevoli che stringere un po' gli occhi, spalancarli, arricciare le labbra o mordersele sono azioni che possono essere interpretate in vari modi, sia come segnali di attenzione sia come giudizi?

**Gesti.** Ci accorgiamo se compiamo dei gesti automatici ma che possono essere fastidiosi per l'interlocutore, come giocherellare con la penna o farne scattare continuamente il pulsante?

**Sorriso.** L'importanza del sorriso e del riso nella comunicazione meriterebbero un trattamento a parte. In questo caso ci possiamo limitare a segnalare che il sorriso manifesta un'intenzione non aggressiva e antigerarchica (Doglio, 2005), e può quindi rivelarsi molto utile per mettere a proprio agio l'interlocutore.

### 1.10. Sintesi del capitolo 1

Abbiamo presentato la teoria sistemica come strumento per leggere la realtà comunicativa della scuola mettendo in evidenza come, nel tentativo di produrre cambiamenti nei sistemi, si corra il rischio di utilizzare modalità-barriera che possono ostacolare gravemente la costruzione di una relazione utile. Abbiamo sottolineato l'importanza della proposta relazionale come elemento basilare della comunicazione e il contesto invisibile come prodotto della comunicazione. Da ultimo abbiamo riflettuto sull'importanza della CNV come aspetto metacomunicativo.

## Bibliografia

- Anderson, T. (2003). Getting the Mix Right again: An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2).
- Anolli, L. (cur.). (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bert, G., & Quadrino, S. (2005). *L'arte di comunicare. Dalla pragmatica della comunicazione al counselling sistemico*. Torino: Edizioni Change.
- Birkenbihl, V. (1998). *Segnali del corpo. Come interpretare il linguaggio corporeo*. Milano: Franco Angeli.
- Boffo, V. (2007). *Comunicare a scuola. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Bronfenbrenner, U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani: bioecologia dello sviluppo* (M. Capurso, trans.). Trento: Erickson.
- Buljac-Samardzic, M., Dekker-van Doorn, C.M., et al. (2010). Interventions to Improve Team Effectiveness: A Systematic Review. *Health Policy*, 94(3), 183-195. ISO 690.
- Burnard, P. (1997). *Effective Communication Skills for Health Professionals*. London: Stanley Thornes.
- Catarsi, E. (2004). *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cavanagh, M., Bower, M., Moloney, R., & Sweller, N. (2014). The Effect over Time of a Video-based Reflection System on Preservice Teachers' Oral Presentations. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(6), 1.
- Doglio, M., (2016). *Imparare per ridere. Note in margine al pensiero di Gregory Bateson*. Torino: Edizioni Change.
- Epstein, J.L. (1987). Parent Involvement: What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Epstein, J.L. (1990). School and Family Connections. *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126. doi: 10.1300/J002v15n01\_06.
- Ford, D., H., & Lerner, R., M., (1995). *Teoria dei sistemi evolutivi*. Milano: Cortina.
- Gili, G. (2013). Expertise, Justice, Reciprocity: The Three roots of Teachers' Credibility. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5 (1).
- Gordon, T. (1994). *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*. Molfetta: Edizioni La Meridiana.
- Hazell, C. (2006). *Family Systems Activity Book*. Bloomington, Indiana: Author House.
- Nabie, A., & Ome, B. (2016). Effective Communication: A Key Component to Reduce Workplace Stress. *International Advanced Journal of Teaching and Learning*, 2(5), 15-21.
- Rogers, C., & Kinget, M. (1965). *Psicoterapia e relazioni umane*. Torino: Boringhieri, 1970.
- Telfener, U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Cortina.
- Von Bertalanffy, L. (2004). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: Mondadori.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.



## Il colloquio

### 2.1. Il significato del colloquio a scuola

Come abbiamo visto nel primo capitolo, i sistemi possono trovarsi nelle condizioni di essere l'uno per l'altro quasi completamente oscuri, un insegnante può avere un'idea delle difficoltà di un alunno o di cosa pensano i genitori del suo rapporto con i loro figli, ma da qui a poter usare queste conoscenze per raggiungere obiettivi professionali c'è ancora uno spazio da colmare. È lo spazio che porta da una visione approssimativa e interpretativa del punto di vista dell'altro ad una chiarezza delle diverse posizioni e ad una comprensione reciproca. La chiarezza e la comprensione possono essere raggiunte però soltanto ad una condizione: *comunicando in un contesto favorevole*. Un colloquio condotto con competenze professionali contribuisce a costruire e a mantenere un contesto di questo tipo (Quadrino, 2009).

Lo spazio del colloquio ha delle caratteristiche che permettono di toccare e sviluppare argomenti che non potrebbero essere trattati in gruppi più ampi, di raggiungere obiettivi che in altri contesti sarebbero più difficili o addirittura non sarebbero possibili. Attraverso un colloquio, per esempio, un insegnante può comprendere le difficoltà che uno studente non oserebbe mai dire di fronte a tutta la classe, oppure le preoccupazioni di un genitore che non avrebbero un altro luogo dove esprimersi.

### 2.2. Colloqui dialogici e colloqui monologici

Continuando a utilizzare la mappa sistemica che stiamo costruendo possiamo descrivere la relazione tra un insegnante e i genitori o gli alunni come un incontro tra sistemi. Questo incontro però non è detto che produca una comprensione. Alle volte tutte le persone coinvolte in un colloquio provano la sgradevole sensazione di non capirsi, oppure che l'altro non sia veramente disposto al dialogo. Che si stia partecipando a un colloquio non significa infatti che si stia effettivamente dialogando. Dialogo significa che tutti gli interlocutori sono realmente presenti nel colloquio e il *logos*, il discorso, li attraversa ed è realmente il prodotto delle persone che dialogano. Spesso però succede che, al di là delle buone intenzioni, il colloquio non produca un dialogo, ma si trasformi piuttosto in un monologo.

Questo in realtà è un pericolo presente in ogni intervento professionale che abbia un qualche modo a che fare con l'aiuto, l'affiancamento e il prendersi cura (Mortari, 2006); ed è innegabile che l'intervento di un insegnante per supportare una famiglia alle prese con problematiche educative o un alunno in difficoltà rientri pienamente in

questi ambiti. Chiunque abbia tra i suoi obiettivi quello di aiutare qualcun altro deve tenere presente che è esposto al rischio di agire *contro, sopra o senza* l'altra persona. Il fatto che il professionista non abbia alcuna intenzione di agire in questo modo, che un intervento che vuole essere di aiuto diventi *involontariamente* un atto che va nella direzione opposta rispetto al suo obiettivo, non cambia purtroppo il risultato finale.

*Contro* – un professionista si trova ad agire contro la persona di cui si sta occupando quando supera quella soglia di cui abbiamo parlato nel capitolo precedente, ovvero quando si passa dal discutere per risolvere un problema al discutere per vedere chi vince. Le principali azioni comunicative che contraddistinguono questa situazione sono: alzare la voce, insistere, non tenere conto delle affermazioni dell'altro, non cercare mediazioni, interrompere spesso, attaccare l'altro sul piano personale, recriminare.

*Sopra* – un operatore si colloca sopra l'altra persona quando le impone punti di vista o soluzioni che l'altro non condivide. È anche possibile che l'interlocutore non protesti per quanto si senta sminuito e sostanzialmente non compreso, ma in questo caso non possiamo parlare di affiancamento, perché la posizione relazionale del professionista è decisamente dominante rispetto a quella dell'utente. Le principali azioni comunicative che contraddistinguono questa situazione sono: sollecitare l'altro ad agire, sostituirsi, argomentare, insistere.

*Senza* – avviene quando il/la professionista descrive una situazione o elabora un piano d'azione senza la reale partecipazione delle persone coinvolte. Come quando un insegnante spiega per filo e per segno a un alunno come deve svolgere correttamente i compiti a casa ma non si preoccupa di capire se poi effettivamente sarà in grado di seguire le indicazioni. L'esito più usuale di questa modalità è che la persona "aiutata" si senta sola di fronte a un compito che non riesce a svolgere. Il professionista in questo caso è andato avanti per la sua strada senza verificare che l'altro potesse effettivamente seguirlo. Le principali azioni comunicative che contraddistinguono questa situazione sono: dare per scontato, sostituirsi, minimizzare le difficoltà che l'altro individua.

Per comprendere meglio quali sono gli atteggiamenti che possono rendere inefficace un colloquio svolgi l'esercitazione 2.1.

**Esercitazione 2.1.** Perché non è andato bene?

Questa attività ha lo scopo di comprendere meglio cosa può rendere inefficace un colloquio.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

Il minimo comune denominatore di queste modalità di intervento è che in nessuna di esse il punto di vista dell'altro è tenuto seriamente in considerazione. Sono interventi sostanzialmente *monologici*, nei quali, anche se tutti gli interlocutori prendono la parola, in realtà si parla da soli. Non basta infatti che gli interlocutori parlino perché si abbia un dialogo. Perché si realizzi effettivamente un dialogo è necessario che i due discorsi si intreccino e si compenetrino. Per chiarire il concetto di dialogo utilizzeremo una riflessione sviluppata dal semiologo russo Michail Bachtin, in cui si chiarisce come la comunicazione dialogica necessiti di essere "udita, compresa" e diventi in qualche modo parte del pensiero dell'altro.

«L'idea [...] non è una formazione soggettiva psicologico-individuale con "domicilio permanente" nella testa dell'uomo: è interindividuale e intersoggettiva, e la sfera del suo essere non è la coscienza individuale ma la comunione dialogica tra le coscienze. L'idea è un fatto vivo, che si crea nel punto di incontro dialogico tra due o più coscienze. L'idea sotto questo riguardo è simile alla parola, con la quale essa è dialetticamente unita. Come la parola l'idea vuol essere udita, compresa e 'ribattuta' da altre voci che partono da altre posizioni. Come la parola, l'idea è per natura dialogica [...].» (Bachtin, 1968, p. 116)

Insomma, il principale rischio che corriamo nel confronto con gli altri è di non confrontarci affatto, ma di rimanere chiusi in noi stessi. In questo caso il colloquio si rivela costituito da due monologhi che non hanno punti di contatto. Di solito, nell'esperienza quotidiana, cerchiamo di rendere conto di questa situazione dicendo: "siamo su due piani che non si incontrano" oppure "è stato un dialogo tra sordi"; e in questo modo proviamo a spiegare cosa avviene quando, anche se due persone parlano l'una con l'altra, non avviene un dialogo. L'obiettivo di un pensiero dialogico è invece di trovare il punto d'incontro tra le diverse realtà che si stanno confrontando; quando questo incontro avviene si crea una nuova realtà più ricca e complessa (Bruner, 1996). Ma questo è un compito molto difficile, che può essere affrontato solo con strumenti adeguati.

### 2.3. Una logica esplorativa

Uno dei principali motivi per cui un dialogo non si realizza è che ognuno resta arroccato sul proprio punto di vista, non comprende quello dell'altro e quindi non costruisce nulla insieme a lui o lei. In termini sistemici: nessuno dei sistemi coinvolti riesce a vedere qualcosa dell'altro sistema e a collegare ciò che sta nell'altro sistema con ciò che sta nel proprio. In un importante libro sul *counselling* sistemico, Giorgio Bert e Silvana Quadrino (2005) cercano di chiarire l'importanza di connettere i diversi sistemi nel processo della comunicazione, sottolineando come questo compito spetti principalmente al professionista:

«Tra professionista e cliente esiste quindi un fossato che li separa come persone e come ruoli: si tratta insomma di due mondi diversi.

La relazione è un ponte più o meno fragile che scavalca quel fossato. Un ponte che però non può essere progettato dal solo professionista: una relazione implica forzatamente reciprocità, e questo significa che il ponte va costruito col materiale di tutti e due: il professionista e il cliente.

Certo, l'autore materiale del ponte, colui che guida la relazione, è il professionista; ma il materiale con cui il ponte è costruito deve provenire egualmente da lui e dal cliente: il ponte è un progetto comune.

Fuori di metafora, il professionista deve ancorare ciò che dice a elementi che fanno parte del mondo del cliente. (Bert & Quadrino, 2015, p. 14).

Per evitare che si crei una situazione comunicativa "monologica" è importante quindi usare una modalità di conduzione esplorativa. In questo la mappa sistemica è molto utile; se sono consapevole di avere davanti un sistema che per me è quasi completamente oscuro e se mi è chiaro che anche il mio interlocutore si trova nella stessa situazione, mi sarà più facile usare una logica comunicativa basata sull'esplorazione.

L'effetto principale di questa logica sarà che seguirò un metodo che mi permetterà di esplorare l'altro sistema e di facilitare all'altro sistema il compito di esplorare il mio. Lo strumento principale per mettere in pratica questo tipo di processo sono le *domande*. Il professionista deve essere in grado di fare domande che permettano all'altro di darci informazioni utili e domande che permettano all'altro sistema di chiederci quello che gli servirebbe sapere.

Un esempio di domanda che aiuta l'altro a darci informazioni è: *avete già provato a fare qualcosa per risolvere questo problema?*

Un esempio di domanda che aiuta l'altro a mettere a fuoco i propri bisogni è: *su questo argomento c'è ancora qualcosa che vorreste domandarmi?*

La logica esplorativa è l'unica che permette di mettere in relazione i due sistemi perché rende reciprocamente visibile quello che c'è in ognuno di essi. Un'obiezione che di solito viene mossa di fronte alla proposta di utilizzare questo tipo di modalità comunicativa è che in questo modo rischiamo di essere inondati di informazioni inutili. Al di là dell'ovvia considerazione che il concetto di utilità è legato al punto di vista adottato dal professionista, è importante sottolineare che, utilizzando correttamente questa impostazione, raramente emergerà qualcosa che non sia pertinente all'obiettivo professionale e, nel caso che emerga, sarà possibile, utilizzando gli strumenti appropriati, gestirlo nel modo migliore. L'obiettivo di questo tipo di logica infatti non è di esplorare *tutto* il sistema dell'altro o di rendere visibile all'altro *tutto* quello che c'è nel nostro sistema (conoscenze, regole, ecc.); si tratta invece di condividere le informazioni, le conoscenze, i punti di vista che servono a raggiungere l'obiettivo di quel determinato colloquio. Della logica esplorativa fa quindi parte la capacità di regolare il flusso di informazioni in entrata e in uscita in modo che non siano troppo poche e neppure troppe, e che siano informazioni pertinenti e quindi utili alla soluzione del problema.

Silvana Quadrino (2009) esprime con chiarezza l'importanza di questa competenza in un suo libro sul colloquio. Si tratta nella fattispecie di colloqui di *counselling* ma, fatte le debite proporzioni, la riflessione vale per qualsiasi colloquio professionale:

«La chiarezza dell'obiettivo permette al *counsellor* di scegliere in modo coerente e logico gli ambiti della storia del cliente su cui indagare, e quelli invece che non saranno affrontati, per quanto affascinanti e stimolanti possano apparire, per evitare di trovarsi in territori che esulano dall'intervento di *counselling*. (Quadrino, 2009, p. 69).

Un altro elemento determinante per utilizzare la logica esplorativa è la capacità di utilizzare le informazioni che arrivano dall'altro sistema e accertarsi che le nostre informazioni siano utilizzabili da esso. La persona che abbiamo davanti deve percepire chiaramente che noi stiamo, non solo ascoltando, ma anche *utilizzando* quello che ci sta dicendo e che quello che noi stiamo dicendo a lei può esserle utile.

## 2.4. I turni di parola

L'idea che un colloquio dovrebbe contenere e raccordare materiali provenienti da entrambi i sistemi aiuta a capire l'importanza dei turni di parola e perché dovrebbero

essere equilibrati. Potremmo addirittura affermare che l'equilibrio nei turni di parola è la principale cartina al tornasole per comprendere se un colloquio sta procedendo bene. Una condizione non sufficiente ma necessaria del buon andamento di un colloquio è infatti data dal fatto che i tempi di parola siano proporzionati. Un colloquio in cui il professionista parla per l'ottanta o il novanta per cento del tempo è un colloquio squilibrato. Stessa cosa se a parlare troppo è il genitore o l'alunno e il professionista si trova allagato dalle informazioni che arrivano in massa senza che sia in grado di arginarle e ordinarle. Il movimento comunicativo caratterizzante il dialogo dovrebbe essere perciò quello del pendolo, un colloquio "dialogico" dovrebbe oscillare continuamente tra le due parti. La filosofa Francesca Rigotti (2006), in un suo originale e stimolante libro sul pensiero pendolare, riflette sulle somiglianze tra il pensiero filosofico basato sul dialogo e il movimento del pendolo:

«Si è appena parlato del dialogo, della parola che si muove libera come la piccola nave greca che si muove libera sulle onde, del movimento ritmico e legato dell'andare e del tornare, del congiungere e del dividere, del vincolare e del liberare, dell'annodare e dello sciogliere, dell'allacciare e dello slegare, come del gesto di chi scioglie la gomina dal palo alla partenza dal porto per poi riallacciarla all'arrivo.

Che tipo di sapienza presiede a questo moto del *logos*? È una sapienza ritmica, di andate e ritorni, di moti oscillanti sorretti dalla fune del vincolo. Come il pendolo [...]. (Rigotti, 2006, p. 78)

L'essenza di un vero dialogo sta nell'oscillazione, nella capacità di congiungere punti di vista diversi mantenendoli però separati, in modo che nessuno perda la propria individualità; il dialogo vive nel movimento che permette di collegare idee diverse, agganciati e sorretti dalla fune del vincolo, che rappresenta l'obiettivo e il senso per cui ci si incontra e si prova a comprendersi.

## 2.5. A cosa può servire un colloquio?

Entrando più nello specifico, vediamo come in un colloquio possano accadere molte azioni comunicative con obiettivi diversi (Trentini, 1989) come:

- dare informazioni;
- ricevere informazioni;
- definire una situazione;
- prendere decisioni;
- cercare soluzioni a un problema.

Queste azioni comunicative possono avvenire separatamente, in colloqui diversi, oppure, più frequentemente, essere presenti anche tutte insieme all'interno di un singolo colloquio. Vediamole più nel dettaglio:

*Dare informazioni.* Si informa qualcuno su qualcosa; per esempio i genitori di un ragazzo sull'offerta formativa della scuola.

*Ricevere informazioni.* Si ricevono informazioni, per esempio quando un insegnante convoca i genitori di un alunno per avere informazioni sulle sue attività extrascolastiche o quando si dialoga con uno studente per capire quali difficoltà sta incontrando.

*Definire una situazione.* Si chiarisce come gli interlocutori vedono una certa situazione. Un colloquio di questo tipo potrebbe avvenire nel caso in cui ci siano punti di vista diversi tra gli insegnanti e la famiglia a seguito di una punizione comminata a un alunno, oppure quando sia necessario definire con uno studente come vedono una determinata situazione lui e i docenti.

*Prendere decisioni.* Si prendono decisioni, come può essere il caso di un cambiamento di scuola.

*Cercare soluzioni.* Si cerca un modo per aiutare i genitori o gli studenti ad affrontare una difficoltà, per esempio aiutare il figlio a fare i compiti, oppure affiancare un alunno o un'alunna a risolvere un problema di apprendimento o di relazione.

## 2.6. Colloqui con i genitori

In generale i colloqui con i genitori a scuola appartengono a una di queste tre tipologie (Christenson & Reschly, 2010):

- colloqui di *routine*;
- colloqui richiesti dagli insegnanti;
- colloqui richiesti dai genitori.

Definisco “colloqui di *routine*” tutti i colloqui programmati dalla scuola per informare o comunque dialogare con le famiglie; per esempio i momenti di incontro con i genitori per la consegna delle pagelle o i colloqui svolti dalle insegnanti delle scuole materne con i genitori prima dell'ammissione dei bambini.

I colloqui richiesti dagli insegnanti non sono programmati e di solito avvengono tramite convocazione dei genitori, che può essere fatta in vari modi (telefonata, lettera, richiesta scritta sul diario...) e nella maggior parte dei casi riguardano situazioni problematiche legate alla disciplina o al rendimento.

I colloqui richiesti dai genitori normalmente seguono le procedure definite da ogni singola scuola (prenotazione dell'incontro) e di solito trattano richieste di chiarimento rispetto a scelte operate dall'insegnante, oppure critiche rispetto alle suddette scelte. Possono anche avere l'obiettivo di chiedere aiuto all'insegnante in relazione a problemi educativi o di rendimento scolastico.

Per quanto riguarda le scuole dell'infanzia e i nidi, si presenta una situazione particolare, in quanto, oltre ai colloqui di *routine* e quelli richiesti, le educatrici e le insegnanti si trovano quotidianamente a svolgere brevi colloqui mentre i genitori “lasciano o prendono” i bambini e le bambine. Queste comunicazioni di solito riguardano aspetti della salute del bambino («questa notte ha tossito tanto») oppure organizzativi («oggi passo a prenderlo un po' prima») ma, alle volte, possono riguardare anche problemi più complessi.

Nella tipologia dei colloqui che possono verificarsi a scuola ci sono anche quelli che possiamo definire “a sorpresa”. Avvengono quando un'insegnante si trova di fronte, senza aspettarselo e di solito in condizioni non ottimali (mentre sta uscendo di scuola, nell'intervallo o al supermercato), un genitore che si comporta come se fosse ovvio cogliere quell'occasione per discutere magari anche di argomenti importanti.

## 2.7. Colloqui con gli studenti

È possibile che avvengano colloqui tra insegnanti e studenti. Uso volutamente una forma ipotetica perché nella scuola italiana non è istituzionalmente previsto che avvengano necessariamente colloqui di questo tipo, a meno che non ci si trovi in una situazione di *tutoring* che, lo ricordiamo, è possibile anche tra pari. Nella norma le occasioni in cui può capitare che un insegnante abbia un colloquio con un alunno sono di solito due: l'insegnante convoca un alunno o alunna per parlargli o viceversa è un alunno a chiedere all'insegnante un colloquio. Nel primo caso si tratta di solito di interventi decisi dal singolo insegnante o dal Consiglio di classe per trattare situazioni disciplinari o legate al rendimento; nel secondo potrebbe trattarsi letteralmente di qualsiasi cosa, da una piccola difficoltà scolastica a minacce subite dal convivente della madre. I ragazzi e le ragazze in età adolescenziale possono infatti trovarsi ad affrontare esperienze imprevedibili e magari molto difficili, e un insegnante che abbia conquistato la loro fiducia può rappresentare l'unico punto di riferimento rimasto per non sentirsi completamente da soli a gestire una situazione più grande di loro. È importante considerare che anche i più piccoli in età possono comunicare disagi con codici non verbali o cambiamenti di comportamento e di umore e anche in questi casi è necessario esercitare un'attenta osservazione.

Quello su cui adesso vorrei soffermarmi è la generale assenza di momenti di colloquio previsti e strutturati tra insegnanti e studenti. Da un certo punto di vista sarebbe invece importante che ci fossero momenti pensati e preordinati in cui gli insegnanti potessero dialogare con gli studenti, non però avendoli davanti tutti insieme, come succede in classe, ma uno per uno. Immaginiamo per un attimo che a distanza di un paio di mesi dall'inizio della scuola un insegnante, per esempio il coordinatore di classe, incontri nel giro di tre settimane tutti gli alunni e le alunne di una classe. Il colloquio potrebbe vertere su come si trovano in classe, se hanno delle difficoltà, se hanno dei suggerimenti. Questo non impedirebbe naturalmente di convocare anche in seguito gli alunni nel caso che sia necessario discutere con loro di particolari problematiche; i colloqui successivi, però, sarebbero certamente facilitati dal fatto che quell'esperienza è già stata fatta e la prima volta si è trattato di uno spazio dedicato all'alunno in quanto persona e non in quanto portatore di un problema. Una procedura simile a quella descritta sopra è utilizzata nelle scuole elementari svedesi ed è raccontata in questo modo dai genitori (italiani) di un bambino:

Prima di tutto per il colloquio ci si prepara. Circa una settimana prima, il Vikingo (così chiamano scherzosamente i genitori il loro figlio alunno delle scuole svedesi) è tornato a casa con un foglio di domande a cui rispondere in preparazione per il colloquio. Le domande erano di vari tipi. Alcune riguardavano lui, tipo come si trova a scuola, se gli piace, se si diverte, se trova difficili le materie di studio, se trova difficili i compiti a casa, eccetera. Poi c'erano le domande sull'atmosfera in classe, se c'è confusione, se riesce a concentrarsi, se i suoi compagni di classe lo aiutano, e così via. Poi le domande sulla situazione in giardino durante l'intervallo, se si sente solo, con chi gioca, a cosa gioca, se si trova mai in situazioni difficili, e poi ovviamente anche sulla mensa, sulla qualità del cibo, sulla durata del pasto, sull'atmosfera a mensa. Insomma una panoramica generale sulla sua percezione della vita a scuola, e non solo dello studio. Io e il Vikingo ci siamo messi insieme a leggere le domande e già grazie a questo semplice esercizio ho avuto molte informazioni dirette su come se la vive e come funzionano le cose lì.

Poi è arrivato il giorno del colloquio. E qui abbiamo scoperto una cosa importante. Il colloquio, della durata di una mezzora circa, che però per noi si è prolungato un po', non è tra maestre e genitori, è **tra la maestra e l'alunno**, che essendo minorenni avviene in presenza dei genitori. La maestra ha letto le risposte del Vikingo e ha discusso con lui ogni singolo punto. Ha mostrato interesse in ogni cosa che lui dicesse, soffermandosi maggiormente sui punti critici. Non c'è mai stato in nessun momento un rimprovero nei suoi confronti, o un invito a impegnarsi di più. C'è stata molta empatia, e molta voglia di capire le sue difficoltà per porre rimedio. Ma anche moltissimo incoraggiamento per tutto ciò che riesce a fare bene, e tutti i progressi fatti. La maestra ha mantenuto tutto il tempo il dialogo con lui, e praticamente mai direttamente con noi, se non per chiarire qualche riferimento specifico a una attività di cui noi non eravamo a conoscenza. Sembrava quasi di essere di troppo. Ovviamente questa è una esperienza con una insegnante, in una scuola specifica, in quel di Stoccolma, e quindi non vorrei generalizzare troppo, anche se ho parlato con altri genitori e sembra che questo sia più o meno per tutti il modo comune di procedere.

Alla fine del colloquio maestra e allievo, discutono gli obiettivi da raggiungere nei prossimi mesi, e la strategia da adottare per raggiungerli. E qui viene il bello, perché **gli obiettivi sono individuali**, non di classe. Se un bambino ha difficoltà nella lettura il suo obiettivo sarà basato su questo, ad esempio dovrà leggere un po' ogni giorno con lo scopo di arrivare dopo 2 mesi a riuscire a leggere un libricino di 10 pagine. Se un bambino sa leggere bene ma ha problemi con la matematica, l'obiettivo verrà fissato di conseguenza.

Le implicazioni di questo sistema sono incredibili.

- Il bambino non subisce confronti con il resto della classe ma impara a guardare ai suoi progressi personali e ai suoi obiettivi personali.
- Il bambino non si sente meno bravo perché qualcun altro fa qualcosa meglio di lui, perché impara sin dall'inizio che ognuno è bravo a fare qualcosa di diverso.
- Il genitore non si sente mai accusato di come va il figlio a scuola, o di come si comporta in classe. Quella resta una faccenda tra insegnante e alunno.
- Il bambino viene responsabilizzato rispetto ai suoi studi, ai suoi progressi, e al suo comportamento in classe e con i compagni. (Serena, 2013).

Dall'esperienza di questi genitori mi sembra appaia chiaramente l'importanza e l'utilità che può avere questo tipo di colloquio: permette infatti di costruire un contesto di apertura e di dialogo che può diventare in seguito molto facilitante per le relazioni tra insegnante e alunno. In realtà lo stesso ragionamento potrebbe essere fatto anche in relazione al rapporto tra insegnanti e genitori. Anni fa, durante un percorso formativo in una scuola della provincia di Torino, si stava discutendo delle difficoltà che i genitori trovano nella comunicazione con le insegnanti. A un certo punto un genitore di un alunno di prima media disse:

«Il mio problema è che le comunicazioni con gli insegnanti sono limitate a quello che non va. Dopo tre mesi di scuola e diverse note sono stato convocato per sentirmi dire una sfilza di cose che mio figlio fa e che non vanno bene. Ed era la prima volta che avevo occasione di parlare direttamente con questa insegnante, a parte la riunione iniziale di presentazione, dove però i docenti stavano da una parte e noi genitori dall'altra... loro ci hanno spiegato il programma dell'anno e noi abbiamo fatto qualche domanda, e chiusa lì. Quello che voglio

dire è che non le avevo mai parlato prima e non avevo avuto modo di dirle niente di noi e di mio figlio, e la prima volta che ci siamo parlati è stato per dirmi che Michele non si comporta correttamente... va bene, per carità non difendo certo mio figlio, ma comunque non è per quello che mi sono sentito a disagio, mi sono sentito a disagio perché mi sono sentito solo, parlavo con una persona con la quale non avevo nessuna relazione. Se ci fossimo parlati prima, se avessi potuto dire qualcosa di più di Michele quando ancora non era successo niente sarebbe stato più facile, un po' come abbiamo fatto con le maestre delle elementari. Con loro ci siamo conosciuti un po' meglio già prima, all'inizio del primo anno delle elementari, per esempio, abbiamo fatto una festa, genitori e maestre, e l'abbiamo sempre fatta ogni anno quella piccola festa all'inizio, e dopo le garantisco che era più facile parlarsi. Quindi la mia proposta è di fare anche alle medie come abbiamo fatto alle elementari, una festa insieme, così, per conoscersi un po'...»

Commentando l'incontro con le insegnanti abbiamo riflettuto a lungo su questo intervento. È apparso chiaro che uno dei problemi posti dal genitore era legato al fatto che di solito una comunicazione personalizzata viene utilizzata *solo per comunicare qualcosa di negativo*. Se la comunicazione è un contesto e non semplicemente un passaggio di informazioni, è necessario costruire e salvaguardare questo contesto, rendendolo buono abbastanza perché le persone abbiano voglia di dialogare e confrontarsi con noi. Tenendo conto naturalmente di tutte le difficoltà organizzative che la scuola deve fronteggiare, alla luce di queste riflessioni ed esperienze potrebbe rivelarsi una strategia molto efficace quella di aprire un dialogo già *prima* che insorgano difficoltà, magari provando ad applicare il "modello svedese" anche alle medie inferiori e superiori, oppure, se non fosse possibile, almeno qualche momento di conoscenza e di scambio a prescindere da eventuali problemi di comportamento o di rendimento. Queste considerazioni allargano il nostro campo di osservazione dal colloquio a una visione più ampia delle comunicazioni tra scuola e famiglia. Su questo tema puoi svolgere l'esercitazione 2.2.

### **Esercitazione 2.2.** *Il colloquio*

Questa attività ha lo scopo di aiutarti a sviluppare una riflessione più ampia sulle comunicazioni tra scuola e famiglia.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

## **2.8. Obiettivi impossibili e obiettivi possibili**

Come abbiamo già visto (cap. 1), uno dei principali elementi che caratterizzano una comunicazione professionale efficace, consapevole e strategica è la definizione chiara di un obiettivo. Questo è un elemento di grande importanza, non solo per la riuscita della comunicazione, ma anche per la protezione del professionista da un accumulo di stress. Porsi degli obiettivi non raggiungibili porta infatti a un grande dispendio di energia e può diventare una grande fonte di frustrazione. I principali obiettivi "impossibili" sono (Gordon, 1991):

- far capire la giustezza del nostro punto di vista;
- rendere fiduciosi nella nostra professionalità;

- rendere ragionevoli;
- non far preoccupare;
- avere le stesse priorità.

*Far capire la giustezza del nostro punto di vista*

Capire non è una cosa che si scelga di fare o di non fare, le persone o capiscono o non capiscono. Se mi pongo come obiettivo di far capire qualcosa a qualcuno è molto probabile che usi dei metodi molto simili a quei modi barriera di cui ci siamo occupati nel primo capitolo. Un colloquio che ha come obiettivo:

*far capire ai genitori che devono portare il figlio in orario;*

oppure:

*far capire a uno studente che deve studiare di più;*

molto probabilmente comincerà con una frase del tipo:

*così non andiamo bene, è la terza volta dall'inizio del mese che Paolo arriva a scuola in ritardo;*

oppure:

*ti rendi conto che con questa media ripeti l'anno?*

È abbastanza chiaro che un approccio di questo tipo non faciliterà la cooperazione, la posizione relazionale che esso propone infatti è asimmetrica e caratterizzata da modi barriera ed è probabile che l'altro reagirà con una chiusura o con una qualche forma di aggressione nei nostri confronti (Gordon, 1991).

*Rendere fiduciosi nella nostra professionalità.* In questo obiettivo impossibile incorrono spesso professionisti molto bravi, che si impegnano nel loro lavoro e quindi si aspettano, comprensibilmente, che le persone che hanno di fronte riconoscano loro un alto livello di professionalità e *si fidino di loro*. La fiducia però è *il risultato* di un processo, non si colloca all'inizio (se questo avvenisse potrebbe anzi essere pericoloso, perché più che fiducia si tratterebbe di fede). Così può succedere che, insistendo perché gli altri si fidino di noi, potremmo dire frasi del tipo:

*guardi, sono in questa scuola da vent'anni, le garantisco che è così!*

L'effetto collaterale di questo tipo di comunicazioni è che più facciamo sforzi per convincere l'altro che siamo degni di fiducia, più l'altro potrebbe diventare sospettoso innescando un circolo vizioso dalle conseguenze negative. La fiducia sorge nel processo comunicativo ed è basata principalmente sul modo in cui ci relazioniamo con l'altro. Paradossalmente, potrebbe farci guadagnare maggiormente la fiducia del nostro interlocutore soffermarsi a capire meglio cosa lo preoccupa che riaffermare la nostra competenza.

*Rendere ragionevoli.* Alle volte le persone (che, ricordiamocelo, dal nostro punto di vista sono sistemi complessi e in gran parte oscuri) dicono cose o compiono azioni che, dal nostro punto di vista, sono del tutto irragionevoli. Un genitore che, a seguito di un diverbio con un insegnante, decide di spostare sua figlia in un'altra scuola, a noi sembra che esageri e stia per compiere un grosso errore. In questo caso è possibile che, se abbiamo l'obiettivo di renderlo ragionevole, diciamo frasi come:

*pensi al bene di sua figlia...*

In questo modo però incorriamo ancora in un modo barriera; e anche qui potrebbe rivelarsi più efficace, dopo aver ribadito che noi siamo di parere diverso, metterci a disposizione per aiutarlo a fare una scelta ben ponderata.

*Non far preoccupare/non far soffrire.* Di fronte a comunicazioni problematiche, come può essere per esempio informare i genitori di un sospetto di dislessia in un bambino oppure di un comportamento scorretto, è comprensibile l'insegnante cerchi di evitare che i genitori soffrano e stiano male. Solo che è impossibile. Ricevendo una notizia di questo tipo è normale che le persone si preoccupino. Porsi come obiettivo di non farle preoccupare o non farle soffrire può avere delle conseguenze negative sulla comunicazione, per esempio impedendoci di dare una notizia in modo chiaro o tergiversando troppo, col risultato di non riuscire a far passare correttamente l'informazione o di preoccupare ancora di più i genitori.

*Avere le stesse priorità.* Ogni sistema ha una propria gerarchia di priorità. Per la famiglia di Carla è molto importante cenare tutti assieme, per quella di Matteo questo non ha la minima rilevanza, mentre è fondamentale non dire parolacce quando ci sono i nonni. Anche il sistema scuola ha le proprie priorità, tra le quali, per esempio, la puntualità ha una posizione molto elevata. Per la famiglia di Alberto, però, in questo momento la puntualità non è così rilevante perché hanno ospite la nonna che è caduta e non può stare a casa sua. Per la mamma di Alberto ora la cosa più importante è uscire di casa dopo averla sistemata nel modo migliore. Con questo non voglio dire che, vista questa situazione, allora dobbiamo accettare i ritardi di Alberto; quello che voglio mettere in luce è che se ci poniamo come obiettivo che la signora condivida la nostra preoccupazione per la puntualità mettendola tra le sue priorità maggiori rischiamo di investire molte energie senza ottenere risultati, anzi, è possibile che la nostra insistenza sull'importanza della puntualità si riveli per lei molto irritante. Laddove invece magari sarebbe possibile accogliere le difficoltà della signora, ribadire l'importanza della puntualità e cercare con lei qualche soluzione per risolvere, almeno in parte, il problema. In un caso come questo, ad esempio, si potrebbe concordare con la famiglia l'invio di una lettera in cui si chiede alla scuola una deroga all'orario per un periodo limitato di tempo.

A questo punto possiamo individuare ciò che unifica tutti gli obiettivi impossibili: quello che li accomuna è che *tutti implicano un cambiamento nel sistema dell'altro*. È l'altro che deve capire, deve fidarsi, deve essere ragionevole, tranquillizzarsi o cambiare le sue priorità. In questo modo, però, come abbiamo visto, è facilissimo cadere nei modi barriera e quindi mettere a rischio la relazione. Agli obiettivi impossibili dobbiamo dunque sostituire degli *obiettivi possibili*; la caratteristica che definisce un obiettivo pos-

sibile, e quindi raggiungibile, è che non cerchi di cambiare l'altro sistema ma agisca a partire da quello che il professionista può fare per affiancare l'altro sistema, *aiutandolo a considerare le cose in maniera più ampia rispetto a prima*. Provando quindi a operare la trasformazione degli obiettivi:

- *far capire la giustezza del nostro punto di vista* diventerebbe: fare tutto quello che è nelle mie possibilità per aiutare l'altro a capire anche il mio punto di vista;
- *rendere fiduciosi nella nostra professionalità* diventerebbe: fare tutto quello che posso con le mie parole e con i miei atti perché l'altro si renda conto che può fidarsi di me;
- *rendere ragionevoli* diventerebbe: accogliere le reazioni dell'altro rimanendo disponibili al confronto;
- *non far preoccupare* diventerebbe: agire in modo che l'altra persona senta che attorno a lei ci sono persone competenti che, nel momento della difficoltà, sanno comunicare in modo opportuno e utile; sanno aiutare a vedere alternative, assistere in una progettazione di possibili scenari futuri;
- *avere le stesse priorità* diventerebbe: riconoscere la legittimità delle esigenze dell'altro e aiutarlo a vedere e capire le nostre.

Questi obiettivi sono accomunati dal fatto che il loro baricentro è all'interno dello spazio di azione dell'operatore. Alla luce di essi è quindi più facile valutare il nostro operato. Se cerco di far capire qualcosa a qualcuno e l'altro non la capisce, rischio di imputare all'altro la responsabilità della non comprensione, oppure a me stesso; insomma cerco una "colpa". Se l'obiettivo che mi sono posto è di *aiutare l'altro a capire* l'attenzione si concentra sul processo comunicativo e sarò in grado di farmi domande precise sulle mie parole e sul loro effetto e anche sulle parole dell'altro, sul suo punto di vista e sull'effetto che entrambi hanno avuto su di me. Mi posso domandare per esempio: *ho usato parole comprensibili, gli ho dato la possibilità di esprimersi, i tempi di parola sono stati equilibrati? Ho dato troppe informazioni? Cosa mi è successo emotivamente quando mi ha detto che queste cose le ha già sentite un milione di volte?* (ecc.)

Utilizzare obiettivi "possibili" aiuta quindi il professionista a valutare il proprio lavoro. Spesso le insegnanti con cui parlo mi raccontano la loro frustrazione quando un colloquio non è andato come loro si aspettavano e sostengono di avere sbagliato tutto. Quando però analizziamo quello che è successo appare chiaro che hanno fatto delle mosse corrette e che, considerata quella determinata situazione, il risultato che hanno raggiunto era buono. Questo appare chiaro nel seguente esempio; si tratta del racconto di un'insegnante fatto durante un incontro di supervisione:

«Il papà di Martina è arrivato a scuola infuriato perché il giorno prima una maestra, che tra l'altro non era a scuola quando lui è venuto, aveva sgridato e punito la bambina per una cosa che, secondo lui, Martina non aveva fatto. Era arrabbiatissimo e minacciava di scrivere una lettera alla dirigente, veramente anche ai giornali ha detto... io gli ho detto che non sapevo di questo fatto e gli ho chiesto di spiegarmi, allora lui mi racconta tutta la faccenda, mi ha tenuta lì dieci minuti buoni, ma cosa dovevo fare? era proprio infuriato, parlava a voce alta, agitava le braccia... gli ho detto che non potevo dire niente sul comportamento della collega perché non sapevo niente dell'episodio, ma che mi dispiaceva comunque che Martina fosse tornata a casa in lacrime, insomma gli ho dato retta e alla fine si è un po' calmato ed è andato via, ma non è servito a niente perché la lettera l'ha scritta, però solo alla dirigente, per fortuna non ai giornali...»

Dall'analisi che abbiamo svolto di questo caso insieme alle sue colleghe è apparso che la valutazione di questo intervento da parte dell'insegnante era troppo negativa. È vero che non è riuscita a evitare l'invio della lettera, ma molto probabilmente ha evitato guai peggiori; magari una scenata di fronte ai bambini o gesti sconsiderati. In un caso come questo è importante tenere presente l'importante principio che *possiamo sempre peggiorare le cose*, e che quindi un intervento che eviti una degenerazione possibile (e probabile) di una situazione è comunque un buon intervento, anche se non ottiene il risultato che avevamo sperato. Ogni professionista dovrebbe avere un metro per valutare il suo lavoro che prescinda in prima istanza dal raggiungimento dell'obiettivo che si prefigge. Lo sanno bene i medici e il personale sanitario che opera in base al principio detto "in scienza e coscienza". Nel loro caso è molto comprensibile, non è possibile infatti salvare tutti, per cui è necessario individuare un criterio che permetta agli operatori di reggere lo stress di quando non riescono a salvare la vita a qualcuno. E dunque non è sul fatto che la persona si salvi o no che si valuta il loro lavoro, ma sul fatto che abbiano agito o no "in scienza e coscienza" ovvero che abbiano usato tutte le competenze e gli strumenti a disposizione e lo abbiano fatto assumendosi la responsabilità di aver agito per il meglio. Pur se in un contesto meno tragico, anche i professionisti che operano nella scuola possono utilizzare questo principio; esso permette infatti di valutare il proprio operato in quanto tale, anche prescindendo dal risultato, ma nel contempo non autorizza mai l'atteggiamento di chi lascia perdere dicendo: «Se non vogliono capire, affari loro!».

### Esercitazione 2.3. Il colloquio

Questa attività ha lo scopo di aiutarti a riflettere sugli obiettivi.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

## 2.9. Mantenere la relazione

Come abbiamo visto, porsi obiettivi impossibili oltre ad affaticare e produrre frustrazione ai professionisti, rischia di mettere a repentaglio la relazione con l'altro, ma è proprio la relazione a essere il principale strumento di lavoro in tutte le professioni educative, di aiuto e di cura (Canevaro & Chieregatti, 1999). Al di là di tutti gli obiettivi concreti che un professionista può porsi (come ad esempio: comprendere quale difficoltà hanno i genitori nell'aiutare Lucia a fare i compiti), esiste quindi un obiettivo fondamentale e imprescindibile: quello di *mantenere la relazione*, o meglio, *mantenere una relazione buona abbastanza perché l'altro abbia voglia di continuare a relazionarsi con noi, percependo un senso in questa relazione*.

Questo obiettivo si raggiunge principalmente attraverso tre azioni (Quadrino, 2009):

- accogliere il punto di vista dell'altro;
- valorizzarne i punti di forza;
- facilitare l'espressione delle difficoltà e degli ostacoli.

*Accogliere il punto di vista dell'altro.* Come abbiamo visto sopra (cap. 1), contrapporsi in modo simmetrico non è un atteggiamento mentale utile a sviluppare il tipo di co-

municazione che ci interessa. Invece di contrapporsi, è più utile accogliere quello che l'altro dice, facendo domande che ci aiutino a chiarire bene il suo punto di vista prima di esprimere il nostro.

*Valorizzare i punti di forza.* Questo concetto è più facile da comprendere per gli insegnanti che per altre categorie professionali. Gli insegnanti infatti sono abituati a cercare e a utilizzare i punti di forza degli alunni e delle alunne perché sanno che non può né imparare né migliorare chi sia convinto di non valere nulla. Questo principio educativo vale anche nelle comunicazioni con gli adulti, soprattutto se genitori, e quindi di solito piuttosto preoccupati di non essere genitori abbastanza bravi. Valorizzare i punti di forza non significa dire frasi generiche assimilabili a una "pacca sulla spalla" come: «Voi siete bravi genitori». La valorizzazione è un intervento che richiede di cogliere *nelle parole dell'altro* elementi concreti valorizzabili; se per esempio un genitore racconta di aver provato in tutti i modi a dare un orario al figlio per giocare alla *play-station* ma di non esserci riuscito, una valorizzazione potrebbe essere: «È importante sapere che lei abbia fatto questi tentativi, perché ora possiamo cercare di capire assieme cosa non ha funzionato e possiamo farci venire in mente qualcos'altro».

*Facilitare l'espressione delle difficoltà e degli ostacoli.* La logica esplorativa alla quale ci richiamiamo cerca di sostituire un intervento che rischia di "spingere" il sistema dell'altro con un tipo di intervento che invece agisce per costruire una cooperazione. Ma *per lavorare con l'altro sistema è necessario sapere qualcosa dell'altro sistema*; per esempio per aiutarlo (che si tratti di una famiglia o di un alunno o alunna) è necessario sapere chiaramente cosa trova difficile, dove non ce la fa. Spesse volte però per le persone è difficile dire sinceramente cosa non riescono a fare, per questo un obiettivo relazionale di grande importanza è aiutarli a dirci proprio questo.

Queste tre azioni comunicative (*accogliere, valorizzare, facilitare*) non sono finalizzate a raggiungere obiettivi connessi con il piano del contenuto, ma sono legate al piano della relazione: sentirsi accolti, valorizzati, sapere che possiamo liberamente dire cosa ci sta mettendo in difficoltà sono condizioni che rafforzano la relazione che abbiamo con l'altro.

## 2.10. Sintesi del capitolo 2

In questo capitolo abbiamo riflettuto sui significati del colloquio a scuola e messo in evidenza la differenza tra colloquio monologico e dialogico, sottolineando i rischi relazionali connessi con un intervento di aiuto. Abbiamo anche chiarito il concetto di obiettivo impossibile e sottolineato l'importanza di porsi obiettivi relazionali. Il raggiungimento degli obiettivi relazionali è legato alle tre azioni di: accogliere, valorizzare, facilitare.

## BIBLIOGRAFIA

- Bachtin, M. (1968). *Dostoevskij. Poetica e stilistica*. Torino: Einaudi.
- Bert, G., & Quadrino, S., (2005). *L'arte di comunicare. Dalla pragmatica della comunicazione al counselling sistemico*. Torino: Edizioni Change.
- Bruner, J. (1996). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Canevaro, A., & Chieregatti, A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Christenson, S.L., & Reschly, A.L. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships*. New York: Taylor & Francis.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Firenze: Giunti.
- Quadrino, S. (2009). *Il colloquio di counselling. Metodo e tecniche di conduzione in ottica sistemica*. Torino: Edizioni Change.
- Trentini, G. (1989). *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*. Roma: Carocci.
- Rigotti, F. (2006). *Il pensiero pendolare*. Bologna: Il Mulino.
- Serena, (2013). *Il colloquio con le insegnanti in Svezia*. In <http://genitoricrescono.com/colloquio-insegnanti-svezia/> [2 Febbraio 2017].



## La struttura del colloquio

### 3.1. *Quando comincia un colloquio?*

**A**pparentemente un colloquio comincia quando due o più persone si siedono una davanti all'altra e iniziano a parlare. Ma in realtà le cose non stanno così; un colloquio comincia prima, per entrambe le parti. Da quella dell'utente, che farà una serie di pensieri sul motivo per cui è stato convocato oppure, nel caso che abbia chiesto lui il colloquio, perché cercherà di chiarirsi e mettere in ordine le cose che vuole dire. Da parte dell'insegnante perché, in quanto professionista, è opportuno che si prepari. E il modo principale di prepararsi è porsi delle domande (Quadrino, 2009).

### 3.2. *L'obiettivo*

La prima riguarda l'obiettivo del colloquio. Sia nel caso che siamo noi a richiederlo, sia nel caso che siano i genitori a fare una richiesta di incontro, è utile che l'insegnante si chieda quale è il suo obiettivo (Quadrino, 2009). Immaginiamo che il padre di un ragazzo a cui è stata fatta una nota per un comportamento scorretto chieda con urgenza di parlare con il coordinatore di classe e venga fissato un appuntamento. In un caso come questo è molto diverso cominciare il colloquio avendo chiaro che il nostro obiettivo principale è di ascoltare con attenzione quello che l'altro ha da dirci, oppure arrivarci soltanto con la preoccupazione per quello che potrebbe succedere. Nel primo caso infatti sarà più facile gestire anche una comunicazione difficile o sgradevole, sapendo che quello che dobbiamo fare in quel momento è ascoltare e capire bene il punto di vista dell'altro. Nel secondo caso invece potrebbe succedere che, poiché non abbiamo un obiettivo chiaro e magari siamo sopraffatti dal nervosismo, cercheremo affannosamente di raggiungere *altri obiettivi* che però non sono stati pensati prima e potrebbero non essere appropriati alla situazione, come per esempio insistere a giustificare la scelta di un collega o "rieducare" un genitore che ci sembra troppo arrogante; obiettivi quindi che ricadono tra quelli impossibili o che sono fuori dal nostro campo deontologico. Avere chiaro con che obiettivo ci apprestiamo a comincerlo è quindi un elemento di fondamentale importanza per condurre un colloquio (o qualunque altro evento comunicativo). Ma anche quando un professionista ha individuato un obiettivo: per esempio che un alunno si comporti meglio in classe, che una famiglia aiuti il figlio a fare i compiti o provi a temperare le attività sportive della figlia con le esigenze della scuola, non è detto che esso, per quanto sensato dal punto di vista dell'in-

segnante, sia condiviso anche dall'interlocutore. Questa considerazione rende chiaro che l'obiettivo finale di un colloquio dovrebbe essere il risultato dell'interazione; il punto di mezzo tra ciò che il professionista ritiene utile e le disponibilità e le richieste dell'interlocutore (Bert & Quadrino, 2005; Meier, 2010).

### 3.3. *Andare alla deriva*

Nel secondo capitolo abbiamo parlato degli obiettivi impossibili e dell'obiettivo, possibile e anzi necessario, di mantenere la relazione. Qui ci occuperemo invece di come definire e gestire gli obiettivi particolari di ogni singolo colloquio. Prima del colloquio (perlomeno di quelli più impegnativi) bisognerebbe infatti sempre avere riflettuto bene sull'obiettivo che ci poniamo. L'abbiamo già ripetuto più volte: l'obiettivo è un elemento essenziale di ogni forma di comunicazione professionale (Quadrino, 2009). Per usare una metafora: la comunicazione è una realtà liquida, comunicare è come essere in mare e nel mare ci sono le correnti e se non facciamo attenzione rischiamo di andare alla deriva. Così succede che, invece di raggiungere l'obiettivo che ci eravamo prefissati, arriviamo da un'altra parte o perdiamo completamente la strada. Ecco come un insegnante racconta questa esperienza.

«Io volevo avvisare la famiglia che il figlio a scuola da un po' di tempo era molto distratto e che anche i compiti non erano più fatti con attenzione, pensavo di chiedere loro di fare qualcosa per aiutarlo, almeno nei compiti. L'anno precedente, in prima media, andava bene, era attento e si impegnava anche a casa: invece quest'anno non si applicava e aveva preso diversi brutti voti nella mia materia e anche in altre. È venuta la mamma e dopo un po' che le spiegavo la situazione mi ha detto che in effetti anche a casa Marco è meno concentrato sulle cose ed è sempre lì che litiga con la sorellina, cosa che prima non faceva, poi ha cominciato a parlare della sorella e mi ha detto che forse è perché lei vede che lui sta studiando delle cose diverse adesso che è alle medie ed è curiosa e che comunque questo secondo lei è una buona cosa e che lei cerca di stimolare la bambina e mi ha chiesto un parere su dei libri per bambini che vorrebbe farle leggere, insomma, senza che me ne rendessi conto abbiamo parlato quasi solo della sorellina e a un certo punto lei è dovuta andare, appunto, a prenderla e così in pratica non abbiamo combinato nulla».

La sintesi che l'insegnante ha fatto di questo colloquio è molto utile perché permette di mettere in evidenza due elementi: il primo è che i nostri interlocutori possono avere molte cose che desiderano raccontarci (o che pensano possa essere utile raccontarci); la seconda è che il professionista deve essere in grado di gestire questo racconto. Si pone quindi la delicata questione del rapporto tra la disponibilità all'ascolto e la necessità di raggiungere l'obiettivo professionale. Abbiamo visto quanto sia importante l'accoglienza per stabilire e salvaguardare una relazione produttiva e a questo bisogna aggiungere che per lavorare insieme a un altro sistema devo sapere qualcosa di quel sistema. Ci sono però dei precisi limiti allo spazio che posso lasciare alla narrazione dell'interlocutore e sono limiti determinati dalla possibilità di individuare degli obiettivi che siano all'interno del campo di azione del professionista. Nell'esempio citato le insegnanti non riescono a individuare un obiettivo per dare alle narrazioni un significato collocabile all'interno della sfera professionale. Si tratta infatti di colloqui che

avvengono a scuola tra un insegnante e un genitore e questa cornice dovrebbe sempre essere chiara a tutti gli interlocutori. In questo caso, invece, l'insegnante non conduce il processo comunicativo e così la sensazione che si prova è che questo colloquio sia *andato alla deriva*, proprio come una barca senza guida. Quando un colloquio va alla deriva non si sa dove andrà a finire; ci si può incagliare da qualche parte, naufragare cozzando contro uno scoglio, speronare qualcuno o perdersi in mare aperto. Fuor di metafora: si può arrivare a un punto morto da cui non si sa più come procedere; si può arrivare allo scontro, superando la soglia di cui abbiamo parlato nel capitolo primo (paragrafo 1.7.), si può andare avanti anche per molto tempo senza concludere nulla e soprattutto senza capire esattamente di cosa si sta parlando e verso che direzione si sta andando, con un crescente senso di fastidio da parte di tutti per il tempo perso e inquiete occhiate all'orologio. Ci serve quindi un punto di riferimento, l'equivalente di un ombrellone rosso da piantare sulla spiaggia che ci permetta di capire, anche se siamo in mezzo al mare, dove ci troviamo e dove le "correnti" del colloquio ci stanno portando. Questo punto di riferimento è l'obiettivo.

### 3.4. Individuare gli obiettivi

Come abbiamo visto, esiste un obiettivo generale di tutti i colloqui (ma non solo, anche di tutte le comunicazioni professionali nel campo educativo e della cura) ed è: *costruire e mantenere una relazione buona abbastanza perché l'altro abbia voglia di continuare a collaborare con noi*. Al di là di questo obiettivo generale e relazionale, ogni colloquio richiede anche di definire chiaramente un suo obiettivo particolare (Meier, 2010; Quaglia & Longobardi, 2011). Un primo aspetto importante nella scelta dell'obiettivo è che *deve ricadere nello spazio deontologico della nostra professione*. Per esempio, un obiettivo come: *Insegnare al papà di Marco a stare al mondo* non rientra tra le cose che un insegnante dovrebbe fare (anche se ne avrebbe molta voglia). Una seconda caratteristica che l'obiettivo deve possedere è di essere chiaro: *parlare con i genitori della situazione di Francesco* per esempio non lo è sufficientemente. *Discutere con Marco della sua disastrosa situazione scolastica* neppure.

Il motivo per cui è meglio non utilizzare obiettivi come questi non è che sono vaghi e non ci permettono di avere chiaro cosa dovrebbe succedere esattamente durante il colloquio (Quadrino, 2009; Quadrino, 2010). Provare a dettagliarli meglio ci aiuta a definire con più chiarezza ciò che vorremmo che avvenisse. Per fare questo è utile chiedersi: cosa dovrei avere fatto per ritenere di aver ottenuto un risultato? Nel nostro caso ad esempio la risposta a questa domanda potrebbe portare a questa riformulazione:

1. *spiegare ai genitori come noi insegnanti vediamo la situazione di Francesco;*
2. *verificare che Marco abbia chiare le conseguenze del suo basso profitto.*

Sono due obiettivi più concreti, che aiutano a costruire una strategia e a dare una struttura al colloquio. Vediamo ora come una definizione più chiara degli obiettivi, come abbiamo messo in evidenza negli esempi 1) e 2), può influire sulla conduzione del colloquio.

## Colloquio 1 (es. 1)

*Spiegare ai genitori come noi insegnanti vediamo la situazione di Francesco:* ci porta per esempio a domandarci quali sono i punti che vogliamo che emergano e diventino visibili per i genitori: il comportamento di Francesco durante la mensa? Il fatto che prende le cose agli altri bambini? La nostra preoccupazione per il fatto che spesso lo vediamo immusonito e accigliato?

Sono tutti egualmente importanti? Se sì, con che ordine vogliamo presentarli? Se no, quali sono allora quelli che presenteremo?

## Colloquio 2 (es. 2)

*Verificare che Marco abbia chiare le conseguenze del suo basso profitto:* ci porta a domandarci che cosa vorremmo che Marco avesse chiaro: il rischio di bocciatura? Il fatto che in questo modo si preclude delle possibilità di apprendere cose che possono servirgli per il futuro?

Ragionando in questo modo, ci accorgiamo che cominciano ad apparire delle articolazioni, si costruisce lentamente una struttura. E questo è già un ottimo risultato, ma se andiamo avanti nella riflessione può darsi che ci accorgiamo anche di un'altra cosa: queste comunicazioni vanno in una sola direzione. Sono entrambe comunicazioni che partono dal professionista e si dirigono verso l'utente, manca completamente la parte esplorativa, manca la voce dell'altro. Diventa quindi più facile a questo punto inserire altri obiettivi che diano visibilità al punto di vista dell'altro sistema. L'elenco dei nostri obiettivi può arricchirsi:

## Colloquio 1

*Spiegare ai genitori come noi insegnanti vediamo la situazione di Francesco a scuola*  
*Chiedere a loro come vedono Francesco a casa*

## Colloquio 2

*Verificare che Marco abbia chiare le conseguenze del suo basso profitto*  
*Esplorare cosa significa per lui avere dei voti così bassi*

A questo punto, avendo chiaramente dinnanzi i nostri due obiettivi, potrebbe venirci in mente che il colloquio forse funzionerebbe meglio invertendoli, in modo da compiere *prima* l'esplorazione e *poi* esprimere il nostro punto di vista:

## Colloquio 1

*Chiedere a loro come vedono Francesco a casa*  
*Spiegare ai genitori come noi insegnanti vediamo la situazione di Francesco a scuola*

## Colloquio 2

*Esplorare cosa significa per lui avere dei voti così bassi (il che potrebbe anche implicare chiedere a Marco quali sono i suoi interessi e le sue priorità nel breve e nel lungo termine)*  
*Verificare che Marco abbia chiare le conseguenze del suo basso profitto*

La scelta dell'obiettivo è talmente importante che sarebbe utilissimo prendere l'abitudine di scriverlo, in modo da averlo davanti nel modo più chiaro possibile. In questo modo sarebbe anche più facile condividerlo con altri colleghi, cosa molto utile perché il punto di vista di persone che condividono le nostre problematiche può aiutarci ad ampliare il nostro sguardo (Telfener & Casadio, 2003).

### 3.5. Ridefinire gli obiettivi

Definire chiaramente gli obiettivi prima di un colloquio non significa che essi non possano essere ridefiniti nel corso del colloquio stesso. È infatti probabile che gli interlocutori abbiano in mente a loro volta degli obiettivi e la logica esplorativa di cui abbiamo parlato sopra (par. 2.3.) serve appunto a capire quanto il punto di vista dell'altro sia in linea o differisca dal nostro (par. 5.2.). Può anche succedere che il confronto stesso faccia emergere delle esigenze diverse da quelle che avevamo in mente preparando il colloquio; per esempio, nel caso di Marco (colloquio 2) il nostro progetto di esplorare il significato dei voti, le sue priorità e assicurarci che abbia chiaro le conseguenze del basso profitto potrebbero essere drasticamente modificate dal fatto che Marco ci racconti una situazione familiare molto grave. In un caso come questo *durante il colloquio* dovremo ridefinire con lui un obiettivo diverso (par. 7.4.) che potrebbe anche essere quello di aiutarlo a fronteggiare nel modo migliore possibile le conseguenze sul piano scolastico di una condizione personale difficile. Naturalmente la ridefinizione degli obiettivi dovrà sottostare ai principi che abbiamo messo in luce sopra (parr. 2.8. e 3.4.). L'approccio che stiamo perseguendo, insomma, richiede costantemente di tenere conto dei bisogni dell'interlocutore, per comprendere i quali Gordon (1991) offre utili strumenti.

### 3.6. Il contesto

Una volta chiarito (per ora a noi stessi) l'obiettivo del colloquio, è necessario interrogarsi con la massima chiarezza per definire il contesto. Per contesto intendiamo l'insieme dei seguenti tre aspetti:

#### 3.6.1. Tempo

Quanto tempo pensiamo di dedicare al colloquio? Il tempo nella comunicazione professionale è un elemento di grandissima importanza, molte volte pericolosamente sottovalutato. È invece determinante avere chiaro quanto tempo si ha a disposizione per un colloquio (come per una lezione o una riunione del resto) e cercare di gestirlo nel modo migliore possibile in relazione all'obiettivo.

#### 3.6.1. Spazio

Un altro elemento rilevante è il luogo dove si terrà il colloquio. Questo punto è particolarmente importante parlando di edifici scolastici che per la maggior parte non sono stati pensati prevedendo spazi adatti per colloqui; e così si può correre il rischio di dover parlare di cose delicate, con persone emotivamente turbate, in posti scomodi, inadatti o dove si viene continuamente disturbati. Importante tenere conto del numero dei partecipanti per organizzare lo spazio, in modo da non trovarsi all'ultimo momento con una seggiola mancante.

### 3.6.2. Numero di interlocutori

La terza domanda da porsi prima di un colloquio è quella riguardante il numero di persone che devono essere presenti. In questo caso la mappa sistemica ci dà un'indicazione utile permettendo di domandarci: quali sono le persone coinvolte nella questione? Chi deve essere presente? Queste domande sono importanti perché, già solo con la scelta delle persone che saranno presenti, diamo delle indicazioni importanti.

Convocare solo la madre di un alunno che ha delle difficoltà non è la stessa cosa che convocare entrambi i genitori. Non importa se poi la madre arriva dicendo che il marito non è potuto venire: convocando entrambi abbiamo mandato il messaggio che, dal nostro punto di vista, sono tutti e due coinvolti nell'educazione del figlio o della figlia: in un'ottica sistemica già i criteri di convocazione sono un messaggio e insegnano qualcosa. Lo stesso si può dire rispetto alla decisione di convocare anche l'alunno o l'alunna.

#### Esercitazione 3.1. Prepararsi bene

Questa attività serve ad aiutarti a preparare efficacemente un colloquio.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

### 3.7. Le fasi del colloquio

Ora che abbiamo individuato con chiarezza l'obiettivo e riflettuto sul contesto, possiamo osservare più da vicino la struttura del colloquio. Il colloquio ha una fase iniziale (apertura), una parte centrale (sviluppo) e una conclusione (chiusura) (Quadrino, 2009; Quaglia & Longobardi, 2011).

#### 3.7.1. Apertura

Una volta esauriti i saluti, il ringraziamento per essere venuti e le normali formule di cortesia (azioni importantissime e da non dimenticare mai), si comincia il colloquio vero e proprio. Questo momento iniziale lo definiamo: *apertura*. L'apertura di solito è costituita da (Quaglia & Longobardi, 2011):

- la presentazione dei partecipanti (se necessario con nome, cognome e ruolo);
- l'indicazione del tempo a disposizione;
- l'indicazione dell'obiettivo.

*Presentazione dei partecipanti.* È necessaria solo quando ci siano delle persone che qualcuno dei presenti non conosce, ma in questo caso è assolutamente richiesta. Le persone che prendono parte a un colloquio devono essere conosciute da tutti coloro che partecipano.

*L'indicazione dell'obiettivo.* L'indicazione dell'obiettivo è sempre necessaria, anche se è stato già esplicitato in una precedente comunicazione; non possiamo essere certe che sia stato compreso bene e comunque non sappiamo cosa può essere successo nel frattempo. È di grande importanza che tutti i presenti all'inizio del colloquio concordino sul motivo per cui ci si incontra.

*L'indicazione del tempo a disposizione.* È sempre consigliabile, ma può rivelarsi determinante se sappiamo che il nostro interlocutore tende a parlare molto o temiamo che vengano sollevate altre questioni non pertinenti a quelle per cui il colloquio è stato convocato, oppure ancora se il nostro tempo è strettamente limitato e sappiamo che a una certa ora dovremo necessariamente interrompere l'incontro. Il motivo per cui può essere utile dichiarare quanto tempo abbiamo a disposizione è che rende più facile, al momento opportuno, segnalare che ci stiamo avviando alla chiusura. Se non abbiamo informato l'interlocutore della durata del colloquio, infatti, potrebbe apparire pretestuoso interromperlo quando magari l'altra persona ha appena sollevato un problema che per lei è molto rilevante.

Vediamo ora due esempi di apertura:

### Esempio 1.

Si tratta di un colloquio a cui prendono parte Giulia, che fa il primo anno delle superiori, i suoi genitori, l'insegnante coordinatore di classe e un altro insegnante che nella scuola si occupa di orientamento. La convocazione è stata fatta telefonicamente dall'insegnante coordinatore sulla base di una decisione presa in consiglio di classe.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSEGNANTE: «Buongiorno, grazie di essere venuti, prego accomodatevi.<br>Vi presento il professor De Stefanis, come vi avevo anticipato al telefono, è la persona che nella nostra scuola si occupa di orientamento e ci aiuterà a capire quali possibilità sono percorribili per un eventuale cambio di scuola di Giulia.<br>Il nostro obiettivo oggi non è necessariamente di prendere una decisione, ma di chiarire bene quali possibilità ci sono e quali sono le procedure necessarie per realizzarle, in modo che possiate scegliere avendo a disposizione tutte le informazioni. Abbiamo a disposizione circa quaranta minuti». | Dopo l'accoglienza, l'insegnante presenta un interlocutore che non è conosciuto dai genitori, chiarisce l'obiettivo dell'incontro e informa sul tempo a disposizione. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Esempio 2.

È un colloquio richiesto da un insegnante per parlare coi genitori di Fabrizio, un ragazzo di terza media che in classe è molto agitato, si muove continuamente e non sta attento.

|                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| INSEGNANTE: «Buongiorno, grazie di essere venuti, prego accomodatevi.<br>Come vi avevo anticipato al telefono, vi ho chiesto questo colloquio perché ho bisogno di confrontarmi con voi riguardo al comportamento di Fabrizio a scuola. Abbiamo a disposizione circa un'ora». | Accoglienza, motivazione del colloquio e indicazione sui tempi. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|

### 3.7.2. Sviluppo

Dopo l'apertura, il colloquio entra nel vivo e bisogna riflettere su come muoversi. Ci sono diverse possibilità a seconda della situazione. Proviamo a continuare i due colloqui:

**Esempio 1.**

Abbiamo necessità di raccogliere una prima informazione dal sistema famiglia, in modo da poterci regolare usando le informazioni ricevute per procedere nel colloquio.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Il nostro obiettivo oggi non è necessariamente di prendere una decisione, ma di chiarire bene quali possibilità ci sono e quali sono le procedure necessarie, in modo che possiate scegliere avendo a disposizione tutte le informazioni. Abbiamo a disposizione circa quaranta minuti. E comincio col chiedere a voi quali informazioni avete già sull'argomento».</p> <p>GENITORE: «Mah, abbiamo cercato su internet e abbiamo chiesto ad amici... ne abbiamo parlato, naturalmente abbiamo chiesto a Giulia cosa le poteva interessare e ci sembra che forse un artistico potrebbe andare, però non abbiamo capito come si dovrebbero recuperare le materie che Giulia qui non ha fatto».</p> | <p>Al termine dell'apertura (che qui riprendiamo in parte segnalandola in corsivo) l'insegnante fa una domanda di esplorazione per raccogliere informazioni.</p> <p>In questo modo i genitori esplicitano all'insegnante il loro percorso e anche il fatto che hanno individuato una possibile soluzione.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Questa informazione è importante perché permette all'insegnante di individuare una soluzione che alla famiglia interessa e anche un problema che hanno trovato nel reperire l'informazione rilevante. A questo punto sarà possibile procedere a partire da quello che sappiamo. Siccome l'obiettivo del colloquio è di aiutare Giulia e la sua famiglia a esplorare le diverse possibilità, è importante non fermarsi solo a ciò che hanno già in mente, ma allargare un po' lo sguardo, per cui l'insegnante riapre il discorso e verifica se si sono informati in modo più ampio.

**Esempio 1.**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I.: «Bene, il parere di Giulia è molto importante nel prendere questa decisione... quindi vi state orientando verso un Liceo Artistico ma non è chiaro come fare con le materie. A questa domanda possiamo darvi una risposta precisa, ma prima vorrei chiedervi se avete preso in considerazione altre possibilità».</p> <p>G.: «Beh, a dire la verità non tantissime, il Liceo Artistico era una possibile scelta alla fine della terza media perché Giulia ama molto il disegno e secondo noi è una ragazzina con delle capacità creative, dovendo scegliere un'altra scuola ci è venuta subito in mente quella».</p> <p>I.: «È certamente di fondamentale importanza tenere conto delle inclinazioni di Giulia, e che sia dotata di creatività lo abbiamo visto anche durante questi mesi, però, iscrivendosi al classico ha manifestato anche interesse per le materie umanistiche, per cui ci sembrava che potesse essere anche preso in considerazione il liceo Psicopedagogico, avete informazioni su questo tipo di scuola?»</p> <p>G.: «No, a dir la verità non molte».</p> <p>I.: «Tu Giulia, ne hai sentito parlare?»</p> <p>GIULIA: «Sì, so che esiste, ma non so come funziona...»</p> <p>I.: «Allora lascio la parola al mio collega, De Stefanis, che vi darà un'idea delle materie e degli obiettivi di entrambi i tipi di scuola...»</p> | <p>L'insegnante riprende quello che il genitore ha detto riassumendo e chiarendo che la scuola può aiutare a rispondere al quesito dei genitori. Coerentemente con l'obiettivo del colloquio, fa però un'altra domanda esplorativa in modo che il discorso non si chiuda subito sulla prima soluzione individuata.</p> <p>La domanda permette di venire a sapere le motivazioni che hanno portato alla scelta e il fatto che non hanno esplorato a fondo altre strade.</p> <p>L'insegnante accoglie la posizione dei genitori e riapre il discorso mettendo in luce un'altra ipotesi. E chiede se la famiglia ha informazioni sulla scuola.</p> <p>I genitori rispondono di non avere molte informazioni e l'insegnante coinvolge Giulia domandandole esplicitamente se lei ne sa di più. Siccome neppure la ragazza ha informazioni lascia la parola al collega.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Esempio 2.**

Anche qui è necessario raccogliere informazioni.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Come vi avevo anticipato al telefono, vi ho chiesto di venire perché ho bisogno di confrontarmi con voi riguardo al comportamento di Fabrizio durante le mie lezioni. Abbiamo a disposizione circa un'ora. Prima di spiegarvi meglio il mio punto di vista, vorrei sapere se lui ultimamente vi ha raccontato qualcosa di quello che avviene a scuola».</p>                                                                                                                                             | <p>Terminata l'apertura, l'insegnante fa una domanda per esplorare quello che il genitore sa della situazione.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>GENITORE: «Mah, noi cerchiamo sempre di farlo raccontare, ma lui non ci ha detto niente di particolare, controlliamo sempre i voti e abbiamo visto che non ha preso brutti voti».</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Grazie a questa domanda viene a sapere che i genitori non hanno percepito problemi rispetto all'andamento del figlio. Può quindi continuare legando quello che intende comunicare a quello che ci hanno detto i genitori.</p>                                                                                                                                                       |
| <p>I.: È molto importante che le famiglie si interessino dell'andamento dei ragazzi e comunque vi confermo anch'io che non ha preso insufficienze. Il problema, e il motivo per cui vi ho convocati, è che mentre l'anno scorso Fabrizio seguiva con attenzione le lezioni, partecipava, faceva domande, quest'anno lo vedo spesso distratto, noto che parla col suo compagno di banco o col compagno seduto dietro di lui e anche se i suoi voti sono sufficienti, la media rispetto all'anno scorso è diminuita».</p> | <p>L'insegnante valorizza il comportamento dei genitori e conferma la correttezza delle loro informazioni. Poi spiega chiaramente la difficoltà che ha rilevato. Lo fa parlando in prima persona (<i>lo vedo, noto</i>) e utilizza dei dati oggettivi (<i>parla col suo compagno di banco o col compagno seduto dietro di lui; la media rispetto all'anno scorso è diminuita</i>).</p> |

In questo modo, in entrambi i casi, abbiamo il punto di vista del sistema famiglia. Questo è importante per diversi motivi, non da ultimo perché ci aiuta a capire la distanza tra il nostro obiettivo e la posizione dei nostri interlocutori. È molto diverso, infatti, sapere che stiamo parlando con persone che vedono le cose più o meno come le vediamo noi oppure con interlocutori che hanno un punto di vista diametralmente opposto.

Da qui in poi l'andamento del colloquio non è completamente prevedibile. Potrebbe procedere tutto nel migliore dei modi, potrebbero comparire altre tematiche oltre a quelle previste inizialmente che andrebbero gestite oppure potrebbero sorgere discussioni o atteggiamenti di difesa. Di tutte queste possibilità ci occuperemo successivamente, per adesso è sufficiente mettere in luce che, con un obiettivo formulato con precisione, il professionista può condurre il colloquio mantenendo una direzione chiara e, nel caso che sorga la necessità di modificare l'obiettivo, lo potrà fare più facilmente sapendo esattamente cosa stava facendo e dove si trovava.

**3.7.3. Chiusura**

Arrivati alla conclusione del colloquio, è utile ricapitolare brevemente i punti fondamentali toccati e ribadire le decisioni prese, ricordando eventuali scadenze. È importante che la chiusura non sia troppo lunga, altrimenti si rischia di confondere l'interlocutore con molte informazioni e di perdere l'efficacia della ricapitolazione. Si tratta quindi di selezionare i punti realmente rilevanti e presentarli con poche frasi. La chiusura è un momento chiave del colloquio perché consente di riprendere e fissare gli

elementi più importanti, limitando così il rischio di incomprensione o di disperdere le acquisizioni raggiunte (Quaglia & Longobardi, 2011).

### Esempio 1.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I.: «Oggi, oltre ad aver approfondito gli aspetti relativi al passaggio a un Liceo Artistico, abbiamo anche preso in considerazione il Liceo Psicopedagogico, con l'obiettivo di offrire a Giulia e a voi una prospettiva sufficientemente ampia per poter scegliere in modo consapevole.</p> <p>Allora, rimaniamo che ci pensate, ne parlate con Giulia e, se vi sorgono dubbi o domande, telefonate a me o al professor De Stefanis. Come d'accordo, noi in settimana diamo a Giulia i <i>depliant</i> delle scuole e il nome dei docenti da contattare per una visita alle strutture. Tra 15 giorni ci possiamo risentire».</p> | <p>L'insegnante ricapitola i passi che sono stati fatti in relazione all'obiettivo dell'incontro. Ribadisce i prossimi passi da fare e la scadenza temporale a cui bisogna fare riferimento.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Esempio 2.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I.: «Bene, ci stiamo avviando alla conclusione, l'incontro di oggi è stato per me molto utile perché ho potuto mettervi al corrente delle mie preoccupazioni e ho potuto ascoltare il vostro punto di vista. Abbiamo fatto anche un piano d'azione che ci sembra possa funzionare: voi a casa proverete a controllare di più i compiti e io a scuola cercherò di responsabilizzarlo di più. Abbiamo anche deciso che tra un mese ci sentiamo e facciamo il punto».</p> | <p>Anche qui una breve ricapitolazione permette a tutti di avere chiaro i diversi passaggi del colloquio, i compiti che gli interlocutori si sono presi e la prossima scadenza.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 3.8. La struttura del colloquio

Soffermiamoci ancora un momento sulla struttura del colloquio. Come ogni atto comunicativo, anche il colloquio deve avere una struttura, e in questo capitolo abbiamo cercato a grandi linee di delinearla. L'idea che la comunicazione per funzionare adeguatamente debba avere un ordine ed essere organizzata sensatamente è antichissima, già la retorica classica aveva inserito la "distribuzione degli argomenti" (*dispositio*) tra le cinque parti della disciplina, dopo la ricerca degli argomenti (*inventio*). Uno dei principali testi di retorica dell'antichità ne parla in questi termini:

«E non senza ragione la disposizione è posta come seconda tra le cinque parti della retorica, perché senza di essa la prima non avrebbe alcun significato. Non esisterebbe infatti una statua per quanto tutte le sue parti siano fuse se non fosse strutturata con armonia, e se nel corpo umano o in quello di altri esseri viventi venisse cambiata o spostata una parte quand'anche esso conservasse tutti i suoi elementi si avrebbe tuttavia una mostruosità [...] Non mi sembra che sbagli chi ritiene che la natura stessa si fondi sull'ordine, sconvolto il quale, tutto è destinato a perire. Così un discorso privo di questa qualità risulta necessariamente confuso, si sviluppa esitante, senza un filo conduttore, è sconnesso e ripetitivo, omette molti argomenti, come chi vaga di notte per luoghi sconosciuti, e, non essendosi prefisso né fine né principio, segue il caso piuttosto che un determinato proposito.» (Quintiliano, 2006, vol. 2, p. 5)

Un colloquio professionale dovrebbe quindi essere sempre pensato come una struttura in cui diverse parti devono collegarsi opportunamente (Quaglia & Longobardi, 2011). Forse può aiutare il fatto di pensare un colloquio come una architettura, magari come una casa, in cui le stanze non vengono costruite a caso, ma secondo un piano. Ma a differenza dei discorsi di cui si occupava la retorica classica, che di solito venivano tenuti da un oratore di fronte al pubblico di ascoltatori e assomigliavano più a degli spettacoli teatrali che a dei dialoghi, il colloquio è un atto comunicativo che, per definizione, deve essere il risultato dell'incontro di più voci e di diverse idee (Bert, 2007). Riprendendo il concetto di contesto invisibile di cui abbiamo trattato nel capitolo 1, la similitudine della casa dovrebbe essere modificata in questo modo: un colloquio è come una casa, costruita da un architetto capace (il professionista) che però deve essere arredata insieme ai proprietari, in modo che ci possano abitare nel modo più confortevole possibile.

La questione della struttura a questo punto si complessifica e la domanda a cui cerchiamo di rispondere diventa: *come organizzare in una struttura coerente un discorso che è composto da diversi discorsi?* Quali caratteristiche dovrà avere questa struttura? Certamente non potrà essere rigida, totalmente predeterminata, perché in questo modo non potrebbe attivare le modalità collaborative che invece ricerchiamo. D'altra parte non potrà neppure essere del tutto priva di forma, perché precipiterebbe nella confusione. La risposta che stiamo delineando è che il colloquio deve avere una sua impalcatura (i punti fermi "architetonici" che abbiamo esaminato sopra: *apertura, sviluppo e chiusura*). All'interno di questa, chi lo conduce dovrà utilizzare una modalità mobile e adattabile, che permetta il movimento di esplorazione "a pendolo" di cui abbiamo parlato e che in questo modo garantisce la visibilità e la presenza reale di tutti gli interlocutori nel processo dialogico (Rigotti, 2006).

Inoltre è fondamentale che il colloquio rispetti una logica interna coerente riguardo ai contenuti (Quadrino, 2006). Alle volte chi conduce un colloquio fa dei "salti" logici che rendono inutili manovre di per sé buone. Per esempio, è logicamente evidente che prima di cercare la *soluzione* di un problema è necessario che tutti gli interlocutori siano d'accordo sulla *definizione* del problema. Se un insegnante propone ai genitori di un bambino che spesso viene a scuola con i compiti mal fatti diverse soluzioni che i genitori potrebbero adottare a casa per aiutarlo, ma per i genitori la questione dei compiti non è un problema ci troviamo di fronte a una inversione del processo logico: *prima* è necessario essere tutti d'accordo sulla definizione del problema, *poi* bisogna accertarsi che ci sia l'intenzione di fare qualcosa e *solo dopo* si può passare all'ideazione di soluzioni possibili. Procedendo in modo logicamente scorretto il risultato più probabile sarà di provocare reazioni del sistema (che si sente spinto ad andare in una direzione di cui non vede il senso e che quindi tenderà a resistere permanendo nel suo equilibrio) aumentando il rischio di ricadere nell'uso di modi barriera.

### 3.9. Apprendimenti

Nel capitolo 1 abbiamo richiamato l'importante principio secondo cui i sistemi apprendono dal loro stesso funzionamento. Questo principio ci permette ora di mettere in luce un interessante aspetto dei colloqui che riguarda quello che le persone apprendono dalle situazioni comunicative in cui si trovano. Il professionista che conduce un

colloquio, infatti, non si limita a comunicare e raccogliere delle informazioni e neppure a cercare soluzioni a problemi. *Chi conduce un colloquio sta anche insegnando all'interlocutore come è fatto un colloquio*. Può essere utile a questo proposito richiamare un concetto fondamentale della sistemica sviluppato da Gregory Bateson sulla base delle ricerche di Margaret Mead, quello di *deuteroapprendimento* (Bateson, 2005). Il deuteroapprendimento è la capacità di apprendere ad apprendere: quando gli studenti ascoltano una lezione su Manzoni, apprendono (si spera) qualcosa su Manzoni, ma apprendono anche come si apprende la storia della letteratura e questo perché anche il modo in cui comunichiamo determina un apprendimento. Certo, è un apprendimento di tipo diverso da quello prodotto dalle cose che diciamo, è un apprendimento che riguarda il *contesto dell'apprendimento*. Lo stesso Bateson spiega così il senso di questo apprendimento "di secondo livello":

«[...] sempre, inevitabilmente, c'è un apprendimento significativo che va oltre qualsiasi cosa che venga pensata; che non è una semplice funzione di ciò che viene pensato. E cioè, io posso insegnare l'anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi dei piccoli Hitler, oppure posso insegnare l'anatomia comparata dei coleotteri in modo che susciterà in voi, che posso dire, dei danzatori o degli artisti... persino, chissà, dei cittadini democratici.» (Conserva, 1996, p. XVI)

Anche Jerome Bruner mette in luce, da un'altra angolatura, come il modo di comunicare determini la comprensione di quello che viene comunicato:

«Prenderò le mosse da una premessa che ci è ormai familiare, cioè dall'affermazione che il mezzo di scambio mediante il quale l'educazione si compie – il linguaggio – non può mai essere neutrale: esso impone un punto di vista non solo sul mondo a cui si riferisce, ma anche sull'impiego della mente nei confronti del mondo. Il linguaggio trasmette necessariamente una prospettiva, dalla quale vedere le cose e un atteggiamento verso ciò che vediamo. Non è che, come annuncia un'espressione ormai logora, il mezzo sia il messaggio: anche il messaggio può creare la realtà che incorpora e predisporre coloro che l'ascoltano a pensare quel messaggio in un modo particolare.» (Bruner, 1996, p. 149)

In termini pratici, conducendo un colloquio come veniamo delineandolo, i genitori che vi prendono parte apprendono non solo informazioni sulla situazione del figlio, ma anche informazioni su come "funziona" un colloquio. Apprendono per esempio che c'è un'alternanza nei turni di parola, che quello che loro dicono viene comunque preso in considerazione, che è utile rendere partecipe la scuola dei loro dubbi e delle loro difficoltà. E naturalmente anche l'insegnante apprende, per esempio come possono variare le reazioni degli interlocutori a seconda di come cambia la proposta relazionale del professionista.

### **Esercitazione 3.2.** *Deuteroapprendimenti*

Questa attività serve ad aiutarti a riflettere su quello che le persone coinvolte in un'interazione possono apprendere sul contesto della comunicazione.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

### 3.10. Sintesi del capitolo 3

In questo capitolo ci siamo occupati di come è fatto un colloquio. Abbiamo messo in luce l'importanza di definire chiaramente un obiettivo raggiungibile e deontologicamente corretto e un contesto appropriato. Abbiamo riflettuto sulla struttura del colloquio, che deve essere nel contempo solida ed elastica: solida perché il colloquio necessita di un'impalcatura (apertura, sviluppo, conclusione) che garantisca un certo ordine e un processo logicamente corretto; elastica perché è necessario adattare continuamente la comunicazione alle necessità di esplorare e di condividere che sono il nocciolo di un dialogo reale. Da ultimo abbiamo osservato come, conducendo un colloquio in un certo modo, le persone coinvolte apprendono un modo di comunicare.

*Bibliografia*

- Bateson, G. (2005). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bert, G. (2007). *Medicina narrativa. Storie e parole nella relazione di cura*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.
- Bert, G., & Quadrino, S., (2005). *L'arte di comunicare. Dalla pragmatica della comunicazione al counselling sistemico*. Torino: Edizioni Change.
- Bruner, J. (1996). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Conserva, R. (1996). *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Meier, C. (2010). *Tecniche di colloquio per il counselling: le domande guida*, in Rezzonico, G., & Meier C., (cur.), *Il counselling cognitivo relazionale*. Milano: Franco Angeli, pp. 100-112.
- Quadrino, S. (2006). *Il counselling sistemico in pediatria*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.
- Quadrino, S. (2009). *Il colloquio di counselling. Metodi e tecniche di conduzione in ottica sistemica*. Torino: Edizioni Change.
- Quintiliano, M. F. (2001). *Institutio oratoria*. Torino: Einaudi.
- Telfener U., & Casadio, L.(2003). *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.

## Gli strumenti

**N**el capitolo precedente abbiamo presentato la struttura che dovrebbe assumere un colloquio condotto con competenze comunicative sistemico-narrative. Si tratta di una struttura che deve unire una logica rigorosa a una plasticità che permetta un andamento oscillante, capace di accogliere i punti di vista di tutti i partecipanti. Per ottenere questo risultato sono necessari strumenti comunicativi appropriati: è di questi che ci occuperemo nel presente capitolo.

### 4.1. Le domande

Nel linguaggio quotidiano le domande vengono utilizzate generalmente in due modi: o per venire a sapere cose che non conosciamo, per esempio quando chiediamo a qualcuno dov'è il più vicino ufficio postale; oppure per verificare se qualcun altro sa effettivamente cose che dovrebbe sapere, come quando un insegnante chiede a un alunno interrogato di storia la data del Concilio di Vienna. Von Foerster ha utilizzato una denominazione divenuta famosa per chiarire la differenza tra questi due tipi di domande, definendo *legittime* le domande che vengono fatte per sapere qualcosa che non sappiamo e *illegittime* le domande che vengono fatte per verificare che qualcun altro sappia quello che deve sapere.

«È evidente che gli interventi del nostro sistema educativo mirano nella maggior parte dei casi alla banalizzazione dei nostri figli. Uso qui il termine di “banalizzazione” nel preciso senso in cui viene impiegato nella teoria degli automi, ove la macchina banale è caratterizzata da una relazione input-output fissa, mentre nella macchina non-banale (macchina di Turing) l'output è determinato dall'input e dallo stato interno della macchina. Poiché il nostro sistema educativo è inteso a generare cittadini prevedibili, esso mira a amputare quegli indesiderabili stati interni che generano imprevedibilità e novità. Ciò è dimostrato in maniera incontrovertibile dal nostro sistema di verifica, l'esame, durante il quale si fanno solo domande di cui si conosce già (o è già definita) la risposta, che lo studente deve mandare a memoria. Queste domande io le chiamerò “domande illegittime”.

Non sarebbe affascinante pensare a un sistema educativo che miri a de-banalizzare gli studenti, insegnando loro a fare “domande legittime”, domande di cui non si conosce la risposta? (von Foerster, 1987, p. 212)

#### 4.1.1. Il significato comunicativo delle domande

Una metafora utile per pensare le domande è considerarle dei mezzi di illuminazione. Ponendo una domanda è come se accendessimo una luce nel sistema dell'altro per vedere qualcosa. Questa luce potrebbe essere troppo forte facendo così sentire il nostro interlocutore sottoposto a un interrogatorio, oppure potrebbe essere una luce che l'altro non desidera accendere. La difficoltà presente nel fare domande non deve però farci dimenticare che le domande sono l'unico modo di venire a sapere informazioni importanti per affrontare un problema, per cui rappresentano un elemento essenziale di quella logica esplorativa e oscillante che abbiamo detto essere la chiave per utilizzare le abilità di *counselling* in ambito professionale. È quindi necessario esaminare bene questo strumento per capire come possa essere utilizzato in modo che esprima tutto il suo potenziale positivo. Quando un professionista fa domande esplorative alle persone che ha davanti non dovrebbe mai dimenticare che sta chiedendo loro di rendere visibile qualcosa di sé e, in generale, del proprio sistema; e non è scontato che tutti lo facciano volentieri. In più, anche illuminando la stessa cosa è possibile che persone diverse vedano cose diverse.

#### 4.1.2. Diversi tipi di domande

Le domande non sono tutte uguali e possono essere catalogate in diversi modi. Qui di seguito cercheremo di mettere in luce i principali tipi di domande che possono essere utili nella conduzione di un colloquio professionale (Quadrino, 2009; Quadrino, 2010). Un punto importante da sottolineare preliminarmente è che *se si pone a qualcuno una domanda bisogna anche aspettare la risposta*. Anche se questa può sembrare una cosa ovvia può succedere purtroppo che, dopo aver posto una domanda, si proceda nel discorso senza dare tempo all'interlocutore di rispondere (es. 1):

##### (Es. 1.)

|                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I.: «...Volevo chiederle, anche a casa Michele ha questi momenti in cui si chiude in se stesso e non vuole parlare con nessuno? | Questa è una buona domanda, precisa, circostanziata, che richiederebbe un tempo di attesa anche lungo per lasciare al genitore tempo di pensare e rispondere.                                                                                                                                                                                                               |
| Perché sa, quando succede questo, mi sembra che si trovi in un altro mondo e a me dispiace».                                    | Le importanti informazioni che ne potrebbero scaturire vengono però perse nel flusso del discorso perché l'insegnante cambia il focus: si passa da una domanda che riguarda il comportamento di Michele alle impressioni che <b>lui</b> ha sul bambino. Questo cambio di soggetto non è utile all'economia del discorso, non aggiunge nulla e anzi distrae l'ascoltatore... |
| «...perché di solito è un bambino allegro, che ha voglia di stare con gli altri, ride, scherza, però...»                        | Adesso si torna sul bambino ma non si parla più della domanda iniziale ma del suo carattere in altri momenti. Anche questo è un altro cambio di argomento che non aiuta l'esplorazione.                                                                                                                                                                                     |
| «...in certi momenti è come se "si scollegasse", e non riesco bene a capire bene il motivo...»                                  | Ora si torna al tema iniziale, ma non viene più formulata chiaramente una domanda.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                                  |                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «...se è perché succede qualcosa, non so, si offende, oppure...» | E ora l'insegnante suggerisce delle risposte, dimostrando di avere già in mente come sono le cose, quando invece potrebbe semplicemente ascoltare davvero cosa ha da dire il genitore... |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### 4.1.3. Domande di chiarimento

Le domande di chiarimento servono per comprendere il più chiaramente possibile il pensiero dell'altro. È molto rischioso infatti proseguire un colloquio se non abbiamo capito o non abbiamo chiaro cosa l'altro vuole dire. Questa è una situazione che può verificarsi più spesso di quanto non si creda perché spesso le persone non si esprimono con chiarezza. Durante un colloquio un genitore afferma (es. 2):

##### (Es. 2.)

|                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G.: «Su questa questione dell'organizzazione delle gite, devono iscriversi un mese prima e devono portarsi il panino, e va anche bene, però noi non siamo d'accordo». | Da questa frase non si capisce bene cosa intenda il genitore; non è chiaro infatti su cosa lui e la moglie non sono d'accordo. Proseguendo nel colloquio senza chiarire questo punto si rischiano grossi fraintendimenti, per esempio di pensare che per loro vada bene portarsi il panino e iscriversi prima, mentre è proprio su quando iscriversi che hanno da ridire. |
| I. (aspetta che il genitore finisca di parlare): «Mi pare di capire che rispetto alle gite c'è qualcosa che non condividete».                                         | L'insegnante riformula e rimanda tramite un <i>feedback</i> il messaggio del genitore per fargli capire che lo sta ascoltando e vuole capirlo.                                                                                                                                                                                                                            |
| I.: «Mi scusi, non mi è chiaro su cosa non siete d'accordo».                                                                                                          | Una domanda di chiarimento come questa, da effettuare dopo che il genitore ha finito di esprimersi, permette di comprendere meglio il punto di vista dell'altro.                                                                                                                                                                                                          |

Alle volte comprendiamo a grandi linee cosa l'altro sta dicendo, *ma non è chiaro cosa intende esattamente*; i nostri discorsi infatti sono pieni di metafore e modi di dire come: "è un pasticcio", "è un disastro" ecc., e non è detto che significhino per tutti la stessa cosa. Un genitore durante un colloquio dice che far fare i compiti a Marco è "una tragedia". Questa affermazione può a tutta prima apparirci chiara perché ognuno di noi ha più o meno in mente cosa significa "una tragedia". Ma il punto è proprio questo: ognuno di noi ha in mente il significato che essa ha *per lui o per lei*, ma questo non vuol dire che ciò corrisponda a quello che l'interlocutore ha in mente. Se infatti facciamo una domanda di chiarimento potrebbero apparire scenari molto diversi (es. 3):

##### (Es. 3.)

|                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Durante un colloquio un genitore usa il termine <i>tragedia</i> ...) | Qui sotto, G1 e G2 raccontano evidentemente situazioni diverse ma che possono stare entrambe sotto la denominazione di "tragedia", ed è facile per il professionista "tradurre" la parola immaginando una situazione che però potrebbe non essere coerente con quello che la persona vive realmente, con il rischio di sopravvalutare o sottovalutare quello che sta succedendo. |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I.: «Scusi, potrebbe spiegarmi meglio cosa significa per lei “una tragedia”?»                                                                                                                                                                                                                                                  | L’insegnante chiede di definire con precisione il termine perché usato in termini metaforici gli appare ambiguo...                                                 |
| G1: «Beh... già quando glielo dico che deve mettersi a fare i compiti si arrabbia e grida che non li vuole fare, che è troppo presto e che vuole giocare ancora un po’, quando insisto comincia a piangere e si butta a terra, si nasconde sotto al tavolo urlando, io allora perdo la pazienza e comincio anch’io a gridare». | Per questo genitore il piano del problema sembra essere legato a delle difficoltà comportamentali più generali del bambino più che al singolo compito da svolgere. |
| G2.: «Beh... dopo pranzo si siede al tavolo sbuffando, tira fuori lentamente l’astuccio, le penne. Poi però, quando ha cominciato, va avanti per conto suo fino a quando ha finito, ogni tanto mi chiede qualcosa, io se posso lo aiuto...»                                                                                    | Qui la situazione è molto diversa e la “tragedia” è legata alla difficoltà di cominciare a fare i compiti, non a una problematica più generale.                    |

#### 4.1.4. Domande chiuse

Si definiscono domande chiuse quelle la cui risposta è un sì, un no, un numero o un’informazione puntuale.

- Avete chiesto in segreteria?
- A che ora Marco va a letto?
- Qual è il vostro indirizzo?

Le domande chiuse possono essere molto utili ma devono essere usate (come ogni altro strumento) avendo chiaro qual è il nostro obiettivo. Sono efficaci infatti per raccogliere dati o per recuperare in fretta delle informazioni in campi molto diversi tra loro, oppure ancora per introdurre un tema da sviluppare. Non sono invece di grande utilità se dobbiamo avere un visone più ampia del sistema che abbiamo di fronte o se ci serve capire più chiaramente cosa pensa l’altro su un certo argomento. È molto diverso infatti chiedere (es. 4):

#### (Es. 4.)

|                                                                                                                                    |                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I.: «Alcuni genitori sostengono che i bambini dovrebbero uscire in cortile nell’intervallo anche se fa freddo, lei è d’accordo?»   | In questo caso la domanda chiude la risposta in un’alternativa netta.                                 |
| I.: «Alcuni genitori sostengono che i bambini dovrebbero uscire in cortile nell’intervallo anche se fa freddo, lei cosa ne pensa?» | In questo caso la domanda apre in modo chiaro la possibilità di esprimere un’opinione più articolata. |

L’uso ripetuto di domande chiuse rischia inoltre di appesantire la comunicazione e può avere come risultato la sensazione, da parte dell’interlocutore, di essere messo sotto pressione (es. 5):

**(Es. 5.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I.: «Controllate tutti i giorni il diario?»<br>G.: «Sì, subito dopo pranzo».<br>I.: «E nel pomeriggio lo aiutete a fare i compiti?»<br>G.: «Sì».<br>I.: «E riuscite a farlo tutti i pomeriggi?»<br>G.: «Sì, lo aiuto io che sono a casa».<br>I.: «E lui si impegna?»<br>... | In un caso come questo il professionista riceve, è vero, informazioni che illuminano l'altro sistema, ma la sensazione è più quella di un interrogatorio che di un dialogo. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**4.1.5. Domande aperte**

Le domande aperte hanno l'importante effetto di permettere all'interlocutore di rispondere partendo dal punto da cui preferisce e facilitano l'espressione del suo punto di vista (Quadrino, 2009). Domande aperte sono per esempio:

- Cosa trovate difficile quando cercate di aiutare Marisa a fare i compiti?
- Cosa ne pensate di questa proposta?
- Cosa avete già provato a fare per affrontare questo problema?

Sono particolarmente utili in una logica esplorativa perché permettono di raccogliere informazioni sul funzionamento del sistema che abbiamo di fronte e sui suoi punti di vista, facilitando il processo di definizione e soluzione di problemi (es. 6).

**(Es. 6.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I.: «In che modo avete organizzato il tempo dei compiti pomeridiani di Marco?»                                                                                                                                                                                                                                                                           | Lo stesso tipo di informazioni dell'Es. 5 si potrebbero raccogliere con una domanda aperta.                                                                                                                                                         |
| G.: «Beh, dato che io ho il negozio che apre alle 4, li facciamo subito dopo pranzo, così posso aiutarlo se ha domande. So che Marco è molto preciso e quindi gli do fiducia e lascio che sia lui a guardare sul diario e dirmi cosa deve fare. È un modo per responsabilizzarlo. Lui sa che se si impegna e finisce per le 4 poi ha 2 ore per giocare». | In questo esempio la domanda aperta lascia il genitore più libero di organizzare le informazioni e aiuta il docente a conoscere aspetti dell'organizzazione personale della famiglia e delle ragioni che l'hanno portata a fare determinate scelte. |

**4.1.6. Domande narrative**

Le domande narrative sono quelle che sollecitano una narrazione. Sono particolarmente utili quando abbiamo bisogno di avere una visione più ampia di un aspetto della vita dell'interlocutore (Quadrino, 2009). Stai parlando con la madre di Fabio sul tema dei compiti ma, prima di pensare a delle soluzioni, vorresti comprendere meglio cosa accade a casa nel pomeriggio:

I.: «Signora, mi racconta come Fabio passa il pomeriggio di solito?»

Questa domanda apre la possibilità di una narrazione che potrebbe farci scoprire aspetti della vita della famiglia utili per raggiungere il nostro scopo. Essa inoltre tende a mettere il genitore a proprio agio, perché dimostra attenzione verso il figlio e non usa

una logica inquisitoria. Ovviamente le risposte alle domande narrative vanno poi gestite tenendo conto del nostro obiettivo. Se dopo averci detto che Fabio, quando torna da scuola, mangia e poi gioca un po' in cortile con il figlio del vicino di casa la signora comincia a parlarci dei problemi del condominio, è necessario interromperla e tornare allo svolgimento del pomeriggio di Fabio (a meno che, naturalmente, i problemi condominiali non abbiano *strettamente* a che fare con i compiti di Fabio).

#### 4.1.7. Domande che mettono in campo altri elementi del sistema

Queste domande chiamano in causa gli altri elementi del sistema. Se stai parlando con una mamma dei risultati scolastici del figlio e vorresti sapere cosa ne pensa il padre puoi formulare una domanda come questa (es. 7):

##### (Es. 7.)

|                                                                                                                          |                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G.: «Sono molto preoccupata, già l'anno scorso ha rischiato di rimanere bocciato e adesso ricomincia ad andare male...»  |                                                                                                               |
| I.: «Sento che lei è molto preoccupata per l'andamento di Michele. Mi chiedevo cosa ne pensa suo marito di questi voti.» | Questa domanda permette di "illuminare" il punto di vista di altri elementi del sistema riguardo al problema. |

#### 4.1.8. Domande che mettono in luce una differenza o una gradualità

Una domanda può aiutare a osservare con maggiore precisione una certa situazione. Di fronte a un alunno o a un'alunna che ci sta raccontando confusamente tutto quello che la sta mettendo in difficoltà può essere utile domandare (es. 8):

##### (Es. 8.)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I.: «Senti, credo davvero che sia difficile affrontare tutte queste cose, ma tra tutto quello che mi hai raccontato: il fatto che sei indietro di inglese, l'insufficienza di matematica che non ti aspettavi e la nota che hai preso la scorsa settimana, cosa ti preoccupa di più?» | Una domanda come questa ha l'obiettivo di aiutare l'interlocutore a definire una gerarchia delle difficoltà che sta affrontando e di permettere di muoversi con maggior ordine nel colloquio. |
| S.: «Non riesco a studiare, mi metto lì e dopo un po' poi mi sento stanco... mi fuma il cervello». I.: «Quindi provi a studiare ma ti rendi conto che dopo un po' ti senti stanco... ci sono delle materie che studi con meno fatica?»                                                | Questa domanda permette allo studente di riflettere sulle differenze tra lo studio di materie diverse.                                                                                        |
| G.: «Fargli fare i compiti è proprio difficile! Mi snerva...» I.: «Vedo la sua fatica nel far fare i compiti a Luciano... Ci sono delle volte in cui è più facile riuscirci?»                                                                                                         | Questa permette a un genitore di fare la stessa riflessione riguardo ai compiti del figlio.                                                                                                   |

Le domande che seguono permettono di mettere in luce delle differenze e quindi di aumentare il livello di consapevolezza delle persone. Anche se formalmente sono domande chiuse, inserite in una logica esplorativa possono essere utilizzate per cominciare una riflessione (es. 9).

**(Es. 9.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I.: «Ci sono delle materie che studi con meno fatica?»<br/> S.: «Sì, matematica non mi pesa».<br/> I.: «Riesci a dirmi perché è più facile?»<br/> S.: «Mah, capisco bene le spiegazioni, la prof spiega bene, aspetta che abbiamo copiato dalla lavagna, così quando sono a casa mi basta leggere una volta e sono a posto, riesco a fare gli esercizi».</p> | <p>La risposta a questa domanda permette tra l'altro all'insegnante di venire a conoscenza di aspetti della didattica che aiutano l'allieva nei suoi compiti di apprendimento.</p>                                                                |
| <p>I.: «Ci sono delle volte in cui è più facile far fare i compiti a Luciano?»<br/> G.: «Sì, certe volte va meglio».<br/> I.: «Mi può fare un esempio di una volta che va meglio?»<br/> G.: «Sì, per esempio quando suo fratello è fuori a giocare, ma non ci va sempre...»</p>                                                                                 | <p>In entrambi questi casi, una domanda che ha messo in luce una differenza ha permesso di osservare una situazione da un'angolazione diversa, che nella narrazione iniziale non era comparsa e che potrebbe aiutare a trovare una soluzione.</p> |

**4.1.9. Domande multiple**

Infine un tipo di domanda che bisognerebbe cercare di evitare perché di solito genera confusione e può far perdere informazioni importanti. Le domande multiple (Quadrino, 2009) sono quelle che richiedono più di una risposta, come si vede nell'esempio seguente (es. 10):

**(Es. 10.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>S.: «Non ci riesco, anche quando studio poi l'interrogazione va male!»<br/> I.: «Dev'essere davvero difficile... ti impegni, studi ma poi l'interrogazione va male... hai provato a cambiare metodo di studio? A farti aiutare? A chiedere gli appunti a qualche compagno?»</p> | <p>Prese singolarmente sono tutte domande esplorative in sé utili e proposte dopo un momento di accoglienza. Formulate in questo modo, però, hanno l'effetto di creare confusione e magari di far perdere delle informazioni importanti; di solito infatti di fronte alle domande multiple le persone rispondono solo all'ultima.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Per riuscire a limitare l'uso di domande multiple è importante rimanere concentrati sull'obiettivo di ogni singola domanda e, una volta posta, aspettare sempre la risposta.

**Esercitazione 4.1. Formulare domande**

Questa attività ha lo scopo di esercitare la capacità di formulare domande.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

## 4.2. Valorizzazione

La valorizzazione è un elemento molto importante per la costruzione e il mantenimento di una buona relazione. L'obiettivo della valorizzazione è di inviare all'interlocutore un chiaro messaggio di accettazione e di conferma. La valorizzazione è un intervento che ha lo scopo di aumentare la sensazione di autoefficacia. Il concetto di autoefficacia è stato sviluppato da Bandura (Bandura, 2000) e si riferisce alla credenza di una persona nella sua capacità di portare a compimento o di riuscire in uno specifico compito. Un'idea analoga è presente anche nel concetto di *agency* in Bruner, definita come la consapevolezza di poter iniziare e portare avanti delle attività per conto proprio (Bruner, 1966).

Per poter agire, le persone devono percepire in se stesse risorse, capacità, insomma un *valore*. Un intervento da parte di una figura autorevole può essere un aiuto a riconoscersi tale valore. Detto in termini molto sintetici, la valorizzazione consiste nel dire a qualcuno che ciò che ha detto o ha compiuto è buono. Spesso è sufficiente descrivere gli effetti delle azioni della persona in modo oggettivo: *ho visto che ti sei concentrato per capire davvero il problema prima di risolverlo e hai anche fatto un disegno per rappresentarlo*. Ma, anche se può apparire un intervento semplice, la valorizzazione richiede molta attenzione e l'uso di una competenza comunicativa consapevole e strategica. È molto importante infatti che le affermazioni valorizzanti non siano astratte e banalmente consolatorie (es. 11):

### (Es. 11.)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>G.: «Guardi, ho provato in tutti i modi ad aiutare Paolo, ma nella mia situazione, con la separazione in corso, certe volte non ho proprio tempo di stargli dietro...»</p> <p>I.: «Non si preoccupi, lei è una brava mamma, vedrà che tutto si aggiusta».</p>                                                                                                                                            | <p>Questa, ad esempio, è una forma di valorizzazione non opportuna: chi siamo noi per dare un giudizio generale su quella persona? E poi su cosa si basa tale giudizio? Rischia di essere un'affermazione vuota. In più qui l'insegnante fa un'affermazione sul futuro del tutto arbitraria e che potrebbe anche rivelarsi sbagliata. Per effettuare una valorizzazione efficace non bisogna fare affermazioni generali o di principio; bisogna invece ricollegarsi a qualcosa che l'altra persona ha detto o ha fatto. Un'azione, un pensiero o un'affermazione che noi possiamo sottolineare caricandolo di una valenza positiva. Può trattarsi anche di qualcosa di molto piccolo, apparentemente di scarsa importanza, ma è relazionalmente molto importante segnalarlo valorizzandolo.</p> |
| <p>G.: «Guardi, ho provato in tutti i modi ad aiutare Paolo, ma nella mia situazione, con la separazione in corso, certe volte non ho proprio tempo di stargli dietro...»</p> <p>I.: «È molto difficile stare dietro ai figli quando si ha una separazione in corso. Tutto questo dev'essere molto stressante per lei, ora vediamo insieme se c'è ancora qualcosa che possiamo fare per aiutare Paolo».</p> | <p>In questo caso la positivizzazione non è vaga e generica, ma si collega direttamente a qualcosa che la persona ha affermato.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S.: «Scusi, ma come viene valutata la prova di italiano all'esame? Cioè, ho letto su internet, ma non ho capito bene...»                                                                                                                                                  | Un altro esempio lo troviamo in un colloquio nel quale uno studente chiede al coordinatore di classe un'informazione sul modo in cui verranno valutate le prove di italiano. L'insegnante prima di rispondere inserisce una valorizzazione.                          |
| I.: «Hai fatto molto bene a fare questa domanda. È giusto che quando si fa un esame si sappia prima in che modo si viene valutati. Ora ti posso spiegare bene la questione delle valutazioni, chiedimi sempre tranquillamente tutto quello su cui ha dubbi o incertezze». | Come credo abbiate notato, qui l'insegnante aggiunge alla valorizzazione una frase che conferma quello che l'alunno sta apprendendo dal funzionamento stesso del sistema, e cioè che in quel contesto fare domande è un'azione corretta e considerata positivamente. |

### 4.3. Riassunto

Il riassunto consiste nel riprendere sinteticamente i punti essenziali del discorso dell'altro o del percorso svolto fino a quel momento. È consigliabile concludere un riassunto con una richiesta di conferma da parte dell'interlocutore (es. 12):

#### (Es. 12.)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| G.: «Noi lo sappiamo che Lucia se non fa i compiti si perde, si perde, resta indietro, era già successo alle elementari, perciò adesso cerchiamo di starle dietro, si capisce, facciamo come possiamo, non è che siamo a casa, lavoriamo tutti e due, per fortuna io adesso ho il <i>part time</i> e qualche pomeriggio sono a casa... così un po' la seguo io quando sono a casa e un po' mio marito quando torna dal lavoro... però certe volte dal diario non si capisce bene cosa deve fare e quando glielo chiediamo lei non sa, dice che non ha capito bene, è per questo che l'altro mercoledì non aveva fatto il tema, non so... se si potesse fargli scrivere proprio bene cosa deve fare, così la potremmo aiutare di più...» | La narrazione del genitore è ampia e tocca diversi punti. |
| I.: «Provo a riassumere quello che mi ha detto finora. Allora, lei e suo marito a turno cercate di seguire Lucia al pomeriggio o alla sera in modo che faccia tutti i compiti, però certi giorni non riuscite a capire bene che cosa deve fare. La vostra richiesta quindi è che le indicazioni dei compiti vengano date con maggior chiarezza. È così?»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | L'insegnante li riprende ordinandoli.                     |

Il riassunto ha molti importanti significati comunicativi e relazionali; serve al professionista per:

- non perdere il filo del discorso;
- confermare all'altro che lo sta ascoltando con attenzione;
- essere sicuro di capire quello che l'altro dice, in modo da non rischiare incomprensioni;

- dare un ritmo al colloquio;
- prendere tempo e capire in che direzione muoversi.

Serve all'interlocutore per:

- ricevere una conferma che è ascoltato con attenzione;
- seguire con più facilità lo svolgersi del colloquio.

#### 4.4. Interruzione

Alle volte è necessario interrompere l'interlocutore. Di solito capita quando abbiamo di fronte qualcuno che parla ininterrottamente. La logorrea è pericolosa per l'andamento di un colloquio perché una persona che parla tanto riversa nello spazio comunicativo molte informazioni, probabilmente piuttosto confuse. Se non viene interrotto, il rischio è che sia poi molto difficile ridare un certo ordine al materiale del colloquio (Quadrino, 2006; Quadrino, 2010).

Inoltre se una persona viene lasciata parlare liberamente per troppo tempo, potrebbe interpretare questo fatto come una regola del sistema, e quindi una conferma che “questo è un posto dove posso parlare liberamente quanto voglio”. Da qui la necessità di interrompere. Ma interrompere qualcuno che sta parlando, e che magari ci sta raccontando cose per lui o per lei molto importanti, è molto difficile. È difficile sia dal punto di vista pratico, perché spesso la persona logorroica non si ferma nemmeno per prendere fiato, ma è difficile anche per un altro motivo; e cioè perché molte volte si pensa che lasciar parlare liberamente le persone faccia loro bene. Questa, nel caso di colloqui professionali come quelli di cui ci stiamo occupando, non è un'idea utile. Non è infatti lasciandola parlare liberamente che una persona può essere aiutata, ma fornendole dei mezzi per ordinare i pensieri e per riflettere con maggiore consapevolezza sulle difficoltà che sta affrontando (Quadrino, 2010). Perché questo avvenga è necessario che i flussi comunicativi vengano regolati. A questo proposito bisogna tenere conto anche di un altro aspetto della questione, e cioè che il tempo che un insegnante può dedicare a un colloquio è limitato e, se l'interlocutore parla troppo, si rischia di non avere abbastanza tempo per raggiungere gli obiettivi prefissati. *Per interrompere qualcuno è quindi necessario essere consapevoli che interrompendo si sta agendo a favore dell'interlocutore e non a suo svantaggio e avere una strategia adeguata.* Interrompere può essere percepito infatti come una mancanza di attenzione e rispetto, è quindi necessario farlo in modo attento e strategico. L'accortezza di segnalare all'inizio la durata e l'obiettivo del colloquio si rivela molto utile nel caso che dobbiamo interrompere, perché giustifica l'intervento.

L'interruzione dovrebbe essere messa in pratica utilizzando uno schema di questo tipo (Quadrino, 2006; Quadrino, 2010):

- scusarsi per l'interruzione;
- motivare l'interruzione;
- aprire un nuovo spazio esplorativo.

## (Es. 13.)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>G.: «Capisce, io non so più come fare, da una parte c'è mio marito che della scuola non ne vuole sapere, pensi che mi ha detto chiaramente "Non mi dire nemmeno più che voto prende perché a me non interessa, se vuole studiare studi, se non vuole studiare che si faccia bocciare e poi si cerca un lavoro...". Io lo capisco anche mio marito, lavora dal mattino alla sera e quando può mi aiuta anche in casa, non posso proprio lamentarmi... io comunque provo ad aiutarlo Tommaso a fare i compiti, però Tommaso non è un ragazzo facile, lo sapete anche voi, è chiuso, devo cavargli fuori le cose con le tenaglie. Sa, io potrei aiutarlo coi compiti, arrivo presto dal lavoro, ma lui se ne sta chiuso nella sua stanza e non mi dà retta, ho provato con le buone e con le cattive, ma sembra un orso, si figuri che domenica scorsa per tutto il giorno ci saremo scambiati sì e no quattro parole in croce e pensare che siamo stati tutti e due in casa tutto il giorno, le dico, sembravamo due estranei, pensare che quando era piccolo era un bambino sempre allegro, pieno di idee ...»</p> | <p>La mamma di Tommaso racconta molte cose che si sovrappongono: parla del punto di vista del marito, delle sue disponibilità di tempo, del comportamento di Tommaso, del loro rapporto quando Tommaso era bambino. È un flusso comunicativo che rischia di diventare incontrollabile e di rendere molto difficile la gestione del colloquio.</p> |
| <p>I.: «Mi scusi, signora Alberti, se la interrompo, ma ho bisogno di capire più chiaramente un punto, mi racconta meglio cosa succede quando lei prova a far fare i compiti a Tommaso?»</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>In questo caso l'insegnante, dopo avere interrotto il flusso verbale dell'interlocutrice e avere motivato l'interruzione, apre uno spazio in cui è possibile definire con più chiarezza cosa succede in un determinato momento che è collegato alla situazione scolastica.</p>                                                                 |

## 4.5. Orientamento

Indichiamo come azioni di orientamento tutti quegli atti comunicativi che hanno come obiettivo di chiarire all'interlocutore cosa sta avvenendo (Quadrino, 2009). Nella *Pragmatica della comunicazione umana* viene preso in esame il concetto di *metacomunicazione*, un aspetto della comunicazione che riguarda la possibilità di parlare di quello che avviene mentre parliamo:

«Quando i matematici non usano più la matematica come uno strumento di computo, ma fanno di tale computo l'oggetto del loro studio – ad esempio, quando mettono in forse la coerenza dell'aritmetica in quanto sistema – usano un linguaggio che è sulla matematica anziché farne parte. Seguendo il suggerimento di David Hilbert tale linguaggio è stato chiamato: metamatematica. La struttura formale della matematica è un calcolo; descrivere tale calcolo è metamatematica. [...] quando non usiamo più la comunicazione per comunicare ma per comunicare *sulla* comunicazione, gli schemi concettuali che utilizziamo non fanno più parte della comunicazione ma vertono su di essa. Definiamo quindi metacomunicazione per analogia con la metamatematica la comunicazione sulla comunicazione.» (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967 pp. 32-33)

Applicando questo concetto a uno scambio tra due o più interlocutori, la metacomunicazione può essere definita come *una comunicazione che riguarda la comunicazione che sta avvenendo tra loro*. È evidente che le frasi:

«Lucia quest'anno ha dei risultati decisamente migliori dell'anno scorso»

e

«Stiamo avviandoci alla conclusione del nostro colloquio»

appartengono a due livelli diversi, la prima pertiene a uno scambio di contenuti *nel* colloquio, la seconda dice qualcosa *su* questo scambio, ovvero dà informazioni *su* quello che sta succedendo rispetto al colloquio (e cioè che si sta avviando alla conclusione). Gli interventi di orientamento rappresentano una sorta di guida che permette all'interlocutore di capire cosa sta avvenendo sul piano dello scambio dei contenuti. Metaforicamente potrebbero essere paragonate a quello che fa una guida alpina quando ogni tanto si ferma e spiega ai gitanti dove si trovano in quel momento e indica loro verso dove si stanno dirigendo.

Le azioni di orientamento di solito servono per (Quadrino, 2009):

- indicare in quale punto del colloquio ci si trova;
- informare su aspetti contestuali;
- segnalare una situazione relazionale;
- spiegare perché sta succedendo una certa cosa;
- aiutare l'interlocutore ad acquisire consapevolezza del processo in atto.

Vediamo alcuni esempi:

- a) «Per ora stiamo solo cercando di capire qual è il problema, quando ce lo avremo chiaro passeremo a cercare le soluzioni».
- b) «Per il nostro colloquio abbiamo a disposizione circa mezz'ora».
- c) «In questo momento abbiamo punti di vista diversi su questo problema».
- d) «Ora le faccio una domanda perché ho bisogno di capire meglio una cosa».

A proposito del punto d), è necessario sottolineare l'importanza del legame tra *le domande* e *l'obiettivo* con cui sono poste. Una domanda non dovrebbe mai essere fatta, come qualche volta succede, perché “non mi veniva in mente niente altro”; essa richiede sempre un obiettivo chiaro e condivisibile. Se viene domandato a un genitore a che ora va a letto il figlio, il professionista dovrebbe sempre avere chiaro perché lo sta chiedendo e questo motivo dovrebbe sempre essere chiaro, o comunque spiegabile anche all'interlocutore. Una buona regola che aiuta i professionisti a porre domande legate a obiettivi precisi è chiedersi “*se il mio interlocutore quando gli faccio questa domanda mi chiedesse: ‘Perché mi chiede questo?’, saprei cosa rispondere?’*”.

In certi casi potrebbe essere molto utile esplicitare perché facciamo una certa domanda (es. 14):

**(Es. 14.)**

|                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSEGNANTE: «Questo problema si può affrontare in tanti modi diversi. Ora vi farò alcune domande perché ho bisogno di capire meglio quali tentativi avete già fatto per affrontarlo». | Questo chiarimento orienta i genitori spiegando loro perché verranno fatte domande che riguardano la loro sfera familiare. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Normalmente le persone sono disposte a condividere anche aspetti personali se percepiscono chiaramente che quelle informazioni sono loro richieste con la chiara finalità di aiutarli a risolvere un problema. Dal punto di vista relazionale, le azioni di orientamento di solito hanno funzione tranquillizzante, le persone infatti tendono a sentirsi insicure se non sanno perché succede una certa cosa, per esempio quanto tempo sarà richiesto per una attività oppure come devono interpretare quello che sta succedendo (Quadrino, 2009). Non a caso negli interventi di emergenza gli operatori utilizzano azioni di orientamento, tra cui l'enunciazione delle coordinate spazio-temporali e personali, per gestire le prime comunicazioni con le persone traumatizzate (Hetherington, 2001):

«Buongiorno, sono Enrico Bianchi, sono un operatore della Protezione Civile, ora le farò alcune domande che ci servono per sapere chi è nel caso che venga qualcuno a cercarla. Impiegheremo pochi minuti e poi la accompagnerò alla tenda dell'infermeria che si trova vicino alla scuola dove verrà visitata da un medico...»

#### 4.6. Strategia dei tre passi

Vediamo ora quale strategia è a disposizione del professionista quando l'interlocutore afferma qualcosa che non possiamo accettare, o ci fa richieste alle quali non possiamo dare corso, oppure ancora divaga spostando il discorso dal tema del colloquio. In questi casi ci si trova in una situazione delicata: andare direttamente contro le affermazioni dell'altro o dire seccamente di no a una richiesta potrebbe creare dei problemi sul piano della relazione, d'altra parte non è possibile neppure accettarle incondizionatamente. Vediamo alcuni esempi di situazioni che si possono verificare in un colloquio:

##### Esempio 15. (1)

Un insegnante sta parlando con un genitore degli atteggiamenti del figlio Gianluca in classe. L'insegnante ha appena spiegato come si comporta il ragazzo (non sta fermo nel banco, interrompe continuamente la lezione facendo battute). Appena l'insegnante ha terminato di parlare il padre dice in tono piuttosto aggressivo:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>GENITORE: «Sì, però, mi scusi, ci sarà anche una ragione se i ragazzi non stanno attenti a scuola, lui per esempio dice che si annoia... insomma, non si tratta solo di insegnare la materia, bisognerebbe anche farli un po' appassionare, interessarli...»</p>                               | <p>Le riflessioni sui sistemi che abbiamo fatto nel primo capitolo ci possono aiutare a immaginare che il padre si senta in qualche modo aggredito o innervosito dal fatto che la scuola mette in discussione il comportamento di suo figlio. Reagisce quindi spostando il discorso e contrattaccando. Questa è una situazione molto pericolosa perché l'insegnante potrebbe reagire in modo difensivo e aggressivo, come nella risposta seguente:</p> |
| <p>I.: «Senta, per favore, l'ultima cosa di cui abbiamo bisogno è che qualcuno ci insegni il nostro mestiere, il fatto è che a suo figlio non interessa nulla della scuola e, glielo dico spassionatamente, sarebbe meglio che si desse una regolata se non vuole che l'anno finisca male...»</p> | <p>L'insegnante cade nella trappola comunicativa e rafforza l'<i>escalation</i> del conflitto. L'esito di un intervento come questo sarà probabilmente un aumento della tensione e una maggiore difficoltà a relazionarsi sia con la famiglia sia col ragazzo. Inoltre il vero problema che sta alla base del comportamento del ragazzo viene dimenticato e non sarà quindi risolto.</p>                                                               |

**Esempio 16. (1)**

La madre di Giulia è molto preoccupata perché la figlia, che fa sport a livello agonistico, non potrà essere presente ad una prova in classe fissata da tempo e fa questa richiesta:

|                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G.: Senta, ma non potrebbe darle il compito in classe da fare a casa?»                                                                                                                                                             | La madre fa all'insegnante una richiesta alla quale però non è possibile dare corso.                                                                                                                                                                                                                                         |
| I.: «Signora, mi scusi, ma come fa a chiedermi di farle fare il compito in classe a casa? Si chiama compito in classe per un motivo, tra l'altro sarebbe scorretto nei confronti dei suoi compagni, è assolutamente da escludere!» | Questa potrebbe essere una risposta non strategica alla richiesta della madre. In questa risposta, infatti, il rifiuto di accogliere la richiesta implica anche un giudizio negativo sulla persona che l'ha fatta. Il tono della risposta è accusatorio nei confronti della madre che stava comunque cercando una soluzione. |

**Esempio 17. (1)**

L'obiettivo del colloquio seguente è di decidere come agire per fare in modo che Vincenzo, un ragazzo di prima superiore, si dedichi con maggiore attenzione ai compiti. La madre ha appena spiegato cosa succede a casa nel pomeriggio, come Vincenzo tenga sempre il cellulare accanto a sé, si distraiga facilmente e non trovi mai il momento di mettersi a fare i compiti. L'insegnante chiede che cosa hanno già provato a fare per cambiare la situazione e la madre di Vincenzo risponde in questo modo:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G.: «Mah, guardi, io quando abbiamo finito di mangiare cerco di fare con lui un piano del pomeriggio, quanto tempo può giocare con la <i>play station</i> , a che ora dovrebbe mettersi a fare i compiti e così via, lui allora mi dice che è stanco... è stanco, ecco, io non riesco a capire... come si fa a essere sempre stanchi alla sua età... io quando avevo quattordici anni non ero mai stanca, facevo tutto, facevo anche volontariato alla Croce Rossa..... sa cos'ho pensato? Che magari ha qualche carenza... non so, di vitamine, o di ferro, io l'anno scorso l'avevo portato da un dottore, uno molto bravo, e sembrava che tutto andasse bene, però non era venuta ancora fuori questa stanchezza e allora mi sono detta che forse sarebbe meglio fare una visita...» | In questo caso la madre, invece di rispondere alla domanda dell'insegnante, che andava efficacemente verso l'obiettivo di trovare una soluzione alla questione dei compiti, apre un nuovo spazio relativo alla salute di Vincenzo. Sarebbe rischioso seguirla su questo piano perché il colloquio rischierebbe di perdere il filo. Non dimentichiamo anche che stiamo parlando di colloqui che non hanno un dispiegamento temporale molto ampio, per cui ogni digressione va tenuta sotto controllo. Non è quindi opportuno cominciare a parlare delle sue preoccupazioni sulla salute di Vincenzo, campo sul quale, tra l'altro, l'insegnante non ha competenze; bisogna invece riportarla all'argomento del colloquio. Questo però potrebbe essere fatto in modo brusco, come nella frase seguente: |
| I.: «Senta, signora, cerchiamo di restare sull'argomento, altrimenti non ci basta il pomeriggio...»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | L'intervento dell'insegnante è a tutti gli effetti un modo barriera perché è giudicante e comunica al genitore l'idea che abbia fatto qualcosa di sbagliato.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

È evidente che questi interventi rischiano di rendere più fragile la relazione, di essere percepiti come ostili o giudicanti e quindi di rendere meno efficace la comunicazione. Al posto di queste reazioni si potrebbe utilizzare la "strategia dei tre passi":

«[...] in situazioni di questo tipo l'intervento del *counsellor*, o del professionista che usa competenze di *counselling*, deve seguire una strada del tutto particolare. È quella che abbiamo definito la strategia dei tre passi e che ormai da parecchi anni sta alla base degli interventi di *patient education* e di ricerca della cooperazione alla cura che i professionisti sanitari formati da CHANGE utilizzano con i loro pazienti. È una strategia che il *counsellor* può utilizzare con

successo ogni volta che è necessario segnalare una differenza fra la descrizione del cliente e quella alternativa che il *counsellor* vuole provare a proporgli.» (Quadrino, 2009, p. 158)

La “strategia dei tre passi” (Quadrino, 2009) si articola in questo modo:

- primo passo: accogliere legittimando ciò che il cliente afferma;
- secondo passo: esprimere in modo chiaro ma non conflittuale la posizione del professionista;
- terzo passo: aprire a ulteriori possibilità.

Rivediamo ora le situazioni precedenti applicando la “strategia dei tre passi”:

### Esempio 16. (2)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>G.: «Sì, però, mi scusi, ci sarà anche una ragione se i ragazzi non stanno attenti a scuola, lui per esempio dice che si annoia... insomma, non si tratta solo di insegnare la materia, bisognerebbe anche farli un po' appassionare, interessarli...</p> <p>I.: 1) «Lei mi dice che la scuola è noiosa, è una critica legittima». 2) «Io per parte mia le posso assicurare che gli insegnanti di questa scuola si impegnano al massimo per fare un buon lavoro». 3) «Mi può spiegare meglio cosa le dice suo figlio esattamente rispetto alle lezioni? Questo potrebbe aiutarci a capire meglio dove intervenire per migliorarle».</p> | <p>Invece di aumentare la conflittualità, l'insegnante fa una proposta relazionale che apre ad altre possibilità che non siano il conflitto. Ribadisce però che non ritiene che lei e le sue colleghe non lavorino bene e in conclusione propone di esplorare meglio il problema dichiarandosi disponibile a cercare di capire se ci sono degli spazi di miglioramento possibili.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Esempio 17. (2)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>G.: «Senta, ma non potrebbe darle il compito da fare a casa?</p> <p>I.: 1) «Signora, capisco questa sua richiesta che risolverebbe il problema». 2) «Purtroppo non è possibile che un alunno svolga a casa un compito che deve essere fatto a scuola». 3) «Proviamo a vedere se troviamo un'altra soluzione».</p> | <p>In questo caso l'insegnante non fa sentire l'interlocutrice colpevole per la sua richiesta ma chiarisce bene l'impossibilità di fare seguito a essa. Manifesta infine una disponibilità a cercare altre soluzioni possibili.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Esercitazione 4.2. Proteggere la relazione

Questa attività ha lo scopo di aiutarti ad utilizzare la “strategia dei tre passi” nel caso venga fatta una richiesta a cui non si può dare corso.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

Di fronte alla proposta di utilizzare la “strategia dei tre passi” spesso sorge l'obiezione che è difficile rispondere a una persona che ti sta accusando o attaccando in modo calmo e strategico. È vero, infatti per usare efficacemente questo strumento è necessario avere chiaro:

- che il *nostro obiettivo professionale* è di proteggere la relazione in modo da limitare i rischi di escalation ed evitare che qualcuno (*noi compresi*) esca ferito dall'interazione;

- che il *nostro obiettivo professionale non può essere mai* quello di “vincere” un confronto con i genitori o gli studenti bensì quello di raggiungere l’obiettivo del colloquio, che in ultima analisi è aiutare il ragazzo.

### Esempio 18. (2)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>G.: «Mah, guardi, io quando abbiamo finito di mangiare cerco di fare con lui un piano del pomeriggio, quanto tempo può giocare con la play station, a che ora dovrebbe mettersi a fare i compiti e così via, lui allora mi dice che è stanco... è stanco, ecco, io non riesco a capire... come si fa a essere sempre stanchi alla sua età... io quando avevo quattordici anni non ero mai stanca, facevo tutto, facevo anche volontariato alla Croce Rossa..... sa cos’ho pensato? Che magari ha qualche carenza... non so, di vitamine, o di ferro, io l’anno scorso l’avevo portato da un dottore, uno molto bravo, e sembrava che tutto andasse bene, però non era venuta ancora fuori questa stanchezza e allora mi sono detta che forse sarebbe meglio fare una visita...</p> <p>I.: 1) «Senta signora, mi rendo conto che la salute di Vincenzo sia importante». 2) «Purtroppo è un argomento su cui non posso esserle d’aiuto e che non possiamo trattare in questo colloquio». 3) «Torniamo però a quello che mi stava dicendo; lei cerca di fare un piano della giornata, lui dice che è stanco... e poi cosa succede?»</p> | <p>In questo caso l’intervento dell’insegnante non è giudicante: accoglie il punto di vista del genitore e subito dopo chiarisce che quello non è lo spazio per trattare dell’argomento salute. Con il terzo passo riporta il discorso sul tema evitando così di perdere il filo del discorso.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

È importante quindi sottolineare che l’obiettivo più rilevante della “strategia dei tre passi” è quello di salvaguardare la relazione. In altre parole, più che quello che viene detto è importante *quello che non viene detto*. Invece di fare affermazioni che si contrappongono in modo simmetrico a quelle dell’interlocutore, il professionista legittima le affermazioni dell’altro e accoglie il suo punto di vista. Il messaggio che viene veicolato sul piano relazionale è: *tu hai diritto di dire quello che stai dicendo perché dal tuo punto di vista ha senso*. È un messaggio potente che in molti casi può contribuire a diminuire l’aggressività dell’interlocutore e a creare delle possibilità di comprensione anche dove sembra che non ve ne siano. D’altra parte questa strategia permette anche, è importante ribadirlo in modo che sia assolutamente chiaro, *di non accettare punti di vista o richieste che non riteniamo corretto accettare*. È un modo insomma di proteggere la relazione evitando il doppio rischio di entrare in un contesto conflittuale oppure di accettare affermazioni o richieste sulle quali non siamo d’accordo.

#### Esercitazione 4.3. Danzare le relazioni: la “strategia dei tre passi”

Questa attività ha lo scopo di aiutarti ad acquisire maggiori competenze nell’utilizzare la “strategia dei tre passi”.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

#### 4.7. Sintesi del capitolo 4

In questo capitolo abbiamo preso in considerazione gli strumenti comunicativi che servono per condurre un colloquio basato sui principi della sistemica. *Le domande* permettono l'esplorazione del mondo dell'altro; *la valorizzazione* attribuisce valore alla persona dell'interlocutore; *l'interruzione* permette di gestire gli interlocutori che parlano troppo; *l'orientamento* aiuta l'interlocutore a capire cosa sta avvenendo e in quale fase del colloquio ci si trova; la "*strategia dei tre passi*" permette di gestire il disaccordo proteggendo la relazione.

Gli strumenti che abbiamo analizzato in questo capitolo agiscono su due piani, permettono una efficace conduzione del colloquio ma segnalano anche all'interlocutore il nostro interesse e il nostro rispetto. Agiscono quindi sia sul piano del contenuto che su quello della relazione.

## Bibliografia

- Hetherington, A. (2001). *The Use of Counselling Skills in the Emergency Services*. London: McGraw-Hill Education.
- Quadrino, S. (2009). *Il colloquio di counselling. Metodo e tecniche di conduzione in ottica sistemica*. Torino: Edizioni Change.
- Quadrino, S. (2010). *La materia di cui sono fatti i colloqui di counselling*, in Rezzonico, G., & Meier C. (cur.), *Il counselling cognitivo relazionale*. Milano: Franco Angeli, pp. 113- 131.
- Quadrino, S. (2006). *Il counselling sistemico in pediatria*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.
- von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J., & Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.

## Tipologie del colloquio

Ogni colloquio si configura in modo particolare ed è vero che non c'è n'è uno uguale a un altro. È possibile però individuare alcune tipologie e metterne in luce le caratteristiche in modo da potersi orientare, individuando alcune strategie che possono essere particolarmente adatte a una determinata situazione. In questo capitolo esamineremo due tipi di colloquio che ricorrono con una certa frequenza nel contesto scolastico: quelli informativi e quelli di *problem solving* (Bor, 2002). Ovviamente in alcuni colloqui le due tipologie potranno essere presenti contemporaneamente.

### 5.1. Il colloquio informativo

Il passaggio di informazioni è considerato di solito un'azione piuttosto semplice, caratterizzata dal fatto che qualcuno in possesso di informazioni le comunica a qualcun altro che deve riceverle. E infatti è proprio in questo modo che procedono nella maggior parte dei casi i colloqui informativi (Rabbitt, 1978; Minke & Anderson, 2003). Vediamo ora l'esempio di un colloquio condotto senza utilizzare le abilità comunicative. Una famiglia è interessata a iscrivere la figlia a un istituto superiore a indirizzo internazionale. Viene fissato un appuntamento con una docente che si occupa dell'orientamento e dell'accoglienza. Nel giorno fissato, i genitori e la figlia si presentano a scuola e vengono accolti dalla docente:

#### Colloquio prima versione

INSEGNANTE: «Buongiorno, grazie di essere venuti, allora, se mi ricordo bene, al telefono la signora mi ha detto che non siete riusciti a partecipare all'*open day*».

GENITORE: «No, eravamo fuori città...»

I.: «Non è un problema, vi darò oggi tutte le informazioni che vi servono sul nostro istituto. La prima cosa importante da sottolineare è che si tratta di un liceo internazionale, questo significa che in ogni sezione si studiano almeno due lingue e ci sono anche lezioni di alcune materie, per esempio storia, tenute in lingua. Dato il carattere della nostra scuola, ovviamente ci saranno molte occasioni di viaggi all'estero e di scambi con altri paesi, per cui è importante che le famiglie abbiano la disponibilità ad accogliere i ragazzi di altre nazioni così come loro accoglieranno i nostri. Al momento dell'iscrizione avete la possibilità di scegliere due lingue tra francese, inglese, tedesco, spagnolo e cinese. Grazie al fatto che c'è una

grossa esposizione alle lingue straniere, siamo in grado di proporre durante e al termine del percorso certificazioni linguistiche qualificate e riconosciute all'estero, di livello B2 o C1.

Dicevo prima degli scambi, l'obiettivo, come si vede anche dal PTOF, è la crescita personale attraverso l'ampliamento degli orizzonti culturali e l'educazione alla relazione con persone di altre culture. Visite d'istruzione e scambi assumono valenza prioritaria nella definizione di progetti educativi trasversali alle discipline che vengono insegnate da noi. Spesso capita che i nostri alunni del quarto e del quinto anno partecipino a manifestazioni internazionali che coinvolgono scuole non solo europee, e anche questi sono importanti occasioni di crescita personale.

L'iscrizione all'istituto non è automatica, nel caso in cui le richieste di ammissione fossero superiori ai posti disponibili si ricorrerà a prove orientativo-attitudinali per stabilire quali richieste accogliere, i criteri per la valutazione dei test sono deliberati dal Consiglio di istituto.

Ci tengo a sottolineare che il nostro istituto, anche se è centrato sulle lingue, dà molta importanza anche alle materie scientifiche, in quanto riteniamo che nel mondo di oggi una solida base scientifica sia assolutamente fondamentale. Per questo abbiamo un laboratorio di scienze all'avanguardia.

Con tutti i docenti è possibile parlare durante i colloqui, che vengono fissati due volte l'anno oppure chiedendo un appuntamento, per farlo basta telefonare alla segreteria che ha tutte le disponibilità dei docenti. Noi crediamo molto alla collaborazione tra scuola e famiglia e chiediamo ai genitori di aiutarci monitorando l'andamento scolastico dei figli, questo è reso più facile dal fatto che oggi tutti i registri sono *on line* ed è facile controllarli da casa, basta andare sul sito della scuola e inserire la *password*. In ogni caso noi segnaliamo tempestivamente eventuali problemi alle famiglie in modo che si possa correre subito ai ripari.

Ecco, mi sembra di avervi dato tutte le informazioni... è tutto chiaro? Avete delle domande?»

G.: «Sì, mi sembra di sì, ma che media deve avere per prendere la borsa di studio?»

I.: «In che senso, mi scusi... da noi non sono previste borse di studio della scuola».

G.: «Sì, mia cognata mi ha detto che in questa scuola se si ha una certa media si ricevono delle borse di studio».

I.: «Guardi, non so proprio da dove venga questa idea, no, noi non abbiamo borse di studio, mi dispiace».

G.: «Ma è proprio sicura? Guardi che il figlio di mia cognata l'aveva avuta».

I.: «Le confermo che non sono previste borse di studio, forse vi confondete...»

G.: «Ma scusi, è mio nipote che l'ha ricevuta, ed era un vostro alunno Sì, aveva ricevuto cinquecento euro...»

I.: «Mah, io posso solo dirvi che da noi non sono previste borse di studio».

G.: «Sì, aveva scritto un tema...»

I.: «Ah, ho capito, forse si riferisce al concorso, ma quella era un'altra cosa, Era un premio per un concorso letterario finanziato da una fondazione, ma non è una cosa che si ripete tutti gli anni».

G.: «Ah, ho capito, peccato...»

I.: «Comunque se per il resto è tutto chiaro, vi lascio questa presentazione della scuola su cui trovate informazioni che possono servirvi e anche i numeri di telefono e la mail ai quali potete rivolgervi se avete dubbi o per avere altre informazioni».

Di questo colloquio è utile mettere in luce tre aspetti: uno che riguarda *l'organizzazione delle informazioni*, un altro che riguarda *la terminologia utilizzata* e il terzo che riguarda *il metodo di conduzione*.

### 5.1.1. Organizzare le informazioni

Le informazioni che sono state date durante il colloquio sono tutte corrette, possiamo domandarci però *se sono tutte necessarie e se sono state organizzate in modo sufficientemente chiaro*. Un professionista è di solito un esperto nel suo campo, nel nostro caso un insegnante conosce molto bene il funzionamento della sua scuola e il numero di informazioni che potrebbe passare a un ascoltatore è grandissimo. Siamo in presenza della stessa situazione che si verifica quando un docente prepara una lezione; su ogni argomento infatti ci sono tantissime informazioni che possono essere comunicate agli studenti, si potrebbe parlare per anni di Leopardi o di Dante, ma siccome il tempo è limitato è necessario scegliere alcuni aspetti delle loro opere e limitarsi a trasmettere quelli. Lo stesso principio vale per il colloquio informativo: la prima cosa da fare è selezionare le informazioni e decidere quali sono quelle essenziali. Il metodo per procedere a questa selezione è basato sull'incrocio di queste tre variabili (Rotter, 1987):

- tempo a disposizione;
- utilità delle informazioni per la persona che le riceve;
- importanza che rivestono per il professionista le informazioni che desidera veicolare.

È abbastanza chiaro che avendo poco tempo si dovrà limitare al massimo il numero delle informazioni, numero che potrà aumentare avendo a disposizione più tempo. Rispetto alla quantità di informazioni trasmesse è importante tenere conto che un principio del passaggio di informazione denominato sovraccarico cognitivo, molto conosciuto ma non per questo meno fondamentale, recita: *troppe informazioni uguale a nessuna informazione*. Superata una certa quantità, le informazioni tendono a confondersi e a perdersi. La memoria di lavoro, infatti, ha difficoltà a selezionare e processare grandi quantità di informazioni, comunicarne troppe significa quindi fare in modo che l'interlocutore ne ricordi di meno (Sweller, 1988; Trafton & Monk, 2007).

Nel progettare un percorso informativo si dovrà anche tenere conto che ci sono informazioni più utilizzabili e altre meno. Questa considerazione si basa sul fatto che le persone memorizzano meglio ciò che risponde ai loro bisogni e che è immediatamente utilizzabile. Nel caso del nostro colloquio, ad esempio, le informazioni sulle procedure per l'iscrizione sono rilevanti, perché si legano a un bisogno immediato e concreto, mentre l'informazione che al quinto anno gli studenti possono partecipare a manifestazioni internazionali non è in questo momento particolarmente significativa. È importante ricordare che chi detiene le informazioni le organizza sempre in base a un personale sistema di riferimento, ma chi ascolta ha bisogno di collocarle nel proprio sistema per dare un senso alle cose e per poter orientare le proprie scelte (Telfener, 2011).

Dal punto di vista dell'insegnante, le informazioni essenziali da trasmettere erano due: quelle relative alle modalità di iscrizione (e in particolare il fatto che non tutti gli studenti richiedenti saranno certamente iscritti) e il fatto che le famiglie abbiano chiaro che devono essere disponibili ad accogliere ragazzi stranieri a casa loro.

Il primo passo di un processo informativo consiste dunque nel selezionare le informazioni in base ai criteri esposti sopra. Il secondo nel raggruppare le informazioni in campi omogenei. Nel colloquio che stiamo prendendo in esame, la docente dà diverse

informazioni. Per comodità le rappresento con una schematizzazione che permette di osservare meglio la loro disposizione:

- si tratta di un istituto internazionale;
- si studiano due lingue e alcune lezioni sono tenute in lingua;
- ci saranno occasioni di viaggi all'estero;
- le famiglie devono essere disponibili agli scambi e all'ospitalità;
- si possono scegliere due tra quattro lingue;
- si possono dare esami per ottenere certificati;
- obiettivi degli scambi e loro significato pedagogico;
- è possibile per alunni del quarto e quinto anno partecipare a manifestazioni internazionali;
- modalità di ammissione: presenza di un test di ammissione e sue modalità;
- importanza anche delle materie scientifiche;
- presenza di un laboratorio di scienze all'avanguardia;
- le modalità di ricevimento dei docenti;
- importanza della collaborazione scuola-famiglia;
- utilizzazione dei registri *on line* e modo di accedere;
- eventuali problemi verranno comunicati tempestivamente.

Volendo ristrutturare l'intervento, si dovrebbe prima di tutto procedere a eliminare le informazioni che non sono assolutamente necessarie. Per esempio il fatto che gli alunni delle ultime classi partecipino a manifestazioni internazionali non è rilevante in questa sede.

Il passo successivo consiste nell'organizzare le informazioni selezionate in ambiti. In questo caso per esempio si potrebbero individuare i seguenti ambiti o "pacchetti" informativi:

- le caratteristiche culturali della scuola;
- le regole per l'iscrizione;
- richieste della scuola alle famiglie;

in cui si possono raggruppare le informazioni:

#### *Le caratteristiche culturali della scuola*

- si tratta di un istituto internazionale;
- si studiano due lingue e alcune lezioni sono tenute in lingua;
- ci saranno occasioni di viaggi all'estero;
- obiettivi degli scambi e loro significato pedagogico;
- si possono dare esami per ottenere certificati;
- importanza anche delle materie scientifiche.

#### *Le regole per l'iscrizione*

- modalità di ammissione: presenza di un test di ammissione e sue modalità;
- si possono scegliere due tra quattro lingue.

#### *Rapporti con le famiglie*

- importanza della collaborazione scuola famiglia;
- le famiglie devono essere disponibili agli scambi e all'ospitalità;

- le modalità di ricevimento dei docenti;
- eventuali problemi verranno comunicati tempestivamente;
- utilizzazione dei registri *on line* e modalità di accesso.

### 5.1.2. Uso della terminologia

Un altro aspetto da tenere in considerazione sempre, ma soprattutto durante un colloquio di orientamento e informazione, è la necessità di non utilizzare una terminologia che non sia chiara all'interlocutore. Ogni professione sviluppa un suo gergo, chiarissimo a chi ne fa uso quotidiano, ma che può risultare completamente incomprensibile a chi non ne sia pratico. Nel caso del nostro colloquio l'insegnante utilizza alcune espressioni che potrebbero non essere capite dai genitori:

- come si vede anche dal **PTOF**;
- certificazioni linguistiche qualificate e riconosciute all'estero, di livello **B2 o C1**.

In questo caso è necessario valutare se l'uso della sigla è assolutamente necessario; se non lo è meglio evitarlo, se invece riteniamo che sia necessario usare acronimi, sigle o formule specialistiche tipiche del nostro contesto professionale è opportuno offrire la possibilità di una spiegazione più approfondita o aggiungere immediatamente una specificazione:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| «Il nostro obiettivo, come si vede anche dal PTOF, <b>il Piano triennale dell'offerta formativa...</b> che ho qui con me e che potete scaricare del nostro sito.»                                                                                                                            | In questo esempio e nel seguente i termini specialistici vengono spiegati.        |
| «...Siamo in grado di proporre ai nostri studenti, durante e al termine del percorso, certificazioni linguistiche qualificate e riconosciute all'estero, di livello B2 o C1, <b>si tratta di esami di lingue straniere di livello piuttosto alto.</b> »                                      |                                                                                   |
| Oppure:<br>«Siamo in grado di proporre ai nostri studenti, durante e al termine del percorso, certificazioni linguistiche qualificate e riconosciute all'estero, di livello B2 o C1, <b>avete già sentito parlare di questi esami o volete che vi dica qualcosa di più sull'argomento?</b> » | Nel terzo esempio si lascia alle persone lo spazio per richiedere un chiarimento. |

Un discorso simile vale anche per le espressioni linguistiche specifiche della professione o tipiche del linguaggio burocratico come negli esempi seguenti:

- c'è una grossa **esposizione** alle lingue straniere;
- visite d'istruzione e scambi **assumono valenza prioritaria**.

Anche in questo caso è necessario facilitare la comprensione dell'interlocutore modificandole dove possibile o chiarendole:

|                                                                                                             |                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «Grazie al tipo di didattica, che porta gli studenti a utilizzare molto le lingue straniere...»             | Qui e nell'esempio seguente è stata effettuata una parafrasi delle frasi originali in modo da sostituire alla terminologia specifica delle forme più vicine al parlare quotidiano. |
| «Visite d'istruzione e scambi <b>sono quindi importantissimi</b> nella definizione di progetti educativi.»  |                                                                                                                                                                                    |
| «Visite d'istruzione e scambi <b>assumono valenza prioritaria, sono quindi per noi importantissimi...</b> » | In questo caso invece si è aggiunto alla terminologia "burocratica" una spiegazione che aiuta l'interlocutore a comprendere meglio il senso di ciò che viene detto.                |

### 5.1.3. Il metodo

Ma in questo modo, anche se abbiamo fatto un ottimo lavoro di selezione e ordinamento e abbiamo semplificato il linguaggio, siamo ancora esposti a un rischio presente in ogni passaggio di informazione: chi detiene le informazioni, infatti, le colloca in un sistema di cui non sa niente, e questo può configurare almeno quattro diverse situazioni. Le informazioni vengono date a qualcuno:

- che non ha nessuna informazione sul tema;
- che ha già informazioni corrette;
- che ha già informazioni in parte corrette e in parte sbagliate;
- che ha già informazioni totalmente sbagliate.

Nel nostro esempio i genitori avevano in partenza un'informazione sbagliata che, nel seguito del colloquio, crea una difficoltà all'insegnante.

Per ovviare a questa difficoltà, la logica esplorativa descritta nel secondo capitolo si rivela efficace. Per procedere mantenendo connessi gli interlocutori è necessario utilizzare delle domande che permettano al professionista di venire a conoscenza della situazione informativa dell'altro sistema. L'uso delle domande, oltre a permettere di valutare la qualità delle informazioni in possesso della famiglia, facilita la cooperazione e, in generale, l'andamento del colloquio perché attiva l'interlocutore e permette al professionista di appoggiare le sue parole, dove possibile, a conoscenze che l'altro già possiede.

Ripensandolo sulla base degli elementi che abbiamo messo in luce, il colloquio potrebbe quindi essere ristrutturato in questo modo: in primo luogo si potrebbe utilizzare una frase di orientamento:

|                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «Buongiorno, grazie di essere venuti; <b>per prima cosa vi darò alcune informazioni sulle caratteristiche culturali della nostra scuola, poi vi spiegherò le regole per l'iscrizione e infine vi parlerò dei rapporti tra scuola e famiglia.</b> » | Un movimento di orientamento iniziale permette all'interlocutore di avere una veduta d'insieme dei temi che verranno trattati. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

E poi, prima di ogni pacchetto informativo, si dovrebbe collocare una domanda esplorativa, formulata più o meno in questo modo:

|                                                                                                            |                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «Cominciamo dalle caratteristiche culturali del nostro istituto, su questo argomento sapete già qualcosa?» | L'utilizzazione di una domanda iniziale permette di esplorare le conoscenze dell'interlocutore su quel determinato tema. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A questo punto i genitori possono rispondere di sì o di no. Se non sanno nulla si può procedere a erogare le informazioni come da scaletta, se invece avessero già delle informazioni l'insegnante lo verrebbe a sapere e potrebbe regolarsi di conseguenza: confermandole se sono esatte o correggendole in caso contrario. Sarebbe comunque importante, anche nel caso che l'interlocutore non avesse alcuna informazione sull'argomento, procedere utilizzando la suddivisione in pacchetti informativi che abbiamo descritto.

Vediamo allora come apparirebbe il colloquio precedente strutturato secondo il nostro schema:

### Colloquio seconda versione

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Buongiorno, grazie di essere venuti; al telefono mi avete detto che non avete potuto partecipare all'<i>open day</i>...»</p> <p>GENITORE: «No, eravamo fuori città...»</p> <p>I.: «Non è un problema, vi darò oggi tutte le informazioni che vi servono sul nostro istituto. Per prima cosa vi parlerò delle caratteristiche culturali della nostra scuola, poi vi spiegherò le regole per l'iscrizione e infine vi parlerò dei rapporti tra scuola e famiglia.</p> <p>Cominciamo dalle caratteristiche culturali del nostro istituto, su questo argomento sapete già qualcosa?»</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>Dopo l'accoglienza, l'insegnante orienta gli interlocutori e fa una domanda esplorativa. Il movimento di orientamento permette di dare ordine al discorso e di costruire una "scaletta" che può aiutare gli interlocutori a seguire meglio il processo; la domanda permette di capire se hanno già informazioni sull'argomento e, se sì, quali.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>G.: «Mah...sì, sappiamo che è una scuola in cui si studiano molte lingue, anche il cinese e il giapponese».</p> <p>I.: «Sì, avete fatto molto bene a informarvi e quello che sapete è quasi tutto corretto: questo è un liceo internazionale e si studiano molte lingue, per l'esattezza quattro: inglese, francese, spagnolo e cinese, il giapponese invece non fa parte delle materie di insegnamento.</p> <p>Il nostro obiettivo, come si vede anche dal PTOF, il Piano triennale dell'offerta formativa, è la crescita personale attraverso l'ampliamento degli orizzonti culturali e l'educazione alla relazione con persone di altre culture. Visite d'istruzione e scambi sono quindi importantissimi nella definizione di progetti educativi che coinvolgono tutte le discipline che vengono insegnate da noi. Grazie al tipo di didattica che porta gli studenti a utilizzare molto le lingue straniere – alcune materie curricolari sono insegnate in lingua –, e agli scambi culturali siamo in grado di proporre ai nostri studenti, durante e al termine del percorso, certificazioni linguistiche qualificate e riconosciute all'estero, di livello B2 o C1, si tratta di esami di lingue straniere di livello piuttosto alto.</p> <p>Ci tengo però a sottolineare che il nostro istituto, anche se è centrato sulle lingue, dà molta importanza anche alle materie scientifiche, in quanto riteniamo che nel mondo di oggi una solida base scientifica sia assolutamente fondamentale. Per questo abbiamo un laboratorio di scienze all'avanguardia.</p> <p>Queste sono le principali informazioni riguardo alle caratteristiche della nostra scuola, ci sono aspetti non chiari o cose che desiderate approfondire?</p> | <p>La domanda permette di venire subito a conoscenza di un'informazione errata in possesso della famiglia e di correggerla. Nella versione precedente del colloquio l'informazione sulle lingue insegnate era stata data, ma in maniera fugace ed è possibile che, nella grande quantità di informazioni che avevano ricevuto tutte insieme, i genitori non l'avessero colta. In questo modo invece è possibile intervenire con una chiarificazione mirata che non lascia adito a equivoci.</p> <p>Il fatto che i genitori abbiano utilizzato le loro informazioni permette all'insegnante di operare una valorizzazione: «Sì, avete fatto molto bene a informarvi e quello che sapete è quasi tutto corretto».</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>G.: «Ma veramente sì... mi hanno detto che con una certa media si può avere una borsa di studio...»</p> <p>I.: «Una borsa di studio? Guardi, a me non risulta, se può dirmi dove ha reperito questa informazione magari riesco a capire meglio».</p> <p>G.: «Il figlio di mia cognata era venuto qui da voi e l'aveva avuta, aveva fatto un tema e gli avevano dato cinquecento euro».</p> <p>I.: «Ah, ho capito, si riferisce al concorso letterario, si trattava di un premio finanziato da una fondazione, ma non è una cosa che si ripete tutti gli anni... in ogni caso no, nella nostra scuola non sono previste borse di studio».</p> <p>G.: «Ah, ho capito, grazie».</p> <p>I.: «Prego, ora parleremo dell'iscrizione, avete già qualche informazione a riguardo?»</p> <p>G.: «Sì, bisogna compilare un modulo».</p> <p>I.: «Esatto, è anche importante sapere che l'iscrizione al nostro istituto non è automatica, nello specifico, nel caso in cui le richieste di ammissione fossero superiori ai posti disponibili, si ricorrerà a prove orientativo-attitudinali per stabilire quali richieste accogliere, i criteri per la valutazione dei test sono deliberati dal Consiglio di istituto. Come vi ho detto le lingue insegnate sono quattro: inglese, francese, tedesco e cinese, tra queste al momento dell'iscrizione se ne possono scegliere due. C'è qualche altra cosa che vi sarebbe utile sapere sull'iscrizione?»</p> <p>G.: «Quindi potrebbe anche darsi che nostro figlio non venga iscritto?»</p> <p>I.: «In effetti è una possibilità da tenere in considerazione, come le ho detto, nel caso che le richieste superino i posti disponibili sarà necessario ricorrere a dei test».</p> <p>G.: «E dopo quanto tempo si saprà l'esito dei test?»</p> <p>I.: «Di solito si tratta di pochi giorni. Rispetto all'iscrizione queste informazioni vi sono sufficienti?»</p> <p>G.: «Sì, grazie, è tutto chiaro».</p><br><p>I.: «Infine vorrei parlarvi dei rapporti tra scuola e famiglia. Anche su questo punto vi chiedo se avete già informazioni».</p> <p>G.: «Ha parlato di scambi, immagino che dovremo ospitare ragazzi stranieri».</p> <p>I.: «Esatto, è importante che le famiglie abbiano la disponibilità ad accogliere i ragazzi di altre nazioni così come loro accoglieranno i nostri».</p> <p>G.: «Ma noi siamo contenti di ospitare ragazzi stranieri».</p> <p>I.: «Bene, come le dicevo questo è uno degli elementi più importanti del nostro progetto educativo. Vi dico anche qualcosa in relazione ai rapporti scuola-famiglia: con tutti i docenti è possibile parlare durante colloqui che vengono fissati due volte l'anno oppure chiedendo un appuntamento, per farlo basta telefonare alla segreteria, che ha tutte le disponibilità dei docenti. Noi crediamo molto alla collaborazione tra scuola e famiglia e una cosa molto importante che chiediamo ai genitori è di aiutarci monitorando l'andamento scolastico dei figli.</p> | <p>Al termine del primo pacchetto informativo l'insegnante pone una domanda che permette ai genitori di soffermarsi un momento sulle prime informazioni ricevute. Questo permette ai genitori di comunicare all'insegnante una informazione in loro possesso e di ricevere i chiarimenti necessari. Rispetto al colloquio precedente, qui è più facile gestire una domanda imprevista e insolita perché viene collocata in un contesto più appropriato che non alla fine di una lunga spiegazione.</p><br><p>Esaurito il primo tema, l'insegnante introduce il secondo utilizzando ancora una domanda che permette di esplorare le informazioni dell'altro sistema. La risposta dei genitori permette di spiegare un elemento importante del processo di iscrizione partendo da una conoscenza già in loro possesso.</p><br><p>La domanda finale permette ai genitori di chiedere conferma di un fatto che non avevano preso in considerazione e quindi di uscire dal colloquio con una informazione molto chiara su un punto che, se non capito bene, può dar adito a complicazioni e a sgradevoli discussioni al momento dell'iscrizione.</p><br><p>La logica esplorativa viene utilizzata (segnalandolo) anche per il terzo punto. E anche qui il processo informativo è facilitato dal fatto di coinvolgere i genitori.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Questo è reso più facile dal fatto che oggi tutti i registri sono *on line* ed è facile controllarli da casa, basta andare sul sito della scuola e inserire la *password* che vi daremo. In ogni caso noi segnaliamo tempestivamente eventuali problemi alle famiglie in modo che si possa correre subito ai ripari. Ecco, su questo argomento non ho altro da aggiungere, ci sono altre cose che desiderate sapere su questo punto?»

G.: «No, mi sembra tutto chiaro».

I.: «Bene, allora vi lascio questa presentazione della scuola su cui trovate informazioni che possono servirvi e anche i numeri di telefono e la mail ai quali potete rivolgervi se avete dubbi, o per avere altre informazioni».

Presentando questo modello di colloquio informativo non intendiamo naturalmente escludere altre modalità che utilizzino la metodologia esplorativa in modo meno strutturato, come potrebbe essere per esempio un colloquio che parta subito con domande che permettano ai genitori di raccontare come sono arrivati alla scuola, esprimere che aspettative hanno, dire cosa sanno già di quell'istituto. Come sempre l'alternativa presenta vantaggi e svantaggi: i vantaggi sono certamente un maggiore fluidità e una maggiore probabilità che emergano subito aspetti importanti per la famiglia; gli svantaggi sono che il colloquio potrebbe prendere un andamento troppo conversativo, che ci si perda in divagazioni e che, allo scadere del tempo a disposizione, alcune informazioni importanti non siano state comunicate. Un colloquio condotto in modo più libero presuppone quindi un professionista molto competente negli aspetti comunicativi e sicuro nella conduzione.

#### **Esercitazione 5.1.** *Strutturare un colloquio informativo*

Questa attività ha lo scopo di migliorare le tue competenze nel condurre un colloquio informativo.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

### **5.2.** *Il colloquio per elaborare una strategia di azione*

Con *colloquio per elaborare una strategia di azione* (o di *problem solving*) intendiamo un colloquio il cui obiettivo è di affiancare qualcuno che sta affrontando una difficoltà aiutandolo a individuare delle possibili soluzioni. Può essere rivolto ad esempio a uno studente che non riesce a trovare un metodo di studio o a un genitore che ha difficoltà educative con il figlio. È importante tenere sempre ben presente che *perché questo tipo di colloquio possa avere luogo è necessario che l'operatore e l'interlocutore concordino nella definizione del problema e che l'interlocutore sia disposto a cercare una soluzione*. Se questo non avviene cominciare con un processo di *problem solving* è inutile o addirittura controproducente. Se invece si determina un accordo sul fatto che esiste una difficoltà e si raggiunge una definizione condivisa riguardo alle caratteristiche di questa difficoltà, è possibile iniziare un processo mirato a superarla. Questo tipo di colloquio può rivelarsi particolarmente utile nel contesto scolastico perché consente di rispondere a un'esigenza spesso segnalata dalle famiglie: quella di non essere lasciati soli ad affrontare le difficoltà. Questa situazione è chiarita molto bene da quello che disse il padre di un

alunno durante un incontro rivolto ai genitori: «Gli insegnanti di mio figlio ci fanno un elenco delle cose che non vanno, e poi dobbiamo vedercela da soli».

### 5.2.1. La struttura del *problem solving*

La strategia di *problem solving* può essere riassunta in 4 momenti principali (Krantz, 1997; Sternberg, 1998; Engel, 1999):

1. definizione condivisa del problema;
2. individuazione delle soluzioni tentate;
3. generazione di ipotesi;
4. verifica della fattibilità.

#### 5.2.1.1. Definizione condivisa del problema

Come abbiamo già messo in evidenza, se non c'è una definizione condivisa del problema la strategia del *problem solving* non è utilizzabile. Prima di procedere con i passi successivi, sarà quindi essenziale porre una grande attenzione nel definire chiaramente qual è la difficoltà di cui si sta parlando e nel verificare che l'interlocutore sia d'accordo sulla necessità di fare qualcosa per fronteggiarla. È importante che la difficoltà venga definita chiaramente, l'espressione:

*non si applica;*

non definisce chiaramente la difficoltà, mentre la frase:

*durante le lezioni si distrae continuamente e chiacchiera col vicino, spesso poi non svolge gli esercizi che assegno in classe;*

definisce concretamente e chiaramente qual è la difficoltà che l'insegnante individua. Una modalità per arrivare a questo primo risultato è indicare chiaramente cosa, dal nostro punto di vista, rappresenta un problema e chiedere come l'altro vede la situazione. Vediamo due esempi di questo primo passo:

#### (Es. 1.)

|                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I.: «Ecco, la difficoltà che stiamo incontrando, e quindi il motivo per cui vi ho chiesto questo colloquio, riguarda il comportamento di Marco a scuola. È molto agitato e spesso risponde in modo sgarbato quando lo si richiama. Voi come vedete la situazione?» | L'insegnante presenta il proprio punto di vista e pone una domanda esplorativa per capire quanto esso sia condiviso.                     |
| G.: «Beh, in effetti anche noi siamo preoccupati... da un po' di tempo anche a casa è irritabile e tratta male tutti».                                                                                                                                             | I genitori condividono la preoccupazione.                                                                                                |
| I.: «Quindi anche voi vedete questo comportamento di Marco e siete preoccupati. Vi andrebbe di prenderci una mezz'ora e di provare a pensarci insieme per capire se riusciamo a trovare il modo di aiutarlo?»                                                      | L'insegnante riassume brevemente definendo chiaramente e concretamente il problema e propone di pensare a come affrontare la situazione. |
| G.: «Beh, certo, se si potesse fare qualcosa oltre a sgridarlo...»                                                                                                                                                                                                 | I genitori accettano la proposta.                                                                                                        |

## (Es. 2.)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I.: «Senti Guido, ti ho chiesto questo colloquio perché, come insegnante coordinatrice di classe sono preoccupata per i tuoi risultati in questi primi mesi di scuola, ci sono tre materie gravemente insufficienti e una sul cinque e mezzo, volevo capire prima di tutto come vedi tu la situazione...»</p> <p>S.: «Mah... non è che la vedo bene, però io non è che non faccio niente...»</p> <p>I.: «Non penso questo, ma, visto che anche tu pensi che le cose non vadano bene, mi chiedo se avresti voglia di provare a capire se è possibile migliorare la situazione, tu che ne dici? Ti va di provare insieme a ragionarci sopra?»</p> <p>S.: «Sì, perché no...»</p> | <p>Anche in questo caso l'insegnante motiva l'incontro e pone una domanda esplorativa.</p> <p>L'alunno manifesta preoccupazione e prende un atteggiamento difensivo.</p> <p>L'insegnante chiarisce che non ha intenzione di giudicare ma di provare a cercare una soluzione.</p> <p>L'alunno accetta la proposta.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

In questi esempi l'interlocutore accoglie il punto di vista dell'insegnante, concorda sul fatto che il problema esista e manifesta una disponibilità a cercare una soluzione. È quindi possibile proseguire il percorso di *problem solving*.

## 5.2.1.2. Individuazione delle soluzioni tentate

Di fronte a una situazione che percepiscono come problematica, le persone di solito cercano di fare qualcosa. Esplorare questi tentativi è molto importante per diversi motivi. In primo luogo permette al professionista di sapere cosa è già stato fatto, evitando il rischio, sempre presente in un colloquio di aiuto, di suggerire con enfasi soluzioni che la persona ha già provato a mettere in pratica per conto suo con risultati fallimentari; in secondo luogo permette di venire a conoscenza di elementi, ruoli, regole, equilibri del sistema che altrimenti resterebbero invisibili; in terzo luogo attiva l'interlocutore e lo fa sentire partecipe del processo. Inoltre spesso le soluzioni tentate, anche se non hanno dato buoni risultati, contengono idee interessanti e, con piccole varianti, potrebbero rivelarsi efficaci. Una soluzione tentata potrebbe non aver dato risultati solo perché non è stata provata abbastanza a lungo.

## 5.2.1.3. Generazione di ipotesi

Una volta esplorate le soluzioni tentate si procede aiutando l'interlocutore a generare nuove ipotesi. Questo è un momento molto delicato perché potrebbe essere difficile per l'altro riuscire a pensare qualcosa di nuovo. Nel caso che all'interlocutore non venga in mente assolutamente niente è importante facilitargli il compito, per esempio chiedendo cosa potrebbe provare a cambiare, anche di molto piccolo, nello schema di comportamento che ci ha descritto e che spesso si ripete sempre uguale. Se, dopo aver fatto ogni tentativo possibile, non emergesse proprio nessuna idea, il professionista potrebbe avanzare un'ipotesi propria. In questo caso l'intervento del professionista sarebbe accettabile in quanto avverrebbe dopo un attento processo di stimolazione dell'altro per aiutarlo a sviluppare ipotesi proprie e comunque dopo aver avuto modo di esplorare ampiamente il sistema dell'interlocutore.

Una volta individuate delle ipotesi è necessario analizzare bene come metterle in pratica, per esempio chiedendo esplicitamente all'interlocutore cosa si immagina che succederebbe se agisse in quel modo. Anche se le soluzioni ipotizzate non permettes-

sero di risolvere completamente la difficoltà, sarebbe importante cercare di renderle comunque operative. In primo luogo perché anche un piccolo miglioramento è meglio che nessun miglioramento; in secondo luogo perché, se si realizza anche solo un piccolo cambiamento in meglio, la persona può acquistare maggiore fiducia in se stessa e adoperarsi per cambiamenti di portata più vasta. Il processo di generazione di ipotesi svolto in questo modo ha come effetto non secondario di aumentare la sensazione di autoefficacia e la fiducia in se stesso dell'interlocutore.

#### 5.2.1.4. Verifica della fattibilità

Una volta che la persona ha generato nuove ipotesi, o ha accolto una proposta del professionista, è molto importante verificarne la fattibilità. Spesso mentre le persone riflettono su cosa fare non riescono a vedere i punti critici del loro progetto e bisogna evitare, nei limiti del possibile, che si accorgano di essi nel momento in cui lo stanno mettendo in pratica. Per questo è opportuno fare domande che aiutino l'interlocutore a divenire consapevole di eventuali difficoltà nel momento in cui sta ancora riflettendo insieme al professionista su come mettere in pratica le idee. Se possibile, sarebbe importante fissare un successivo momento di verifica per permettere alla persona di confrontarsi sugli esiti dei cambiamenti che sono stati messi in atto.

#### 5.2.2. Esempio di colloquio

Vediamo adesso come potrebbe apparire un colloquio di questo tipo nella sua interezza.

### 1. Definizione condivisa del problema

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Il motivo per cui le ho chiesto questo colloquio è che, come le avevo già accennato, Luca viene spesso a scuola senza compiti o con i compiti fatti solo in parte e questo crea molte difficoltà perché così non memorizza bene le regole e resta indietro. Voi come vedete la situazione?»</p> <p>GENITORE: «Sì, lo sappiamo, è dall'inizio dell'anno che fa fatica. L'anno scorso se la cavava benissimo, se non aveva capito qualcosa ce lo chiedeva, ma quest'anno non so, di certo ha molti più compiti dell'anno scorso... ma cosa possiamo fare? Ci ho provato... bisognerebbe stargli dietro di più, ma mio marito lavora e torna tardi e io ho il figlio più piccolo che mi dà un sacco da fare...»</p> <p>I.: «Sì, è vero, il secondo anno è più impegnativo, ma noi ci teniamo che Luca riesca ad andare avanti bene e per questo è importante che lavori anche a casa, senta signora, se vuole proviamo a vedere se si può fare qualcosa per aiutarlo a fare meglio i compiti».</p> <p>G.: «Ma certo, magari si potesse...»</p> | <p>L'insegnante chiarisce il suo punto di vista, presenta dei dati oggettivi e osservabili e, utilizzando una domanda aperta, esplora come l'interlocutrice vede la situazione.</p> <p>La risposta mostra che anche da parte della famiglia la questione viene percepita nello stesso modo.</p> <p>Una volta che l'insegnante ha verificato che scuola e famiglia su questo punto sono allineati, propone alla madre di Luca di provare a cercare insieme una soluzione.</p> <p>La madre accetta e quindi si può iniziare il processo di <i>problem solving</i>.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 2. Individuazione delle soluzioni tentate

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Senta, signora, mi ha detto che lei e suo marito avete provato ad affrontare la questione dei compiti con Luca, mi racconta quali tentativi avete fatto?»</p> <p>GENITORE: «Mah... lo sgrido, gli dico che deve farli... ma è come svuotare il mare con un secchiello...»</p> <p>I.: «Senta signora, mi fa vedere bene cosa succede da quando Luca torna a casa, diciamo... come se fosse un film?»</p> <p>G.: «Mah... arriva a casa, mangia e quando gli ho dato da mangiare gli chiedo cosa deve fare, ma lui scappa subito in cortile a giocare e io, cosa vuole, lo lascio andare, in fondo deve anche muoversi un po'. Poi, verso le tre lo chiamo la prima volta, poi dopo un po' lo chiamo la seconda... insomma, lo chiamo un po' di volte finché sbuffando viene di sopra. Gli chiedo cosa deve fare e lui dice che non lo sa, così va nella sua stanza a prendere il diario, passa il tempo e non lo vedo tornare. E se magari dopo un po' vado a vedere, lo trovo che legge un fumetto. Allora gli dico che è ora, aspetto che si sieda alla scrivania e si metta al lavoro. Poi dopo un po' ritorno e gli chiedo a che punto è, prendo il diario e vedo che non ha ancora fatto nulla, allora mi arrabbio e lo sgrido, ma non serve a niente... lui comincia a piangere, urla, alla fine lascio perdere perché devo andare dall'altro che comincia anche lui a piangere...»</p> <p>I.: «Quindi... dopo pranzo Luca gioca un po' in cortile, poi lei lo chiama e gli dice di mettersi al lavoro, ma senza risultati, e poi spesso succede che alla fine lei si arrabbia...»</p> <p>G.: «Sì, ci vorrebbe una pazienza da santa...»</p> <p>I.: «E suo marito riesce ad aiutarla?»</p> <p>G.: «Per carità, mio marito arriva tardi e se gli dico che Luca non ha fatto i compiti, tutto quello che sa dirmi è che quando lo bocceranno imparerà...»</p> <p>I.: «Ha provato a fare qualcos'altro?»</p> <p>G.: «Mah... l'anno scorso quando ero incinta veniva mia sorella che lo aiutava un po', solo che adesso si è trasferita e sta più lontano».</p> <p>I.: «Si trovava bene Luca a fare i compiti con sua sorella?»</p> <p>G.: «Sì, Marta è infermiera pediatrica, ci sa fare coi bambini, lo metteva in riga, ma senza gridare, lei lo sa prendere...»</p> <p>I.: «Vediamo, provo a riassumere: l'anno scorso Luca faceva i compiti, forse perché erano un po' meno e grazie all'aiuto di sua sorella. Quest'anno però come sappiamo i compiti non li fa e sembra che non si possa più contare sull'aiuto di Marta, le viene in mente qualcos'altro che si possa fare?»</p> | <p>L'insegnante utilizza una domanda aperta per esplorare le soluzioni tentate, la risposta però non fornisce informazioni sufficienti.</p> <p>Viene utilizzata allora una domanda narrativa che permette alla madre di raccontare con chiarezza cosa succede a casa dopo la scuola.</p> <p>A questo punto l'insegnante fa un breve riassunto e poi introduce una domanda che permette di mettere in luce altri elementi del sistema e aspetti del suo funzionamento. In questo caso l'insegnante sapeva con certezza che la signora era sposata, diversamente avrebbe dovuto porre la domanda in questo modo: «C'è qualcun altro in famiglia che potrebbe aiutare Luca?»</p> <p>L'esplorazione delle soluzioni tentate procede con un'altra domanda aperta che fa venire in mente alla madre di Luca una risorsa che era stata di aiuto l'anno precedente.</p> <p>L'insegnante pone un'altra domanda esplorativa per evitare di dare per scontato che la risorsa sia senz'altro utile. La risposta conferma che si trattava di un intervento positivo e chiarisce anche il perché: «Lo sapeva prendere».</p> <p>L'insegnante conclude questa parte con un riassunto che apre al passo successivo e quindi alla generazione di nuove ipotesi.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### 3. Generazione di ipotesi

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>GENITORE: «Non so, non mi viene in mente niente, gliel'ho detto, ho provato, ma non serve a niente».</p> <p>INSEGNANTE: «Proviamo a pensarci un momento insieme, proviamo a vedere se si potrebbe magari cambiare qualcosa, anche qualcosa di piccolo, in quello che succede al pomeriggio, come se dovessimo fare un esperimento...»</p> <p>G.: «Mah... vediamo... potrei controllare io il diario mentre è sotto, così almeno quando torna su so che cosa ha da fare, ammesso che scriva sul diario, perché ho l'impressione che non scriva neanche bene i compiti che deve fare».</p> <p>I.: «Questa mi sembra un'idea interessante, e se vede che i compiti non sono segnati con precisione cosa potrebbe fare?»</p> <p>G.: «Quando sta assente telefoniamo a Stefania, la sua compagna di banco, lei è brava e ha sempre tutto in ordine...»</p> <p>I.: «Ecco, allora se lei non capisce bene che compiti deve fare Luca potete telefonare a Stefania, mi sembra una buona soluzione, da parte nostra cercheremo di verificare il più possibile che Luca scriva sul diario correttamente quello che deve fare, c'è già la collega di matematica che ha preso l'abitudine di far rileggere sempre i compiti a turno e penso che la cosa si potrebbe estendere anche alle altre materie. E poi cosa potrebbe succedere? Intendo quando Luca torna su dal cortile?»</p> <p>G.: «Eh... ho paura che riprenderebbe la stessa solfa...»</p> <p>I.: «Quindi perderebbe tempo e poi quando lei va a controllare e si accorge che non ha fatto niente lo sgriderebbe...»</p> <p>G.: «Eh... sì...»</p> <p>I.: «Pensiamoci ancora un momento, c'è qualcos'altro che potrebbe fare?»</p> <p>G.: «...Allora... potrei ricominciare a stare ad aiutarlo all'inizio, quando si mette a farli, sa, quando faceva le elementari lo facevo sempre, stavo con lui una mezz'ora in modo che cominciasse, poi andava avanti da solo... ma adesso devo occuparmi dell'altro, potrei farlo solo quando Michele, il piccolo, dorme, ma non succede spesso... in una settimana succederà due volte che si addormenta al pomeriggio».</p> | <p>Di fronte alla sollecitazione dell'insegnante, alla madre di Luca non viene in mente nessuna nuova possibilità. L'insegnante allora cerca di facilitare il processo cercando di aiutare l'interlocutrice a individuare anche piccoli cambiamenti.</p> <p>La madre di Luca comincia a pensare ad altre possibilità e questo permette di mettere in luce un'ulteriore difficoltà che fino a questo momento era sfuggita.</p> <p>L'insegnante allora sollecita a pensare come fronteggiare la nuova difficoltà e l'interlocutrice individua una soluzione.</p> <p>L'insegnante riassume quest'ultima parte e valorizza l'idea dell'interlocutrice. Aggiunge anche una strategia che la scuola può mettere in campo per facilitare la realizzazione dell'obiettivo.</p> <p>A questo punto l'insegnante cerca di rendere più concreta l'ipotesi della signora riprendendo un elemento della sua narrazione precedente.</p> <p>Di fronte a un atteggiamento passivo dell'interlocutrice non viene adottato un modo barriera dicendo alla madre quello che dovrebbe fare, ma la perplessità della madre viene accolta e viene rilanciata la proposta di cercare qualcos'altro.</p> <p>A questo punto alla madre viene in mente una cosa che lei faceva l'anno precedente per aiutare Luca. Immediatamente però le viene anche in mente che quest'anno questo non è più possibile. Pensandoci meglio, però, aggiunge che invece sarebbe possibile ma solo a condizione che il fratellino dorma. In uno spazio che sembrava non permettere nessuna azione si intravede una possibilità. L'insegnante valorizza questa ipotesi sottolineando che anche se non fosse possibile metterla in pratica tutti i giorni sarebbe comunque un importante passo avanti. Essendo comparso un elemento del sistema che potrebbe rivelarsi una risorsa, l'insegnante fa una domanda esplorativa in quella direzione.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I.: «Questa però mi sembra un'ottima idea, potrebbe provare così, anche solo nei giorni in cui Michele dorme, sarebbe già un importante passo avanti».</p> <p>G.: «Sì, se l'altro dorme potrei farlo».</p> <p>I.: «Senta, signora, le chiedo anche un'altra cosa. Mi diceva che sua sorella l'anno scorso lo aiutava, ma che ora si è trasferita, sarebbe proprio impossibile avere un po' di aiuto da Marta, almeno qualche volta?»</p> <p>G.: «Sa che non ci avevo pensato... dovrei chiederglielo, ma penso sì... sì, in fondo mi chiede sempre se ho bisogno per Michele... ma non avevo più pensato di chiederle aiuto per Luca...»</p> | <p>Anche qui compare una possibilità che precedentemente non era stata presa in considerazione. A questo punto l'insegnante potrebbe anche, se lo ritiene opportuno, proporre altre ipotesi, per esempio fare i compiti in sala o lontano dalle distrazioni della camera.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### 4. Facilitazione dell'espressione delle difficoltà

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Bene, mi sembra che abbiamo un buon piano d'azione, ora, prima di salutarci, le faccio ancora una domanda: pensandoci bene vede delle difficoltà a provare a cambiare la strategia del pomeriggio quando Michele dorme?»</p> <p>GENITORE: «No, no, se il piccolo dorme non ci sono problemi».</p> <p>I.: «E rispetto a chiedere a sua sorella, vede qualche difficoltà?»</p> <p>G.: «No, assolutamente, gliel'ho detto, mia sorella è molto disponibile, ed è una che se non può te lo dice».</p> <p>I.: «Allora rimaniamo così: lei prova con la nuova strategia del pomeriggio e a chiedere aiuto a Marta, intanto noi controlliamo che i compiti vengano scritti per bene. Poi, tra qualche settimana, ci risentiamo e facciamo il punto».</p> <p>G.: «Va bene!»</p> | <p>Dopo l'esplorazione delle ipotesi, l'insegnante fa una domanda di verifica, per permettere all'interlocutrice di considerare attentamente se le ipotesi generate sono effettivamente realizzabili.</p> <p>La verifica viene fatta su <i>tutte</i> le ipotesi generate, una per una, ed è molto specifica. Questo passaggio è molto importante perché di fronte ad una domanda generica (p. es.: «Allora le sembra che ci siamo?») la persona potrebbe rispondere di sì senza "vedere" con sufficiente chiarezza eventuali impedimenti.</p> <p>Dopo un rapido riepilogo, viene indicato un successivo momento di incontro con l'obiettivo di valutare come sono andate le cose.</p> <p>Se l'insegnante avesse fatto altre ipotesi e qualcuna di queste fosse stata accolta dal genitore, sarebbe naturalmente stato necessario fare un verifica della fattibilità anche per quelle.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### Esercitazione 5.2. Elaborare una strategia di azione

Questa attività ha lo scopo di migliorare le tue competenze nel condurre un colloquio per elaborare una strategia di azione.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

#### 5.3. Sintesi del capitolo 5

Il colloquio informativo si basa sulla capacità di selezionare le informazioni, di usare una terminologia comprensibile e di organizzare le informazioni in "pacchetti" fruibili per chi ci ascolta. L'efficacia di questa organizzazione è grandemente potenziata dall'utilizzazione del metodo esplorativo, che, attraverso l'uso strategico delle

domande, permette al professionista di avere chiaro in quale contesto va a collocare le informazioni. Il colloquio per elaborare una strategia di azione aiuta le persone a generare ipotesi su come affrontare difficoltà di vario genere. L'utilizzazione del metodo esplorativo permette in questo caso di aumentare la sensazione di autoefficacia dell'interlocutore e di coinvolgerlo attivamente nel processo di ricerca di soluzioni e della loro messa in pratica.

*Bibliografia*

- Bor, R. (2002). *Counselling in Schools*. New York: Sage Publications.
- Engel, A. (1999). *Problem-Solving Strategies*. New York: Springer.
- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2003). Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal*, 104(1), 49-69.
- Rabbitt, J. A. (1978). The Parent/Teacher Conference: Trauma or Teamwork? *Phi Delta Kappan*, 59(7), 471-2.
- Rotter, J. C. (1987). *Parent-teacher conferencing. What research says to the teacher*. Washington: National Education Association Professional Library.
- Sternberg, R. J. (1998). *Thinking and Problem Solving*. Washington: Academic Press.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- Krantz, S. G. (1997). *Techniques of Problem Solving*. Providence: American Mathematical Society.
- Trafton, J. G., & Monk, C. A. (2007). Task Interruptions. *Reviews of Human Factors and Ergonomics*, 3(1), 111-126. doi:doi:10.1518/155723408X299852



## I colloqui difficili

### 6.1. Quando un colloquio è difficile?

I colloqui non sono tutti uguali; ce ne sono alcuni che non presentano grosse difficoltà e che scivolano via lisci, lasciando dietro di sé la piacevole sensazione di avere collaborato proficuamente. Altri invece assomigliano a delle strade in salita che non finiscono mai. È di questi che ci occuperemo nel presente capitolo. Quando un colloquio diventa difficile? Ci sono diverse situazioni che possono mettere in difficoltà un insegnante. Quelle che seguono sono situazioni particolarmente complesse che potrebbero creare difficoltà (Rotter, 1987; Dickson, Scott, & Montis, 2007; Bradley & Campbell, 2016):

- comunicazione di cattive notizie;
- interlocutori arroganti o aggressivi;
- interlocutori bloccati sul loro punto di vista;
- colloqui con coppie;
- colloqui gestiti da due professionisti.

#### 6.1.1. Come possiamo peggiorare le cose?

Di fronte a un colloquio durante il quale ci sentiamo in difficoltà, è importante ricordare che in un intervento professionale alle volte non è possibile ottenere i risultati che ci siamo prefissi e che in certi casi è opportuno rimodellare i nostri obiettivi tenendo ferma l'importanza di salvaguardare la relazione. Una domanda all'apparenza paradossale ma che può aiutare quando ci sentiamo in difficoltà è: *come possiamo peggiorare le cose?* Un colloquio difficile gestito senza sufficiente consapevolezza e competenze strategiche può portare infatti a un peggioramento della situazione. In certi casi allora, riuscire a non danneggiare (almeno non troppo) la relazione, mantenendo la possibilità di riaprire il discorso in un altro momento, è senza dubbio un ottimo risultato. In questo senso può rivelarsi utile la regola del *nonostante... almeno*: si tratta di una regola che nasce dalla consapevolezza del rischio legato a quella che Paul Watzlawick (Watzlawick, 1983; Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1974) chiama soluzione cento per cento e che si potrebbe riassumere così: *se non ho raggiunto tutto quello che mi ero proposto, allora ho fallito del tutto*. Questo punto di vista non tiene però conto della gradualità e dell'imprevedibilità dei processi comunicativi. Non sempre la soluzione che noi consideriamo migliore è raggiungibile, in questi casi dobbiamo essere pronti a ridefinire i nostri obiettivi adattandoli alle reali possibilità. Da qui nasce una visione diversa anche del modo in cui possiamo valutare i risultati di un intervento, che potrebbe essere

sintetizzata così: *se anche non sono riuscito a raggiungere quello che mi ero proposto, almeno ho ottenuto qualcosa*. Nel caso specifico delle comunicazioni difficili: *almeno ho fatto tutto il possibile per salvaguardare la relazione*.

### 6.1.2. A che gioco giochiamo?

Di fronte a situazioni difficili, situazioni come quelle che abbiamo elencato sopra che spesso mettono a rischio le relazioni, è possibile che ci troviamo vicini alla soglia che abbiamo indicato nel capitolo primo (par. 1.7.). Il principale effetto del superamento di quella soglia che separa il tentativo di trovare una soluzione a un problema dalla contesa per individuare un vincitore è che ci troviamo catapultati in un *gioco a somma zero* (Leitmann, 1974; Washburn, 2013). I giochi a somma zero sono quelli in cui il guadagno di un giocatore deriva dalle perdite dell'altro; in un gioco di questo tipo se io guadagno 2 l'altro deve perdere 2. Un intervento professionale come quello di cui stiamo parlando in questo libro non può avere come obiettivo che qualcuno vinca a spese dell'altro. Quello che si cerca di realizzare nel colloquio professionale è un "equilibrio di Nash" (1951; 1953) – il matematico e premio Nobel per l'economia ritratto nel film *A Beautiful Mind* – cioè una situazione in cui la strada per ottenere dei vantaggi è quella di agire insieme all'altro e cooperare, non competere. Questo atteggiamento mentale legato alla consapevolezza di quale gioco stiamo giocando è importante per mantenere chiaro l'obiettivo di salvaguardare le relazioni.

### 6.2. La comunicazione di cattive notizie

Per riflettere sulla comunicazione di cattiva notizia in ambito scolastico utilizzeremo il testo di Buckman *La comunicazione della diagnosi in caso di malattie gravi* (Buckman, 1992). Potrà stupire che ci serviamo di un testo pensato per comunicazioni molto specialistiche in ambito sanitario parlando di colloqui che avvengono a scuola; il fatto è che la comunicazione di cattive notizie non è appannaggio esclusivo del mondo sanitario, anche nel contesto della scuola e dei servizi sociali è possibile che un operatore dia una cattiva notizia a un utente ed è importante anche in questi casi avere a disposizione una strategia. Uno dei punti chiave del testo di Buckman è nella definizione delle cattive notizie, che lui considera:

«Quelle notizie che alterano drammaticamente e negativamente le prospettive future del paziente.» (Buckman, 1992, p. 13).

L'utilità di questa prospettiva è evidente, essa infatti sposta il baricentro della definizione di cattiva notizia dall'operatore che la comunica al sistema che la riceve.

«Questo implica che la misura della negatività della cattiva notizia dipende da ciò che il paziente conosce o sospetta riguardo al futuro. In altre parole l'impatto della cattiva notizia dipende dallo scarto tra le aspettative del paziente (incluse le ambizioni e i progetti) e la realtà clinica della situazione. Come vedremo, ciò significa anche che non è possibile giudicare l'impatto della cattiva notizia fino al momento in cui non si è al corrente di cosa il paziente sa già e cosa si aspetta.» (Buckman 1992; p. 13).

In base a questa definizione, la misura della gravità di una notizia è legata agli effetti che produce nel sistema a cui viene comunicata. Come si vede chiaramente essa non si limita all'ambito sanitario ma può essere applicata efficacemente in molti altri contesti: una bocciatura può essere considerata una tragedia per una famiglia, mentre da un'altra può invece essere vista in modo non totalmente negativo. Questa definizione permette inoltre di capire che anche una comunicazione che non verrebbe in mente di rubricare immediatamente tra le cattive notizie, come per esempio che un alunno abbia preso un voto non insufficiente ma più basso del solito, potrebbe invece essere considerata molto grave dal sistema che la riceve se l'aspettativa rispetto ai risultati del figlio o della figlia è molto alta. Un altro importante elemento che possiamo ricavare dall'opera di Buckman è che l'impatto di una cattiva notizia è in buona parte legato al modo in cui essa viene comunicata: ci sono modalità che ne facilitano l'accoglimento e l'elaborazione e modalità che al contrario ne peggiorano gli effetti.

Le riflessioni di Buckman sono in sintonia con quanto proponiamo in questo testo perché considerano il passaggio di informazione non come un processo unidirezionale ma come una costruzione cooperativa, che richiede al professionista di esplorare parti del sistema che ha di fronte. Buckman ha individuato un percorso a sei stadi per aiutare gli operatori a comunicare cattive notizie:

- definire il *setting*;
- esplorare quanto il paziente sa già;
- esplorare quanto il paziente vuole sapere;
- condividere le informazioni;
- rispondere alle reazioni del paziente;
- pianificare e accompagnare.

Questo protocollo può essere utile anche a una insegnante che si trovi nella condizione di dare cattive notizie. L'unico punto che non accoglieremo è quello riguardante l'esplorazione di quanto il paziente vuole sapere. Questa fase dell'esplorazione è legata al fatto che in ambito sanitario le informazioni su una malattia possono avere diversi livelli di complessità: non tutti i pazienti si sentono di essere informati nel dettaglio sul decorso di una malattia e giustamente il protocollo presenta uno strumento che permette di "dosare" l'informazione a seconda di quanto la persona desidera sapere. Nel contesto della scuola, invece, non si incontra la stessa problematica della gradualità presente nel contesto sanitario.

Procediamo ora adattando il protocollo di Buckman al contesto della scuola.

### 6.2.1. Definire il *setting*

Si tratta come sappiamo (cap. 3) di individuare chiaramente dove si può svolgere il colloquio, quanto tempo avremo a disposizione e chi deve essere presente.

### 6.2.2. Esplorare quanto l'interlocutore sa già

Anche questo è stato messo in luce precedentemente (par. 5.1). Trattandosi a tutti gli effetti di un colloquio informativo sappiamo che il processo dovrebbe cominciare con un'esplorazione delle conoscenze che l'interlocutore già possiede sull'argomento. In questo caso il movimento di esplorazione è particolarmente importante per capire

quanto l'interlocutore è distante dall'aspettarsi la situazione che gli verrà proposta. È infatti molto diverso se qualcuno alla domanda:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I.: «Avete mai notato delle difficoltà da parte di Lucia a pronunciare alcune parole?»</p> <p>Risponde:</p> <p>G.: «Guardi, ne parlavo proprio ieri con mia suocera perché lei continuava a farle ripetere una parola e non la capiva, mi sono resa conto che noi capiamo quello che dice perché siamo abituati, ma le altre persone fanno fatica».</p> <p>Oppure:</p> <p>G.: «Difficoltà a pronunciare le parole? Ma si figurì! Lucia ha una parlantina scatenata, non riusciamo a farla star zitta... assolutamente... vi state certamente sbagliando».</p> | <p>La domanda esplorativa permette di comprendere la posizione dell'interlocutore sul tema.</p> <p>In questo caso il genitore è quasi allineato con l'informazione che gli verrà data.</p> <p>In questo caso ne è invece molto lontano.</p> |
| <p>I.: «La situazione scolastica di Marco è preoccupante, ormai siamo quasi a fine anno e ci sono ancora diverse materie gravemente insufficienti».</p> <p>G.: «Sì, non sappiamo più come fare, aveva promesso che si sarebbe impegnato di più, ma tutto è andato avanti come prima...»</p> <p>Oppure:</p> <p>G.: «Cosa? Ma non è possibile, ci aveva detto che stava recuperando e il tema di italiano era anche andato bene!»</p>                                                                                                                              | <p>Domanda esplorativa.</p> <p>Posizione dell'interlocutore più vicina.</p> <p>Posizione decisamente più lontana.</p>                                                                                                                       |

### 6.2.3. Condividere le informazioni

Nel dare cattive notizie, un problema che si verifica spesso è legato al fatto che si cerca di "ammorbidire" l'informazione attraverso minimizzazioni e tentativi di tranquillizzare. L'intenzione è comprensibile e apprezzabile, ma se non si fa molta attenzione l'effetto di questi tentativi è che l'interlocutore non capisce chiaramente il messaggio. In effetti ciò che aiuta le persone a reggere una cattiva notizia non è tanto il fatto che si cerchi di renderla meno brutta, quanto il fatto che sentano al loro fianco professionisti competenti e capaci di cercare con loro e con il figlio o la figlia delle strade evolutive (Becvar, & Becvar, 2006). Per ottenere questo risultato gli strumenti più efficaci sono le competenze comunicative, come quelle che abbiamo individuato per i colloqui informativi (cap. 5) e cioè: *stabilendo le priorità per il professionista, l'utilizzabilità da parte del ricevente e perseguendo in ogni caso la chiarezza.*

#### 6.2.4. Rispondere alle reazioni

Quando le persone ricevono una cattiva notizia, come potrebbe essere una bocciatura o un'informazione su un qualunque aspetto problematico legato al loro figlio o alla loro figlia, possono avere reazioni di tipo molto diverso: possono mostrarsi dispiaciuti ma accettare la situazione, precipitare nel mutismo, oppure possono reagire con rabbia, prendendosela con il figlio o con gli insegnanti o i compagni di scuola o anche con la moglie o il marito presenti accanto a loro, magari usando frasi accusatorie come: *gli lasci sempre fare quello che vuole e questo è il risultato!*

È molto importante che il professionista sia pronto ad accogliere *qualsiasi* reazione le persone abbiano (ovviamente fino a quando restano nei limiti dell'accettabilità sociale e non mettono in pericolo nessuno). Potrebbero manifestarsi anche reazioni emotive come pianto o gesti di stizza. Insomma, qualunque sia la reazione il professionista dovrebbe essere preparato a fronteggiarla. Per riuscire a farlo efficacemente è utile ricordare quello che abbiamo già messo in evidenza nel primo capitolo: quello che sta avvenendo è un incontro di due sistemi e la reazione dell'altro va vista come quella di un sistema che è stato perturbato e ora sta cercando di ristabilire uno stato di equilibrio (Ford & Lerner, 1995). Questa consapevolezza può aiutare a non considerare le reazioni dell'interlocutore come un attacco personale e può contribuire a creare una giusta distanza, che permetta di non lasciare l'altro da solo, ma anche capace di proteggere il professionista da possibili effetti di reazioni emotivamente intense. Di fronte a tali reazioni è importante che il professionista sappia accogliere, anche silenziosamente, e non reagire immediatamente in modo difensivo.

#### 6.2.5. Pianificare e accompagnare

Uno degli effetti della cattiva notizia potrebbe essere di rendere difficile pensare al futuro. Un alunno di fronte a una bocciatura o a una valutazione pesantemente negativa potrebbe demoralizzarsi e pensare che non valga più la pena di impegnarsi; due genitori, di fronte a una informazione sul comportamento del figlio che cambia magari radicalmente la loro visione di lui, potrebbero sentirsi senza prospettive, pensare che tutto quello che immaginavano non sarà più realizzabile e potrebbero non sapere cosa fare. In casi come questi è molto importante che le persone non si sentano sole e soprattutto possano riflettere su possibili azioni da intraprendere. Anche di fronte a una bocciatura, ad esempio, ci sono delle decisioni da prendere riguardo al futuro e segnalarle può essere un modo di aiutare il sistema a guardare avanti in modo progettuale.

Vediamo adesso un esempio schematico di un colloquio in cui viene comunicata una cattiva notizia. Sono presenti, oltre all'insegnante, Vittorio (l'alunno) e i suoi genitori.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Buongiorno, vi ho convocati perché come Consiglio di classe riteniamo importante fare il punto insieme a voi sulla situazione di Vittorio. Per prima cosa chiederei a te, Vittorio, di dirci il tuo punto di vista».</p> <p>VITTORIO: «Mah... sì... non è che vada bene, un po' come l'anno scorso, in alcune materie vado bene, in altre male...»</p> <p>I.: «Capisco, tu non vedi molte differenze da come andavi l'anno scorso. E voi, come vedete la situazione?»</p> <p>MADRE: «Cosa devo dirle, i voti li vediamo, però Vittorio non è uno stupido, se studiasse un po' di più non ci sarebbero problemi...»</p> <p>I.: «E lei (rivolgendosi al padre) cosa ne dice?»</p> <p>PADRE: «Io glielo dico sempre che deve impegnarsi di più, non è che non studia, ma non si organizza, si porta avanti le cose fino all'ultimo, ma fa così con tutto, non so come fare a farglielo capire.</p> <p>I.: «Ecco, quindi voi individuate la principale difficoltà nella gestione dello studio, e tu Vittorio vedi la situazione simile a quella dell'anno scorso, quando eri in prima. Vi ho chiesto questo colloquio perché, dal nostro punto di vista, la situazione quest'anno purtroppo è più grave di quella dell'anno scorso. L'anno scorso a due mesi dalla fine dell'anno, Vittorio aveva tre materie insufficienti, di cui una grave, ma tutte le altre erano pienamente sufficienti e di italiano e storia aveva la media del sette. Quest'anno, invece, le materie insufficienti sono quattro, tutte gravi e le altre sono tra il cinque e il sei; una sola, storia, raggiunge pienamente il sei. Questo significa che al momento il rischio di una bocciatura è molto elevato».</p> <p>M.: «Volete bocciarlo?»</p> <p>P.: «Sconcertante... e francamente mi sembra esagerato! Non pensavo proprio che fossimo a questo punto...»</p> <p>M.: «Se volevate bocciarlo però era meglio se ce lo dicevate prima».</p> <p>I.: «Comprendo lo sconcerto che provate; abbiamo deciso di incontrarvi ora perché abbiamo l'esito anche degli ultimi compiti in classe. Tu, Vittorio, cosa pensi rispetto a quello che vi ho comunicato?»</p> <p>V.: «Sì, è vero che i voti quest'anno sono peggio, però secondo me non mi merito la bocciatura».</p> <p>M.: «Ma non si può fare niente?»</p> <p>I.: «È proprio per questo che ho pensato di incontrarvi, perché c'è ancora la possibilità di recuperare almeno qualche materia, in modo da evitare di perdere l'anno. Cominciamo a vedere se Vittorio ha qualche idea, poi vi dirò cosa propone la scuola».</p> | <p>L'insegnante apre il colloquio orientando i partecipanti sugli obiettivi e poi pone una domanda esplorativa.</p> <p>Accoglie il punto di vista dell'altro senza contraddirlo e prosegue con l'esplorazione.</p> <p>Completa l'esplorazione con una domanda rivolta a padre.</p> <p>L'insegnante restituisce alla famiglia i loro punti di vista tramite un breve riassunto, poi chiarisce la posizione della scuola ed esplicita molto chiaramente la gravità della situazione.</p> <p>Le reazioni degli interlocutori possono essere di vario tipo, in ogni caso l'atteggiamento dell'insegnante è di accoglienza, seguita da un posizionamento e da un'apertura al confronto operata attraverso una domanda che chiama in causa il ragazzo.</p> <p>La madre lancia un attacco alla scuola, che l'insegnante non recepisce direttamente ma al quale risponde utilizzando la tecnica dei tre passi (par. 4.6.) e adducendo dei dati oggettivi.</p> <p>Le riflessioni che seguono la domanda permettono all'insegnante di segnalare che si può fare qualcosa e di proporre delle azioni concrete.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Esercitazione 6.1. Comunicare una cattiva notizia

Questa attività ha lo scopo di migliorare le tue competenze nel condurre un colloquio per comunicare una cattiva notizia.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

### 6.3. Interlocutori arroganti o aggressivi

Un'altra situazione che molti insegnanti segnalano come particolarmente difficile è legata a comportamenti aggressivi o arroganti degli interlocutori. Questi colloqui comportano anche il rischio che un operatore reagisca in modo irritato, dicendo tra l'altro cose che potrebbero in seguito ritorcersi contro, come nei due esempi seguenti:

#### (Es. 1.)

|                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GENITORE: «Insomma, le sembra possibile che mio figlio arrivi a casa con un livido come questo, se fosse suo figlio cosa direbbe? Dovreste sorvegliarli nell'intervallo invece di andare a prendere il caffè!»                                        | Il genitore si pone in modo giudicante nei confronti degli insegnanti.                                                                                |
| INSEGNANTE: «Intanto moderi il tono perché qui siamo in una scuola e non al mercato! Sappia che durante l'intervallo i ragazzi sono seguiti attentamente, è ovvio però che se suo figlio va in bagno per fare a botte noi non possiamo farci niente!» | L'insegnante risponde sullo stesso piano: giudica e utilizza modi comunicativi che travalicano un ambito di comunicazione deontologicamente corretto. |

#### (Es. 2.)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GENITORE: «Ci sono diversi genitori che pensano che lei è brava, ma forse un po' giovane per tenere la disciplina, guardi, accetti un consiglio, mia madre ha fatto l'insegnante per quarant'anni e mi diceva sempre, per tenere una classe ci vuole "pugno di ferro in guanto di velluto", si faccia rispettare di più e punisca come si deve quelli che se lo meritano». | Il genitore assume un atteggiamento paternalistico nei confronti di una insegnante giovane. Propone quindi una relazione "da superiore a inferiore".                        |
| INSEGNANTE: «Sarò anche giovane ma, se permette, so fare il mio mestiere e le dico sinceramente che se ognuno facesse il suo il mondo sarebbe un posto migliore!»                                                                                                                                                                                                          | L'insegnante non accetta questa proposta relazionale reagendo però in modo piccato e facendo una controproposta con la quale cerca di assumere lei un ruolo di superiorità. |

Proposte relazionali come quelle riportate negli esempi sono molto difficili da gestire, frasi come queste possono mandare fuori dai gangheri professionisti di solito dotate di una calma serafica. Cosa può aiutare un insegnante a fronteggiarle? Alcuni degli elementi che abbiamo messo in evidenza nei capitoli precedenti possono contribuire:

- la logica sistemica;
- avere chiaro quali sono gli obiettivi professionali;
- ricordare che ci sono più modi di reagire a una situazione;
- fare una differente proposta relazionale e restare centrati su di essa.

#### 6.3.1. La logica sistemica

La logica sistemica delineata nel capitolo primo può rivelarsi un aiuto perché ci ricorda che ogni persona con la quale interagiamo fa parte di uno o più sistemi e che ogni sistema è caratterizzato da un equilibrio di cui non abbiamo conoscenza. Quello

che per noi è un atteggiamento provocatorio o aggressivo, per l'altro può essere una risposta a quello che considera un suo diritto violato o una mancanza di attenzione da parte nostra, oppure ancora l'unico modo che conosce per manifestare un disagio. Questa consapevolezza può aiutare il professionista ad avere un piccolo rallentamento nella risposta. Questo rallentamento a sua volta può permettere di non reagire "istintivamente" evitando così un intervento che blocchi la comunicazione su un piano conflittuale. Anche se il tempo guadagnato attivando la consapevolezza sistemica è pochissimo, può essere sufficiente per evitare una immediata reazione spontanea e permettere al professionista di attivare altre modalità di risposta.

### 6.3.2. *Avere chiaro quali sono gli obiettivi professionali*

Come abbiamo visto (par. 2.8.), oltre agli obiettivi di ogni singolo colloquio esiste un obiettivo relazionale che non dovrebbe mai essere perso di vista, quello di *mantenere con l'interlocutore una relazione buona abbastanza per poter continuare a cooperare*. Questa condizione basilare nell'ambito di una relazione di aiuto viene messa a rischio quando l'obiettivo diventa "vincere" contro l'altro (par. 1.7. e 6.1.2.). Alcune domande che possono aiutare a "reggere" una situazione di questo tipo sono: *Perché sono qui? Cosa sto facendo? Qual è il mio obiettivo in questo momento?* Queste domande, che rimandano al nostro ruolo professionale e più in generale al senso del nostro agire, permettono di restare collegati al contesto e limitano il rischio di una reazione istintiva. Superare la soglia conflittuale, infatti, non è mai una soluzione ai problemi relazionali in ambito professionale. Non lo è per le famiglie, perché in questo modo perdono un appoggio e una alleanza educativa, non lo è per i professionisti, perché oltre alla maggiore difficoltà di raggiungere gli obiettivi professionali, si trovano anche a sopportare una aumentata dose di stress e fatica; non lo è per gli alunni, perché si trovano coinvolti in situazioni di tensione che certo non li aiutano nel processo di apprendimento.

### 6.3.3. *Ricordare che ci sono più modi di reagire a una situazione*

Per riuscire a non entrare nella pericolosa zona del conflitto è utile ricordare quanto abbiamo messo in evidenza nel primo capitolo, e cioè che gli atteggiamenti e le parole dell'altro sono *proposte relazionali* alle quali *non* siamo costretti ad aderire. Nessuno può costringere un altro a dire cose che non vuole dire: di fronte a una proposta relazionale conflittuale non siamo obbligati a rispondere nello stesso modo, la comunicazione è il frutto di una cooperazione e possiamo decidere a quali attività intendiamo prendere parte. Come è stato messo in luce trattando la regola dei tre passi (par. 4.6.) il professionista, oltre a non accettare una proposta conflittuale, può cercare di orientare la discussione verso un'altra direzione.

### 6.3.4. *Fare una differente proposta relazionale e restare centrati su di essa*

Un elemento che può aiutarci a non cadere in una trappola comunicativa è quindi fare un'altra proposta relazionale e mantenerla anche di fronte ad atteggiamenti dell'interlocutore che continuano a essere problematici o che sentiamo come provocatori. Come professionisti, a una proposta aggressiva e conflittuale possiamo rispondere con una controproposta mirata a salvaguardare la relazione e che sia protettiva per tutti: un esempio di intervento che permette di non contrapporsi in modo simmetrico e di fare una diversa proposta relazionale è la *regola dei tre passi* (par. 4.6.).

**(Es. 1.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GENITORE: «Insomma, le sembra possibile che mio figlio arrivi a casa con un livido come questo, se fosse suo figlio cosa direbbe? Dovreste sorvegliarli nell'intervallo invece di andare a prendere il caffè!»                                                                                                            | Posizione giudicante.                                                                                                                                                                                                                   |
| INSEGNANTE: «Capisco la sua irritazione per quello che è successo ieri, le posso assicurare però che la sorveglianza è la migliore possibile: ci sono sempre due insegnanti e un bidello durante la ricreazione e anche le classi sono sempre sorvegliate. Senta, mi può dire cosa le ha raccontato Marco dell'accaduto?» | L'insegnante non si pone sullo stesso piano rischiando di innescare una <i>escalation</i> del conflitto, ma fa una proposta relazionale diversa utilizzando la regola dei tre passi (par. 4.6.): accoglienza, posizionamento, apertura. |
| G.: «Comunque non finisce qui, ho già chiesto un colloquio con la dirigente, ci manca ancora che mio figlio finisca all'ospedale!»                                                                                                                                                                                        | Il genitore mantiene la sua posizione.                                                                                                                                                                                                  |
| I.: È nel suo pieno diritto contattare la dirigente, io per parte mia le ribadisco il nostro impegno nel seguire i ragazzi e, se si sente di dedicare ancora un momento al nostro colloquio, vorrei comprendere meglio come Marco ha vissuto la situazione, ha voglia di raccontarmelo?                                   | Anche l'insegnante mantiene la sua posizione, continuando a fare una proposta relazionale che, comunque finisca lo scambio comunicativo, per lo meno non favorisce la crescita della conflittualità.                                    |

**(Es. 2.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GENITORE: «Ci sono diversi genitori che pensano che lei è brava, ma forse un po' giovane per tenere la disciplina, guardi, accetti un consiglio, mia madre ha fatto l'insegnante per quarant'anni e mi diceva sempre, per tenere una classe ci vuole "pugno di ferro in guanto di velluto", si faccia rispettare di più e dia delle punizioni esemplari a quelli che se le meritano». | Proposta relazionale di superiorità, che si attua adottando due modi barriera: giudizio e sostituzione.                                              |
| INSEGNANTE: «Comprendo la sua preoccupazione per il fatto che non ho ancora una lunga esperienza, posso però assicurarle che metto in ogni momento il massimo impegno in ogni aspetto del mio lavoro, c'è forse qualcosa di preciso riguardo alla mia relazione educativa con Lucia che vorrebbe discutere con me?»                                                                   | Anche in questo caso l'insegnante non risponde ponendosi sullo stesso piano, non cerca quindi di "vincere" ma propone un altro modello di relazione. |
| G.: «Guardi, per fortuna Lucia non mi ha mai dato problemi a scuola, il problema, come le dicevo, è tenere la classe...»                                                                                                                                                                                                                                                              | Il genitore continua però a mantenere la sua posizione.                                                                                              |
| I.: «Vedo che questo punto la preoccupa molto, non posso dirle molto di più se non che le mie scelte educative e disciplinari sono motivate e concordate col Consiglio di classe e che sono pronta a confrontarmi con lei e con gli altri genitori su problemi specifici che individuate.                                                                                             | E l'insegnante continua a mantenere la sua, non accettando la proposta relazionale del genitore, senza però assumere toni conflittuali.              |

**6.4. Interlocutori bloccati sul loro punto di vista**

Ci sono situazioni in cui sarebbe importante che una persona cambiasse qualcosa nel suo comportamento: un alunno che non studia o si comporta male in classe o un genitore che non tiene conto delle richieste di collaborazione da parte degli insegnanti. Succede spesso però che, anche di fronte a ripetute richieste, l'atteggiamento dell'altro non cambi. Di solito la strategia adottata in questi casi è ripetere alla persona che quel determinato comportamento non va bene e indicare un comportamento più appro-

priato e corretto. Un alunno potrebbe essere più volte richiamato sia durante le lezioni sia in momenti come l'intervallo o il cambio di ora. Indipendentemente dai contesti in cui questo avviene, il tenore dell'intervento potrebbe essere più o meno questo:

**(Es. 1.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSEGNANTE: «Bisogna proprio che tu ti metta in riga, guarda che così non si va avanti, e non sperare di recuperare tutte le materie che hai insufficienti nell'ultimo mese come hai fatto l'anno scorso, te lo dico sinceramente, stai rischiando grosso, non studi e in classe pensi di poter fare quello che vuoi, ma dove credi di arrivare in questo modo? Te lo dico io, a perdere l'anno! Ti conviene metterti a studiare e cercare di fare attenzione alle spiegazioni, altrimenti poi a casa non capisci come devi fare gli esercizi, ammesso che tu ci provi a farli...» | Si tratta di un intervento caratterizzato dai modi barriera che abbiamo visto dettagliatamente nel primo capitolo (1.6.). |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Una situazione analoga può presentarsi anche con un genitore di un alunno che durante l'intervallo ha tenuto ripetutamente un comportamento scorretto.

**(Es. 2.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSEGNANTE: «Come sa, visto che l'ho già scritto più volte sul diario, Matteo durante l'intervallo è scatenato. Qualche giorno fa ha spinto un ragazzo da dietro e lo ha fatto cadere. Un'altra volta litigava con un compagno ed è dovuto intervenire il bidello per dividerli. Così non si può andare avanti, bisogna che anche a casa glielo diciate che non si deve comportare così!» | L'insegnante dà una chiara descrizione di una situazione difficile e mostra chiaramente la sua preoccupazione. |
| GENITORE: «Sì, mi ha detto che ha litigato, ma guardi, il fatto è che è un ragazzo molto vivace, anche a casa non sta fermo un attimo».                                                                                                                                                                                                                                                   | Il genitore non accoglie il punto di vista dell'insegnante e minimizza.                                        |
| I.: «Scusi, ma qui non è questione di essere vivace, rischia di far male ai compagni e se non ci date una mano saremo costretti a sorvegliarlo a vista».                                                                                                                                                                                                                                  | L'insegnante ribadisce la propria posizione.                                                                   |
| G.: «È il suo modo di fare, deve sempre essere al centro dell'attenzione, bisogna avere un po' di pazienza».                                                                                                                                                                                                                                                                              | Il genitore non cambia il suo punto di vista: per lui quello di cui si sta parlando non è un problema grave.   |
| I.: «Guardi, le devo dire che se continua così ci saranno delle conseguenze sul voto di condotta!»                                                                                                                                                                                                                                                                                        | L'insegnante introduce un modo barriera (minaccia)                                                             |

Quelli che abbiamo riportato negli esempi sono interventi che non hanno dato alcun risultato apprezzabile, anzi, essendo basati sui modi barriera, hanno probabilmente contribuito ad allontanare maggiormente gli interlocutori. In casi come questi, quando abbiamo davanti persone che non sono disposte a cambiare il loro punto di vista, è possibile utilizzare *una forma di colloquio che possa favorire la decisione di modificare un comportamento*. Nei lavori di Miller e Rollnick (Miller & Rollnick, 1994, 2004) la questione della motivazione viene studiata a fondo e viene presentata una metodologia per interventi professionali che cercano di modificare comportamenti problematici.

Uno dei concetti più importanti su cui gli autori portano la nostra attenzione è l'aspetto relazionale della motivazione:

«La motivazione è per molti versi un processo interpersonale, il prodotto di un'interazione tra persone. Questo si allontana in qualche modo dalla convinzione comune che la motivazione sia qualcosa di interiore che risiede dentro l'individuo come uno stato o un tratto personale. La motivazione al cambiamento viene non solo influenzata dal contesto interpersonale, ma si può dire, in senso stretto, che ne scaturisce.» ( Miller & Rollnick, 2004, p. 37).

Anche in presenza di persone che non sono disposte a collaborare con noi, è possibile cercare di intervenire prendendosi cura della relazione e facendo proposte relazionali che aiutino l'altro a modificare un atteggiamento o un comportamento. Vediamo un esempio di proposta relazionale "motivante" nel colloquio seguente:

**(Es. 3.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Senti Nicola, ti ho chiesto questo colloquio perché, come insegnante coordinatrice di classe, sono preoccupata per i tuoi risultati in questi primi mesi di scuola. Ci siamo parlati già una volta ma da allora la situazione non è migliorata. Hai tre materie gravemente insufficienti e una sul cinque, volevo capire come vedi tu la situazione...»</p> <p>NICOLA: «Mah... sì... è vero... però non è che non studio... un po' studio.. però... vabbè cercherò di impegnarmi di più...»</p> <p>I.: «Ascolta, Nicola, per me adesso il punto non è se studi o no ma se per te questi risultati sono un problema, se preoccupano anche te».</p> <p>N.: «...Fino a un certo punto, anche l'anno scorso all'inizio non andavo bene e poi ho recuperato...»</p> <p>I.: «Sì, è vero, l'anno scorso, come sai in consiglio si è deciso per la promozione perché avevi dimostrato di impegnarti, però quest'anno siamo di nuovo nella stessa situazione e diversi insegnanti si aspettano da te un maggior impegno».</p> <p>N.: «Ma gliel'ho detto, non è che non studio, sì, in effetti potrei impegnarmi di più, però adesso non ce la faccio. Davvero sono un po', diciamo, così... incasinato, i miei che litigano e le altre cose... non è che non mi interessa la scuola... però...»</p> <p>I.: «Mi rendo conto che sia difficile, ma come ti ho detto la situazione mi preoccupa, non vedi proprio la possibilità di impegnarti un po' di più?»</p> <p>N.: «Non lo so... ma gliel'ho detto, poi recupero, adesso non ho testa».</p> <p>I.: «Ascolta Nicola, ci tenevo a parlarti in modo da condividere con te le mie preoccupazioni e quelle degli altri insegnanti e in modo che tu avessi chiara la situazione. In questo momento non sembra che tu riesca a cambiare qualcosa rispetto al tuo impegno a scuola: sappi comunque che, se ti servisse ragionare ancora sulla situazione... o sulle cose che ti "incasinano" non hai che da dirmelo, fissiamo un colloquio e ne parliamo».</p> <p>N.: «Vabbè... grazie...»</p> | <p>L'insegnante introduce il colloquio chiarendo la posizione della scuola e fa una domanda per capire il punto di vista dell'interlocutore.</p> <p>La risposta dell'alunno è vaga.</p> <p>L'insegnante chiarisce meglio il suo pensiero e fa una domanda più precisa.</p> <p>L'alunno risponde in modo meno vago dando una sua visione della situazione.</p> <p>A tale visione, l'insegnante risponde in modo articolato.</p> <p>A questo punto lo studente ribadisce che non intende cambiare atteggiamento.</p> <p>L'insegnante accoglie e ribadisce l'esigenza di un maggior impegno.</p> <p>L'alunno resta decisamente fermo sulla sua posizione.</p> <p>L'insegnante conclude ribadendo il proprio punto di vista ma mantenendo un atteggiamento di accoglienza rispetto alla posizione dello studente. Invece di minacciare o ricordare le conseguenze negative che potrebbero derivare dal comportamento dell'alunno, mostra una disponibilità a dare ulteriore aiuto se richiesto.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

In questo colloquio l'insegnante non raggiunge l'obiettivo di modificare l'atteggiamento del ragazzo verso lo studio, ma fa il possibile per fargli capire la gravità della situazione e per salvaguardare la relazione. Inoltre il colloquio si conclude con una apertura e un segnale di disponibilità della scuola ad ascoltare i bisogni del ragazzo in futuro.

### 6.5. Il colloquio con le coppie

La comunicazione con le coppie presenta una maggiore complessità della comunicazione con una singola persona e richiede un'appropriata gestione del colloquio. Quando abbiamo di fronte una coppia la nostra comunicazione deve essere più articolata, bisogna infatti prestare attenzione a un doppio *feedback* e tenere conto che i nostri messaggi riguardano sempre simultaneamente i due interlocutori. Vediamo ora quali sono gli aspetti da tenere in considerazione quando si sta conducendo un colloquio con una coppia (Christenson & Reschly, 2010).

- rivolgere la stessa attenzione a entrambi;
- evitare che un interlocutore diventi “trasparente”;
- esplicitare le regole;
- usare in modo strategico i riassunti;
- aiutare gli elementi della coppia ad aiutarsi.

#### 6.5.1. Rivolgere la stessa attenzione a entrambi

Una prima regola importante è che tutte le persone presenti devono avere spazio nella conversazione e sentirsi considerate nello stesso modo. La riuscita di un colloquio di questo tipo dipende anche da quanto sono salvaguardati gli equilibri nei turni di parola degli interlocutori. Se siamo di fronte a una coppia conflittuale (per esempio due genitori che si stanno separando e litigano tra loro), questa accortezza diventa fondamentale in quanto lasciare eccessivo spazio a uno solo di essi senza segnalare l'importanza di ascoltare anche l'altro potrebbe essere considerato un segnale di alleanza con il primo. Di fronte a un interlocutore che stia monopolizzando la comunicazione potrebbe quindi essere necessario intervenire con una frase di questo tipo:

|                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSEGNANTE: «Mi perdoni signor Rossi, ma la devo interrompere, le lascerò tra poco di nuovo la parola, ma su questo punto ho necessità di avere anche l'opinione della signora». | Per evitare che un interlocutore tenga eccessivamente la parola, l'insegnante lo interrompe (utilizzando la tecnica vista nel par. 4.4.). |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### 6.5.2. Evitare che un interlocutore diventi “trasparente”

Questa avvertenza è particolarmente importante quando abbiamo di fronte uno o due genitori e il loro figlio o la loro figlia. In questi casi è possibile che i flussi comunicativi taglino fuori qualcuno, di solito l'alunno. Si creano allora quelle strane situazioni in cui si parla di qualcuno che è presente come se fosse assente, oppure come se fosse diventato trasparente. In questa sequenza di colloquio sono presenti l'insegnante, Teresa, alunna di prima superiore, e sua madre. Lo scambio di frasi è sempre tra la madre e l'insegnante, Teresa non viene mai interpellata.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSEGNANTE (guardando sempre la madre): «Ecco, signora, per l'inglese purtroppo, come ha visto dai voti, non ci siamo, anche l'ultimo compito era insufficiente».                                                                                                              | L'insegnante dà un'informazione rivolgendosi solo al genitore.                                            |
| GENITORE (guardando sempre l'insegnante): «Ma studia, glielo assicuro, giovedì scorso è stata tutto il pomeriggio a ripassare per prepararsi per il compito in classe, ma fa fatica...»                                                                                        | Il genitore risponde per la figlia.                                                                       |
| I.: «Il fatto è che per imparare le lingue bisogna studiare giorno per giorno, non si può studiare solo prima dell'interrogazione».                                                                                                                                            | L'insegnante continua il colloquio senza tener conto che Teresa, anche se è stata citata, non ha parlato. |
| G.: «Ma vede, l'inglese è un po' la sua bestia nera, alle medie ha avuto un'insegnante che, diciamo onestamente, non era preparata e quindi Teresa ha cominciato a non amare la materia, noi non ce ne siamo resi conto subito, purtroppo, e adesso vengono fuori i problemi». | Il genitore continua a parlare a nome della figlia.                                                       |
| I.: «Sì, ma noi siamo ripartiti dalle basi grammaticali».                                                                                                                                                                                                                      | Il colloquio continua nella totale "trasparenza" di Teresa.                                               |
| G.: «Guardi, le assicuro che Teresa si impegna, fa i compiti regolarmente...»                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                           |
| I.: «Sarà, però gli elementi di base della grammatica non li ha ancora acquisiti, e ormai sono passati diversi mesi...»                                                                                                                                                        |                                                                                                           |

È molto importante quindi coinvolgere tutti i presenti nella conversazione e questo può essere ottenuto soltanto con una conduzione attenta e con interventi del professionista che facilitino l'espressione di tutti i partecipanti. Nel caso precedente, per esempio, anche partendo dalla stessa affermazione dell'insegnante che si rivolge solo alla madre, si sarebbe potuto fare domande a Teresa sulle sue difficoltà con la materia o chiederle se si riconosceva nelle affermazioni fatte su di lei.

|                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSEGNANTE: (rivolgendosi alla madre): «Ecco, signora, per l'inglese purtroppo, come ha visto dai voti, non ci siamo, anche l'ultimo compito era insufficiente». |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| GENITORE: «Ma studia, glielo assicuro, giovedì scorso è stata tutto il pomeriggio a ripassare per prepararsi per il compito in classe, ma fa fatica...»          | Alla domanda dell'insegnante la madre risponde parlando a nome della figlia.                                                                                                                                                                       |
| I. (rivolgendosi a Teresa): «Senti, Teresa, mamma dice che fai fatica, diresti anche tu che è questo il problema?»                                               | In questo caso l'insegnante accoglie il punto di vista del genitore e lo usa per coinvolgere Teresa nel colloquio. A partire dalla sua risposta l'insegnante cerca di capire meglio quali sono le difficoltà che l'alunna effettivamente incontra. |
| TERESA: «Mi metto a fare i compiti, mi sembra di farli giusti, ma poi ci sono sempre degli errori».                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| I.: «Mi aiuti a capire cosa è difficile per te rispetto all'inglese?»                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                    |

In un caso come quello proposto nell'esempio precedente, il coinvolgimento della ragazza fin dall'inizio sarebbe determinante nel caso si arrivasse ad attivare un processo di *problem solving*. La cura nel rivolgere la stessa attenzione a entrambi è particolarmente importante quando tra gli interlocutori ci sono delle divergenze, come

potrebbe avvenire trovandosi di fronte due genitori in lite; situazione nella quale la sensazione di non ricevere la stessa attenzione che viene rivolta all'altro può irrigidire le relazioni.

### 6.5.3. Esplicitare le regole

*Un sistema impara a funzionare dal suo stesso funzionamento*, questo principio vale anche per le persone coinvolte in un colloquio a scuola; è quindi importante che, se necessario, il professionista introduca nel colloquio delle regole di funzionamento. Durante un colloquio con una coppia potrebbe succedere che un interlocutore tenda a parlare molto più di un altro o togliendo regolarmente la parola a un altro. In questo caso è importante intervenire, fare in modo che tutti gli interlocutori possano esprimersi; questo intervento mette in evidenza una regola: *qui si parla in un certo modo*. Nel caso seguente sono presenti l'insegnante e i genitori di Ludovico, un alunno di seconda superiore. A un certo punto del colloquio l'insegnante chiede un parere a entrambi i genitori ma il padre comincia a parlare al posto della madre, se la professionista non intervenisse accetterebbe tacitamente la regola per cui uno può parlare al posto dell'altro; intervenendo invece propone e favorisce l'utilizzazione di un'altra regola.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Vorrei sapere come vedete voi genitori la situazione di Ludovico».</p> <p>PADRE: «Cosa vuole, io non faccio che dire a mio figlio che deve impegnarsi di più, la scuola è come la vita, nessuno ti regala niente, la promozione te la devi meritare. Comunque adesso che torniamo a casa mi sente, il motorino se lo scorda fino alla fine dell'anno».</p> <p>I.: «E lei signora, cosa ne pensa?»</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>Madre: «Io...»</p> <p>P. (interrompendola): «Mia moglie la pensa esattamente come me, non è vero, cara? Ne parliamo spessissimo a casa, però non è che possiamo fare miracoli se anche lui non ci mette del suo».</p>                                                                                                                                                                                              | <p>Dopo aver ascoltato il parere del padre, l'insegnante pone la stessa domanda alla madre.</p> <p>Il padre però interrompe e riprende la parola. Se l'insegnante non intervenisse confermerebbe implicitamente la regola che uno può parlare per l'altra.</p> |
| <p>I.: «È molto utile che ci sia un confronto tra i genitori sul piano educativo. Ma anche se siete d'accordo, per me è molto importante sentire sempre il parere di entrambi, mi stava dicendo, signora...»</p>                                                                                                                                                                                                      | <p>L'insegnante invece prende posizione accogliendo prima di tutto un elemento presente nell'affermazione del marito, poi esplicita una regola spiegandone il senso, infine rivolge di nuovo la domanda alla moglie.</p>                                       |

### 6.5.4. Usare in modo strategico i riassunti

Durante un colloquio con più persone, è maggiore il rischio di incomprensioni e di perdere il filo del discorso. Per evitare queste difficoltà è opportuno utilizzare alcuni strumenti di cui abbiamo già parlato ma che si rivelano particolarmente utili quando aumenta il numero delle voci e la necessità di coordinarle. Si tratta di aumentare gli interventi di orientamento e soprattutto di usare in modo opportuno i riassunti (parr. 4.3., 4.5.). I riassunti infatti permettono a tutti i partecipanti di essere allineati e

avere una visione condivisa rispetto ai temi che vengono discussi; permettono anche di verificare che tutti abbiano chiaro le cose che sono state dette. Nella conduzione di un colloquio con una coppia, il riassunto ha anche il significato di mettere in evidenza con chiarezza eventuali differenze o punti di vista condivisi tra gli interlocutori. Come avviene in questo colloquio dove i genitori di una bambina con disabilità discutono con la maestra sulla possibilità, che la scuola considera un importante momento di autonomia e socializzazione, di far fare alla ragazza una gita con i suoi compagni.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>MADRE: «Ecco... io non credo che Sara sia pronta per un'esperienza come questa, secondo me ha bisogno ancora di un po' di tempo».</p> <p>PADRE: «Ma cara, di questo passo non metterà mai il naso fuori di casa, hai sentito cos'ha detto la maestra, secondo loro è perfettamente in grado, è migliorata molto quest'anno, l'hai detto anche tu e poi hanno organizzato tutto nel modo migliore, vedrai che non ci saranno problemi...»</p> <p>M.: «Fai presto a dirlo, e se poi sta male quando è via? Che noi non ci siamo?»</p> <p>INSEGNANTE: «Proviamo a fare il punto. Da una parte lei (indicando il padre) è convinto dell'opportunità di mandare Sara alla gita e si sente sufficientemente tranquillo. Lei invece (indicando la madre) ritiene che Sara non sia ancora pronta, ed è preoccupata che possa succederle qualcosa mentre è lontana da voi».</p> | <p>La madre e il padre di Sara espongono i loro divergenti punti di vista riguardo alla possibilità che la figlia vada in gita scolastica.</p> <p>L'insegnante riassume chiarendo le posizioni di entrambi.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### 6.5.5. Aiutare gli elementi della coppia a comprendersi

Conducendo un colloquio con una coppia è possibile anche *aiutare gli interlocutori ad aiutarsi reciprocamente*; questa tecnica è più complessa delle altre e di solito si utilizza quando il clima è sufficientemente pacifico e potrebbe anche aiutare gli interlocutori, oltre che a esplicitare reciprocamente i loro bisogni, ad apprendere anche un modo più efficace di comunicare tra loro. Questo intervento può essere collocato nel momento del colloquio in cui entrambi concordano sulla definizione di un problema e si può quindi iniziare un processo di *problem solving*; consiste in domande "incrociate" che possono contribuire a chiarire in quale modo ognuno può essere di aiuto all'altro.

Teresa e sua madre sono a colloquio con l'insegnante coordinatrice di classe; il motivo per cui è stato convocato il colloquio è che Teresa non svolge regolarmente i compiti. Sia la madre sia Teresa concordano sulla definizione del problema e accettano la proposta dell'insegnante di provare a cercare insieme una soluzione. L'insegnante procede quindi utilizzando la tecnica del *problem solving* (par. 5.2.) e, arrivate al punto in cui si prova a generare nuove idee e ipotesi, prova a sollecitare la coppia in questo modo.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Senti, Teresa, se tu potessi chiedere a tua madre di fare una cosa che potrebbe aiutarti con i compiti, cosa le chiederesti?»</p> <p>TERESA: «Mah... più che di fare una cosa... c'è una cosa che le chiederei di non fare...»</p> <p>I.: «Sì...»</p><br><p>T.: «Vorrei che smettesse di fare i paragoni con mia sorella, lo so che lei era più brava, però io non riesco a essere come lei e tutte le volte che me lo dice mi innervosisco».</p> <p>I.: «Ecco, signora, Teresa le chiede di non fare più paragoni con la sorella, lo vede possibile?»</p> <p>MADRE: «Certo! Non è che mi fa piacere farlo, speravo solo che la spronasse un po', ma se le dà fastidio...»</p> <p>T.: «Sì, non hai idea quanto...»</p> <p>I.: «E lei, signora, se dovesse a chiedere a Teresa qualcosa per "aiutarla ad aiutarla", cosa le chiederebbe?»</p> <p>M.: «Vorrei che i suoi cinque minuti non diventassero delle mezz'ore, se dice: "Mi metto tra cinque minuti" dopo cinque minuti, vorrei vedere che si mette alla scrivania».</p> <p>I.: «Che ne dici, Teresa? È una cosa che potresti provare a fare?»</p> <p>T.: «Sì, d'accordo, magari mi punto la sveglia...»</p> <p>I.: «Ecco, queste sono due cose che potete fare per aiutarvi reciprocamente: la mamma cercherà di non fare più paragoni con la sorella e Teresa cercherà di essere rigorosa con i tempi...»</p> | <p>L'insegnante pone a Teresa una domanda in riferimento a quello che la madre potrebbe fare per aiutarla.</p> <p>Teresa fa una richiesta alla madre.</p><br><p>L'insegnante riprende la richiesta di Teresa e chiede alla madre se ritiene possibile accoglierla. Questo passaggio è molto importante perché non è scontato che l'altro possa o voglia accettare la richiesta fatta.</p><br><p>Poi è il turno della madre di fare la propria richiesta a Teresa.</p><br><p>Anche in questo caso l'insegnante verifica la disponibilità ad accogliere la richiesta.</p><br><p>L'insegnante riassume e poi procede nel colloquio.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Esercitazione 6.2. Colloqui con le coppie

Questa attività ha lo scopo di migliorare le tue competenze nel condurre un colloquio con una coppia. Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

### 6.6. Colloqui gestiti da due professionisti

Quando sono due professionisti a condurre un colloquio, soprattutto se si tratta di un colloquio difficile, ci sono alcune avvertenze che è importante tenere presenti al di là di quelle più generali che riguardano la gestione dei colloqui che abbiamo già messo in luce nel corso del libro. Gli elementi che possono aiutare chi gestisce colloqui in coppia sono (Hornby, 2011):

- chiarezza e condivisione dell'obiettivo;
- suddivisione dei compiti;
- evitare di contraddirsi;
- orientare il collega.

### 6.6.1. Chiarezza e condivisione dell'obiettivo

In caso di colloqui gestiti da due professionisti, è ancora più importante del solito che l'obiettivo sia chiaro e condiviso. Se mancano chiarezza e condivisione è facile che durante il colloquio, di fronte alle reazioni degli interlocutori e allo sviluppo del discorso, non si sappia più cosa fare e si proceda in direzioni diverse. È molto utile dunque concordare chiaramente l'obiettivo del colloquio prima di cominciare.

### 6.6.2. Suddivisione dei compiti

Il colloquio è una specie di rappresentazione e riesce meglio se le parti sono divise in modo chiaro, almeno a grandi linee. Sapere chi comincia dicendo cosa, chi conclude, chi gestisce (almeno prevalentemente) una parte e chi un'altra aiuta a mantenere un maggiore controllo.

### 6.6.3. Evitare di contraddirsi

Può succedere che durante un colloquio gestito in coppia un insegnante dica qualcosa su cui l'altro non è d'accordo. È importante evitare che si inneschi una discussione tra gli operatori durante la conduzione, meglio provare a segnalare cautamente al collega che non siamo convinti con frasi del tipo: *io forse su questo punto prenderei ancora un po' di tempo per pensarci...*

### 6.6.4. Evitare sovrapposizioni

Per procedere con ordine e favorire la cooperazione tra i professionisti che conducono un colloquio, è utile segnalare all'altro le nostre mosse. Si tratta di una forma di orientamento, questa volta non diretta all'interlocutore ma al proprio partner. Segnalare chiaramente cosa stiamo facendo aiuta la collega a non perdere il filo del discorso dandole la possibilità di aggiungere qualcosa. Una frase di orientamento a beneficio della collega potrebbe essere:

|                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «Bene, se anche tu Rosa sei d'accordo su questo punto e non hai niente da aggiungere, penso che possiamo passare all'altro argomento». | In questo modo, accompagnando anche la frase con una adeguata comunicazione non verbale, si aiuta la collega a comprendere che noi vorremmo cambiare argomento e le si facilita il compito di aggiungere qualcosa se lo ritiene necessario. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 6.7. Sintesi del capitolo 6

In questo capitolo ci siamo occupati dei colloqui difficili. Utilizzando il repertorio di teorie e di tecniche presentato nei capitoli precedenti del libro, abbiamo individuato strategie per gestire colloqui che presentano una particolare difficoltà: colloqui in cui bisogna dare cattive notizie, colloqui con interlocutori arroganti o aggressivi, o ancora persone bloccate sul loro punto di vista. Infine abbiamo preso in considerazione il colloquio con le coppie e il colloquio condotto da due professionisti.

## Bibliografia

- Bradley, G. L., & Campbell, A. C. (2016). Managing Difficult Workplace Conversations. *International Journal of Business Communication*, 53(4), 443-464. doi:10.1177/2329488414525468
- Buckman, R., (2003). *La comunicazione della diagnosi in caso di malattie gravi*. Milano: Cortina.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships*. New York: Taylor & Francis.
- Dickson, A., Scott, N., & Montis, S. (2007). *Conversazioni difficili. Come uscire da situazioni delicate senza rovinare le vostre relazioni*. Roma: Castelvechi.
- Ford, D., H., & Lerner, R., M. (1995). *Teoria dei sistemi evolutivi*. Milano: Cortina.
- Nash, J. (1951). Non-cooperative Games. *Annals of mathematics*, 286-295.
- Nash, J. (1953). Two-person Cooperative Games. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 128-140.
- Hornby, G., (2011). *Parental Involvement in Childhood Education. Building Effective School-Family Partnerships*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer.
- Miller, R., W., & Rollnick, S. (2004) *Il colloquio motivazionale. Preparare la persona al cambiamento*. Trento: Erickson.
- Washburn, A. (2013). *Two-person Zero-sum Games*. New York: Springer Science & Business Media.
- Watzlawick P., (1983). *Istruzioni per rendersi infelici*. Milano: Feltrinelli.
- Watzlawick P., Weakland, J., H., & Fisch, R. (1974). *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*. Roma: Astrolabio.

## Accogliere richieste che non possiamo gestire

### 7.1. *Pensare la scuola nella rete dei servizi*

**Q**uesto capitolo nasce dalla constatazione che la scuola è un elemento di una rete di servizi che lo stato offre al cittadino. Questo fatto appare immediatamente evidente ogni volta che ci si trova di fronte a una situazione, come potrebbe essere la scolarizzazione di un alunno con una disabilità, in cui il servizio sanitario, quello sociale e la scuola si trovano necessariamente a cooperare. Ma al di là dei casi specifici in cui l'integrazione dei servizi è un elemento essenziale del percorso scolastico, la scuola può avere un ruolo importante nel rendere più efficace la rete degli interventi volti a tutelare i cittadini. La Legge 328/2000 (art. 22) sottolinea infatti che il sistema integrato degli interventi si realizza mediante politiche e prestazioni coordinate nei diversi settori della vita sociale e, più sotto, che uno degli interventi erogabili a questo fine è *i) informazione e consulenza alle persone e alle famiglie per favorire la fruizione dei servizi [...]*.

In altre parole la scuola, oltre a essere un'agenzia educativa e formativa, è un luogo dove possono essere intercettati bisogni che potranno trovare la loro risposta altrove, presso Comuni, Servizi sociali, Servizi sanitari o altre tipologie di servizi. Un intervento professionale competente da parte degli insegnanti può aiutare studenti e famiglie che ne avessero la necessità a trovare il luogo giusto dove rivolgersi per essere aiutati. Bisogna infatti considerare che le informazioni di cui i cittadini hanno bisogno raramente sono reperibili tutte insieme e nello stesso posto. Un invio competente e bene strutturato può considerarsi quindi un utile intervento professionale per una persona in difficoltà e per la sua famiglia.

### 7.2. *Questioni difficili*

Può capitare che i nostri alunni e le nostre alunne o i loro genitori si trovino in difficoltà. Alcune volte si tratta di problemi che riguardano specificatamente la scuola, ne abbiamo esaminati diversi nei capitoli precedenti, altre volte si tratta invece di questioni che vanno al di là della sfera scolastica e delle possibilità di intervento di un insegnante. Per esempio possono essere portate a conoscenza degli insegnanti questioni relative alla sfera familiare o personale, come la sessualità (per fare solo un esempio riguardante alunni e alunne); problematiche legate a separazioni, difficoltà economiche o di salute (per quello che riguarda i genitori). Alle volte queste comunicazioni sono accompagnate da una esplicita richiesta di aiuto. Questo può mettere gli insegnanti in

una situazione difficile perché, se da un lato si sentono toccati sul piano umano da una persona che sta chiedendo il loro intervento, dall'altro si rendono conto che intervenire su queste problematiche è difficile e rischioso. Vediamo due esempi che potrebbero presentarsi:

**(Es. 1.)**

La madre di una ragazza di seconda media chiede un colloquio per parlare di una visita medica che la figlia dovrà fare e che comporterà alcuni giorni di assenza. Durante il colloquio però comincia a raccontare della separazione che sta vivendo e di tutti i problemi che questo comporta, con gli occhi lucidi dice che il marito non le dà regolarmente i soldi pattuiti, che parla di lei con i parenti e gli amici.

**(Es. 2.)**

Durante l'intervallo Alessia, 17 anni, alunna di terza superiore, chiede alla sua insegnante di lettere di poterle parlare. L'insegnante le fa cenno di entrare in classe, in questo momento quasi deserta, e si dispone ad ascoltarla. La ragazza aspetta un momento che due compagne si allontanino e poi comincia a spiegare il suo problema, sempre facendo attenzione alla porta per vedere che non entri nessuno. Dice che è una cosa molto personale ma che non sa con chi altro parlarne. L'insegnante cerca di capire meglio e così, con un po' di fatica, viene fuori che la cosa riguarda il suo rapporto con Giulio, il suo ragazzo, in particolare la sfera della loro intimità. L'insegnante guarda il volto preoccupato della sua alunna, pensa a cosa dire e in quel momento suona la campanella che segnala la fine dell'intervallo.

Situazioni come queste pongono in modo perentorio la questione del rapporto tra l'apertura all'ascolto e la necessità di agire sulla base di un chiaro obiettivo professionale. In entrambi i casi sopra riportati l'insegnante non può intervenire per cercare di risolvere i problemi che gli vengono posti restando nell'ambito della sua professionalità. Ma quando un/a professionista si muove fuori dall'ambito del suo campo di azione istituzionale compie un'azione che espone lui/lei e l'utente a una serie di rischi, primo tra tutti il rischio iatrogeno, cioè il pericolo di danneggiare l'altro cercando di aiutarlo (Telfener, 2011).

In primo luogo potrebbero essere sollevate questioni di pertinenza rispetto al ruolo. Mentre infatti nessuno può contestare a un insegnante di aver dato indicazioni sul metodo di studio o su come aiutare un bambino a fare i compiti, è difficile sostenere che sia stato opportuno un intervento su scelte che riguardano la vita di coppia di due genitori o i problemi alimentari di una quattordicenne; questo tipo di problematiche dovrebbe essere affrontato da altri professionisti. Un altro rischio è che l'insegnante possa essere "tirata dentro" a situazioni conflittuali. Prendendo posizione su un tema come le relazioni di una coppia si entra pesantemente nel funzionamento di un sistema che non si conosce senza sapere cosa produrranno le nostre parole o le nostre azioni (Christenson & Reschly, 2010). La signora dell'es. 1, dopo aver raccontato le sue vicende matrimoniali e magari essersi sentita dire dall'insegnante che lei ha ragione, potrebbe aspettarsi che, in una prossima occasione in cui fosse presente il marito, l'insegnante prenda le sue parti contro di lui, oppure potrebbe affermare che: *anche la professoressa è d'accordo con me!* Non bisogna sottovalutare neanche il fatto che gli interlocutori, sulla base di quello che diciamo loro, potrebbero prendere decisioni e agire, decisioni e azioni delle quali potrebbero poi attribuire a noi la responsabilità. Le nostre affermazioni in questi

casi non rappresentano infatti il punto di vista di una persona qualunque, ma l'opinione di un professionista che riveste un'autorità, a cui ci si sta confidando con la speranza di poter essere aiutati, e sono quindi potenzialmente molto influenti.

Per fronteggiare situazioni come queste è necessario assumere un atteggiamento consapevole e strategico e collocare la richiesta di aiuto in una cornice coerente con il contesto in cui ci troviamo. Il primo passo per farlo è avere *la consapevolezza che dovremo trovare il miglior equilibrio possibile tra l'esigenza di dare aiuto e i limiti entro i quali, come professionisti, possiamo agire*. E tutto questo rispettando la prima e fondamentale regola di ogni intervento di aiuto: *non fare danni*. È chiaro che stiamo parlando di situazioni molto delicate e difficili, quelle che seguono sono quindi riflessioni che speriamo possano aiutare a gestirle con maggiore consapevolezza, ma vanno ogni volta commisurate alla specificità del singolo caso.

### 7.3. Questioni molto difficili

Prima di procedere è necessario chiarire un punto: tra i molteplici casi che un insegnante si può trovare ad affrontare ci sono anche quelli che si configurano come reati e che richiedono obbligatoriamente un intervento. Se per esempio un insegnante sospetta o si accorge che un alunno o un'alunna subisce abusi o maltrattamenti, oppure comunica di subirli, come pubblico ufficiale incaricato di pubblico servizio è tenuto a intervenire (Codice penale artt. 357 e 358; si veda anche gruppo tema, 2016).

Non è lo scopo di questo libro fornire linee di condotta in questi casi particolarmente delicati e complessi, ci limitiamo quindi a segnalare la necessità che gli insegnanti siano correttamente informati sui doveri legati alla loro professione.

#### Esercitazione 7.1. Essere pronti a inviare

Questa attività ha lo scopo di aiutarti a organizzare un invio.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

### 7.4. Il posizionamento del professionista

Tornando a richieste di aiuto per situazioni che possono essere gestite utilizzando le competenze comunicative, la strategia per affrontarle richiede di:

- definire un setting appropriato;
- capire il problema;
- chiarire quello che possiamo fare e inviare alla rete dei servizi.

Quest'ultimo punto naturalmente sarà da utilizzare solo se la situazione lo richiede e tenendo conto che potrebbe essere necessario prendere tempo per informarsi meglio e dare indicazioni più precise e dettagliate.

### 7.4.1. Definire un setting appropriato

Nel primo capitolo abbiamo definito la comunicazione come una costruzione di contesti (par. 1.8.). Questo concetto si rivela adesso essenziale per agire in modo strategico di fronte a richieste che desideriamo in qualche modo accogliere ma non possiamo gestire rimanendo nei confini della nostra professionalità. Il punto fondamentale da mettere in luce è che la richiesta dell'interlocutore non può essere trattata come se fosse parte di un normale colloquio scolastico; questo infatti significherebbe che lo spazio del colloquio può essere utilizzato *sia* per parlare di argomenti connessi a problematiche scolastiche *sia* di argomenti strettamente personali che esulano da quelle tematiche. È importante invece segnalare chiaramente che, toccando certi temi, si entra in un altro contesto. Ed è altrettanto importante che *l'insegnante abbia chiaro cosa sta facendo e si domandi con quale obiettivo lo fa e fino a che punto può arrivare*. In entrambi gli esempi riportati sopra sarebbe quindi opportuno prima di tutto definire con l'interlocutore un contesto dedicato per parlare dei temi portati. È un modo di chiarire che stiamo accogliendo la sua richiesta ma che questo argomento non è come gli altri e perciò richiede uno spazio adeguato. Nel caso dell'esempio 1. la comunicazione del professionista potrebbe essere la seguente:

#### (Es. 1.1.)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SIGNORA: «Guardi, professoressa, glielo devo proprio raccontare altrimenti non capisce cosa sta succedendo, anche il ritardo di oggi, tra l'altro mi scuso di nuovo... dopo la separazione mio marito mi mette i bastoni tra le ruote ogni volta che può, non mi dà i soldi che mi deve dare, è una cosa da non credere, ci eravamo messi d'accordo, e ho pure cercato di venirgli incontro, pensi quanto si può essere stupidi! E lui ora fa il furbo e mi mette nei guai. Sembra assurdo, ma ho dovuto chiedere un prestito a mia madre... non ha idea, mi sembra di vivere in un incubo...» | La signora introduce nel colloquio una problematica strettamente personale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| INSEGNANTE: «Senta, signora, la situazione che sta affrontando in questo momento è davvero difficile e tutto questo dev'essere veramente molto stressante, se vuole ci prendiamo qualche minuto, purtroppo molto di più non è possibile in questo momento (l'insegnante chiude il registro e si dispone ad ascoltare) così mi racconta meglio cosa sta succedendo.                                                                                                                                                                                                                             | Con questo intervento l'insegnante accoglie la richiesta dalla signora ma definisce un contesto diverso per l'ascolto (in questo caso, chiudendo il registro sottolinea proprio questo cambio di contesto), chiarendo quindi che si esce dal contesto formale del ricevimento dei genitori e chiarisce che ci sono dei limiti precisi all'ascolto che sarà possibile offrire. |

È importante sottolineare che in questo caso *il/la professionista costruisce un contesto appropriato già soltanto orientando e chiarendo cosa sta avvenendo*, e cioè che, all'interno di un colloquio che ha come obiettivo di parlare di un alunno, si apre uno spazio diverso per affrontare un tema che non ha direttamente a che fare con la problematica scolastica.

Nell'esempio 2 non c'è tempo per affrontare neanche brevemente la tematica che la ragazza porta all'insegnante, per cui sarà necessario riaprire il discorso in un altro momento.

**(Es. 2.1.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>ALESSIA: «Sono preoccupata... insomma, ci sono dei problemi» (silenzio) «... così... io... non so bene cosa fare...» (silenzio).</p> <p>INSEGNANTE: «Rispetto a cosa non sai cosa fare?»</p> <p>A.: «Riguarda Giulio... il mio ragazzo...» (silenzio). «...Sa, quello che sta in quarta E...»</p> <p>I.: «Sì... è successo qualcosa?»</p> <p>A.: «No, cioè, va tutto bene... solo... ecco noi vorremmo avere dei rapporti, cioè, li abbiamo già avuti... solo qualche volta però... ma vorremmo... insomma, non vorremmo avere bambini... ecco... non ancora almeno...»</p> <p>(SUONA IL CAMPANELLO)</p> <p>I.: «Senti Alessia, prima di tutto hai fatto molto bene a raccontarmi quello che sta succedendo, così possiamo vedere come affrontare la situazione, però vedi, adesso purtroppo non abbiamo tempo di parlare con tranquillità, per cui ti propongo di vederci dopodomani, io ho la seconda ora libera, parlo io con il collega in modo che ti lasci uscire dall'aula».</p> | <p>Alessia, con molti tentennamenti, riesce a parlare all'insegnante del suo problema. Si tratta di una questione importante ed è necessario che l'insegnante possa capire meglio cosa sta succedendo. Per fare questo bisogna creare un contesto adatto.</p> <p>L'insegnante lo fa accogliendo e valorizzando il fatto che la ragazza le abbia parlato e proponendole uno spazio dove poter continuare la conversazione. Offrire uno spazio temporale futuro è già una operazione di contenimento importante per la ragazza, che si sente accolta e sa che verrà ascoltata. Inoltre l'insegnante ha tempo per documentarsi (ad es. su indirizzo e orari del più vicino consultorio pubblico).</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**7.4.2. Capire il problema**

Dopo aver definito un contesto appropriato è necessario comprendere nel modo più chiaro possibile cosa ci sta chiedendo la persona che abbiamo davanti e di cosa ha bisogno. A questo proposito è necessario sfatare una credenza piuttosto diffusa; e cioè che lasciar parlare liberamente una persona in difficoltà sia il modo migliore per aiutarla (Bert & Quadrino, 2006). È senz'altro vero che raccontare a qualcuno le proprie sofferenze può dare sollievo, ma nelle situazioni di cui ci stiamo occupando il professionista non ha di solito molto tempo e, cosa ancora più importante, deve gestire bene le informazioni che gli vengono date. Lasciando parlare molto l'interlocutore senza condurre il colloquio si rischia di essere travolti da una grande quantità di informazioni, difficili poi da riordinare. Inoltre lasciando fluire un racconto senza controllo, possono emergere facilmente molti dettagli non utili ai fini dell'intervento, ma che una volta in nostro possesso devono essere in qualche modo maneggiati.

Qui la conduzione del colloquio è di fondamentale importanza: *il professionista in un tempo relativamente breve deve essere in grado di capire qual è l'esigenza della persona*. È necessario quindi comprendere se l'interlocutore ha bisogno soltanto di raccontare a qualcuno una difficoltà che sta incontrando, oppure se si tratta della richiesta di un aiuto circostanziato. La signora dell'es. 1.2a ha bisogno solo di sfogarsi qualche minuto, e allora potrebbe bastare quello spazio ritagliato all'interno del colloquio scolastico. In altri casi (come l'es. 1.2b) si richiede invece un altro tipo di intervento.

## (Es. 1.2a)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>SIGNORA: «...Guardi, professoressa, glielo devo proprio raccontare altrimenti non capisce cosa sta succedendo, anche il ritardo di oggi, tra l'altro mi scuso di nuovo... il fatto è ... che mio marito, il mio ex marito, non mi dà i soldi che mi dovrebbe dare, è una cosa da non credere, ci eravamo messi d'accordo, e ho pure cercato di venirgli incontro, pensi quanto si può essere stupidi! E lui ora fa il furbo e mi mette nei guai. Sembra assurdo, ma ho dovuto chiedere un prestito a mia madre... non ha idea, mi sembra di vivere in un incubo...»</p> <p>INSEGNANTE: «Senta, signora, la situazione che sta affrontando in questo momento è davvero difficile, se vuole ci prendiamo qualche minuto, purtroppo molto di più non è possibile in questo momento (l'insegnante chiude il registro e si dispone ad ascoltare) così mi racconta meglio cosa sta succedendo».</p> <p>S.: «Grazie... davvero... se non ne parlo con qualcuno esplodo... è pazzesco, vede, non lo capisco... io e mio marito ci eravamo messi d'accordo che mi avrebbe dato una certa cifra al mese per i bambini ma dopo i primi due mesi ha smesso e poi ho saputo che sta anche parlando di me con i parenti, con i suoi e anche con i miei...» (ha gli occhi lucidi). «Non so più cosa fare, speravo che potessi metterci d'accordo tra noi, ma adesso è chiaro che non c'è modo, mi sono rivolta a un avvocato e finiremo in tribunale, proprio quello che volevo evitare, ma non credo ci sia niente altro da fare...»</p> <p>I.: «Quindi ha deciso di rivolgersi a un avvocato...»</p> <p>S.: «Sì, tutti me lo hanno consigliato a questo punto, mia sorella me ne ha indicato uno che conosce, molto esperto nelle separazioni, spero che ne verremo fuori... mi sembra davvero di impazzire... mi scusi lo sfogo...»</p> <p>I.: «Non si preoccupi, quella che sta affrontando è una situazione difficile e dolorosa. Mi sembra di capire che lei stia prendendo le sue contromisure e abbia individuato chi la può aiutare, è così?»</p> <p>S.: «Sì, io sono una persona tranquilla, ma non mi faccio mettere i piedi in testa!»</p> <p>I.: «Spero davvero che tutto si sistemi nel migliore dei modi. Senta, signora Rossi, purtroppo, come le dicevo, dobbiamo avviarci a concludere il colloquio, ma prima vorrei tornare un momento a Lucia per capire quanto, secondo lei, questa situazione stia influenzando la sua concentrazione sulla scuola».</p> <p>S.: «Ma... per fortuna Lucia ha la testa sulle spalle, suo padre lei lo sa prendere e la vedo che continua a studiare come sempre».</p> | <p>L'insegnante riprende l'affermazione della signora, segnalando così la sua attenzione e facilitandole la continuazione del racconto.</p> <p>L'insegnante accoglie quello che la signora ha detto e aggiunge una domanda per individuare se effettivamente, come le sembra, la signora sta reagendo in modo efficace alle difficoltà.<br/>La risposta conferma che ha attivato delle risorse.</p> <p>L'insegnante chiude quindi lo spazio di ascolto che aveva aperto e rimette il <i>focus</i> sull'alunna e sul percorso scolastico (e cioè lo spazio di azione dell'insegnante) chiedendo se la difficile situazione familiare la sta influenzando.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Esempio 1.2b**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>SIGNORA: «...Guardi, professoressa, glielo devo proprio raccontare altrimenti non capisce cosa sta succedendo, anche il ritardo di oggi, tra l'altro mi scuso di nuovo... il fatto è ... che mio marito, il mio ex marito, non mi dà i soldi che mi dovrebbe dare, è una cosa da non credere, ci eravamo messi d'accordo, e ho pure cercato di venirgli incontro, pensi quanto si può essere stupidi! E lui ora fa il furbo e mi mette nei guai. Sembra assurdo, ma ho dovuto chiedere un prestito a mia madre... non ha idea, mi sembra di vivere in un incubo...»</p> <p>INSEGNANTE: «Senta signora, la situazione che sta affrontando in questo momento è davvero difficile, se vuole ci prendiamo qualche minuto, purtroppo molto di più non è possibile in questo momento» (l'insegnante chiude il registro e si dispone ad ascoltare), «così mi racconta meglio cosa sta succedendo».</p> <p>S.: «Grazie... davvero... se non ne parlo con qualcuno esplodo... mi sembra di vivere in un incubo, non è solo la questione dei soldi, per fortuna mia madre mi presta qualcosa e per adesso ce la faccio... però... lui mi telefona in piena notte e mi copre di insulti... mi minaccia. Non esco più da sola la sera, mi faccio sempre venire a prendere da un'amica...»</p> <p>L.: «Senta, ha già fatto qualcosa per venire a capo di questa situazione?»</p> <p>S.: «Cerco di non uscire da sola, ma mi sento male, non riesco nemmeno più a dormire, mi sveglio col panico, gliel'ho detto, è proprio un incubo...»</p> <p>L.: «Questa situazione le sta causando un grande malessere, cosa la preoccupa di più?»</p> <p>S.: «Mi preoccupa che perda la testa e faccia una pazzia, se ne sentono tante, non so... che mi aggredisca mentre sono per strada...»</p> <p>L.: «Quindi il suo livello di preoccupazione è molto elevato».</p> <p>S.: «Sì, gliel'ho detto, è un incubo... non ce la faccio più...»</p> | <p>In questo caso la problematica è di tipo diverso e la persona sta fronteggiando una situazione con risvolti pericolosi e ai limiti della legalità.</p> <p>L'insegnante fa una domanda per esplorare meglio il sistema dell'interlocutrice e capire se ha attivato delle risorse per proteggersi ma scopre che, a parte l'aiuto delle amiche, non è così.</p> <p>L'insegnante pone una domanda per mettere in luce una gradualità (par. 4.1.9.) e capire meglio quali sono i timori della persona e si rende conto che la donna è molto spaventata e preoccupata. Fa una domanda per accertarsi di avere compreso bene la situazione e la signora conferma.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Da sottolineare il fatto che in questo caso l'insegnante aveva tempo per ascoltare la signora, se non lo avesse avuto avrebbe dovuto, come nell'es. 2.1, ricollocare l'incontro in un altro momento.

#### **7.4.3. Chiarire quello che possiamo fare e inviare alla rete dei servizi (se necessario)**

Di fronte a narrazioni come quelle che stiamo trattando, una volta che si sia definito nel modo più chiaro la situazione e la difficoltà che l'interlocutore sta affrontando, è importante chiarire cosa possiamo fare e, se necessario, inviare ad altri professionisti preposti ad affrontare quel tipo di tematiche. L'invio è un momento delicato ed è necessario facilitare il più possibile l'accesso al servizio indicato: è importante informarsi su quale sia la prassi da seguire e il servizio più adatto dove indirizzare, fornire numeri di telefono e orari, l'indicazione esatta di siti internet o di caselle di posta elettronica.

In certi casi potrebbe essere necessario chiamare direttamente un operatore segnalando l'arrivo o la chiamata di una persona. La possibilità di condurre efficacemente un intervento di questo tipo è naturalmente condizionata dal fatto che l'insegnante sia a conoscenza delle strutture e dei servizi disponibili sul territorio e delle loro modalità di accesso oppure, nel caso non le conosca, si informi con sufficiente rapidità.

**(Es. 2.2.)**

L'insegnante e Alessia sono in un'aula vuota durante l'ora libera dell'insegnante.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Allora, Alessia, adesso abbiamo tempo e mi puoi raccontare bene cosa sta succedendo».</p> <p>ALESSIA: «Sì... come le dicevo, io e Giulio stiamo bene, ormai ci conosciamo da due anni e... insomma, siamo stati insieme... però non lo sa nessuno, neanche le mie amiche... solo che il mese scorso ho avuto un ritardo e ci siamo spaventati e abbiamo pensato che forse è meglio prendere delle precauzioni».</p> <p>I.: «Mi sembra una cosa molto importante quella che avete pensato, una cosa che dimostra maturità e senso di responsabilità. E qual è la difficoltà ora?»</p> <p>A.: «Ecco... non sappiamo bene come fare, abbiamo letto un po' su internet ma non è che abbiamo capito bene e non sappiamo a chi chiedere».</p> <p>I.: «Mi hai detto che non lo avete detto a nessuno, quindi neanche i vostri genitori lo sanno?»</p> <p>A.: «No! Mia madre mi ammazza se lo sa... e i genitori di Giulio tanto non si interessano di quello che fa lui, suo padre lo vedrà al massimo una volta al mese e per sua madre lui potrebbe anche non esserci... adesso poi che ha un nuovo compagno sta sempre a casa sua».</p> <p>I.: «Senti, Alessia, ma cosa intendi quando dici che se tua madre lo sa ti ammazza?»</p> <p>A.: «Eh, quando è venuto fuori che mia cugina, che ha un anno più di me, era stata insieme col suo fidanzato mia zia l'ha chiusa in casa... era completamente fuori di sé... e mia madre le dava ragione, erano tutt'e due arrabbiatissime con lei. No, con mia madre di questa cosa non posso proprio parlare...»</p> <p>I.: «Fermiamoci ancora un momento su questo punto, perché è importante e devo capire bene cosa pensi: quindi tu non vedi la possibilità di parlare di questo tema con i tuoi genitori, o con qualche altro familiare?»</p> <p>A.: «Assolutamente no! Mia zia è peggio di mia madre e con mio padre meno che mai... non ci diciamo mai niente io e lui... non sapevo proprio cosa fare, poi mi è venuto in mente di parlarne con lei».</p> <p>I.: «Senti, Alessia, ora vedo più chiaramente come stanno le cose. Allora se ho capito bene la situazione è questa: tu e Giulio avete avuto rapporti sessuali non protetti, vi siete posti il problema della contraccezione ma non sapete bene come fare, giusto?»</p> <p>A.: «Sì, è proprio così!»</p> | <p>L'insegnante, avendo a disposizione uno spazio e un tempo adatti, apre alla narrazione dell'alunna.</p> <p>Valorizza il fatto che la ragazza abbia pensato ad avere rapporti protetti e fa una domanda per individuare chiaramente quale sia il problema.</p> <p>Domanda esplorativa del sistema familiare che permette di capire chi è a conoscenza della cosa.</p> <p>Domanda di chiarimento per comprendere l'esatto significato dell'espressione "mi ammazza".</p> <p>L'insegnante fa ancora un movimento esplorativo per assicurarsi che effettivamente non ci sia nessuno in famiglia a cui Alessia può rivolgersi.</p> <p>A questo punto l'insegnante riassume la situazione e definisce chiaramente quella che ha individuato come la difficoltà che la ragazza sta affrontando, chiedendo poi conferma.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**(Es 1.3b.)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Quindi il suo livello di preoccupazione è molto elevato».</p> <p>SIGNORA: «Sì, gliel'ho detto, è un incubo... non ce la faccio più...»</p> <p>I.: «Senta, mi sembra che la situazione vada presa molto sul serio, lei non vive serenamente e ha paura che possa succedere qualcosa di brutto. Io come insegnante di Lucia non posso fare molto a parte ascoltarla e cercare insieme a lei se c'è qualcosa che la possa aiutare al di là del supporto, pure molto importante, che le danno le sue amiche. Lei è al corrente che esistono strutture che aiutano donne che si trovano in situazioni come quella che lei sta affrontando?</p> <p>S.: «Veramente... no...»</p> <p>I.: «Una di queste strutture si chiama ***, aiutano donne in difficoltà offrendo supporti di vario tipo, anche assistenza e consulenza legale e psicologica. Pensa che potrebbe esserle utile?»</p> <p>S.: «Forse sì... ci devo pensare un momento...»</p> <p>I.: «C'è qualche altra informazione che le potrebbe servire per decidere?»</p> <p>S.: «Ma non è che poi si viene a sapere?»</p> <p>I.: «Su questo la posso assicurare, so che garantiscono la riservatezza e l'anonimato. C'è qualcos'altro che vorrebbe sapere?»</p> <p>S.: «No, no, mi sembra chiaro... ma... bisogna pagare?»</p> <p>I.: «No, il supporto che offrono, anche quello legale, è gratuito».</p> <p>S.: «Eh... questo è importante, sa nella situazione che le ho detto...»</p> <p>I.: «Certo... Senta... se pensa che potrebbe almeno pensarci le lascio il numero di telefono dell'associazione e il loro sito... glielo scrivo su questo foglio... ecco... tenga conto che sono persone preparate e svolgono un ottimo lavoro... ci pensi ancora un momento, c'è qualche altra cosa che vorrebbe chiedermi?»</p> <p>S.: «No, comunque, la ringrazio, non sapevo che esistesse...»</p> <p>I.: «Bene, allora rimaniamo così... lei ci pensi e poi, se decide, chiami senz'altro il numero che le ho dato, se invece avesse dei dubbi o volesse qualche altra informazione mi contatti qui a scuola e io molto volentieri gliele fornisco».</p> | <p>L'insegnante verifica di avere compreso bene il livello di preoccupazione della signora.</p> <p>Riassume brevemente la situazione e chiarisce cosa può fare.</p> <p>Propone un possibile aiuto verificando se alla signora potrebbe interessare.</p> <p>Facilita l'espressione delle difficoltà</p> <p>Risponde alle domande della signora e facilita nuovamente la riflessione dell'interlocutrice.</p> <p>Senza insistere, l'insegnante fornisce i recapiti del servizio indicato e aiuta ancora l'interlocutrice a porre eventuali domande.</p> <p>Il colloquio si conclude ribadendo ciò che è stato definito e manifestando la disponibilità a dare ulteriori informazioni.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## (Es. 2.3)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>INSEGNANTE: «Senti Alessia, se ho capito bene la situazione è questa: tu e Giulio avete avuto rapporti sessuali non protetti, vi siete posti il problema della contraccezione ma non sapete bene come fare, giusto?»</p> <p>ALESSIA: «Sì, è proprio così!»</p> <p>I.: «Hai mai sentito parlare di una struttura che si chiama consultorio?»</p> <p>A.: «Mah... veramente no...»</p> <p>I.: «Ecco, il consultorio è un servizio pensato per tutelare la salute delle persone, in particolare delle donne, dei giovani e delle famiglie, lì puoi andare anche per avere le informazioni che ti servono sulla contraccezione. Non ti costerà niente e viene garantita la riservatezza, questo vuol dire che puoi andarci senza che i tuoi genitori vengano informati».</p> <p>A.: «Cioè, questi del consultorio non lo dicono a mia madre...»</p> <p>I.: «No, siccome è molto importante che le ragazze e i ragazzi abbiano un posto dove possono andare a chiedere aiuto anche se non si sentono di parlarne a casa, hanno fatto in modo che non costi niente e che l'intervento resti riservato. Fin qui tutto chiaro?»</p> <p>A.: «Sì. Chiarissimo!»</p> <p>I.: «C'è qualche altra cosa che vorresti sapere?»</p> <p>A.: «Sì... posso andarci con Giulio?»</p> <p>I.: «Certo, se lui è d'accordo, ... del resto mi sembra che la questione riguardi tutti e due... Che ne dici? Pensi che potresti andarci?»</p> <p>A.: «Sì, mi sembra proprio quello che mi serve...»</p> <p>I.: «C'è qualche altra domanda che vuoi farmi sul consultorio?»</p> <p>A.: «No, mi sembra tutto chiaro... anzi, ce n'è una... ma dov'è il consultorio?»</p> <p>I.: «Giusto, ti scrivo qui l'indirizzo e il telefono, ma puoi andarci anche senza telefonare prima... ecco qua... Senti, Alessia, ancora una cosa, pensandoci bene, se tu e Giulio decidete di andarci, vedi qualche difficoltà che potrebbe insorgere?»</p> <p>A.: «In che senso?»</p> <p>I.: «Non so... se Giulio alla fine decidesse di non venire con te, andresti lo stesso?»</p> <p>A.: «A parte che sono sicura che ci viene... comunque andrei lo stesso io. L'importante è che mia madre non lo venga a sapere, ma per quello mi organizzo...»</p> <p>I.: «Bene, allora direi che per adesso possiamo fermarci qui, naturalmente se tu avessi bisogno di qualche altra informazione chiedi pure».</p> <p>A.: «Ok, grazie!»</p> | <p>L'insegnante comincia un processo di informazione (par. 5.1.)</p> <p>Spiega in modo semplice e conciso cos'è e come funziona il consultorio</p> <p>Accoglie e risponde alle domande della ragazza.</p> <p>Alla fine del processo informativo fa una domanda esplorativa per verificare la comprensione e poi un'altra per facilitare ulteriori domande. Verifica se la proposta può interessare alla ragazza.</p> <p>Aprire ancora lo spazio per eventuali domande.</p> <p>Fornisce chiare informazioni su come raggiungere il servizio.</p> <p>Siccome è stato fatto un piano d'azione, l'insegnante fa una domanda per facilitare la riflessione su eventuali difficoltà che possano ostacolarlo (par. 5.2.).</p> <p>Conclude il colloquio manifestando disponibilità a fornire ulteriori informazioni.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Esercitazione 7.2.** *Gestire una richiesta difficile proponendo un diverso contesto*

Questa attività ha lo scopo di migliorare le tue competenze nel proporre un diverso contesto quando ti viene fatta una richiesta che in quel momento non puoi gestire.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

Spero che queste esemplificazioni permettano agli insegnanti e alle insegnanti di affrontare con maggiore sicurezza momenti difficili ma importanti che si possono presentare nel corso della vita scolastica. Aiutare un ragazzo, una ragazza o un genitore a trovare aiuto quando ne ha bisogno rientra pienamente in quella logica dell'aver cura che dovrebbe sempre più prendere piede nelle relazioni professionali (Mortari, 2006).

**7.5.** *Sintesi del capitolo 7*

In questo capitolo abbiamo preso in considerazione una situazione particolare: la richiesta di aiuto che può arrivare a un insegnante da studenti e genitori ma che riguarda aspetti non relativi al contesto scolastico. Abbiamo visto come queste richieste possano essere gestite utilizzando competenze comunicative appropriate e avendo a disposizione una buona conoscenza dei servizi disponibili sul territorio.

## BIBLIOGRAFIA

Bert, G., & Quadrino, S. (2006). *Il counselling nelle professioni di aiuto*. Torino: Edizioni Change.  
Codice penale artt. 357 e 358.

Gruppo Tema (2016), *Mini guida nei casi di maltrattamento e abuso all'infanzia*. ASTT Valle Olana, Ambiente distrettuale di Somma Lombardo, Distretto di Gallarate, disponibile in [http://www.gruppotema.com/img/mini\\_guida\\_maltrattamento\\_e\\_abuso.pdf](http://www.gruppotema.com/img/mini_guida_maltrattamento_e_abuso.pdf) [febbraio 2017]

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Telfener, U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Cortina.

### *Informazioni sull'autore*

Mauro Doglio è nato ad Alessandria nel 1960. Laureato in filosofia, ha insegnato per molti anni nella scuola secondaria di primo e secondo grado. È formatore e counselor (supervisor counselor – trainer counselor) accreditato dell'associazione AssoCounseling. È presidente dell'istituto Change ([www.counselling.it](http://www.counselling.it)), che ha tra i suoi obiettivi quello di diffondere la cultura della comunicazione sistemico-narrativa e del counselling fra i professionisti che operano nella scuola, nella sanità e nei servizi sociali. Sui temi della scuola e dell'educazione ha pubblicato: *Media e scuola. Insegnare nell'epoca della comunicazione; Uscirne vivi. Manuale per sopravvivere a scuola ad uso delle giovani generazioni; Uscirne vivi 2. Manuale per insegnanti* (tutti editi da Lupetti). Studioso del pensiero di Gregory Bateson, da anni collabora con il Circolo Bateson di Roma.

