

Un modello operativo di cambiamento nei servizi socio-sanitari

Michele Scala, Sandro Niro, Silvia Volpato, Angelo Tesi, Andrea Perno, Rachele Sabatini, Sara Nardini, Monia Rigato, Monica Romenghi, Veronica Neglia, Cecilia Galligani¹

Il presente articolo descrive un modello operativo d'intervento attuato dall' équipe educativa per minori della cooperativa Alia di Villafranca Padovana che opera in una struttura di accoglienza dell'ente S.P.E.S. (Servizi alla Persona Educativi e Sociali) di Padova. Il lavoro svolto dall' équipe è stato indirizzato a promuovere e porre le condizioni per il generarsi di nuovi discorsi sugli utenti nei diversi contesti, in modo da offrire immagini diverse agli occhi dei ragazzi stessi e dei loro interagenti. Creare nuovi discorsi significa far acquisire ai minori nuovi repertori narrativi, ossia nuove modalità di collocazione, descrizione e di autodefinizione.

Introduzione

Nel presente paragrafo si illustrano gli assunti epistemologici che definiscono l'oggetto dell'intervento e che consentono di inquadrare la metodologia adottata dall' équipe operativa.

Dal punto di vista epistemologico, dunque, si fa riferimento al paradigma Narrativistico (Marhaba, S., 2004) avente come assunto fon-

¹ Alia società cooperativa sociale, Villafranca Padovana

damentale il *discorso* che, attraverso le *trame narrative* culturalmente e storicamente rese disponibili, genera una specifica configurazione di realtà. Si parlerà dunque del discorso “Utente dei servizi socio-sanitari” come oggetto dell’intervento che si andrà a illustrare nel presente articolo. Tale discorso è dialogicamente co-costruito dalle *voci narranti* attraverso le *pratiche discorsive* rese disponibili dalla specifica matrice culturale. In questo senso la realtà che il discorso “Utente dei servizi socio-sanitari” configura è generata non solo dalle pratiche discorsive utilizzate dall’utente, ma anche da quelle utilizzate da chi, a vario titolo, partecipa allo stesso spazio dialogico (operatori e professionisti dell’ambito dei servizi socio-sanitari, ma anche parenti, amici, gente comune, ecc ...) (Turchi, 2000).

Ogni discorso è *intrinsecamente coerente e tende a mantenersi*, ossia, fra le molteplici direzioni argomentative possibili, esso ne rende pertinente una che consenta il suo mantenimento.

Allorchè le pratiche discorsive vadano comunemente a confermare la coerenza del discorso “Utente dei servizi socio-sanitari” si attuerà un processo di *tipizzazione* (Salvini A., 1998) che farà sì che sia da parte dell’utente (auto-attribuzioni) che delle altre voci (etero-attribuzioni) questi sia narrato esclusivamente a partire dal suo *essere utente* e non in altro modo. Avremo, ad esempio, che di fronte a un insuccesso scolastico si ricorra al repertorio della “carezza” affettiva o intellettuale, da parte di insegnanti e operatori sociali e di un repertorio dell’”incapacità” da parte dell’utente stesso. Tali repertori si confermano reciprocamente e risultano perfettamente coerenti con quanto, comunemente, ci si attende da un utente dei servizi socio-sanitari. In tal modo l’evento “insuccesso scolastico” può divenire un elemento narrativamente rilevante nella costruzione della carriera di “utente dei servizi socio-sanitari” assumendo valore predittivo rispetto a futuri eventi analoghi.

Per far sì che ciò non avvenga, l’obiettivo che l’intervento si pone è il *cambiamento* di direzione dei processi discorsivi che vengono messi in atto e che mantengono il discorso “Utente dei servizi socio-sanitari”; modificando le voci narranti, cioè i modi di descrivere gli utenti e i modi in cui si descrivono le persone in quanto utenti, si avrà una nuova configurazione di realtà che offrirà lo spazio dialogico per

il possibile stabilirsi di una diversa coerenza narrativa. A partire dall'individuazione dei *repertori discorsivi*² praticati, attraverso la conoscenza del *senso comune* proprio della specifica comunità dei parlanti, l'operatore potrà *anticipare* i possibili scenari interattivi narrativamente coerenti con il discorso tipizzato; alla luce di tale anticipazione questi attuerà un intervento volto a promuovere le modalità discorsive che possano costruire uno spazio dialogico *altro da quello tipizzato* che possa offrire l'occasione per l'instaurarsi di una diversa coerenza narrativa (Turchi, 2000). In altre parole l'operatore utilizzerà le voci narranti che co-costruiscono il discorso tipizzato in modo da interferire nei processi stessi che lo generano e lo mantengono. Riprendendo l'esempio precedente, l'operatore potrà intervenire sul piano del *resoconto*, sull'utente che dice "sono incapace", utilizzando una strategia volta a specificare gli elementi contestuali dell'insuccesso scolastico in modo da produrre un nuovo resoconto anche solo parzialmente diverso da quello di partenza; sul piano della *narrazione* potrà adottare la medesima strategia con insegnanti e operatori sociali in modo da modificare la descrizione di partenza dell'utente e la corrispondente forza predittiva dell'evento di insuccesso.

L'oggetto dell'intervento non è più la persona o la sua personalità, bensì *la persona oggetto del discorso*, sia in prima (il resoconto) che in terza persona (la narrazione): non si interviene sull'individuo ma sui processi che costruiscono l'identità dialogica, dunque sull'intero contesto discorsivo e su tutti i parlanti che lo popolano con differente potere di generazione di realtà.

L'operatore agisce come esperto della gestione strategica dell'interazione, utilizzando le modalità discorsive adottate dagli interagenti per andare a generare nuove descrizioni degli utenti.

Ne consegue che l'obiettivo di ruolo dell'operatore consiste nel rompere la tipizzazione/cambiare i repertori usati nei discorsi che vanno a costruire la "persona", quindi generare processi riconducibili ad una differente identità dialogica (Turchi, 2000).

² modalità finita di costruzione della realtà, culturalmente data, con valenza pragmatica, che raggruppa anche più enunciati, articolata e diffusa con valore di asserzione di verità, volta a generare/costruire/mantenere una coerenza narrativa

Aspetti metodologici

All'interno di un intervento che fa riferimento al paradigma Narrativistico che abbia come obiettivo l'innescare di percorsi di de-istituzionalizzazione e che si ponga come prospettiva il cambiamento, lo strumento utilizzato è il resoconto di processo.

Il resoconto di processo consta in una descrizione degli scambi interattivi tra due o più interagenti e si iscrive all'interno dei presupposti epistemologici precedentemente descritti (vedi tab 2,3,4,5,6,7,8,9).

Nel momento in cui l'operatore raccoglie il resoconto di un utente (scritto, orale, comportamentale che sia), avrà la necessità di mantenersi fedele a quanto il processo interattivo stesso manifesta. In altre parole l'operatore non userà il testo né per confermare le proprie teorie, né come elemento per poter avanzare interpretazioni, bensì considererà quanto ha di fronte come ciò che gli è sufficiente per intervenire.

In termini metodologici quanto descritto comporta che l'operatore stia su un piano di pura descrizione. Ecco dunque che emerge come l'aspetto metodologico fondamentale sia l'aderenza al testo: come sopra considerato l'operatore interviene sulla realtà che si genera nell'interazione; dunque ha la necessità di rimanere aderente a quanto viene posto dagli interagenti. Da qui il criterio di aderenza al testo. A fronte di tale linea l'operatore, nel corso dell'intervento, ha posto in essere specifiche linee strategiche, quali:

1. *L'individuazione di "elementi critici"*

Mantenendosi aderenti al testo, la prima operazione che diviene possibile effettuare è l'individuazione degli "elementi critici". Con tale dizione si intende riferirsi a tutte le modalità discorsive la cui sussistenza diviene elemento vincolante al mantenimento della realtà "persona come utente dei servizi".

In termini esemplificativi si consideri quanto segue: XX è una bambina ospite di un servizio residenziale gestito dalla cooperativa. Qui di seguito si riporta il resoconto di processo di una situazione in cui XX è coinvolta.

Mamma di XX: dai mettiti le scarpe che usciamo

XX: non sono capace
YY: dai te le metto io
XX: (*alza il piede verso YY*)
ZZ: piccoletta sbrigati
YY: le sto mettendo le scarpe
XX: (*abbassa la testa*)
Mamma di XX: andiamo!?
YY: ecco fatto

Rispetto al resoconto di processo qui sopra riportato si evidenzia come l'uso della teoria "io non sono capace" consenta a XX di ottenere che ci sia qualcun'altro che si occupa delle cose di cui si potrebbe occupare lei. In tal senso XX mette in atto pratiche discorsive di delega che vengono avallate e sostanziate dal momento che c'è qualcuno che collude con le stesse ("dai te le metto io", ma anche "piccoletta sbrigati"). L'innescio di tali pratiche consente a mantenere da parte di tutto il contesto di interagenti di una realtà in cui "c'è qualcuno che non è capace e per questo ha bisogno di aiuto". Al contempo le pratiche discorsive individuate sono coerenti con la "storia dell'utente" per cui l'utente può essere anche colui che "non è capace" e quindi necessita di aiuto. Ecco dunque che l'uso della teoria "non sono capace" viene individuata come aspetto critico, in quanto rappresenta un elemento generativo della coerenza narrativa "XX come utente dei servizi".

2. La costruzione di strategie per gestire gli aspetti critici

Come elemento che genera il mantenersi dello *status quo* (ovvero *rispetto all'esemplificazione sopra riportata, il mantenimento della realtà narrativa "XX come utente dei servizi*), l'aspetto critico ha la necessità di essere gestito. L'operatore dunque procede elaborando strategie che consentano di costruire una realtà discorsiva entro cui tale aspetto non si manifesti, dunque una realtà in cui il processo di costruzione della storia non sia più "vincolato" alla teoria "non sono capace"/"non è capace".

Qui di seguito si riporta un'esemplificazione relativa all'uso di strategie che possano andare a gestire l'aspetto critico illustrato nel precedente paragrafo.

[in macchina ci sono Operatore (O) XX e YY]

O: siamo pronti?

YY: io ho allacciato la cintura. Hai sentito il clic?

O: si, sentito, brava

XX: (*silenzio*)

YY: te la metto io dai se no non andiamo più a mangiare

O: di cosa si occupa YY, della sua cintura o di quella di XX?

YY: della sua cintura

O: ok. XX noi ti stiamo aspettando, quando sei pronta facci sapere

XX: non sono capace

O: cosa succede se dici che non sei capace?

XX: che stiamo qui

O: (*silenzio*)

XX: (*silenzio*)

O: esce dalla macchina

XX: guardando O fuori dal finestrino: come mai sei andato in televisione?

O: volevo vedere che programmi ci sono

XX: ah!

O: che programmi ci sono?

XX: che andiamo a mangiare

O: cosa serve per andare a mangiare?

XX: che abbiamo tutte e due la cintura e poi possiamo andare

O: esatto

XX: senti basta discutere, voltiamo pagina

O: cosa succede nella pagina nuova?

XX: che io mi metto la cintura da sola

O: aspetto di vedere che la pagina si sia voltata

XX: forse prima è meglio che metta a posto il seggiolino

O: mi sembra un'ottima idea

XX: mette a posto il seggiolino. Prova a mettersi la cintura. [rivolta a O] Mi dai un pò di cintura.

O: ok (*srotola un po' di cintura dall'avvolgitore*).

XX: (*mette la cintura*) Fatto!

O: bene, possiamo andare (*sale al posto di guida*).

Dal resoconto di processo emerge come la prima strategia posta in essere è quella di ricollocare YY rispetto ai compiti che le spettano per ruolo, consentendo di costruire una realtà in cui YY, occupandosi della sua cintura, non collude con la richiesta [questa volta rimasta implicita] di YY.

Una volta ricollocata YY, l'operatore, mantenendo l'aderenza al testo (ovvero ai processi innescati dagli interagenti), usa l'elemento della televisione per chiedere a XX cosa succede nei programmi. Una volta che XX ha detto che si va a mangiare, allora può essere posta la domanda, "cosa serve per andare a mangiare?" Il punto di svolta avviene infine quando XX dice "basta discutere, voltiamo pagina", testo che consente all'operatore di chiederle, agganciandosi a quanto precedentemente detto da XX (se non mi metto la cintura "restiamo qui"), "cosa succede nella pagina nuova?". In tal senso la strategia è quella di vincolare XX a quanto ha espresso in termini di cosa anticipa che succeda nel futuro, e di cosa risulta utile per realizzare lo scenario futuro stesso. In tal senso XX viene messa nelle condizioni di fare altro da quello che faceva nel momento in cui la realtà veniva generata a partire dalla teoria "io non sono capace".

La realtà che viene prodotta dall'uso delle strategie sopra descritte è tale per cui XX innesca processi che le consentono di gestire una situazione ("mi dai un po' di cintura?"), processi dunque che risultano incoerenti con la coerenza "XX come utenti dei servizi".

3. L'individuazione di "punti discrasici"

Con punto discrasico si intende un elemento o la creazione di un legame retorico-discorsivo tra elementi del testo, che viene utilizzato per interferire con il mantenimento della coerenza narrativa individuata. L'operatore individua tali punti per incrinare la coerenza che sta mantenendo l'interlocutore come "utente dei servizi".

4 La costruzione di strategie per l'utilizzo dei "punti discrasici"

A fronte dell'individuazione di un punto discrasico, l'operatore costruisce e pone in essere una strategia che consenta il suo utilizzo. La strategia viene gestita contestualmente all'individuazione del punto di-

scrasico oppure in riunione d'équipe, nel momento in cui vengono presi in esame i resoconti prodotti nel corso della settimana.

Gli aspetti descritti evidenziano come l'operatore, utilizzando quanto emerso dai resoconti, si ponga come esperto di senso comune. In questo senso è colui che, operando anticipazioni rispetto alla portata generativa dei discorsi, interviene come strumento per la costruzione di percorsi altri da quelli che hanno consentito (e consentono), l'attivazione dei servizi.

Strategie

Nel paragrafo seguente si illustrano le strategie elaborate e attuate dall'équipe degli operatori per perseguire l'obiettivo dell'intervento. Si esporrà ogni strategia attraverso uno stralcio di testo che riporta lo scambio interattivo avvenuto; esso rappresenta, perciò, un'azione specifica che l'operatore ha attuato nello specifico contesto interattivo. La strategia, infatti, indica "come" agire laddove l'azione rappresenta il "cosa" fare per attuare la strategia stessa. Non ci si propone, perciò, di essere esaustivi riguardo a cosa si è fatto, quanto analizzare come si è agito a prescindere dalle singole situazioni rispetto alle quali l'operatore esercita la propria competenza per attuare azioni concrete.

Si illustrerà, in primo luogo, la diagnosi narrativa (T0) volta a rilevare i processi interattivi intorno ad un adolescente (A.) utente dei servizi sociali; sulla base di tale diagnosi l'équipe ha poi elaborato le strategie d'intervento, esposte in T1. Infine, si illustrano i risultati ottenuti (vedi T2 in tab 10-11).

L'obiettivo dell'équipe degli operatori, interferire nei processi di tipizzazione, rompere quindi la coerenza narrativa in essere, è stato operazionalizzato nel passare dal repertorio "ragazza incapace, che non ci arriva" a quello di "studentessa di successo".

T0: Diagnosi narrativa iniziale.

Durante il primo periodo di permanenza di A. presso la casa famiglia, da ottobre 2003 a febbraio 2004, l'équipe degli operatori ha rilevato, attraverso lo strumento dei resoconti, i discorsi aventi per ogget-

to A. stessa in quanto studente, individuando una sovrapposizione tra il resoconto che A. dava di sé e la narrazione che gli altri davano di lei; si è riscontrato l'uso del repertorio della ragazza incapace, goffa, con deficit cognitivi, con scarsa autonomia personale. Questo repertorio era quindi condiviso e usato anche dalle figure istituzionali significative.

Si riportano stralci di resoconto che risalgono all'inizio dell'intervento, nei mesi a cavallo del 2003 e il 2004 che rendano conto di come i diversi attori istituzionali raccontavano la situazione di A.

| Tab. 1 Interlocutori | Resoconto | Data |
|-------------------------|--|------------|
| Assistente sociale (AS) | AS: Gli insegnanti hanno detto che è stata bocciata perchè non aveva l'insegnante di sostegno. [...] Ha sempre studiato tanto, ma i risultati sono stati scarsi, dicevano che non ci arrivava, insomma che era una scema. E lei si è sempre convinta di questo. [...] Quando era in affido, la sig.ra Q., che è molto severa e rigida, mi raccontava che anche con lei si impegnava, ma appena non ci sei più vicino che la sproni lascia di nuovo andare tutto. E' stata abituata in questo modo. Nel momento in cui questo non c'è stato più, c'è stato un crollo. Ma non possiamo farle fare molto sforzo, ma farle fare cose alla sua portata. | 18.09.2003 |
| Neuropsichiatra (N) | N: Ci sono delle lacune reali. In una scuola come il T. è impensabile che lei possa farcela da sola, ci vorrebbe una scuola più facile. [...] Noi possiamo fare nel suo caso 2 tipi di certificazioni: ritardo cognitivo, e in questo caso non viene presentata agli esami, e non viene fuori con il diploma ma con un attestato di frequenza. Se invece certifichiamo difficoltà di apprendimento loro semplificano il lavoro e lei può fare l'esame finale. Dipende se lei riesce a raggiungere degli obiettivi minimi. Comunque da noi parte una richiesta di sostegno [...] Ci sono difficoltà nella comprensione e del testo. | 18.12.2003 |
| Psicologa (P) | P: In matematica va male, ma ha detto che anche l'anno scorso era così. | 18.12.2003 |

| | | |
|---|--|------------|
| Responsabile del servizio del sostegno scolastico della scuola di A. (R) | R: Sì, io la seguivo già dall'anno scorso. Sapete, è il mio ruolo quello di seguire la situazioni che vengono segnalate. A. è una di queste. Alle valutazioni finali del primo semestre abbiamo effettivamente notato che qualche problema c'era: una ragazza che ha tutti 3 e 4... E' venuto il padre, ci ha portato il rapporto del centro di foniatra di V. che l'aveva seguita quando era più piccola e che aveva diagnosticato una forma di dislessia. Anche se dopo il ciclo terapeutico era stata definita sostanzialmente guarita, voi sapete... la dislessia non si guarisce mai. Rimane sempre, anche se uno poi decide di continuare, può fare anche l'università, ma se è dislessico... può solo migliorare ma non guarire. Se A. è sotto la media della classe, è sotto la media della classe. Ecco, so che è stata valutata da N.F.. E' risultata una difficoltà di apprendimento. | 18.01.2004 |
|---|--|------------|

T1: Introduzione di discorsi nuovi volti al cambiamento

Attraverso la diagnosi narrativa è stato possibile descrivere il processo di tipizzazione dell'identità che in questo caso si configurava con il discorso "ragazza incapace, che non ci arriva": l'équipe di lavoro ha quindi elaborato le strategie d'intervento (vedi paragrafo aspetti metodologici: strategie per gestire punti critici e strategie per l'utilizzo dei punti discrasici) volte a interferire su tale processo in modo da generare un'identità diversa da quella tipizzata. Le strategie che illustriamo non sono da considerarsi come separate l'una dall'altra, bensì come linee guida dell'intervento degli operatori, che possono concretizzarsi in azioni che implicano l'attuazione sinergica di più strategie. La suddivisione risponde pertanto a esigenze illustrative.

Le strategie attuate sono state le seguenti:

1. Affiancamento dell'utente nello studio pomeridiano
2. Valorizzazione delle capacità e delle competenze, volta a generare l'uso del repertorio dello "studente capace e competente"

3. Ridefinizione dei problemi di studio in modo da configurare aspetti critici che possono essere gestiti esercitando il ruolo di studente
4. Intervento sulla rete
5. Articolazione del repertorio dello studente “di successo” attraverso:

- a. l’anticipazione degli scenari futuri rispetto alla carriera scolastica
- b. la ridefinizione delle teorie personali usate da A per descriversi in quanto studente.

Di seguito si illustrano nel dettaglio le strategie sopra elencate.

1) Affiancamento dell’utente nello studio pomeridiano

Tale strategia è stata utilizzata con una duplice finalità:

- a. costituire un’occasione di intervento nei confronti dei repertori discorsivi portati da A. rispetto alla carriera scolastica, in modo da attuare le strategie concordate dall’équipe di operatori
- b. ricollocare l’utente nella posizione dello studente di successo, ossia di chi elabora e attua modalità di azione volte a incrementare il rendimento scolastico.

Come esemplificazione si veda il seguente resoconto.

| Tab. 2 Interlocutori | Resoconto | Data |
|----------------------|--|-----------|
| A.; Operatore (O) | A: devo fare i compiti O: hai bisogno di me? A: sì O: ok, cosa dobbiamo fare? A: inglese. Devo copiare le frasi, gli esercizi sono tutti fatti. Tu controlli che siano giusti, poi io li copio. O: benissimo! Allora facciamo che ti detto le frasi così io faccio esercizio di lettura e tu di scrittura? A: no! Io impazzisco! O: figurati! Guarda che lo so che sei brava, poi se ti detto facciamo prima. Se non ti ricordi come si scrive una parola te lo dico io, ok? A: [si sbatte la mano sulla fronte e sospira] va bene [O detta tutte le frasi chiedendo ad A. i signifi- | 8.12.2004 |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>cati di alcuni vocaboli. Quando A. non sa scrivere un termine, O le fa lo spelling in inglese. Nel corso dell'esercizio A. scrive i termini più rapidamente]</p> <p>O: abbiamo finito!</p> <p>A: [sorride e mi abbraccia]</p> <p>O: You' re the best in English! A: [ride]</p> | |
|--|---|--|

Il resoconto sopra riportato mostra come l'operatore abbia utilizzato la richiesta dell'utente come occasione per introdurre il repertorio dello studente di successo a fronte del repertorio "non sono capace da sola".

2) Valorizzazione delle capacità e delle competenze, volta a generare il discorso dello "studente capace e competente".

In questa ottica si è agito cogliendo quelle occasioni, anche casuali, che potessero offrire agli operatori l'opportunità di sottolineare e valorizzare una particolare capacità o abilità utilizzata da A.

La valorizzazione dei risultati positivi nelle materie nelle quali A. aveva ottenuto un miglioramento è stata utilizzata al fine di favorire il discorso in cui "è brava e capace".

| Tab. 3 Interlocutori | Resoconto | Data |
|-----------------------------|---|-------------|
| A.; Operatore (O) | <p>[O e A stanno facendo i compiti di disegno in salotto]</p> <p>O: [a O2] puoi venire un attimo?</p> <p>O2: ok [O2 va in salotto]</p> <p>O: confronta queste due tavole</p> <p>O2: mi sembra che ci siano dei miglioramenti</p> <p>O: anche secondo me</p> <p>O2 : la prima faceva schifo, questa mi sembra proprio buona</p> <p>A: se mi impegno ...</p> <p>O: ti impegni sì [ride e indica la tavola disegnata non correttamente]</p> <p>O2: appunto</p> | 11.28.2003 |

Nel resoconto sopra riportato l'operatore utilizza il giudizio di un terzo, un altro operatore, per costruire il discorso dello studente capace e competente. Allo stesso modo si sono utilizzate le occasioni nelle quali A. otteneva risultati non sufficienti per introdurre, in contrasto con i risultati positivi ottenuti, il discorso dello studente capace e competente (ad ex. "Ma come! Questo non mi sembra un risultato da una che sa fare disegni come quello che hai fatto ieri! Che ne pensi?")

3. Ridefinizione dei problemi di studio in aspetti critici da gestire

Tale strategia mirava a introdurre discorsi nei quali A. si colloca come studente competente che gestisce direttamente tutto ciò che fa parte del ruolo di studente (vedi tab.4).

| Tab. 4 Interlocutori | Resoconto | Data |
|-------------------------|---|------------|
| A.; Operatore (O) | <p>O: allora A., come procede la lettura del Manzoni?</p> <p>A: veramente oggi sono uscita....</p> <p>O: come farai a rispettare il programma che ti sei prefissata per domani?</p> <p>A: [si gratta la testa] eh, non so</p> <p>O: io domani sono qui fino alle 17:00 quindi hai una buona mattinata per recuperare</p> <p>A: forse potrei rivedere il programma, togliermi qualche capitolo...</p> <p>O: come vuoi, prendi la matita e andiamo a modificarlo [O e A. vanno in camera di A.]</p> <p>O: come potresti fare per rispettare i tempi di inizio scuola?</p> <p>A: beh, se facessi 3 capitoli ogni 2 giorni... [A. corregge sul foglio mentre parla]</p> <p>O: d'accordo allora stando al nuovo programma domani arriverai al sesto</p> <p>A: si</p> <p>O: ok, a domani allora</p> | 01-09-2005 |

L'operatore introduce il tema "compiti per le vacanze" facendo riferimento a quanto precedentemente concordato con l'utente e chie-

dendo a quest'ultima come intenda gestire il carico dei compiti estivi in modo da realizzare l'obiettivo da lei stessa stabilito: "arrivare al primo giorno di scuola con i compiti svolti". Si noti che il contenuto dello scambio rappresenta solo un espediente che consente all'operatore di collocare l'utente come studente competente, ovvero che gestisce ciò che compete al ruolo di studente.

L'obiettivo dell'operatore non è, dunque, far sì che A. rispetti il proprio programma di studio ma che utilizzi una strategia organizzativa, lo strumento della programmazione, che le consenta di perseguire l'obiettivo del ruolo di studente collocandosi, in tal modo, nel discorso dello studente di successo.

4. Intervento sulla rete

L'intervento sulla rete delle voci che costruiscono la carriera dello studente di successo è una strategia attuata a tutti i livelli e in tutti i contesti interattivi che hanno per oggetto la descrizione di A in quanto studente. Naturalmente uno di tali contesti è quello scolastico con riferimento alla voce "insegnanti".

Si veda il resoconto seguente.

| Tab. 5 Interlocutori | Resoconto | Data |
|---|--|-------------|
| Operatore (O), Professore di fisica di A. (P) | O: come procede A.? P: mah, ancora non ho avuto modo di valutare la ragazza nella mia materia, sono i primi mesi e lei è nuova, mi sembra che non partecipi tanto a lezione, io cerco di farle delle domande ma lei fa un po' di fatica O: ho capito, per quanto riguarda l'andamento scolastico non ha avuto ancora modo di valutare? P.: mah! No ancora no, mi sembra un po' lenta devo dire, secondo lei? O: Ho appena parlato con la prof. di matematica e mi ha detto che è tra le più brave della classe, ha 8 di media, c'è differenza tra fisica e matematica? | 14.12.2004 |

| | | |
|--|---|--|
| | P.: ah si? Ha 8 in matematica? O: si P.: mah! Allora dovrà ancora uscire O: ho capito, cosa consiglia di fare per la sua materia? P.: dovrebbe partecipare di più, fare domande O: va bene | |
|--|---|--|

L'intervento dell'operatore modifica la teoria utilizzata dall'insegnante per descrivere A: da "fa fatica, lentina" a "dovrà ancora uscire", ponendo l'insegnante stesso in una diversa posizione rispetto ad A: si passa infatti da una teoria sulle scarse capacità di A, che non consente alcuna modalità di intervento, alla proposta della strategia della maggiore partecipazione alle lezioni che invece implica la presenza di capacità.

Altri esempi di voci che costituiscono la narrazione sono i parenti e gli attori dei servizi sociali (assistenti sociali, psicologi, psichiatri, etc). Si vedano come esempio di intervento i seguenti resoconti (vedi tab.6-7).

| Tab. 6 Interagenti | Resoconto | Data |
|---|---|-------------|
| S.Q.: parente di A. A.S.: assistente sociale O: operatore | S.Q.: mi chiedo come faccia A. a frequentare la scuola T. se le cadono sempre le cose dalle mani. A. può anche migliorare ma io ci credo poco ai cambiamenti. O: non sapevo di questo che mi sta dicendo, io vi dico ciò che ci è stato riferito dagli insegnanti. Ci dicono che anche nelle materie di laboratorio è brava. Ha 7 di media. In matematica è una delle migliori della classe e nelle altre materie ha più che sufficiente e 7 in diverse materie S.Q.: (silenzio) A.S.: perciò c'è stato un cambiamento! O: il sig. Q. descrive una situazione di due anni fa ora da quando dicono gli insegnanti le cose sono proprio cambiate A.S.: tanto cambiate, 2 anni fa si parlava di una | 16.01.05 |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>ragazza da certificare oggi tutto ciò non c'è più, anzi mi sembra che i risultati siano l'opposto.</p> <p>S.Q.: questo che mi sta dicendo mi è nuovo. Non so che dirle.</p> <p>A.S.: questo conferma che i cambiamenti ci sono stati</p> <p>S.Q.: (silenzio)</p> | |
|--|---|--|

In questo caso l'operatore facendo leva sui risultati conseguiti da A. e usando l'appoggio della voce narrante di A.S. va ad interferire con la teoria di Q. riferita ad A. che risulta ancorata negli anni, una teoria secondo cui A. "è incapace". Per Q. in questo caso si presenta lo scenario di una possibile ridefinizione del racconto di A. per cui lo snodo argomentativo che rende possibile questo passaggio è "un percorso fatto da A. volto al cambiamento".

| Tab. 7 Interagenti | Resoconto | Data |
|---|--|-----------------|
| <p>P: psicologo A.S.: assistente sociale O: Operatore</p> | <p>P: ho somministrato ad A due test: MMPI e Rorschach... Lei non parla della sua famiglia e di ciò che le è successo. Si chiude a riccio quando le si chiedono le cose. E' molto bloccata nell'esprimere i suoi sentimenti. In classe ha qualche amico e amica, dice anche di odiare delle persone. A scuola ci sono dei progressi anche se va male nelle materie pratiche di disegno che sono quelle principali nel suo indirizzo. Diciamo che nel suo complesso ci sono le risorse, sicuramente ha diffi-</p> | <p>14.02.04</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>coltà e non so se può riuscire da sola. A.S.: l'operatore della casa famiglia vuole aggiungere qualcosa? O: sì, io mi trovo su molte cose che ha detto. Noi come équipe abbiamo raccolto le osservazioni all'interno della casa, siamo andati ai colloqui con i gli insegnanti. In casa A collabora molto, si propone nelle faccende domestiche, aiuta gli educatori a pranzo e a cena, sono d'accordo quando dici che si impegna a scuola ed è vero che non ha raggiunto la sufficienza in tutte le materie, però da quando dicono gli insegnanti ci sono stati grossi progressi. E' vero che ha brutti voti nelle materie pratiche, c'è da dire che è riuscita a recuperare da sola un gravemente insufficiente nelle materie di disegno e grafica passando a un 5 e 4. Considerando le lacune di A. sono buoni risultati e che presuppongono delle capacità. P.: si infatti, ha sicuramente buone capacità A.S.: si, infatti anche secondo me. A parte che il quoziente intellettivo è nella norma, A. ha delle buone risorse.</p> | |
|--|---|--|

In questo caso l'operatore introduce lo scenario del considerare un buon risultato il processo in cui A. si trova in quel particolare momento e rende così marginali le teorie dell' "essere bloccati" e della "difficoltà" per riconfigurare il discorso secondo un'ottica di progressivo cambiamento.

5. Articolare il repertorio dello studente "di successo" attraverso:
- a. l'anticipazione degli scenari futuri rispetto alla carriera scolastica
 - b. la ridefinizione delle teorie personali usate da A. per descriversi in quanto studente

Attraverso tale strategia si è puntato a promuovere l'utilizzo di repertori dello studente di successo mettendo l'utente, e al pari le altre voci che concorrono coralmemente alla costruzione di tale discorso, nella posizione di chi anticipa una carriera di studente di successo.

| | | |
|---------------|------------------|-------------|
| Tab. 8 | Resoconto | Data |
|---------------|------------------|-------------|

| Interagenti | | |
|------------------------------|---|----------|
| A.; Operatore (O) | A: sai che non avrò debiti formativi? O: brava, so che il prossimo anno vorresti andare all'odontotecnico A: si, ma dopo voglio andare all'università e voglio fare altro O: va bene, intanto mi sembra una buona scelta | 28.05.04 |
| A.; Operatore (O); Padre (P) | P: ma alla fine A. vuole fare l'odontotecnico? O: deve chiedere a lei se ha già preso una decisione definitiva P: allora A., hai deciso di fare l'odontotecnico? A: si | 05.06.04 |

Negli stralci di resoconto sopra riportati si nota come l'operatore intervenga chiedendo all'utente stesso quali siano gli scenari futuri che anticipa attribuendo ad A. una posizione centrale rispetto alle proprie scelte. Si consideri che, anticipare una carriera scolastica che comprenda la prosecuzione degli studi dopo la scuola dell'obbligo, rappresenta già in sé l'utilizzo del repertorio dello studente di successo, tale anticipazione non sarebbe infatti coerente con il discorso "ragazza incapace, che non ci arriva".

Inoltre si sono colte varie occasioni per ridefinire la posizione di A. rispetto alla scuola puntando a interferire nell'uso di repertori di "studente incapace, che non ci arriva" e mirando a generare un nuovo resoconto che utilizzasse repertori tipici dello studente di successo(vedi tab. 9).

| Tab. 9 Interagenti | Resoconto | Data |
|-------------------------------|---|-------------|
| A.; Operatore (O) | A: sai cosa dice la mia pagella? O: no, cosa dice? A: dovresti vedere un confronto fra la pagella dell'anno scorso e quella di quest'anno! O: bhè allora facciamolo questo confronto [<i>A prende le due pagelle</i>] [<i>O legge i voti molto lentamente materia per materia. E' a conoscenza dei risultati ottenuti da A., "fa montare la questione"</i>] O: prima 4 poi? | 22.04.05 |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>A: 6</p> <p>O: caspita..poi?</p> <p>A: (si prosegue con la lettura dei voti facendo i confronti materia per materia)</p> <p>O: A., cos'è che è cambiato dall'anno scorso a quest'anno?</p> <p>A: che quest'anno ci metto la voglia...</p> <p>O: ah si, perché se chiedi un favore ad un tuo amico e lui ti dice, "si, lo faccio se ho voglia" tu sei sicura che te lo fa?</p> <p>A: no</p> <p>O: e allora?</p> <p>A: e allora non è la voglia!</p> <p>O: esatto. Quindi?</p> <p>A: quindi è mettersi a fare i compiti, non devi stare 8 ore come fanno le più secchione della classe..</p> | |
|--|--|--|

L'operatore, rilevando l'utilizzo da parte di A. della teoria della "voglia di studiare" interviene con una domanda che consente di generare una nuova descrizione da parte di A.: non più, quindi, la teoria della "voglia di studiare", repertorio tipico di uno studente che abbia risultati altalenanti come la voglia di studiare, ma quella "dell'esercizio metodico e continuativo" che appartiene, appunto, al discorso dello studente di successo.

Risultati

A fronte di quanto indicato nel paragrafo precedente verranno esposti qui di seguito i risultati raggiunti rispetto all'obiettivo (interferire nei processi di tipizzazione).

In tal senso si procede illustrando quali pratiche discorsive si rilevavano all'inizio dell'intervento cioè fra il 2002 e il 2003 (T0), ponendoli a confronto con i discorsi rilevati alla fine dello stesso nel periodo 2005-2006 (T2). Per l'illustrazione di questo aspetto si procede utilizzando i resoconti redatti dall'équipe (vedi Tabella 1), a fronte dei quali si procederà enucleando i repertori discorsivi (processi discorsivi, pra-

tiche discorsive e discorsi sono utilizzati nel testo come sinonimi). Questi ultimi dunque consentiranno di rendere conto se e quanto si è modificata la configurazione di realtà sulla quale l'équipe è intervenuta (vedi tabella 10).

In tabella 10 sono riportati stralci di resoconto di alcuni fra gli interlocutori che il servizio ha avuto. Sebbene non siano presenti tutti gli interlocutori, si considerano gli stralci da un lato come esemplificativi dall'altro come rappresentativi delle rilevazioni fatte a T0 e a T2. L'aspetto esemplificativo può essere considerato tale in virtù del fatto che in questo contributo si intende fornire una panoramica sulla metodologia di valutazione dei risultati ottenuti (dunque dell'efficacia dell'intervento); la rappresentatività è da considerarsi tale poiché i resoconti riportati rendono conto di modalità praticate in linea generale da tutte le voci coinvolte nel progetto.

| Tab. 10 "Voci" | T0 | T2 |
|-------------------|---|---|
| A.; O (operatore) | <p>[13.04.2003]</p> <p>A: quella professoressa mi ha proprio rotto</p> <p>O: raccontami cosa è successo</p> <p>A: mi ha interrogato per la seconda volta di seguito io le ho detto che già il voto ce l'avevo e lei ha insistito. Io a scuola domani non vado</p> | <p>[5.12.2005]</p> <p>A: sì, spero di prendere un bel voto. Intanto ho preso 7 in inglese</p> <p>O: però! Complimenti! Stai avendo davvero degli ottimi risultati</p> <p>A: l'anno prossimo potrei cercare di prendere la borsa di studio</p> <p>O: che media serve?</p> <p>A: la media dell'8, però dovrei mettermi sotto. La borsa è di 250 euro, mi ci comprerei tutti i libri</p> |

| | | |
|--|---|--|
| Mamma (M); Operatore (O) | <p>[10.05.2003] M: guarda qua, non è neanche riuscita a fare una pasta buona, non riesce proprio, come a scuola. O: cioè? M: si, ieri ha portato a casa un brutto voto e ci credo non la vedo mai fare i compiti O: la vedo ogni tanto davanti al pc M: si ma è per la musica</p> | <p>[4.10.2005] O: signora, c'è un profumo delizioso! M: sto facendo il piatto preferito di A. Pensa che ieri è tornata a casa e mi ha fatto vedere il quaderno di scuola. L'insegnante gli ha dato un ottimo voto. O: cosa ne pensa di questo? M: che se vuole può riuscire a fare qualcosa di buono</p> |
| Professoressa di A. (P); Operatore (O) | <p>[02.02.2004] P: "Il tipo di certificazione che proponiamo per A. prevede programmi individuali, cioè gli obiettivi richiesti sono diversi, i programmi svolti sono meno impegnativi. Studierebbe lo stesso che ne so, il fascismo, ma anziché in 300 pagine, in 2."</p> | <p>[14. 12.2005] O: buonasera sono un operatore della casa famiglia dove è ospite A. P: a si, l'altra volta è venuta una signorina O: si, una mia collega P: A. benissimo, sono molto contenta, sono propria soddisfatta. E' interessata alla materia, per me è un faro per la classe. O: ah si?</p> |
| Ass. sociale; A. | <p>[8.09.2003] A.S.:Ha sempre studiato tanto, ma i risultati sono stati scarsi.</p> | <p>[29.05.2005] A.S.:ah si! So che hai dei progetti e che vuoi continuare a studiare. Io ti ho conosciuto quando facevi le medie no? A: si A.S.: e che a scuola non andavi tanto bene e oggi invece... ci dici che vuoi continuare gli studi, bene.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| Responsabile del servizio del sostegno scolastico della scuola di A. (R); Prof. di Italiano (P) | <p><i>[dal resoconto del 18.01.2004]</i></p> <p>R: Alle valutazioni finali del primo semestre abbiamo effettivamente notato che qualche problema c'era: Una ragazza che ha tutti 3 e 4... E' venuto il padre, ci ha portato il rapporto del centro di foniatra di N. che l'aveva seguita quando era più piccola e che aveva diagnosticato una forma di dislessia. Anche se dopo il ciclo terapeutico era stata definita sostanzialmente guarita, voi sapete la dislessia non si guarisce mai. Rimane sempre.</p> | <p><i>[dal resoconto dell'11.11.2005]</i></p> <p>Prof. Italiano: O: salve P: buongiorno sono la professoressa d'italiano O: sono un operatore della casa famiglia vorrei sapere A. come va P: ah, si A. bene, bene, non ho alcun problema con lei Mi ha detto che era dislessica. A. non ha proprio niente di dislessico, non riscontro niente di tutto questo. Tra l'altro mi ha chiesto dei libri di approfondimento.</p> |
|---|--|---|

A fronte dei resoconti si è proceduto enucleando i repertori discorsivi, ovvero le categorie di conoscenza utilizzate dalle voci coinvolte nel progetto. Qui di seguito si riportano i repertori discorsivi; a seguire una descrizione ed un commento relativamente alle implicazioni pragmatiche dell'uso degli stessi.

| Tab. 11 Tabella dei repertori discorsivi | |
|--|------------------------|
| T0 | T2 |
| Rep. Della contrapposizione | |
| Rep. Di attribuzione di incapacità | |
| Rep. Di attribuzione di handicap | |
| Rep. Delle caratteristiche di personalità | |
| Rep. Della malattia | |
| Rep. Sancire la realtà | Rep. Sancire la realtà |
| | Rep. Del senso comune |

| | |
|--|---------------------------------|
| | Rep. Dello studente di successo |
| | Rep. Del prototipo |
| | Rep. Della possibilità |
| | Rep. Dello studente competente |

In tabella si evidenzia come al momento di ingresso nella casa famiglia si rilevassero 6 repertori discorsivi (vedi Tabella 11, colonna sinistra). Nello specifico si considera come tutti i repertori individuati costruissero e mantenessero una coerenza narrativa da Utente dei servizi. In tal senso non solo A. viene vista come colei che non è all'altezza delle situazioni (*repertorio dell'incapacità*) in ogni aspetto della realtà (*repertorio della contrapposizione*), ma tale incapacità viene considerata talora come una componente intrinseca di A. stessa (*repertorio delle caratteristiche di personalità*), talora come elemento derivante da una patologia (*repertorio della malattia*). Si considera inoltre come tale realtà che la poneva in una situazione di svantaggio (*repertorio di attribuzione di handicap*) venisse considerata come qualcosa che non potesse essere passibile di modificazioni (*repertorio del sancire la realtà*). Il repertorio del "sancire la realtà" definisce infatti come "stanno le cose", in maniera tale che "le cose" appunto non possono essere altrimenti da come viene stabilito che siano.

Se gli aspetti sino ad ora considerati descrivono la coerenza narrativa al momento dell'ingresso di A. nella struttura, tratteggiando come A. stesse percorrendo una traiettoria di utente dei servizi (dunque come A. fosse iscritta all'interno di un percorso istituzionalizzante), per illustrare i risultati ottenuti risulta ora necessario spostarsi sul T2 (vedi Tabelle 10-11, colonna destra).

Entrando nel merito dei repertori al momento attuale (T2), si rintracciano ancora 6 repertori discorsivi. In termini di confronto fra coerenza narrativa al T0 e al T2 si considera come uno solo dei repertori sia presente in entrambi i momenti (*repertorio del sancire la realtà*). In tal senso la scomparsa di 5 modalità di conoscenza generanti un percorso biografico da utente dei servizi e l'emergere di 5 repertori altri evidenzia il cambiamento, dunque l'efficacia dell'intervento. Entrando nel merito di tale cambiamento si rileva come attualmente A.

sia descritta dalla scuola in termini diametralmente opposti da quelli utilizzati 2 anni fa. Il contesto scolastico in tal senso individua A. come collocata rispetto al suo ruolo di studente (*repertorio dello studente competente*), considerando altresì come l'esercizio delle sue competenze sia tale da poterla vedere come "faro per la classe"³ (*repertorio del prototipo*), inscrivendola dunque in una traiettoria di successo scolastico (*repertorio dello studente di successo*), e in cui le prospettive future risultano aperte (*repertorio della possibilità*). Anche nel contesto ad A. più vicino come quello della famiglia si riscontra un cambiamento che la colloca all'esterno di un percorso da utente dei servizi portando a generare negli altri discorsi che la sanciscono come persona inserita in una realtà consueta (*repertorio del senso comune*).

Alla luce di quanto sopra descritto possiamo concludere come l'intervento effettuato dall'équipe abbia portato ad una modificazione generale dei discorsi dall'entrata nei servizi alla fine del percorso all'interno di questi, sia nell'utente sia negli attori che vi ruotano attorno (insegnanti, assistenti sociali, psicologi, psichiatri, genitori, etc.). Oggi A., dopo tre anni di intervento, frequenta il terzo anno in un istituto tecnico con buoni risultati e con una biografia nuova rispetto a quella presentata all'inizio dell'intervento d'équipe.

Conclusioni

L'intervento utilizzato fa riferimento al modello Narrativistico per cui l'oggetto dell'intervento stesso è la persona in quanto discorso, quest'ultimo dialogicamente co-costruito dal soggetto medesimo e dagli attori con cui si relaziona.

L'utilizzo dello strumento del resoconto ha permesso all'équipe di individuare le modalità descritte da A. e dai suoi interlocutori all'inizio dell'intervento (T0) e di interferire con esse in modo da generare un'identità altra da quella tipizzata. In tal senso si evidenzia come oggi A. si descriva e venga descritta con il repertorio "della studentessa di successo" (T2) in forte contrapposizione con i precedenti repertori che

³ Si fa riferimento ad un frammento del resoconto di un incontro con un insegnante di A in tempi recenti (vedi Tabella 8).

la definiscono come “ragazza incapace” con difficoltà di apprendimento tali da richiedere una possibile certificazione scolastica.

L’efficacia dell’intervento si riassume nel cambiamento biografico di A. in cui la prospettiva futura (essere un “faro” per la classe, possibilità di usufruire di una borsa di studio, iscriversi all’università) risulta svincolata dal percorso istituzionale ed aperta a scelte più autonome.

Bibliografia

- Marhaba, S., (2002). *Introduzione alla psicologia*. Padova: Upsel Domeneghini editore.
- Marhaba, S., (2004). *Fondamenti di psicologia*. Padova: Logos Edizioni.
- Salvini, A., (1998). Pluralismo teorico e pragmatismo conoscitivo: aspetti meta-teorici in psicologia della personalità. In E. Fiora, I. Pedrabissi, A. Salvini, *Pluralismo teorico e pragmatismo conoscitivo in psicologia della personalità*. Milano: Giuffrè.
- Salvini, A. (1998). *Argomenti di psicologia clinica*. Padova: Upsel Domeneghini editore.
- Salvini, A., Galieni, N. (2002). *Diversità, Devianze, Terapie*. Padova: Upsel Domeneghini editore.
- Turchi, G., P. (1996). La valenza della diagnosi in psicologia clinica: aspetti epistemologici e considerazioni disciplinari. Intervento preparato in occasione del SITTC, ottobre 1996, Abano.
- Turchi, G. P., Perno A. (2002). *Modello medico e psicopatologia come interrogativo*. Padova: Upsel Domeneghini Editore.
- Turchi, G., P. (a cura di), Di Maso, A., Gherardini, V., Laliscia, B., Mussoni, A., Orrù, L., Perno, A., Tesi, A. (2004). Per una svolta paradigmatica nell’intervento sul consumo di sostanze illegali. Dall’epistemologia della cura alla prospettiva del cambiamento. *Atti del convegno Padova 3-5 luglio 2003*. Roma: Aracne editrice S.r.l.
- Turchi, G., P. (1999). Una ricerca sul successo scolastico: i risultati. In M. Masoni (a cura di) *Ragazzi si cambia. Un progetto per la promozione del successo e del benessere nella scuola*. Milano: Edizioni Unicopli.

- Turchi, G., P. (2000). The social construction of school success as a «career»: a longitudinal research. In collaborazione con Mussoni A., Di Maso A. e Salvini A.. *International Journal of Psychology*, F. Dorè Ed., p. 13, abstracts presentati al XXVII Stockholm International Psychology Congress organizzato dalla International Union of Psychological Science.
- Turchi, G., P. (2000). *A critical appraisal of state- and traits personality labels theory: an empirical study*. In collaborazione con Mussoni A., Di Maso A., Girelli A. e Salvini A. *International Journal of Psychology*, F. Dorè Ed., p. 285, abstracts presentati al XXVII Stockholm International Psychology Congress organizzato dalla International Union of Psychological Science.
- Turchi, G., P. (2000). Identity as social and self narration: an approach to clinical psychology. In collaborazione con Mussoni A., Di Maso A. e Salvini A. *International Journal of Psychology*, F. Dorè Ed., p. 255, abstracts presentati al XXVII Stockholm International Psychology Congress organizzato dalla International Union of Psychological Science.