



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE

**XXIII CICLO
DELLA SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA
IN SCIENZE DELL'UOMO, DELLA SOCIETÀ
E DEL TERRITORIO**
indirizzo Politiche sociali e Architettura

Conoscere qualitativamente

**Ricerca empirica sui processi di conoscenza esplicita ed implicita
nell'*assessment* di servizio sociale in ambito minorile e familiare**

Settore scientifico-disciplinare SPS/07

Dottorando

Daniele Venturini

Direttore della Scuola di Dottorato

Prof. Romeo Danielis

Relatore

Prof.ssa Silvia Nicoletta Fargion

Tutor

Prof. Francesco Lazzari

ANNO ACCADEMICO 2010 / 2011

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1 SAPERE E SERVIZIO SOCIALE	11
1.1 L'importanza della conoscenza nel servizio sociale	11
1.1.1 <i>L'oggetto della conoscenza nel servizio sociale</i>	14
1.1.2 <i>Il linguaggio nella definizione dell'oggetto</i>	16
1.1.3 <i>Il pensiero riflessivo e l'aspetto relazionale nella costruzione dell'oggetto</i>	19
1.1.4 <i>Conoscenza e formazione in servizio sociale</i>	25
1.1.5 <i>Rapporto tra conoscenza accademica e conoscenza esperita</i>	33
1.2 Formazione e costruzione della conoscenza in servizio sociale	44
1.2.1 <i>Le conoscenze nei percorsi formativi di servizio sociale</i>	45
1.2.2 <i>Conoscenza e comunità di pratiche professionali</i>	54
1.3 Saggezza pratica, <i>practice wisdom</i> e fonti del sapere	63
1.3.1 <i>Una metafora della saggezza pratica</i>	64
1.3.2 <i>Sapere esperto ed evidenze</i>	72
CAPITOLO 2 L'ASSESSMENT DEL SERVIZIO SOCIALE	89
2.1 Modelli teorici di <i>assessment</i>	89
2.2 L' <i>assessment</i> nelle comunità di pratiche.....	105
2.2.1 <i>Costruzionismo, costruttivismo e assessment</i>	106
2.2.3 <i>Astrazione, praticità e assessment</i>	108
2.3. Conoscenza esplicita e conoscenza tacita nei processi di <i>assessment</i> ..	110
2.3.1 <i>Tipi di conoscenze</i>	116
2.3.2 <i>Assessment: aspetti cognitivi e sociali</i>	118
2.3.3 <i>Assessment e aspetti emotivi</i>	120

CAPITOLO 3 DISEGNO DI RICERCA	125
3.1 Quali percorsi fondano i processi di conoscenza di <i>assessment</i> ?	125
3.1.1 <i>Riflessioni sulle nostre teorie implicite</i>	130
3.1.2 <i>Assessment e ricerca</i>	135
3.1.3 <i>Campo di indagine: assessment e servizio sociale</i>	140
3.1.3.1 <i>Servizio sociale e mandato istituzionale nell'ambito minori-famiglie</i>	145
3.1.3.2 <i>Servizio sociale e competenza metodologica nell'ambito minori-famiglie</i>	147
3.1.4 <i>La domanda di ricerca</i>	150
3.1.5 <i>Interrogativi in "progress"</i>	152
3.2 Criteri di scelta e selezione dei soggetti di ricerca.....	159
3.3 Reperimento e contatto con i soggetti di ricerca.....	164
3.4 Questioni etiche	165
3.4.1 <i>Riferimenti filosofici per un'etica di ricerca in servizio sociale</i>	168
3.4.2 <i>Il codice deontologico degli assistenti sociali: una guida etica anche per la ricerca</i>	169
3.5 Il processo di ricerca	171
3.6 L'utilizzo di <i>vignettes</i> e l'intervista non direttiva	180
3.7 La strategia: la ricerca qualitativa e la <i>Grounded Theory</i>	187
3.7.1 <i>La Grounded Theory nella ricerca del servizio sociale</i>	198
3.7.2 <i>Modalità di analisi dei dati, Nvivo 8</i>	208
CAPITOLO 4 ANALISI DEI DATI	219
4.1 Alcuni richiami alla procedura di codifica.....	219
4.2 Criteri di selezione delle informazioni da parte degli assistenti sociali nell' <i>assessment</i>	221
4.3 Conoscenze concettuali emerse	226
4.3.1 <i>Natura delle conoscenze concettuali</i>	242
4.3.2 <i>Codifiche "fuori campo"</i>	250

4.4	Componenti emotive	260
4.5	“Fare, pensare, sentire”: sintesi dell’analisi	263
CONCLUSIONI.....		275
BIBLIOGRAFIA		285
SITOGRAFIA		311
APPENDICI		313
INDICE DELLE TABELLE.....		401
INDICE DELLE FIGURE		403

INTRODUZIONE

La presente ricerca trova le proprie tracce in quesiti generali sorti nella pratica quotidiana del nostro lavoro di assistenti sociali esercitato in questi anni.

Un lavoro spesso “silente” attraversato da molteplici pratiche ove la necessità di riconoscere il “sapere” si è frapposta nelle molteplici azioni discrete esercitate.

Anni d'intensa attività espressa nell'affrontare diversi problemi della vita di tante persone hanno lasciato spazio ad una costante ricerca di risposte a quesiti riguardanti il servizio sociale come professione e disciplina scientifica.

Interrogativi incalzanti che, assieme ad una serie di altre circostanze, ci hanno condotto a intraprendere un percorso di ricerca (quello di dottorato) nel desiderio di trovare alcune risposte pur parziali, contestuali e provvisorie.

Ecco quindi questa indagine nel tentativo di concedere (in *primis* a noi stessi) un apposito spazio di riflessione e tuttavia di poterlo anche esprimere attraverso quanto emerso senza alcuna pretesa di esaustività, ma aperti a una continua esplorazione.

Il lavoro di ricerca si articola in quattro capitoli.

Con il primo capitolo è stato argomentato l'oggetto teorico della conoscenza e dell'intervento in servizio sociale.

La conoscenza generalmente si costituisce assieme all'identità cognitiva (ed emotiva) del conoscente.

Codificare, organizzare, ordinare sono processi cognitivi mediati dalla dimensione relazionale tra le persone (Ugazio, 1988).

L'interazione sociale può essere vista come un "ambiente" entro il quale si sviluppa la conoscenza.

Spesso agiamo e pensiamo sulla base delle nostre conoscenze generali più che su quanto si è potuto apprendere da una singola conoscenza episodica relativa a un contesto particolare o a un ambiente specifico d'apprendimento.

La conoscenza episodica tuttavia nutre la conoscenza generale, la amplia e la alimenta.

Apprendere un nuovo sapere, anche se circostanziato e dissonante rispetto alle conoscenze generali, può condurre a una "ristrutturazione" di una parte del nostro sapere generale, ampliare il dominio della conoscenza, attivare nuove motivazioni per l'approfondimento di ambiti conoscitivi.

Tutto ciò favorisce nuovi circuiti relazionali tra noi e il mondo circostante, incidendo in tal modo sulle nostre strutture del sapere quotidiano (id.).

Anche nell'ambito professionale la conoscenza è presente (implicitamente ed esplicitamente) in molte competenze e azioni.

Nel servizio sociale gli aspetti pratici della professione richiedono infatti una riflessione sull'agire e su gli elementi cognitivi che influenzano tacitamente una conoscenza implicita (Polany, 1988) difficilmente esplicitabile dall'assistente sociale, ma che influisce sui suoi comportamenti, espressioni, riflessioni.

Il conoscere nel servizio sociale necessita dell'individuazione di un "oggetto" referente.

L'oggetto della conoscenza in servizio sociale può essere definito all'interno della dimensione scientifica, della professione e dell'istituzione (Diomede Canevini, 2005; Neve, 2008).

La definizione dell'oggetto porta l'attenzione sul linguaggio utilizzato: le scienze "naturali" hanno infatti una natura epistemologica definitoria diversa dalle scienze storiche sociali (Marradi, 2007) come il servizio sociale (disciplina pratica-teorica-pratica).

Il linguaggio della disciplina di servizio sociale richiede di contenere la variabilità dei mondi vitali, sociali e personali, l'incertezza del vivere e dell'esperienza.

Tale linguaggio deve essere in grado di accogliere la diversità del mondo che si svela agli occhi del ricercatore e del professionista sociale (Fargion, 2009) ogni qual volta si pongano delle interrogazioni alla realtà con la quale si è in relazione, così da poter indagare strade percorribili di significati (Contini, 1988).

Anche i linguaggi scientifici, come qualsiasi altro linguaggio, hanno dei propri stili espressivi (Fargion, 2002).

Alcuni approcci scientifici sostengono che vi sia la necessità di rendere visibili e dimostrabili in termini di efficacia gli interventi nella pratica (Dawes, 2005) anche se, nello specifico del servizio sociale, devono essere tenuti presenti i limiti sottesi a tali approcci (Rosen, Proctor, Morrow–Howell, Staudt, 1995; Parton, 2005; Parton, O'Byrne, 2005; Canali, Frigo, Vecchiato, 2008; Fargion, 2009; Greding, Sommerfeld, 2009; Nigris, 2010).

La particolare natura dell'intervento di servizio sociale, deve infatti considerare l'originalità dell'uso del linguaggio professionale che esprime uno stile agito, sollecito alle “componenti” emotive, all'esperienza profes-

sionale maturata, alla contestualizzazione dell'azione, all'unicità della persona.

Un linguaggio come riflesso di azioni pratiche e pensieri inediti, creativi, aperti a cogliere la molteplicità ed eterogeneità degli ambienti sociali.

Il linguaggio quindi non si genera da sé nella definizione dell'oggetto, ma è strettamente legato al pensiero e all'esperienza (Mortari, 2003).

Conoscenza, linguaggio, esperienza possono pertanto condurre all'individuazione dell'oggetto del servizio sociale.

L'atteggiamento riflessivo (Sicora, 2005) aiuta a comprendere gli stili di pensiero professionale (nelle loro valenze cognitive, emotive, etiche) nella dimensione individuale e interpersonale e a individuare il campo d'intervento (e ricerca) dell'oggetto del servizio sociale.

Un oggetto non di natura materiale come nelle discipline formali (Marzotti, 2007; Santambrogio, 2010), ma sostanzialmente di natura relazionale (Marzotto, 2002).

L'attenzione posta alla conoscenza del servizio sociale riguarda sia l'interesse per gli aspetti disciplinari (il servizio sociale come disciplina) sia gli aspetti di trasmissibilità delle acquisizioni all'interno delle prassi (Bartolomei, Passera, 2005).

Una conoscenza non speculativa ma orientata all'esperienza in un'ottica trifocale: persona, ambiente e sistema dei servizi (Gui, 2004; Lazzari, 2008).

La formazione assume un aspetto importante per la trasmissione della conoscenza degli assistenti sociali (Giraldo, Riefolo, 1996; Marzotto, 2002) e per connotare il servizio sociale nella sua specificità disciplinare sul versante epistemologico, euristico, metodologico (Folgheraiter, 1998).

Gli aspetti teorici di servizio sociale devono pertanto percorrere campi futuri d'indagine e riflessività che sappiano cogliere osservazioni da dati empirici e originali ancorati alle realtà di riferimento esperite (Cipriani, 2006), alle conoscenze acquisite e ai modelli di conoscenza agiti nella comunità professionale (Sheppard, 1995; Wenger, 2006; Dente, 2010 a).

Con il secondo capitolo è stata posta attenzione a uno degli aspetti fondamentali sull'uso della conoscenza in servizio sociale: l'*assessment*.

L'*assessment* è un compito complesso che porta in sé una natura fluida e dinamica tra quelle che sono le conoscenze teoriche dell'assistente sociale e ciò che è osservato in un quadro unitario e coerente (Milner, O'Byrne, 2005) che può essere inteso nella realtà italiana di servizio sociale come "diagnosi" sociale riferita anche al singolo caso, in una fase di esordio e conoscenza di una situazione (Sicora, 2008).

Il termine (inglese) non trova un'esatta traduzione italiana se non nel generico significato di "valutazione" come processo di analisi e riflessione sulle informazioni, sui dati, sugli indicatori raccolti rispetto a una situazione problematica in previsione di un giudizio discrezionale.

Nella letteratura scientifica italiana il termine si sovrappone anche a quello di "diagnosi sociale" (o psicosociale) e "valutazione sociale" (Campanini, 2006; De Ambrogio, Bertotti, Merlini, 2007).

L'*assessment* si "oggettiva" in un lavoro pratico come in un contesto professionale e può sottendere dei modelli "teorici" che attraversano l'esperienza incontrata (Milner, O'Byrne, 2005).

Nelle comunità di pratiche (come quelle degli assistenti sociali) si possono osservare modelli di spiegazione (Wenger, 2006) che conducono a comprensioni parziali e adattate alla realtà incontrata.

Esiste infatti un rapporto tra il contesto delle pratiche, la realtà, l'uso del linguaggio e l'esperienza maturata (Marradi, 2007).

Sono modelli spesso inconsapevoli, non espliciti, connotati da un sapere pratico non contrapposto a quello esplicito ma costituiti a partire da questo (Gola, 2009).

Il tentativo di far emergere la conoscenza tacita nei processi di *assessment* attraverso il percorso riflessivo di ricerca fa riferimento agli aspetti cognitivi del professionista e sociali del contesto (Sicora, 2010).

L'*assessment* si manifesta attraverso un pensiero pratico con proprie specificità in merito definizione dell'ambito d'indagine, all'integrazione degli elementi di contesto, all'analisi del processo, all'impiego di conoscenze specifiche (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995).

Nel terzo capitolo è inizialmente presentato il dibattito scientifico sull'*assessment* in servizio sociale ("minori-famiglie") entro il quale si è costituito il disegno di ricerca empirica. Vengono espressi i presupposti teorici del ricercatore nell'intento di porre alcuni aspetti di pensiero sul "resoconto riflessivo" della ricerca (Cardano, 2011). È espresso l'atteggiamento di interrogazione: da quesiti "macro" a interrogativi mirati.

Il servizio sociale ha una propria legittimità giuridica e metodologica d'intervento e "valutazione" nell'ambito del sistema "minori-famiglia" (Dominelli, 2005; Ardesi, Filippini, 2008).

L'obiettivo conoscitivo della ricerca presentata è quindi quello di conoscere alcune dimensioni dei processi di conoscenza impliciti ed espliciti nell'*assessment* di servizio sociale nell'area professionale minori e famiglia.

L'indagine è stata svolta su un gruppo di 24 assistenti sociali (19 femmine e 5 maschi) suddivisi nelle province di Verona e Trento (regioni del Veneto e del Trentino Alto Adige).

L'individuazione delle due province è avvenuta secondo criteri di congruenza rispetto alla fattibilità dell'indagine (possibilità di contatti, facilità negli spostamenti, presenza del corso di laurea in servizio sociale, risorse di ricerca disponibili, tempi, etc.).

Gli assistenti sociali (con un minimo di cinque anni di anzianità di servizio) erano tutti dipendenti di servizio pubblico ossia di Comuni, Unione di Comuni, Comprensori, Asl.

Nella fase iniziale dell'assunzione dei dati, gli assistenti sociali sono stati individuati attraverso degli *stakeholders* (consiglieri dei rispettivi ordini regionali professionali, coordinatori di servizio).

A ogni soggetto partecipante sono state somministrate due *vignettes* (Fook, Ryan, Hawkins, 1997) descrittive riportanti degli "incidenti critici" (Flanagan, 1954, tecnica da noi modificata) e in seguito ad ognuno è stata posta un'intervista non direttiva (Fideli, Marradi, 1996; Addeo, Montesperelli, 2007) volta all'approfondimento del materiale testuale emerso dalle due *vignettes* descrittive selezionate sulla base di alcuni testi descrittivi sottoposti a un gruppo eterogeneo di 18 persone.

L'assunzione dei dati testuali è avvenuta tra novembre 2009 e settembre 2010 e come metodo di raccolta e analisi dei dati è stato utilizzato l'approccio della *Grounded Theory* (GT).

Il paradigma sociologico che sottende la GT è riferito alla scoperta dei processi, alla loro interpretazione, allo svelamento dei fenomeni da indagare (Ricolfi, 1998; Strati, 2009).

L'approccio di ricerca con la GT ha visto sostanzialmente una processualità riflessiva tra pensiero induttivo, abduttivo, deduttivo (Warburton, 2005; Tarozzi, 2008).

I dati raccolti sono stati trattati con software Nvivo 8 (Cipriani, 2006) per la codifica delle categorie radicate ai dati, ma anche per la loro progressiva astrazione e comparazione.

Nel quarto capitolo è quindi presentata l'analisi dei dati alla luce di quanto emerso e nel tentativo di rispondere alla domanda di ricerca: *quali sono i processi di conoscenza implicita ed esplicita nell'assessment di servizio sociale nell'area professionale minori e famiglia?*

CAPITOLO 1

SAPERE E SERVIZIO SOCIALE

1.1 L'importanza della conoscenza nel servizio sociale

La conoscenza attraversa la nostra vita quotidiana, personale e professionale.

Essa si acquisisce in forma consapevole o al di fuori della nostra coscienza immediata.

Nella quotidianità, la conoscenza regola e influenza le nostre azioni, i nostri pensieri e le nostre emozioni.

La conoscenza si stratifica anche per mezzo di eventi, fatti episodici o di contenuti cognitivi che ci accompagnano dal nostro sorgere alla vita e seguono tutta l'esistenza.

Si costituisce assieme alla nostra identità personale, la attraversa e si struttura con la nostra attività cognitiva, emotiva, con il nostro comportamento e mediante le nostre relazioni.

Riuscire a codificare, ordinare e categorizzare è strettamente legato all'aspetto relazionale (Ugazio, 1988), tanto che potremmo sostenere che l'interazione sociale non costituisce lo sfondo entro il quale si sviluppa e si accresce la conoscenza, ma è parte integrante per lo sviluppo della co-

noscenza stessa nel delineare, accrescere e modificare le nostre strutture cognitive.

Spesso agiamo e pensiamo sulla base delle nostre conoscenze generali più che su quanto si è potuto apprendere da una singola conoscenza episodica, relativa a un contesto particolare o a un ambiente specifico d'apprendimento.

La conoscenza episodica e circostanziata nutre la conoscenza generale, la amplia e la alimenta.

Talvolta, apprendere un nuovo sapere può generare una dissonanza cognitiva per cui le nostre conoscenze generali si modificano, si ampliano nel loro dominio di comprensione del mondo, attivano in noi intenti inediti e motivazioni che approfondiscono altri ambiti conoscitivi.

Tutto ciò favorisce nuovi circuiti relazionali tra noi e il mondo circostante, incidendo in tal modo sulle nostre strutture di sapere quotidiano (Ugazio, 1998).

Anche nell'ambito professionale la conoscenza è presente (implicitamente o esplicitamente) in molte nostre competenze e azioni.

Nell'uomo, sia egli un ricercatore di scienza o un professionista, si attiva un processo che lo spinge a interrogarsi sul proprio agire.

A partire dal contesto di ricerca o lavorativo, egli dovrà considerare anche gli elementi cognitivi che influenzano tacitamente, in forma "silente"

(Osmond, 2007), l'avvicinarsi progressivo a una conoscenza che sia scientificamente trasmissibile e riproducibile.

Una conoscenza implicita, difficilmente esplicitabile da chi la agisce, ove azioni, comportamenti, espressioni, non sono ben associabili a dei chiari meccanismi impliciti (Polany, 1988).

Lo "scienziato" non è solo chi fa esperimenti per cogliere gli effetti delle variabili sull'oggetto di studio, ma è anche chi possiede una propria visione del mondo sulla base del proprio bagaglio conoscitivo, esperienziale e relazionale (Kelly, 1955; Bannister, Fransella, 1971; Fransella, Dalton, 2000).

Il ricercatore e il professionista assistente sociale in quanto soggetti pensanti e agenti sono essi stessi parte dei processi conoscitivi.

Ma conoscere rispetto a "cosa", è la domanda che viene da porsi.

La conoscenza, infatti, è difficile da definirsi in un concetto globale che la contempra e assume modelli di spiegazione diversi a seconda dei contesti di definizione, dell'approccio di studio "ed ha in qualche modo a che fare con i concetti di significato, di istruzione, di comunicazione, di rappresentazione, di apprendimento, di stimolo mentale e culturale, di atteggiamento naturale e inconscio" (Gola, 2009).

Il "cosa" fa quindi pensare subito a un "oggetto" della conoscenza.

Ma qual è quindi il possibile “oggetto” del sapere all’interno del servizio sociale?

È su questa domanda che cercheremo di percorrere in questo capitolo un’argomentazione che “individui” l’oggetto del servizio sociale come disciplina, professione, “meta istituzione” (Diomede Canevini, Neve, 2005; Neve, 2008).

1.1.1 L’oggetto della conoscenza nel servizio sociale

Nel senso comune delle persone, nella rappresentazione sociale anche attraverso i mass-media, l’oggetto della conoscenza e dell’agire dell’assistente sociale, si raffigura in immagini di operatori che lavorano con oggetti “sfuggibili”, immateriali, non percepibili immediatamente dai sensi.

A rafforzare tale idea è anche l’elevata complessità degli scenari ove avvengono i fatti sociali e la rilevante incertezza dei contesti d’intervento dell’operatore sociale.

Una ricerca di Allegri (2006) sulla rappresentazione sociale degli assistenti sociali nella produzione filmica e nel romanzo, fa emergere una figura tipizzata di assistente sociale che presenta le caratteristiche di essere donna, nubile, di età compresa tra i 30 e 45 anni, di ceto medio o medio alto, che svolge visite domiciliari, fa riunioni, allontana i minori dalle loro

famiglie, partecipa a udienze in tribunale, ha uno stile di lavoro distaccato, equilibrato, burocratico, “servitrice” e dedita a un sistema societario, istituzionale, burocratico.

Dalla ricerca di Allegri emergono tuttavia, anche stereotipi contrari quali: figure eroiche, apertura all’altro, stili di lavoro flessibili, prossimità, vicinanza ed empatia con l’utente.

Tali tipizzazioni sono tuttavia percepite come un atteggiamento assunto dall’assistente sociale in violazione alle regole e ai sistemi della società.

L’oggetto del servizio sociale, come disciplina scientifica, non può tuttavia essere inteso come un oggetto definito dal senso comune.

Tale oggetto non è individuabile all’interno del pensiero delle scienze naturali che per loro caratteristica epistemologica hanno il fine di dimostrare come attraverso una medesima azione intenzionale sull’oggetto si ottengano i medesimi risultati (Marradi, 2007) in una sorta di “causalità meccanica” tra soggetti agenti ed effetti su oggetti “riceventi”.

Il termine “oggetto” ha la sua radice latina in *obiectum* e designa una “cosa posta innanzi alla vista, alla mente” (Gabrielli, 1993).

L’oggetto del conoscere ha quindi una duplice valenza: quella sensoriale (i sensi) e quella percettiva. Quest’ultima si pone alle nostre menti come frutto delle nostre esperienze precedenti e come immediatezza delle informazioni provenienti dall’“essere persone nel mondo”.

L'oggetto della conoscenza si "costruisce" e si definisce all'interno di una medesima disciplina.

La disciplina si caratterizza proprio perché ha quell'oggetto di studio e quello specifico punto di vista su quel medesimo oggetto.

Ecco quindi discipline formali quali la logica e la matematica, discipline empiriche quali la fisica, la chimica, la biologia, la medicina e discipline storico-sociali quali la psicologia, l'antropologia, la sociologia, la storiografia, la pedagogia, la linguistica e la filologia (Reale, Antiseri, 1997).

È in quest'ultimo gruppo di discipline che si colloca quella del servizio sociale.

Giunti fin qui nella nostra argomentazione, non abbiamo tuttavia ancora risposto alla domanda: "qual è l'oggetto" del servizio sociale come professione e come disciplina?

Per pervenire a una risposta, ci poniamo un'ulteriore quesito: cos'è che differenzia i gruppi disciplinari (discipline formali, empiriche e storico sociali) nella loro definizione e conoscenza dell'oggetto?

1.1.2 Il linguaggio nella definizione dell'oggetto

Riprendendo la domanda con la quale ci siamo lasciati nel paragrafo precedente, per avvicinarci a una risposta sulla natura dell'oggetto del servizio sociale, dobbiamo fare riferimento all'aspetto simbolico che co-

stituisce tale oggetto: il linguaggio quale significante della descrizione di un contenuto (Agazzi, Buzzoni, Servalli, 1987).

Un linguaggio univoco, che descriva in maniera quasi esatta l'ambito della conoscenza delle discipline formali ed empiriche con un intento di oggettività, è un linguaggio che definisce in modo non "polisemico" una realtà oggettuale (Contini, 1988).

A ogni "segno" corrisponde una realtà oggettuale, cristallizzata entro sistemi definatori, senza ambiguità di sorta.

Tali discipline mirano a stabilire leggi generali con l'intento di ricavare una spiegazione causale.

La medicina, ad esempio, trova tra le proprie origini, la necessità dell'uomo di superare la pratica religiosa della guarigione affidata a pozioni estemporanee e a formule mistiche, recitate a favore della persona ammalata (Cersosimo, 2007).

La medicina (quale disciplina empirica) nasce quindi in contrapposizione a un "pensiero magico" che non conduce all'arricchimento della conoscenza ma che risulta già delimitata a priori da "ipotesi" istintive, non riflessive e dogmatiche¹.

Con la nascita della sociologia, agli inizi del 1800 (Negri, 2001) e delle altre discipline definite "storico-sociali", il linguaggio impiegato per la descrizione dei fenomeni e degli oggetti di ricerca diventa sempre più

“polisemico”. L'intento è di interpretare e comprendere gli eventi per descrivere le situazioni umane nella loro complessità, ove l'oggetto di studio e d'intervento non è estraneo all'agente, sia esso un ricercatore o un professionista.

Il linguaggio impiegato nella disciplina di servizio sociale richiede di contenere la variabilità dei mondi vitali, sociali e personali, l'incertezza del vivere e dell'esperienza.

Tale linguaggio deve essere in grado di accogliere la diversità del mondo che si svela agli occhi del ricercatore e del professionista sociale (Fargion, 2009) ogni qual volta si pongano delle interrogazioni alla realtà con la quale si è in relazione, così da potere indagare strade percorribili di significati e possibilità non evidenti (Contini, 1988).

Una pluralità di linguaggi scientifici, inevitabilmente, deve tener conto dell'oggetto uomo e del suo ambiente di vita (Agazzi, 1987).

Il linguaggio non si pone da sé. Ha un proprio stile che si origina da un pensiero.

Fargion (2002) sostiene che i linguaggi scientifici si caratterizzano per i propri stili.

Nel caso del servizio sociale il linguaggio può essere attraversato da un pensiero razionale, “illuminista”, impostato sull'efficacia degli interventi,

con regole standardizzate, svincolate da un agire asincrono del “qui ed ora”.

Oppure il linguaggio può esprimersi con uno stile di pensiero agito, “romantico”, ove la componente emotiva, l’esperienza maturata dell’operatore, la contestualizzazione dell’azione, l’unicità della persona conduce ad azioni di tipo creativo.

Uno stile di pensiero “romantico”, nell’eterogeneità degli ambienti sociali, è aperto ad accogliere il “nuovo”.

Uno stile quindi che sembrerebbe prossimo alle modalità riflessive (e operative) dell’assistente sociale.

1.1.3 Il pensiero riflessivo e l’aspetto relazionale nella costruzione dell’oggetto

Il linguaggio quindi non si genera da sé nella definizione di un oggetto ma è strettamente legato al pensiero e all’esperienza.

Uno stile di pensiero conduce a pensare mentre si è in azione, a “pensare su come pensiamo” (Mortari, 2003).

L’aspetto sensoriale, percettivo e l’aspetto linguistico quindi, si attraversano tra loro e compenetrano la definizione dell’oggetto di servizio sociale, generando un circolo virtuoso tra conoscenza, ricerca e intervento professionale.

Un movimento a spirale che si autogenera e accresce.

Un agire che si alimenta anche della teoria e di modelli teorici (Dal Pra Ponticelli, 1987; 2005) assunti tuttavia non in maniera incondizionata, ma agiti come pratica riflessiva.

L'atteggiamento riflessivo si sviluppa sia sul piano personale, nel momento in cui riconosce i propri stili di pensiero, i propri *bias* di ragionamento, sia sul piano interpersonale, nel momento che riconosce quelli altrui (Cicognani, 2002). Ciò permette di far affiorare alla propria e alla consapevolezza dell'altro delle consuetudini anche se in contraddizione tra loro (Sicora, 2005).

Sempre più si pone quindi l'esigenza di riflettere sulle caratteristiche cognitive dei nostri pensieri ma anche su quelle emotive, etiche e deontologiche, attraverso la coscienza che s'interroga e pone attenzione alla complessità della realtà sociale, ai molteplici modi di sentirla, vederla, percepirla e spiegarla.

Una riflessività "scientifica" volge lo sguardo alla nostra esperienza e alle nostre convinzioni, in modo da ripercorrere gli assunti sottostanti che giustificano determinate scelte, con l'intento di avanzare nelle nostre azioni operative in modo sempre più consapevole e "intelligente" (Mortari, 2003).

Sviluppando questo percorso argomentativo, si definisce ulteriormente l'oggetto della conoscenza e dell'azione del servizio sociale.

A differenza delle discipline empiriche, ad esempio la fisica o la medicina, il nostro "oggetto" non ha una natura puramente "materiale" (Marra-di, 2007), né richiama a un rigore concettuale come nelle discipline formali, quali la logica o la matematica ma è un oggetto sostanzialmente di natura relazionale.

Il contesto relazionale favorisce la circolarità d'informazioni, contenuti e significati.

Consente di osservare le modalità comunicative tra le persone, gli aspetti di contenuto, verbali e non verbali.

Un circolo virtuoso che ha effetti pratici e osservabili nei comportamenti degli attori in situazione (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971).

L'aspetto relazione è quindi l'aspetto principale d'interesse disciplinare e d'intervento del servizio sociale.

Notiamo, infatti, a supporto di quanto sostenuto, che nella definizione dell'IFSW² (*International Federation of Social Workers*) è dichiarato che il servizio sociale, in quanto professione, interviene sulle relazioni per promuovere dei cambiamenti sociali, fronteggia i problemi esistenziali delle persone, favorisce l'*advocacy*³ e l'*empowerment*⁴ del singolo, dei

gruppi e della cittadinanza nel proprio ambiente, per un maggiore benessere della qualità di vita.

Sul piano del sapere, la definizione dell'IFSW prosegue sostenendo che il servizio sociale si avvale delle conoscenze che riguardano l'agire delle persone negli aspetti del comportamento e del vivere in società.

Sempre secondo la definizione data dall'IFSW, intervengono anche altri aspetti che contribuiscono a tracciare l'oggetto del servizio sociale: aspetti etici, valoriali, principi di giustizia sociale e dei diritti fondamentali dell'esistenza umana.

Gli aspetti etici, in particolare, attraversano il servizio sociale nella dimensione della conoscenza e nella dimensione professionale.

Anche nel servizio sociale italiano tali aspetti etici sono significativi.

Dall'istituzione dell'Ordine professionale degli assistenti sociali nel 1993 (legge n.84/1993) un primo codice deontologico è stato approvato dal Consiglio nazionale dell'ordine degli assistenti sociali il 6 aprile 2002 e un secondo codice deontologico, sulla revisione del primo è stato approvato il 17 settembre 2009 dal medesimo organo istituzionale.

L'“oggetto” del servizio sociale pur definito nella sua valenza relazionale e in accordo con i principi etici e valoriali⁵ anche costituzionalmente riconosciuti (Bartolomei, Passera, 2005) rimane di fatto un'“entità” com-

plexa nel tentativo di raggiungere un'esauriente denominazione di significato e d'identità.

Santambrogio (2010) sostiene che gli "oggetti linguistici" non esistono al di fuori della nostra percezione, come potrebbe essere invece l'esistenza di qualsiasi oggetto fisico o materiale.

L'oggetto del servizio sociale si origina *con e nello* stesso momento percettivo e relazionale. Questo non significa che l'oggetto del servizio sociale sia effimero, ma che la sua complessità costringe sempre più a interrogarsi e riflettere sull'ampiezza del dominio costitutivo di tipo relazionale della conoscenza disciplinare e del sapere agito.

Marzotto (2002) sostiene che l'oggetto del servizio sociale è in apparenza "virtuale" dato che l'attenzione è posta su nessi, relazioni, legami tra le persone, sui gruppi, non identificabili immediatamente entro uno spazio relazionale di un processo d'aiuto.

Nel servizio sociale fondamentale è invece il considerare la natura (relazionale) dell'intervento professionale con la persona.

L'oggetto di cura del sapere medico per esempio (un nostro ambito di paragone finora visto) è immediatamente visibile e misurabile.

A differenza di altre pratiche professionali quindi, come ad esempio nelle professioni sanitarie o comunque tradizionalmente intese con un approccio di tipo diagnostico o curativo (Olivetti Manoukian, 1998; Solito

2002; Olivetti Manoukian, 2009) nelle scienze sociali e in particolare nel servizio sociale non vi possono essere corrispondenze o categorie interpretative di tipo nosografico che tipizzano mondi di vita in una prospettiva curativa.

La disciplina del servizio sociale, quindi, non si caratterizza per un approccio “classificatorio” rispetto a una data situazione–problema come ad esempio in psichiatria o in altri approcci disciplinari come la psicologia⁶.

Improprio sarebbe il “trasferimento” dell’uso di tale approccio classificatorio allo studio e all’intervento sulla persona in ottica di servizio sociale.

Il servizio sociale non ha un proprio sistema classificatorio in senso lato come ambito della conoscenza disciplinare, perché la sua natura finalistica è orientata ad azioni operative d’intervento di tipo esperienziale, che esulano dall’agire su “oggetti” immediatamente tangibili o da finalità terapeutiche e curative.

Il servizio sociale si pone lo scopo dell’accoglimento della persona, del suo mondo, del suo contesto di vita, del suo punto di vista, della sua comprensione di sofferenza e del contesto comunitario e sociale di vita.

Il lavoro del servizio sociale è nella sua peculiarità un lavoro di relazione (Ferrari, 2006) rivolto verso l’esterno del sé: le istituzioni, le reti sociali e di supporto, i servizi, la persona, le sue risorse, le sue competenze, i

tentativi di fronteggiamento, le sue aspirazioni, i bisogni, le sue potenzialità resilienti, ma anche verso un proprio sé, interno.

Nell'essere assistente sociale occorre tenere presenti le proprie emozioni, il contesto lavorativo, i propri doveri deontici e i mandati sociali e istituzionali, i propri vissuti cognitivi ed emotivi (Stocco, 2007; Riva, 2009).

Il lavoro dell'assistente sociale è sollecitato quindi da una significativa auto ed eteroriflessione nel far emergere l'integrazione della complessità organizzativa, della conoscenza e trasmissibilità delle buone prassi e delle esperienze, intese come maglie che si connettono in un tessuto di conoscenze in divenire (Taylor, 2008; Merlini, Bertotti, 2009; Olivetti Manoukian, 2009).

1.1.4 Conoscenza e formazione in servizio sociale

Abbiamo quindi visto in precedenza che l'oggetto principale del servizio sociale soprattutto nell'aspetto dell'azione concreta d'intervento, secondo la nostra prospettiva di ricerca qui presentata, è l'aspetto relazionale professionale di aiuto alla persona, inteso non come puro scambio asimmetrico tra chi è in condizione di bisogno o disagio e chi è detentore di mezzi, risorse, strumenti e abilità professionali ma come processo d'intervento per il raggiungimento di una diversa qualità di vita della persona o della comunità.

L'attenzione posta alla conoscenza del servizio sociale riguarda sia l'interesse per gli aspetti disciplinari (il servizio sociale come disciplina scientifica) sia gli aspetti di trasmissibilità delle acquisizioni nei contesti concreti dell'agire professionale (interistituzionale, organizzativo, di servizio) (Bartolomei, Passera, 2005).

La conoscenza in servizio sociale non ha quindi dei fini puramente speculativi ma è orientata a un'azione convergente su tre aspetti dell'intervento: la persona, il suo contesto di vita e comunitario, l'organizzazione dei servizi territoriali profit e non profit, pubblici e privati ove opera l'assistente sociale (Gui, 2004; Gui, 2005; Lazzari, 2008).

Altri fattori che contribuiscono alla definizione del sapere di servizio sociale sono derivabili dalla molteplicità delle funzioni svolte dall'assistente sociale, che possono essere sintetizzate come funzioni preventivo-promozionali, organizzative-gestionali e d'intervento con la persona. Tali funzioni raccolgono il mandato professionale, quello sociale e istituzionale (Bartolomei, Passera, 2005).

In tali funzioni le conoscenze professionali si manifestano in esplicite e implicite, in conoscenze riferibili a saperi teorici ed anche a saperi pratici non direttamente verbalizzabili, orientati a un intervento (di servizio sociale) sul mondo della sofferenza umana e sulla prevenzione del disagio.

Le funzioni dinamiche nel lavoro dell'assistente sociale implicano anche aspetti di coordinamento di servizi e operatori, d'indagine progettuale per la società e per il singolo, in funzione di un maggior benessere collettivo e individuale (Neve, 2000; Marzotto, 2002), attraverso l'impiego di modelli applicativi⁷ espliciti o di fatto generati dall'agire professionale.

La conoscenza è pertanto indispensabile per supportare la professionalità in un oggetto conoscitivo complesso come quello che attraversa il servizio sociale, vincolato o rinforzato da più mandati, che a loro volta rinvia a molteplici funzioni dell'assistente sociale in diversi contesti organizzativi professionali.

La formazione è quindi un aspetto rilevante per la trasmissione della conoscenza degli assistenti sociali.

Da poco più di un decennio si è giunti in Italia alla Laurea in servizio sociale⁸ e ai Dottorati di ricerca.

Il Diploma di specializzazione *post-lauream* invece, anche se teoricamente previsto nell'attuale normativa⁹, non è ancora stato istituito nell'ambiente accademico.

Tale ingresso formativo nelle Università¹⁰ è stato annunciato da normative risalenti agli anni Ottanta e Novanta¹¹.

Già nell'anno accademico 1998/1999, l'Università degli Studi Trieste¹² aveva istituito direttamente un quarto anno della laurea sperimentale in

servizio sociale. Vi potevano accedere tutti gli assistenti sociali che fossero stati in possesso di un titolo triennale professionale abilitante (scuola diretta a fini speciali per assistenti sociali, diploma universitario in servizio sociale, diplomi di assistenti sociali post scuola secondaria di secondo grado).

Tale attivazione sperimentale accademica ha visto l'iscrizione di quasi 6.000 assistenti sociali provenienti da tutte le regioni d'Italia, su circa 27.000 professionisti iscritti agli albi regionali di quel periodo (Campanini, 2001).

In effetti, con il Decreto del Ministero della Pubblica Istruzione del 30 aprile 1985, *Ordinamento delle Scuole universitarie Dirette a Fini Speciali per Assistenti Sociali*, il servizio sociale inizia ad affacciarsi come disciplina universitaria, insegnata dapprima nelle scuole dirette a fini speciali, in seguito nei diplomi universitari e oggi nei corsi di laurea (Marzotto, 2002) attraverso le riforme universitarie succedutesi fino all'anno 2010¹³.

Tuttavia gli insegnamenti caratterizzanti la professione dal 1993¹⁴ a oggi, non hanno trovato un proprio statuto autonomo disciplinare nell'ordinamento didattico accademico e sono ancora accorpati prevalentemente nel settore scientifico disciplinare Sps 07 ("Sociologia generale")¹⁵ o Sps 09 ("Sociologia dei processi economici e del lavoro").

Con la formazione accademica della professione dell'assistente sociale, pur nella mancanza di un settore scientifico disciplinare autonomo di servizio sociale, si realizza comunque un processo che permette una preparazione scientifica accademica ancor prima che tecnico-pratica (Giraldo, Riefolo, 1996).

Allo stato attuale l'implementazione formativa richiede un corpo docenti e un progetto didattico organico in grado di integrare corsi d'insegnamento generali, professionali e di base, attraverso percorsi e processi interdisciplinari ancora poco diffusi e sperimentati.

Poiché la formazione professionale è quindi diventata accademica¹⁶, il contesto della ricerca di uno statuto epistemologico disciplinare di servizio sociale non si dovrebbe più presentare frammentato e diversificato come nella precedente storia formativa degli assistenti sociali (Grigoletti Butturini, Nervo, 2005).

La frammentarietà della formazione professionale del passato sembra infatti sia derivata da un'aderenza acritica e disomogenea ai testi stranieri, da parte di molte scuole formative¹⁷ in servizio sociale presenti in Italia tra gli anni Settanta e i primi anni Ottanta¹⁸.

Procedendo ancora a ritroso, ma senza addentrarci in altri *excursus* storici, non oggetto di trattazione del presente lavoro ma di riguardevoli studi già presenti in letteratura (Bernocchi Nisi, Canevini, Cremoncini, Ferra-

rio, Gazzaniga, Dal Pra Ponticelli, 1984), possiamo cogliere dei significativi avvenimenti precursori all'ingresso della formazione universitaria dell'assistente sociale.

Basti menzionare l'evento di Siena¹⁹ del 1983 e i successivi momenti di coordinamento tra i docenti di servizio sociale, spinti dall'esigenza comune di giungere a una riflessione condivisa sulle esperienze delle prassi professionali tra i docenti e gli operatori (Bianchi, Dal Pra Ponticelli, 1994). In particolare, il convegno di Siena del 1983 avvia il confronto e l'orientamento teorico finalizzato all'elaborazione di un'unitarietà di metodi all'interno del processo di aiuto nell'ambito del servizio sociale, di tecniche operative durante il lavoro con la persona e con il suo contesto (Giraldo, Riefolo, 1996).

Tuttavia la necessità di guardare alle esperienze precedenti formative, di formulare originali costrutti teorici e operativi, non era un processo che poteva essere portato avanti da pochi docenti appartenenti a scuole formative diverse.

Gli adempimenti amministrativi, burocratici e organizzativi di piccole scuole, pur permettendo anche sperimentazioni formative originali, hanno in prevalenza limitato fortemente la sistematizzazione delle esperienze di ricerca e l'elaborazione teorica del servizio sociale (Giraldo, Riefolo, 1996).

Vi era comunque anche in quegli anni di formazione non accademica, pur con le limitazioni viste, l'esigenza di sistematizzare le numerose ricerche prodotte, con l'intento che il grande patrimonio di esperienze sul "campo" fosse visibile alla comunità professionale e potesse in tal modo affacciarsi alla ricerca universitaria (Crespi, Guidicini, La Rosa, 1987).

La riflessione teorica sulla rappresentazione di più realtà operative complesse assumeva i connotati di una teorizzazione non onnicomprensiva ma caratterizzata da domini esplicativi a medio raggio (De Sandre, 1988).

Conseguentemente si è sviluppato un forte dibattito e un confronto culturale esperienziale sul servizio sociale e sulla ricerca di un'unitarietà di uno "statuto epistemologico".

L'avvio delle Scuole dirette a fini speciali per assistenti sociali (sorte all'interno dell'ambiente accademico intorno agli anni Novanta) e i dibattiti culturali tra esperti di servizio sociale erano mirati all'elaborazione teorica di modelli di servizio sociale²⁰ per la loro immediata utilità e fruibilità sul piano operativo. Modelli che, nel contesto italiano, si sono pertanto diversificati per le diverse realtà organizzative e territoriali (Giraldo, Riefolo, 1996).

Da circa 10 anni si è quindi sviluppata una vivace attività di studio e confronto tra docenti ed esperti di servizio sociale, un'importante spinta

motivazionale per un'elaborazione teorica italiana che possa condurre a un orientamento originale d'indagine sulla disciplina e sui modelli operativi.

Nella molteplicità di modelli di servizio sociale esperienziali, Folgera (1998) sostiene che la disciplina del servizio sociale si caratterizza per le seguenti specificità:

- sul versante epistemologico²¹, come disciplina che si colloca in un'applicabilità interposta tra le discipline della psicologia e della sociologia. Discipline queste ultime, il cui grado di teorizzazione risale a una storia di pensiero più consolidata e a un costrutto di maggiore generalizzazione teorica. L'autore ritiene che la disciplina del servizio sociale pur essendo nell'"intermezzo" tra psicologia e sociologia, in realtà si manifesti su una base teorica più prettamente sociologica, come se il servizio sociale fosse una "specializzazione" pratica di alcune "scuole" di pensiero sociologico;
- sul versante euristico²², inteso come l'aspetto di un pensiero pratico per ottenere il risultato desiderato rispetto a una situazione problema. Il lavoro dell'assistente sociale si caratterizza per l'individuazione e la conoscenza delle variabili legate al sorgere di un particolare disagio, inteso come difficoltà nel raggiungimento di un'autonoma capacità d'azione da parte della persona. Alla disciplina della sociologia spetta semmai il compito dell'analisi e della conoscenza della "patologia" della società, inteso come fenomeno complessivo;

- sul versante metodologico²³, l'intervento dell'assistente sociale, rinforzato dal proprio sapere disciplinare, riguarda l'approfondimento dei metodi e delle tecniche per il fronteggiamento degli stati di sofferenza. Questi ultimi vanno attribuiti alla limitata autonomia d'azione della persona. Si deve tuttavia attribuire un'attenzione particolare anche alla conoscenza delle persone coinvolte nel processo d'intervento.

1.1.5 Rapporto tra conoscenza accademica e conoscenza esperita

Nella storia del servizio sociale professionale italiano si è venuto a creare nel tempo un sentimento di “separazione” tra la comunità professionale e la comunità scientifica, intesa come espressione del pensiero di docenti, ricercatori, cultori, formatori dell'università ed extraccademici (Gui, 2005), così come si è venuta a costituire all'interno della riflessione scientifica una pluralità di approcci teorici al servizio sociale.

Irreale e non auspicabile sarebbe comunque la “pretesa” che si possa realizzare all'interno della comunità scientifica un unico pensiero teorico disciplinare. Irreale per la plurireferenzialità della disciplina e non auspicabile per la particolare attenzione alla diversificazione del valore e della manifestazione dell'essere umano (Gui, 2004).

Del resto il dibattito disciplinare su una professione attraversata da dimensioni razionali, emozionali, relazionali, linguaggi, aspetti deontici e valoriali non può essere un dibattito con delle conclusioni definite.

Sono proprio queste differenziazioni e posizioni all'interno dello stesso dibattito professionale e formativo susseguitesesi nel tempo che suggeriscono la prosecuzione di un dialogo riflessivo che non conduca a semplici riduzionismi operativi o a forzate “mediazioni” teoriche (Fargion, 2009).

Una multireferenzialità di linguaggi e di strutture di pensiero che non deve comunque disperdersi in una babele di “selvaggi” eclettismi teorici (Giraldo, Riefolo, 1996).

I linguaggi devono ricondursi all'interno di un'identità professionale operativa, etica e deontologica. Da qui l'importanza dell'interazione tra “comunità scientifica” e “comunità professionale”.

Una recente ricerca (Venturini, 2011) evidenzia come il mondo professionale richieda sempre più di ricondurre i propri “mondi vitali” dell'agire, all'interno dell'università in uno scambio circolare tra saperi dell'esperienza e saperi teorici.

Gli assistenti sociali, per un maggior benessere professionale e di sviluppo disciplinare si affacciano sempre più nel mondo della ricerca e richiedono di essere riconosciuti anche in questa funzione di servizio sociale (Neve, 2010).

Da un'analisi della pubblicistica²⁴, prodotta dagli stessi assistenti sociali a partire dal 1982²⁵, emerge che gli stessi scrivono sulla propria professione e anche in rapporto ad altre professioni (psichiatra, psicologo).

Si rileva, inoltre, una correlazione positiva tra la produzione numerica delle pubblicazioni e il specifico della metodologia professionale.

La prevalenza delle pubblicazioni in tale studio appare prodotta da docenti del servizio sociale, unitamente ai coordinatori dei servizi sociali che costituiscono il gruppo maggioritario degli autori.

Gli ambiti di studio riguardano l'identità professionale, la metodologia di lavoro, il ruolo e le funzioni svolte, la formazione di base, l'organizzazione dei servizi e la programmazione degli interventi.

Il ruolo dell'assistente sociale, l'identità, le funzioni e la metodologia professionale sono le aree prioritarie dei docenti di servizio sociale.

L'organizzazione, la programmazione e la gestione dei servizi sono le aree d'interesse dei coordinatori dei servizi.

Sul versante della pubblicistica da parte delle scuole di servizio sociale, la produzione è marginale.

L'immagine della scuola, rispetto anche alla produzione scritta di un docente, risulta più uno sfondo che la caratterizzazione di un pensiero d'appartenenza formativa a una data "scuola".

Elemento unificante della pubblicistica analizzata sembra comunque essere la “territorialità” e una significativa attenzione al servizio sociale “di base”, quale spazio professionale ove assumere funzioni d’integrazione nella complessità delle variabili contestuali, di negoziazione delle istanze, di emersione dei bisogni e del loro fronteggiamento.

Rispetto alle pubblicazioni sull’utilizzo delle tecniche professionali, non sono focalizzati o sufficientemente giustificati gli approcci teorici risalenti alle stesse.

Nel complesso, il livello di riflessione professionale appare piuttosto autonomo rispetto alle integrazioni di tipo teorico, come se l’elaborazione della prassi e quella teorica appartenesse ad ambiti privi di congiunzione.

La bibliografia di riferimento è infatti disomogenea, sia in ordine alla variabilità di riferimenti bibliografici, sia in ordine alla struttura e alla valenza attribuita al supporto dell’argomentazione trattata.

Emerge, quindi, un variegato quadro di ricerca applicata del servizio sociale che ha attraversato lo sviluppo di quella che oggi viene ormai considerata una disciplina anche se, come già detto, non con un proprio statuto autonomo disciplinare all’interno della ricerca universitaria.

Abbiamo già visto nel paragrafo precedente che non è oggetto del presente studio la trattazione, anche in termini storici, sull’origine del servizio sociale²⁶.

Ai fini del proseguimento della nostra argomentazione risulta tuttavia utile richiamare che il servizio sociale trova le proprie radici nel passaggio da una solidarietà di tipo volontaristico (filantropica) a un riconoscimento di tipo professionale, senza tendere a pretese di tipo prettamente teoriche né a una conoscenza puramente speculativa o all'astrattezza generale (Ossicini Ciolfi, 1988).

Ossicini Ciolfi, infatti, sostiene che il senso applicativo della ricerca deve tendere a un'utilità collegata direttamente all'analisi e al fronteggiamento dei problemi.

L'autrice afferma che l'ambito di applicazione della ricerca (quello dei contesti "vitali" della società) e il ruolo di "prima linea" dell'assistente sociale, permette di assumere una quantità di elementi costituenti i complessi ambienti sociali di cui dovremmo far tesoro per una riflessione sulla conoscenza specifica disciplinare.

La ricerca applicata al servizio sociale, così intesa, non si differenzia dalle ricerche applicative di altre professioni che forniscono prestazioni dirette con l'utenza, ma, sostiene Ossicini Ciolfi, per il servizio sociale l'attenzione è rivolta ad aspetti particolari del bisogno, alla valorizzazione dell'autonomia personale, alla ridefinizione del senso di responsabilità degli attori coinvolti, a una lettura e a un intervento globale, che permetta di far emergere nuove risorse personali e di contesto.

Per quanto riguarda le ricerche in ambito minorile e familiare per esempio (uno dei vari ambiti d'intervento professionale), Diomede Canevini sostiene che è stata trovata una linea di tendenza di temi per tali ricerche reperite tra gli anni 1980-1986 (anche se tra loro rimarrebbe l'esigenza di estrapolarne dei fattori di comunanza).

Alcuni temi sono quello sul maltrattamento e abuso sui minori (Battistacci G., Caffo E., Cattabeni G., Tavassi, Vernò F; Satriani, 1986) o quello dell'organizzazione dei servizi a favore dei minori (Irer,1982; Rossi, 1982; CENSIS, 1984).

Altre ricerche riguardano la devianza minorile (Lanza, 1980; Ruocco Taraschi, 1981; Scatolero,1981; CENSIS, 1982; Regione Lombardia, 1983; Maurizio, Peirone, 1984; Vecchiato 1985; Calisti, Ricci, 1985; Dusi, 1985; ISTISS, 1986), o il disagio nella scuola e sull'inserimento dei minori nella scuola (Spizzichino, 1980; Vaccari Bolchini, 1981; Castiglia, 1984; Finocchi, 1984).

Ulteriori ricerche vertono sulle soluzioni alternative all'istituzionalizzazione quali: l'affido familiare, l'adozione e le comunità alloggio.

Le ricerche prese in considerazione sembrano riguardare la gestione dei servizi e la valutazione dell'implementazione delle politiche sociali per i minori e la famiglia.

Per tali ricerche manca, come si è detto, un'effettiva rielaborazione del patrimonio di esperienze.

Dando uno sguardo storico anteriore a quegli anni, le ricerche in servizio sociale tra gli anni 1945 e 1970 (Appattecchia, 2008), non vengono svolte con una metodologia rigorosa e trovano scarso spazio di divulgazione dei risultati, soprattutto per il primo periodo di quegli anni.

L'ambito di ricerca preponderante, pur con questi limiti, è quello dell'attenzione al contesto, come origine del disagio (anni Cinquanta) senza focalizzarsi sulle situazioni singole.

Le ricerche sono svolte da assistenti sociali in enti pubblici, aventi la finalità della ricostruzione del paese sia in ambito economico, che lavorativo, edile e sociale.

Vi sono ricerche nel settore dell'agricoltura (Servizio contributi agricoli unificati), dell'edilizia popolare (Istituto di servizio sociale case per lavoratori) e ricerche sull'assistenza agli orfani nel periodo post-bellico (Ente nazionale assistenza orfani lavoratori).

Con l'affermazione della sociologia (anni Sessanta) in ambito accademico, gli assistenti sociali entrano a far parte dei gruppi di ricerca costituiti anche da sociologi.

Con l'ingresso della formazione in ambito universitario, il servizio sociale si interroga sempre più sulla consistenza e sull'origine di una propria

originale epistemologia anche alla luce della conoscenza di fatto agita dal mondo professionale pre-esistente all'ingresso formativo della professione in ambito universitario (Dal Pra Ponticelli, 2010).

Senza entrare nel merito dei dibattiti sull'epistemologia della scienza e delle scienze sociali, che non sono oggetto specifico del presente lavoro e sono frutto già di un'ampia riflessione teoretica²⁷, si può pensare che l'originalità disciplinare del servizio sociale richieda il superamento della demarcazione, spesso posta all'interno delle discipline storico-sociali, tra le discipline fondate su paradigmi²⁸ ermeneutici²⁹ (chiamati anche umanistici, comprendenti, aristotelici) e quelle fondate su paradigmi di tipo positivista³⁰ (antesignani dell'empirismo inglese e dello sperimentalismo galileiano) o detto in altri termini, tra quelle discipline poste su un dualismo di carattere nomotetico o idiografico³¹.

Il servizio sociale inteso come professione, disciplina e istituzione (Canevini, Neve, 2005) “dispone di un corpo sistematico di conoscenze teoriche, la cui origine è duplice. Vi è una ‘teoria della pratica’: è il sapere che si ricava dalla descrizione e interpretazione della realtà operativa che si fonda sui processi osservativi e induttivi [...]. Esiste poi una ‘teoria per la pratica’ costituita dall’apporto che le diverse impostazioni teoriche delle scienze sociali possono offrire al servizio sociale” (Dal Pra Ponticelli, 1987).

Guardando il servizio sociale come disciplina, la conoscenza non è di tipo speculativo ma è un sapere che orienta l'operatività dei processi deduttivi, induttivi e anche abduttivi³², ove l'operatività, le conoscenze teoriche già formulate e la creativa "sperimentazione"³³ sul campo d'azione contribuiscono a dare *corpus* al bagaglio conoscitivo finalizzato all'operatività.

Nel 1915 Flexner sosteneva che il servizio sociale non poteva definirsi una professione, in quanto deficitario di un *corpus* di conoscenze scientifiche sulle quali fondare una propria caratterizzazione. Criticità posta poi anche da Saunders e da Etzioni (Prandstraller, 1980), i quali dubitano che il servizio sociale sia una professione a causa della sua "debolezza" in merito ad un'effettiva autonomia professionale e alla "fragile" qualità di quest'ultima, ribadendo, come già in Flexner, la lacunosità nella strutturazione delle conoscenze del servizio sociale.

L'intento di dare corposità alla conoscenza del servizio sociale è una costante che troviamo fino ai nostri giorni.

Sono numerose le riflessioni teoriche, talvolta espresse su posizioni piuttosto differenziate (Fargion, 2009) anche se sempre di più il dibattito sul "cos'è" l'essenza della conoscenza scientifica, sulla "verità o certezza" della stessa è diventato il continuo oggetto di discussione critica.

Guardato in una prospettiva critica ma costruttiva, il dibattito che emerge è in sé fonte di pensiero per sostenere, promuovere e affermare in termini riflessivi la disciplina e la sua autonomia professionale (Fargion, 2006).

Nuove prospettive teoriche si sono sviluppate in questi anni intorno al servizio sociale. Ad esempio il modello cognitivo–umanista (Fargion, 1996), quello costruttivista, quello narrativo–relazionale e riflessivo (Dal Pra Ponticelli, 2010).

Ma ciò è sufficiente per dare un substrato scientifico a una disciplina teorico–applicativa?

Il circolo concettuale della costruzione di una teoria nel servizio sociale non può rispondere o privilegiare una logica conoscitiva di tipo solamente deduttivo o solamente induttivo, ma deve tenere aperta una riflessività emergente e improvvisa, anche di tipo abduttivo, declinata su *sensitizing concepts* (“concetti sensibilizzanti”)(Blumer, 1954).

I *sensitizing concepts* sono quei concetti che permettono di individuare dei contenuti non astratti ma collegati alla realtà di riferimento, aventi la funzione di guida verso i dati, un “filo conduttore, insomma, un canovaccio, per quanto generico e approssimativo, in grado di aiutare le scelte operative da effettuare nel corso della ricerca” (Cipriani, 2006:107).

I “concetti sensibilizzanti” vanno intesi in una declinazione dell’abduzione peirciana (Cipriani, 2006) con l’atteggiamento di apertura a osservazioni di dati empirici originali e impreveduti, rilevabili dallo stesso fare professionale³⁴.

Con la formazione accademica si offrono maggiori opportunità e risorse (umane, intellettuali, d’intenti, etc.) per il costituirsi di recenti progetti di ricerca a valenza nazionale: la regionalizzazione delle politiche sociali, la pianificazione territoriale, l’attenzione posta dagli interventi di servizio sociale, una triplice focalità d’attenzione e azione, la soggettività individuale, la dimensione comunitaria e la rilevanza sociale dei contesti ove s’intessono le trame dei cittadini portatori di diritti (Lazzari, 2008).

Una recente ricerca nazionale sul servizio sociale (Facchini, 2010) riporta alcuni risultati sui percorsi formativi degli assistenti sociali³⁵, sulle condizioni e possibilità di sbocchi lavorativi³⁶, sul contesto d’azione degli stessi³⁷, sulla rappresentazione del ruolo professionale³⁸, ma anche sul patrimonio di esperienze e conoscenze acquisite (Dente, 2010 a).

Ciò che forse rende ancor più salienti i risultati di tale ricerca (Facchini, 2010) è riscontrare che l’assistente sociale può porsi come “crocevia” strategico per l’attuazione delle politiche sociali.

Si evidenzia una professione in continua evoluzione che s’identifica come comunità professionale al di là del momento storico

dell'implementazione delle politiche sociali, una professione che dà rilevanza ai saperi appresi dall'esperienza concreta piuttosto che a quelli consolidati durante la formazione di base.

La referenzialità del sapere professionale non ruota su se stessa o sul singolo professionista, ma è ricondotta all'interno del proprio Ente d'appartenenza (Trivellato, Lorenz, 2010) tenendo conto che l'esercizio professionale deve sempre considerare il bene della persona e quello comunitario (Dente, 2010 b).

1.2 Formazione e costruzione della conoscenza in servizio sociale

La formazione abilitante alla professione dell'assistente sociale, come abbiamo visto nel precedente paragrafo, ha subito dal dopoguerra in poi un lento ingresso nell'Università³⁹ italiana.

Ingresso avvenuto nell'ultimo decennio del secolo scorso, inizialmente con le Scuole dirette e fini speciali per assistenti sociali (1987), in seguito con il Diploma universitario (1993), con la Laurea quadriennale sperimentale in servizio sociale (1999) e infine con il percorso formativo di Laurea triennale di primo livello⁴⁰ (2001) e la Laurea biennale di secondo livello, che ha assunto diverse denominazioni con il succedersi delle riforme universitarie implementate in questi ultimi anni⁴¹.

Il profilo formativo accademico professionale dell'assistente sociale è stato investito e definito da una serie di cambiamenti in poco più di un ventennio.

L'evolversi di questi mutamenti formativi è avvenuto mentre la comunità professionale ha continuato ad agire nei contesti lavorativi attraverso le pratiche professionali.

Si è avuto quindi in quest'ultimo ventennio una sorta di parallelismo nella costituzione delle conoscenze del servizio sociale: da una parte la continua definizione del profilo formativo accademico (e quindi delle conoscenze di base trasmissibili) e dall'altra un agire professionale nei mondi vitali professionali su delle pratiche esperienziali.

1.2.1 Le conoscenze nei percorsi formativi di servizio sociale

La professione di servizio sociale, forse più di altre professioni intellettuali si è sviluppata storicamente con una tensione al fare "in situazione", all'interno del contesto operativo, istituzionale, organizzativo e relazionale (Ferrari, 2006).

La prontezza d'azione, l'incertezza degli scenari sociali nelle loro mutevolezze contingenti e i bisogni d'emergenza sociale sono stati gli elementi intrinseci del servizio sociale all'interno degli apparati organizzativi, ma hanno anche contribuito a collocare la disciplina all'interno di con-

testi di fragilità (Gui, 2009). Ciò si manifesta in uno *status* professionale ancora incerto e in un riconoscimento disciplinare formale e specifico non ancora raggiunto completamente.

Alcuni studiosi tendono a collocare la nascita della prima scuola italiana in servizio sociale (la San Gregorio al Celio⁴² a Roma) nell'epoca fascista.

L'aspetto formativo nella sua evoluzione storica, l'utilità del tirocinio e la didattica nelle scuole esulano dalla nostra trattazione come scritto nei precedenti paragrafi e sono già oggetto di meritevoli studi (Gui 1999; Dellavalle 2008; Fargion 2009).

Al di là di ciò, è possibile tracciare la fisionomia del *corpus* disciplinare del servizio sociale (pur nella complessità del dibattito) ai fini dell'ingresso della professione nel mondo accademico?

Un documento del Consiglio nazionale dell'ordine degli assistenti sociali (2010) argomenta che l'iter formativo accademico di servizio sociale ha raggiunto una relativa omogeneità negli atenei.

In particolare per la formazione specifica di servizio sociale si è manifestata in realtà una formazione "aspecifica" a causa della diversificazione all'interno degli atenei di criteri garantisti sui contenuti teorici di servizio sociale⁴³.

Indicatori di questa aspecificità sembrano essere gli esiti degli esami di stato per l'iscrizione all'Albo professionale, le difficoltà a fronteggiare e superare i concorsi o le selezioni per l'accesso al mondo del lavoro e il numero dei procedimenti disciplinari a carico dei professionisti iscritti all'Albo.

La prima formazione di base, formalmente riconosciuta e disciplinata dal Ministero dell'Università della pubblica istruzione è del 1985 (Campanini, 2007).

In questo piano di riforma viene regolato, anche se in forma generale, il *curriculum* didattico delle scuole dirette a fini speciali per assistenti sociali sorte in seguito al 1982⁴⁴ e in sette università italiane⁴⁵.

Il decreto ministeriale differenziava il *curriculum* formativo tra discipline professionalizzanti e discipline di base⁴⁶.

Con la successiva istituzione del diploma universitario in servizio sociale nel 1993⁴⁷ non vengono più differenziate le discipline caratterizzanti da quelle di base e il *curriculum* didattico si suddivide in aree disciplinari che contengono settori d'insegnamento affini.

La “ricerca” non è più contemplata come “applicata” al servizio sociale e il *curriculum* formativo viene quindi ridimensionato in base alla coerenza delle aree disciplinari (Campanini, 2007).

L'area professionale del servizio sociale viene allora codificata in "Q05A" (settore della Sociologia generale) e in "Q05C"⁴⁸ (settore della Sociologia dei processi economici e del lavoro).

All'interno di questa area si prevedono almeno cinque moduli professionalizzanti tra gli insegnamenti di Principi e fondamenti del servizio sociale, Politica sociale, Metodi e tecniche del servizio sociale e Organizzazione del servizio sociale.

Tuttavia, è con la Laurea sperimentale di servizio sociale (1998/1999) nell'Ateneo di Trieste e nella Libera Università Maria Ss. Assunta di Roma che il servizio sociale entra a pieno titolo nella formazione accademica⁴⁹.

Infine, solo con le riforme universitarie del D.M. 509/1999 e del D.M. 270/2004, che oggi si è giunti alla determinazione delle classi di Laurea in servizio sociale (classe L 39) e di Laurea magistrale in servizio sociale e politiche sociali (LM 87)⁵⁰.

Nell'implementazione della riforma universitaria è da notare che la nuova titolazione delle classi di laurea ("Servizio sociale", D.M. 270/2004) rispetto alla precedente ("Scienze del servizio sociale", D. M. 509/1999) risulta più netta e marcata, indicando in tal modo una disciplina più matura.

La titolazione della Laurea magistrale (“Servizio sociale e politiche sociali”) pone un chiaro riferimento alla correlazione esistente tra servizio sociale e politiche sociali (Dente, 2007).

Rispetto al passato (D.M. 509/1999) tra gli obiettivi qualificanti della formazione (D.M.270/2004) si possono individuare queste abilità specifiche che rinforzano il profilo della professionalità:

- per la classe di laurea L 39 “Servizio sociale”, si rafforza l’importanza delle conoscenze sulle metodologie del servizio sociale e si valorizza l’apporto interdisciplinare per gli interventi nelle situazioni problematiche. Viene contemplata l’abilità e la competenza per la prevenzione del disagio, la promozione del benessere, il pronto intervento di natura sociale e il supporto per l’accesso alle risorse di qualsiasi natura. Infine, viene data importanza al tirocinio professionalizzante. Quest’ultimo è svolto all’interno degli enti pubblici, no profit, nazionali e internazionali. Tale attività, nel piano didattico, assume il valore di 18 CFU;
- per la classe di laurea magistrale LM 89 “Servizio sociale e politiche sociali”, viene contemplata un’approfondita conoscenza delle teorie di servizio sociale e di metodologie specifiche e innovative. Ciò a favore di una maggiore competenza nella diagnosi sociale, nella mediazione familiare, sociale, penale e nella consulenza psico-sociale per le situazioni conflittuali e problematiche.

Si prevedono, inoltre, sistemi di valutazione delle prestazioni e dei servizi erogati, abilità di programmazione, organizzazione e gestione nell'ambito delle politiche socio-sanitarie.

Il tirocinio professionalizzante, da svolgersi anche presso studi professionali di servizio sociale, viene riconosciuto in 10 CFU.

Con i decreti ministeriali successivi al D.M. 270/2004, si realizza un riconoscimento formale della disciplina del servizio sociale all'interno dei corsi di laurea, anche se permane l'assenza di un raggruppamento scientifico-disciplinare autonomo.

L'intento delle riforme curriculari è stato quello di individuare gli obiettivi formativi attraverso la didattica, ma anche di indurre o produrre un'integrazione tra il sistema dei servizi e delle professioni e ricerca universitaria.

I singoli atenei in tal modo possono progettare i corsi di laurea sulla base delle necessità territoriali e dell'offerta di lavoro (Dente, 2007; MIUR, 2010). Al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca rimane la funzione d'indirizzo e guida⁵¹.

Sembra che da parte dell'università pur nelle diverse specificità locali, vi sia comunque una tendenza ad allinearsi agli indirizzi e alle guide del Ministero.

Dalla lettura di alcuni corsi di laurea attivati nell'anno accademico 2010/2011⁵², nell'Università italiana si possono individuare, per la laurea L 39 "Servizio sociale", i seguenti obiettivi formativi:

- padronanza e conoscenza delle discipline di base, dei metodi e delle tecniche del servizio sociale;
- apprendimento di conoscenze disciplinari e metodologiche necessarie alla programmazione e implementazione d'interventi integrati nei vari ambiti operativi;
- padronanza di una cultura interdisciplinare di base in ambito sociologico, antropologico, etico e filosofico, giuridico, economico, medico, psicologico e storico, necessaria per comprendere le caratteristiche delle società attuali e saper assumere abilità collaborative nella costruzione di progetti individuali e comunitari;
- raggiungere competenze nella rilevazione e nel fronteggiare le situazioni di disagio sociale di singoli, famiglie, gruppi e comunità;
- padronanza nelle abilità comunicative, interattive e nella gestione dell'informazione, in particolare per i diritti di cittadinanza;
- competenze interattive e di conoscenza con culture diverse e con culture di genere, nella prospettiva dell'interazione con le diversità che rappresentano la società odierna;
- assumere apprendimenti per l'attivazione di azioni preventive del disagio sociale, promuovere il benessere della persona, delle famiglie, dei gruppi e delle comunità;

- acquisire padronanza di pronto intervento sociale e di sostegno, nell'accesso alle risorse e prestazioni;
- competenze del metodo di ricerca sociale;
- conoscenza di almeno una lingua dell'Unione Europea, scritta e orale, oltre a quella italiana;
- acquisire fattori di esperienza attraverso tirocini professionalizzanti presso enti pubblici nazionali o internazionali, organizzazioni del terzo settore o non governative, imprese sociali in cui è presente il servizio sociale.

Nei corsi di laurea in “Servizio sociale” (L 39) si individuano pertanto delle attività di base, delle attività caratterizzanti l'ambito disciplinare, delle attività affini e quelle a scelta dello studente.

Gli effetti e l'efficacia di tali impostazioni didattiche, all'interno del mondo professionale, sono oggetto di alcune ricerche significative.

È di recente pubblicazione una ricerca (Bressan, Pedrazza, Neve, 2011) per la determinazione dell'efficacia della formazione in servizio sociale nel mondo lavorativo.

Lo studio ha fatto emergere la relazione esistente tra attività lavorative e competenze apprese all'università⁵³.

L'offerta formativa accademica risulta dunque non omogenea nella sua composizione didattica, perché influenzata dalle interazioni con i singoli ordini professionali regionali, dalle tradizioni formative storiche o costi-

tuitesi nel tempo, dalla variabilità delle risorse nei singoli atenei e dagli orientamenti dei singoli presidi e docenti (Gui, 2009).

Un'altra recente pubblicazione della ricerca nazionale di Facchini (2010) fa emergere come la percezione formativa dell'assistente sociale, prima dell'ingresso in università in questo ultimo decennio, fosse comunque caratterizzata da un certo equilibrio tra apprendimento teorico e teorico-pratico. Con il passaggio effettivo all'università, gli insegnamenti teorici sono percepiti dagli assistenti sociali come maggiormente solidi, mentre più difformi sono le opinioni sugli apprendimenti disciplinari tipici di servizio sociale e sull'esperienza di tirocinio.

Allo stato attuale, risulta quindi complessa la valutazione sull'effetto della formazione universitaria dell'assistente sociale essendo trascorsi non molti anni dal riconoscimento accademico.

Dall'ingresso nel mondo della ricerca universitaria, per oltre dieci anni, si è manifestata l'esigenza di ricercare una propria fisionomia disciplinare attraverso il susseguirsi delle riforme universitarie e dei mutamenti degli scenari di politica sociale.

Il riconoscimento formativo nel contesto universitario è stato uno tra gli obiettivi prioritari della professione nelle sue rappresentanze associative e istituzionali.

La comunità professionale, come quella riferibile all'interno dell'ordine professionale si è comunque riconosciuta da sempre in una forte identità professionale "agita".

1.2.2 Conoscenza e comunità di pratiche professionali

La forte valenza operativa ("aiuto sociale") rimane una caratteristica saliente della professione, anche con l'ingresso nell'università che tradizionalmente, fonda la sua ragion d'essere sulla conoscenza speculativa.

Il rapporto tra "saper fare" e "conoscenze teoriche" è piuttosto dibattuto (Fargion, 2002).

Il dibattito si snoda su alcuni nuclei argomentativi:

- tra chi attribuisce alla teoria un alto valore per la guida di una buona azione e chi, al contrario, sostiene che la pratica è la fonte di riflessione per una buona teoria ed un fondamento epistemologico disciplinare;
- tra chi sostiene una contrapposizione di valore assegnato al sapere accademico con le conoscenze agite;
- tra chi pone in antitesi le capacità logiche, razionali, verbali e quindi consapevoli con l'*insight*, l'intuizione, il pensiero "improvvisato" e creativo, non facilmente assegnabile a un linguaggio immediato.

Con l'affacciarsi del servizio sociale nell'ambito accademico si rendono evidenti le separatezze tra un mondo che attribuisce valore superiore al sapere scientifico, con un mondo professionale ove saperi informali e impliciti continuano a essere applicativi in una realtà sociale in continuo mutamento.

I saperi impliciti si autogenerano, si evolvono e suggeriscono l'esistenza di un certo grado di soddisfazione nel lavoro dell'assistente sociale per affrontare al meglio la mutevole realtà circostante (Fargion, 2002).

Non si escluda infine, che questo "bipolarismo" nell'università e nelle comunità professionali, tra pensiero scientifico e modelli di azione professionali, possa essere attribuito, metaforicamente, ad una sorta di separatezza "cartesiana" tra *res cogitans* e *res extensa*, tra realtà psichica razionale, pensiero e realtà agita, non consapevole⁵⁴.

Con la formazione universitaria dell'assistente sociale si pone la necessità di un incontro tra la "pratica" e la "teoria" del lavoro sociale. Ciò s'inserisce all'interno di un continuo confronto tra i mutamenti generati dai contesti lavorativi con le molteplici soggettività degli scenari sociali (Bartolomei, 2010).

Il confronto con le “comunità di pratiche” produce saperi empirici che coinvolgono la totalità dell’esperienza dell’operatore nei suoi aspetti razionali, creativi, emotivi, interattivi e relazionali (Graham, Shier, 2010).

Come già scritto, da qualche tempo vi è la consapevolezza, sia nel mondo professionale e ormai anche in quello accademico, della scarsa fruibilità delle teorie formali nei contesti professionali di servizio sociale (Sheppard, 1995).

Si pone infatti sempre più l’esigenza di scendere sul campo da parte del ricercatore anche nel mondo professionale, ove sussistono e si generano “modelli teorici di fatto” con uno stile partecipativo e collaborativo tra i ricercatori e i professionisti nel comune interesse di dimostrare che le teorie sono spesso più efficaci se generate dalla pratica, pur “silente” (Fook, 2002).

La professione dell’assistente sociale è un’attività professionale situata (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995; Lipari, 2007), perché avviene in un luogo fisico e in un contesto relazionale ove si possono svelare potenzialità e risorse interne alle persone ed esterne alle stesse, ove si realizzano dinamiche relazionali ed interattive.

L’attività professionale si manifesta allora nel disvelamento di pensiero pratico per il raggiungimento di un fine, il fronteggiamento di una situazione, la tensione alla ricerca di una soluzione.

Il “pratico” professionale assume eccezioni diverse se inteso come partecipazione totale del professionista, costituito da dimensioni talvolta contrapposte tra saperi espliciti ed impliciti, tra attività codificata e non codificata, tra il verbale e il non verbale, tra la conoscenza e l’azione (Wenger, 2006).

Così prende forma un’attività cognitiva spesso implicita, che accumuna delle modalità interattive tra più assistenti sociali all’interno del proprio senso di appartenenza ad una comunità di pratiche⁵⁵; “comunità silenziose” ma che contengono dei saperi impliciti ed espliciti da guardare in una prospettiva costruttivista.

Ma cosa sono le “comunità di pratiche”?

Secondo Wenger (2006) le comunità di pratiche sono costituite da persone che condividono uno o più interessi e che interagiscono e si relazionano con una certa sistematicità, per raggiungere progressivamente delle abilità migliori e condivise.

La concettualizzazione delle comunità di pratiche sorge come conseguenza di un precedente lavoro pubblicistico dell’autore (Lave, Wenger, 2006) sull’apprendimento situato⁵⁶, inteso non più come effetto indotto dall’insegnamento e dalla didattica curricolare, ma come una pratica sociale.

Le comunità di pratiche si caratterizzano per alcune specificità:

- un'appartenenza che rinforzi l'identità singola e del gruppo e che derivi dalla condivisione degli obiettivi comuni e dal senso di fedeltà alla stessa comunità. La comunità si arricchisce di competenza e i singoli membri, nel rapporto interattivo, imparano gli uni dagli altri. Esso diventa un impegno reciproco su azioni che i soggetti della comunità negoziano tra loro;
- interazioni all'interno della comunità di pratiche, che si manifesta nella dialettica comune su nuclei di significazione e di operatività;
- il costituirsi, all'interno di un circolo virtuale, di risorse e pratiche intese come opportunità condivise, come effetto del confronto tra esperienze personali che confluiscono all'interno della comunità stessa. Tale processo è spesso inconscio ed è il risultato dei rapporti sociali che si vengono ad instaurare tra i componenti della comunità;
- repertori comuni costituiti da risorse, pratiche consolidate, linguaggi, strumenti e stili di azione;
- un dominio o più domini tematici e operativi attorno ai quali la comunità di pratiche si costituisce. Tali obiettivi, inizialmente, sono in astratto ma sostanzialmente si concretizzano attraverso le relazioni di reciproca responsabilità.

All'interno delle comunità di pratiche sono condivise le esperienze che hanno generato apprendimento per un'efficacia professionale anche tra coorti generazionali.

Le comunità infatti, non hanno netti confini e vi è un'appartenenza eterogenea dei professionisti a diverse realtà di pratiche, personali e professionali che sono continuamente mediate, negoziate, con l'intento di un dinamico e continuo lavoro di condivisione e co-produzione di significato dei professionisti.

Ogni organizzazione ha delle proprie comunità di pratiche che non sono sovrapposte o identificate in azioni professionali, standard e protocollari.

La conoscenza che si genera nel circolo virtuoso delle comunità di pratiche, in quanto risultato di processi di apprendimento e trasmissione distribuita e condivisa è maggiore rispetto alla somma delle singole conoscenze degli appartenenti al gruppo.

Tuttavia, la "pratica" sembra venire prima del senso della "comunità".

Gherardi (2003) infatti, pone in rilievo la logica interna delle pratiche sulla quale è costituita la comunità.

L'attenzione si sposta così dall'oggetto "comunità", al soggetto "relazioni" attraverso le quali si manifesta la "pratica".

Gli aspetti relazionali e pratici diventano i fattori principali dell'interdipendenza dei soggetti all'interno della comunità.

Anche Bauman (2001) sostiene di porre cautela nel termine evocativo di "comunità". Esso potrebbe richiamare una rappresentazione di un mondo ideale, armonico, protetto, sicuro e integro che attutisce le frammenta-

zioni dell'identità soggettiva nell'esperienza di una società complessa e articolata.

Una comunità di pratiche è tutt'altro che “un luogo felice” ove regna “pace e armonia”.

La pratica quindi, va intesa come contesto costitutivo di una comunità sociale e fonte della costruzione di significati, mediante la significazione della realtà e degli avvenimenti, la negoziazione dei propri punti di vista, la partecipazione ai processi di costruzione e la reificazione della conoscenza costruita e cristallizzata.

La pratica può diventare la ricostruzione materiale di una nuova conoscenza, attraverso documenti, testi scritti, progetti, relazioni e realtà materiali (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995; Wenger, Mcdermott, Snyder, 2007).

Si tratta di problematizzare ciò che sembra scontato, di porre dei dubbi su conoscenze tradizionali costruite su osservazioni apparentemente neutrali, relativizzare le conoscenze possedute in base ai contesti, al momento storico, agli scenari sociali e lavorativi, un porsi a livello professionale e conoscitivo in un'ottica che potremmo dire essere di tipo “costruzionista”, che riguardi il modo di collocarsi, comprendere e rapportarsi *con e nel* mondo (Parton, 2005).

“Pratica” e “comunità” un binomio che si associa quindi nell’esperienza dei mondi professionali ove si esprimono forme di conoscenze condivise relative ad un problema, alle procedure, all’agire nel contesto.

Una conoscenza professionale spesso implicita che si manifesta attraverso modelli mentali condivisi (Cannon–Bowers, Salas, Converse, 1993).

Trattasi di un’insieme di conoscenze operative organizzate su determinate situazioni problematiche che si possono presentare nel mondo professionale.

Tali modelli mentali condivisi sono strutture che consentono agli assistenti appartenenti a quella comunità di pratiche di stabilire un contatto efficace e rispondente alla realtà presentata, di poter intervenire e incidere su essa, di prevedere gli eventi futuri e le conseguenze delle azioni agite nel processo d’aiuto (Roth, Multer, Raslear, 2006).

Sono conoscenze pratiche condivise nella comunità professionale che permettono di fronteggiare compiti anche piuttosto complessi, in un sistema di aspettative comuni tra vari attori partecipanti all’intervento (figure professionali, sistema dell’aiuto, sistema utente), di attese rispetto ai ruoli, alle responsabilità assunte, di generare un clima cooperativo e di fiducia.

Si giunge attraverso i modelli mentali di conoscenza condivisa ad una rappresentazione della situazione problematica, alla consapevolezza del proprio ruolo e di quello dei colleghi, ad una affidabile anticipazione delle conseguenze delle azioni messe in atto e delle decisioni intraprese (Tindale, Sheffey, Scott, 1993).

Il sapere delle comunità di pratiche non va tuttavia sovrapposto necessariamente al sapere esperto (Nigris, 2010).

Il sapere dell'esperienza condivisa è infatti quella conoscenza che si acquisisce nel tempo con la pratica professionale e scientifica anche a livello informale, patrimonio di una comunità d'appartenenza.

Il sapere dell'esperto è invece “un sapere raro, acquisibile con il tempo e attraverso la pratica, e difficilmente trasmissibile (almeno in forma formalizzata).

È tipicamente un sapere non proposizionale” (Nigris, 2010: 24).

Potremmo tuttavia anche vedere i saperi derivanti dalle esperienze e quelli derivanti dagli esperti come aspetti dinamici della conoscenza e delle attività pratiche tra professionisti orientati verso scopi e situazioni comuni.

Una congiunzione tra ricerca riflessiva ed azione ove il sapere può essere inteso non solo come comprensione, ma anche come acquisizione di un potere sul divenire dei fatti.

La conoscenza come fonte dell'azione.

L'azione come fonte della conoscenza pratica (Inserra, 2008).

1.3 Saggezza pratica, *practice wisdom* e fonti del sapere

Volgendo il nostro sguardo al mondo professionale emerge, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, quanto di fatto siano agite le conoscenze implicite, non del tutto verbalizzabili nel manifestarsi dell'operatività.

Pratiche professionali che non necessariamente debbono essere colte come azioni aleatorie e carenti nell'individuazione degli obiettivi raggiungibili da parte dell'assistente sociale rispetto ad un piano di intervento (Fargion, 2002; Stocco, 2008).

Sono pratiche che hanno una propria razionalità anche se non rispondenti ai criteri di conoscenza secondo un approccio normativo⁵⁷ o descrittivo⁵⁸ e che coinvolgono l'assistente sociale nell'esperienza complessiva dell'essere nella situazione ove la ragione, le emozioni e le componenti creative ed intuitive entrano in un flusso della coscienza "totalizzante" (Fargion, 2002; Liotti, 2001).

Sono conoscenze che non derivano solamente dal bagaglio conoscitivo scientifico (appreso nel contesto formativo), ma dall'esperienza sog-

gettiva dell'operatore anche a fronte di quella assunta attraverso il punto di vista dell'utente di servizio (Fargion, 2009).

Tali conoscenze, di natura “tacita”, sono anche chiamate “saggezza pratica”, *practice wisdom* (Fook, 2002).

Ma cosa differenzia una “saggezza pratica” (e quindi una conoscenza tacita) da una conoscenza esplicita e quindi evidente?

1.3.1 Una metafora della saggezza pratica

La metafora ha una funzione evocativa attraverso dei termini simbolico-letterari (le parole) nell'intento di rappresentare una realtà figurata (con l'evocazione di immagini analoghe in un gioco di parole in rapporto tra loro per aspetti di similitudine) e volgere nuovi sguardi sulle cose o comunque sull' “oggetto” del discorso (Contini, 1988).

La metafora permette una nuova lettura delle realtà cristallizzate e familiari per poterle guardare, interrogare, interpretare come fossero anche qualcos'altro e contenessero ulteriori significati, oltre a quelli manifesti.

Per raffigurare il senso della “saggezza pratica” e coglierne il senso figurato Fish (1988) usa la metafora dell'*iceberg*.

Poiché la densità del ghiaccio puro è inferiore a quella dell'acqua di mare, l'*iceberg* galleggia e il 70-90% di esso è sotto la superficie dell'acqua mentre il resto affiora ed è visibile all'occhio umano.

Difficile è immaginare dall'esterno (“aereo”) la dimensione sottostante.

Da qui la ormai nota dizione “punta dell'iceberg” quale significato che sta ad indicare che un oggetto, un fenomeno visibile, è solo la parte di una complessità molto più ampia e non del tutto determinabile ad una prima analisi.

Trasportando tale metafora di Fish, all'interno della conoscenza possiamo per analogia (metaforica), rinforzare la nostra argomentazione ossia che il sapere (evidente) degli assistenti sociali (come in molte altre professioni) è solo una parte di quello che in realtà è esperito, o reso evidente.

Le conoscenze manifeste esplicite dell'assistente sociale sono una piccola parte rispetto a quelle “sommerse”, tacite, implicite, non dichiarate che trovano origine in una molteplicità di variabili, non tutte riferibili all'assunzione diretta delle conoscenze formali.

Conoscenze difficili da descrivere (conosciamo molto di più di quanto raccontiamo) che sottendono idee valoriali, epistemologie personali e pregiudizi (Osmond, 2006).

La continua riflessione sul fare, qualità e valori personali, professionali, etica, deontologia, capacità di utilizzare criticamente in modo intuitivo, creativo, pratico (Higgs, Titchen, 2001) nonché saper acquisire e saper porre attenzione ai processi di conoscenza anche esplicita, costituiscono

gli “ingredienti” della saggezza pratica (*practice wisdom*) (Sheppard, 1995, 2003; O’Sullivan, 2005).

La saggezza pratica è riferibile al processo combinato in cui è usata la conoscenza (tacita ed esplicita) all’interno di una dimensione professionale unica e che riguarda gli aspetti esperienziali acquisiti, appresi dentro la dimensione personale, intima, riflessiva e creativa dell’assistente sociale (Fish, Coles, 1998).

L’*iceberg* ad una prima conoscenza è quindi un’immagine fissa.

In realtà esso si presenta in uno scenario dinamico, in cambiamento: galleggia, segue il movimento dell’acqua, influenza l’ambiente e a sua volta è da questo modificato.

Guardandolo in modo ravvicinato si colgono altre dimensioni che lo raffigurano: il volume che si sprofonda nell’immerso acquatico, la presenza di fessure nel ghiaccio in apparenza uniforme, il senso di forza e potenza che emana nella sua imponenza (apparente e sommersa).

Ecco la pratica professionale: si manifesta in quanto appare visibile, ma condotta da quanto è sommerso, silente, tacito.

La saggezza pratica è stata definita come un’abilità che conduce a processi di giudizio ritenuti validi in determinate situazioni (O’Sullivan, 2005).

Secondo tale visione la saggezza pratica si viene a costituire nel tempo attraverso dei processi di pensiero riflessivo e cosciente, tanto da poter anche essere esplicitata dall'assistente sociale nella sua valenza di abilità, credibile e valida.

Il sapere pratico attinge da una fonte "epistemologica" che appartiene ad ogni operatore e orienta i processi di intervento nel lavoro sociale (Hartman, 1990).

La saggezza pratica può anche essere definita come "sapere esperto" come "conoscenza di alto profilo" (Nigris, 2010: 25) non sottoponibile al vaglio del sapere proposizionale: "l'esperto è il detentore di un sapere estremamente sofisticato che ha una componente ineffabile molto forte, la cui esplicitazione è poca cosa se confrontata con la vastità e profondità di risultato della sua applicazione empirica" (id., p. 25).

Nigris (2010) sostiene che vi è una differenziazione tra sapere esperto e sapere dell'esperienza.

Il primo è riferibile ad una conoscenza di alto livello e alla quale si ricorre in situazioni di eccezionalità.

La confidenza posta nel margine d'errore al suo giudizio è superiore a quella che sarebbe concessa ad un altro professionista portatore dello stesso sapere.

Superata la situazione di eccezionalità, il sapere dell'esperto è sottoposto a criteri standard di prova.

Il sapere dell'esperienza invece, indica le abilità e le conoscenze acquisite attraverso l'esperienza professionale e l'apprendimento scientifico.

Esse diventano il bagaglio conoscitivo di una comunità di pratiche di alta qualificazione che non hanno una natura proposizionale.

Entrambi i saperi sono taciti, difficilmente formalizzabili dal punto di vista epistemologico, ma posseggono una loro validità pratica.

Un sapere "esperto" (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995) è in ogni caso fondato sull'esperienza professionale e personale, attinge dai processi di memoria semantica, riferibile anche in parte ai percorsi di apprendimento accademici, fondamentali per acquisire abilità cognitive e stili di pensiero.

Il sapere esperto è quindi legato ai processi di memoria.

I processi di memoria sono stati indagati attraverso tre principali filoni di ricerca (anche se non sempre le distinzioni nell'approccio scientifico sono così nette).

Quelli che riguardano l'approccio dell'*information processing* (indagano i processi di memoria come fasi di apprendimento delle informazioni, di recupero dei processi legati all'immagazzinamento delle informazioni) (Lindsay, Norman, 1983; Malim 1995), quelli dell'approccio cognitivo

(contemplano nei processi di memoria, gli atteggiamenti, le abilità mentali e le esperienze dell'individuo, anche nelle loro valenze emozionali) (Lioti, 2001; Castelfranchi, Mancini, Miceli, 2002) infine quelli dell'approccio ecologico (pongono maggiore attenzione ai processi di memoria che avvengono al di fuori dei contesti sperimentali e considerano quelli dei contesti di vita quotidiana

Nel nostro lavoro di ricerca pratica che vedremo nei capitoli successivi, abbiamo considerato la memoria non secondo tali distinzioni (non sempre nettamente demarcabili), ma secondo la plausibilità di ogni approccio rispetto all'emersione dei dati.

Abbiamo quindi considerato i materiali testuali di ricerca evocati ponendo attenzione agli aspetti di memoria secondo una differenziazione per stadi temporali in: memoria a breve termine (memoria che solitamente dura pochi secondi o finché permane la rievocazione interna dello stimolo), memoria a medio termine (memoria che dura più a lungo e non richiede ripetizione dello stimolo, agisce secondo gli effetti di primarietà come quelli riferiti alle prime informazioni apprese o di immediatezza come quando si ricordano maggiormente gli ultimi apprendimenti appresi) e memoria a lungo termine come forma permanente di memoria che dura per anni e ha una capacità molto ampia. In tale memoria le informazioni

sono organizzate in strutture sintattiche e semantiche che vanno a costituire degli schemi (Rosenzweig, Leiman, Breedlove, 2001).

Per la nostra ricerca si è considerata l'importanza della memoria a lungo termine per l'emersione della conoscenza implicita ed esplicita.

La memoria a lungo termine infatti si distingue in:

- dichiarativa o “proposizionale” ed è la memoria che può essere valutata o descritta. Tale memoria compone la qualità della conoscenza e della coscienza. A sua volta si distingue in memoria episodica (memoria riferita ad informazioni relative a eventi casuali, nessi e informazioni su apprendimenti specifici: è la memoria di eventi transitori della nostra esperienza ed è legata alle sensazioni, pertanto è suscettibile all'oblio) e memoria semantica (memoria generale diffusa, come ad esempio conoscere il significato delle parole o di una parola specifica o di un concetto, senza sapere dove o quando è stata appresa);
- non dichiarativa o implicita (memoria che si manifesta attraverso la competenza piuttosto che mediante la verbalizzazione consapevole) (Liotti, 2001).

Nel lavoro dell'assistente sociale si presentano infatti situazioni che richiedono capacità di analisi e di elaborazione delle informazioni (spesso implicite) per fornire risposte immediate all'interno di scenari sociali problematici, complessi, mutevoli e carichi di valenze emotive.

Questi scenari, pur accomunati da qualche elemento, presentano una forte differenziazione nel loro manifestarsi.

Le singole situazioni contribuiscono a costituire nel tempo il sapere esperto (*expertise*) del professionista.

Un' intelligenza pratica⁵⁹ in grado di esplorare in maniera più approfondita contesti, informazioni e problemi, al fine di poter formulare diverse ipotesi rispetto ad un problema.

Attraverso l'*expertise* il professionista ricava sempre più informazioni dalla complessità dello scenario problematico prospettato (Norman, Brooks, Allen, 1989) per assumere solitamente giudizi rapidi basati anche su processi introspettivi intuitivi non facilmente accessibili ad una immediata verbalizzazione (Hamm, 1988).

Si ritiene che l'*expertise* professionale sia data anche dalla capacità di impiegare procedure euristiche per risolvere determinati problemi e permetta di saper usare la minima informazione in prospettiva di una decisione, piuttosto che utilizzare determinati passi "algoritmici" più frequentemente impiegati dai non esperti (Scribner, 1986; Girotto, Legrenzi, 1999).

Gli anni dell'esperienza professionale favoriscono gli assistenti sociali all'uso di un'intelligenza e di una competenza pratica (Sternberg, 1987) che si conciliano con le esigenze fattive degli scenari professionali.

Si tratta di un sapere che coinvolge l'operatore in un olismo razionale ed emotivo (Stocco, 2007) derivante da conoscenze di tipo euristico più che di tipo sequenziale, o detto in altri termini, dall'uso delle conoscenze implicite sulla pratica (Fook, 2002).

Una conoscenza pratica che potremmo dire essere caratterizzata sostanzialmente da 3 fattori principali (Sheppard, 1995; O'Sullivan, 2005):

- i “magazzini” (*stocks*) di conoscenze derivanti da diverse fonti dell'esperienza professionale (formazione sul “campo”, formazione permanente, conoscenze teoriche, modelli di fatto, etc.);
- la rappresentazione della situazione professionale (*picture of the situation*) intesa come la rappresentazione mentale che si viene a prefigurare in base alle informazioni in possesso, all'esperienza maturata, al contesto di presentazione, alle ipotesi formulate;
- la padronanza e monitoraggio della situazione (*critical control*) intesi come l'uso consapevole del sé professionale nel flusso della coscienza. Un pensiero professionale che si vede nell'atto del pensare (abilità metacognitiva) sia rispetto ai processi cognitivi, emotivi, decisionali che a quelli inerenti alle proprie pre-conoscenze.

1.3.2 Sapere esperto ed evidenze

Nel saggio di Nigris (2010) è elegantemente argomentato come esista una sorta di contraddizione all'interno delle comunità scientifiche e professionali (egli si riferisce in particolare a quella medica) nel riconoscere

un valore del sapere esperto come quello non proposizionale di “livello estremamente sofisticato che ha una componente ineffabile molto forte, la cui esplicitazione è poca cosa se confrontata con la vastità e profondità di risultato promananti dalla sua applicazione empirica” (id., p. 25).

Un sapere che non si presta a formalizzazione perché tacito e derivante dall’esperienza.

Un sapere potente, “pervasivo” che richiede uno sforzo e un impegno da parte delle comunità professionali e delle comunità scientifiche al fine di essere sottoposto “ad un rigoroso controllo di giustificazione qualora ne ravvisassimo la necessità” (id., p. 27).

Rimane quindi la necessità come sopra abbiamo visto (Nigris, 2010) di rendere visibile e credibile (valida) la competenza esperta.

Si deve alla comunità scientifica medica il primo dibattito sulle evidenze d’intervento professionale basate sui dati (e quindi evidenti).

Nel 1992 l’*American Medical Association* attraverso la rivista JAMA, pubblica un articolo-manifesto ove presenta l’*Evidence Based Medicine* (EBM) come il paradigma emergente per la pratica clinica medica.

Con medico Sackett e collaboratori nel 1996 si pone chiarezza sul significato del termine *Evidence Based Medicine* inteso come l’uso consapevole, dichiarato, ragionato dei migliori dati emergenti dalla letteratura scientifica nel prendere decisioni cliniche.

Così intesa la pratica professionale (clinica) si deve integrare con le migliori evidenze esterne derivanti dalla ricerca sistematica.

Le migliori evidenze esterne sono date dalle ricerche cliniche rilevanti basate sugli interventi con i pazienti, sull'accuratezza e precisione dei sistemi diagnostici, sulla potenza di quelli prognostici, sull'efficacia delle pratiche di cura, riabilitative, preventive.

L'evidenza clinica esterna serve ad "invalidare" i sistemi di *assessment* e cura per essere sostituiti da altri sistemi maggiormente potenti, accurati ed efficaci.

È nel 1997, con la pubblicazione del libro di Muir Gray che il paradigma sotteso all'EBM si estende alle altre professioni che lavorano nelle organizzazioni sanitarie, così che tutti i processi razionali, valutativi e decisionali dei professionisti si debbano basare sulle migliori evidenze scientifiche nel proprio ambito disciplinare.

Con l'inizio del novo millennio il paradigma dell'EBM si orienta maggiormente alla fruibilità pratica (Howard, McMillen, Pollio, 2003; Thomas, Pring, 2004) tanto che si parla di *Evidence Base Practice* (EBP) per sottolineare la valenza della pratica professionale sulle evidenze scientifiche.

È nel proprio lavoro che il professionista si confronta costantemente con nuovi quesiti rispetto al quadro clinico o sociale (nel caso dell'assistente sociale).

I quesiti professionali nella realtà concreta assumono pertanto una dimensione variabile e difforme e il confronto con la letteratura scientifica delle evidenze non sempre riesce a rispondere alle domande generate dalla realtà concreta incontrata.

Nel 2005 con l'articolo di Dawes e collaboratori l'EBP s'identifica il *core-curriculum* degli operatori, ossia il *set* di conoscenze, attitudini e competenze introdotte attraverso modelli educazionali di *life long learning* per l'appropriatezza e la qualità delle proprie prestazioni e decisioni professionali.

Con questo articolo i tre aspetti principali dell'EBM (ricerca delle informazioni scientifiche, pensiero critico e loro valutazione, integrazione nelle decisioni clinico-assistenziali) assumono una contestualizzazione professionale e diventano il "cuore" della componente esperta che accresce le proprie conoscenze nell'arco della vita professionale.

Il professionista quindi si discosta dalle evidenze scientifiche dell'EBM i cui risultati sono dati da condizioni di contesto ideali, da procedure standardizzate, dall'esclusione (nello studio) dei casi complessi ed interroga invece la realtà incontrata, pratica, complessa, difforme.

Con l'EBP le formulazioni interrogative "clinico-assistenziali" sono specifiche rispetto alla realtà incontrata, richiedono una propria valutazione critica, un'applicazione di evidenze al caso specifico, un trasferimento di risultati ad altri contesti d'assistenza.

Anche il servizio sociale è stato "investito" non tanto dall'EBM (di origine chiaramente medica come abbiamo visto sopra) ma senz'altro dall'EBP, comunque "mutuato dalla medicina" (Fargion, 2009: 127).

Un certo dibattito è tutt'ora aperto sulla possibilità dell'aderenza del servizio sociale al "paradigma" dell'EBP.

Prima di passare alle criticità che alimentano diverse opinioni sull'impiego dell'EBP nel servizio sociale, vediamo gli aspetti che possono essere di utilità.

Fargion (2009) individua 4 aspetti sostanziali :

- il riferimento all'evidenza scientifica permette di giustificare l'intervento (di fronte a terzi), entro i canoni della dimostrazione, avulso da un soggettivismo personale in linea con il ruolo professionale;
- l'aspetto etico dell'assistente sociale di poter formulare con gli utenti, gli interventi maggiormente efficaci;
- un'ulteriore aspetto etico è il coinvolgimento dell'utente nelle diverse fasi del processo di aiuto. L'utente è portatore di un proprio sapere che va ricondotto all'interno del processo;

- la trasparenza e la chiarezza nel rapporto professionale tra assistente sociale e utente consente di superare interventi approssimativi, istintivi, intuitivi per mostrare linee di lavoro percorribili e possibili risultati raggiungibili.

Le criticità riferibili all'approccio dell'EBP sono invece riferibili:

- ai modelli di ricerca e alla difficile trasferibilità nell'ambito del lavoro sociale. Ricerche su studi (randomizzati) che hanno beneficiato d'interventi non sono confrontabili con "gruppi di controllo" rimasti esposti alla grande variabilità e complessità dei contesti sociali (che non hanno ricevuto l'intervento delle pratiche professionali oggetto di studio). A tal proposito è da notare che la natura di fatti sociali è multifattoriale. Nella ricerca, l'oggetto di studio è complesso e i disegni sperimentali nelle scienze sociali andrebbero ri-pensati in funzione della quantità delle variabili e della complessità della ricerca;
- alla fiducia da parte delle scienze non "sociali" ad un ritorno al positivismo logico. Tali scienze avanzano una forte criticità sulle scienze sociali⁶⁰, ritenendo che non siano basate su un approccio scientifico, perché non rispondono ai criteri di una conoscenza intesa come "credenza vera e giustificata", fondata su asserti proposizionali e sulla "prova" di comparabilità manifesta e pubblica con altre preposizioni;
- alla netta prevalenza di studi svolti con metodologie quantitative e sperimentali rispetto a quelli qualitativi. Il servizio sociale, per la propria natura d'intervento (fasce marginali di popolazione, situa-

zioni “limite”) ha impiegato molte analisi di tipo qualitativo;

- all’impiego dell’approccio dell’EBP che è in prevalenza finalizzato al raggiungimento degli obiettivi, al risultato, mentre le caratteristiche del lavoro di servizio sociale (e quindi anche di ricerca) sono riferibili all’esperienza soggettiva degli utenti, ai loro saperi, all’attenzione ai processi ancor prima che ai risultati;
- all’aspetto “cogente”, vincolante dell’EBP che dovrebbe porsi invece all’interno del servizio sociale come opportunità di confronto dei risultati con le interrogazioni originali delle realtà incontrate. L’approccio all’EBP andrebbe pertanto considerato all’interno delle comunità professionali e scientifiche di servizio sociale come opportunità per dotare l’assistente sociale di discrezionalità e autonomia;
- alla credenza illusoria che l’approccio all’EBP possa dare certezze dimostrabili. La riflessione dell’operatività e dell’interrogazione va continuamente mantenuta per le caratteristiche degli scenari professionali sociali mutevoli e complessi;
- al divario esistente tra i risultati della ricerca scientifica accademica e i contesti delle pratiche, che non possono trasferirsi con un semplice passaggio di conoscenze e risultati da un contesto all’altro (dalla ricerca classica al contesto pratico-professionale);
- alla *practice swindom* cui compete un aspetto importante nel mondo professionale del servizio sociale che chiede un riconoscimento anche attraverso linee di ricerca che la possano rendere giustificabile nella sua validità di conoscenza “evidente e pratica” (Rosen,

Proctor, Morrow–Howell, Staudt, 1995; Parton, 2005; Parton, O’Byrne, 2005; Canali, Frigo, Vecchiato, 2008; Fargion, 2009; Greeding e collaboratori, 2009; Nigris, 2010).

¹ Il “pensiero magico” può attraversare la nostra vita e anche il nostro fare professionale. Per esempio quando viene utilizzato per dare ordine e coerenza all’esperienza, spesso caotica, in ambienti sociali dei quali sappiamo poco o nulla. Un pensiero che non facilita la crescita di conoscenza e di consapevolezza ma che si radicalizza all’interno del proprio costruito “magico”. Ciò impedisce il confronto e conduce a dei veri e propri *bias* (Eliade, 1976; Piattelli Palmarini, 1993; Rumiati, Bonini, 2001; Girotto, Legrenzi, 2004). *Bias* è un termine inglese ormai entrato nel nostro lessico professionale con il quale si indica una costante tendenza erronea nel ragionamento, nelle decisioni e nel giudizio. Errori cognitivi, spesso con valenze emozionali: dal vivere quotidiano ai contesi lavorativi. Anche la stessa ricerca scientifica e le sue metodologie non sono indenni da tale rischio, perché i processi di riflessione e ragionamento sono nell’uomo stesso. Tali contraddizioni, nella maggior parte dei casi, non si pongono alla nostra coscienza in modo evidente e si frappongono come una sorta di “modelli” immediati, sfuggendo così all’autoconsapevolezza.

² “Il servizio sociale professionale promuove il cambiamento sociale, la soluzione dei problemi nelle relazioni umane, la restituzione di potere e la liberazione delle persone per aumentare il benessere. Utilizzando le teorie del comportamento umano e dei sistemi sociali, il servizio sociale interviene lì dove le persone interagiscono con il proprio ambiente. I principi dei diritti umani e della giustizia sociale sono fondamentali per il servizio sociale”, definizione adottata nel 1982 e ribadita al *General Meeting* nel luglio del 2000, Montreal in Canada.

³ Termine inglese non riducibile ad una sovrapponibile traduzione italiana e che può essere ricondotto alle azioni dei *social workers* a sostegno dei diritti della persona e della sua sfera di vita. Nel Regno Unito è considerata una funzione da attribuirsi al *social workers*, mentre in Italia il dibattito è ancora aperto, forse si attribuisce questa funzione al mondo del volontariato per la difesa dei diritti di cittadinanza e si preferisce trasferire il significato del termine all’interno della parola *empowerment*, intesa come azione di intervento pubblico (voce *Advocacy* in Dal Pra Ponticelli, 2005; Dominelli, 2005).

⁴ Termine che esprime sia un modello teorico di riferimento della realtà sociale, nella concezione di rendere protagonista la persona al suo interno, sia un approccio all’interno delle politiche sociali (voce *Empowerment* sociale in Dal Pra Ponticelli, 2005; Gheno, 2005).

⁵ Questi si possono sintetizzare nei seguenti principi sanciti dalla Costituzione italiana: dignità della persona; libertà della persona; socialità della persona; uguaglianza sociale; solidarietà sociale; diritto e dovere di partecipazione.

⁶ *Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders IV Text Revision* (DSM IV TR), manuale diagnostico prodotto dall'*American Psychiatric Association* (APA); *Diseases Classification International* (ICD-10), manuale di classificazione internazionale delle malattie e problemi correlati, proposto da *World Health Organization* (WHO).

⁷ Il modello è qui inteso come “schema di riferimento mentale per l’operatività, il bagaglio di conoscenze teoriche ricavate dalla teoria delle scienze sociali e dalla teorizzazione della prassi” (Dal Pra Ponticelli, 1987: 79). Il modello assolve ad una funzione conoscitiva e ad una operativa: conoscitiva perché si rifà a delle teorizzazioni, operativa perché si rifà ad un procedimento metodologico.

⁸ Decreto 3 Novembre 1999, n. 509 del Ministero dell’Istruzione e dell’Università e della ricerca scientifica e tecnologica, *Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei*.

⁹ Ex D.M. 509/1999 ed ex D.M. 270/2004. I Dottorati di ricerca in ambito disciplinare di servizio sociale attivi nel 2010 (al di là del loro ciclo di attivazione) erano dislocati in n. 9 sedi universitarie (5 sedi di Dottorato nell’Italia settentrionale con 15 assistenti sociali, 2 sedi nell’Italia centrale con 6 assistenti sociali, 2 sedi nell’Italia meridionale con 3 assistenti sociali e 1 sede nelle Isole con 5 assistenti sociali per un totale di 29 assistenti sociali in dottorato di ricerca (dati tratti il 14.8.2010 da [http://logintest.webnode.com/dottorati/dottorati-di-ricerca/Associazione Italiana Docenti di Servizio Sociale](http://logintest.webnode.com/dottorati/dottorati-di-ricerca/Associazione%20Italiana%20Docenti%20di%20Servizio%20Sociale)) ed afferenti a scuole di Dottorato o come singoli corsi di Dottorato di ricerca.

¹⁰ L’Università italiana di oggi (*l’Universitas* latina) sembra trovare le proprie origini nel periodo del Medioevo, attraverso le corporazioni dei Maestri all’interno della stessa città “come comunità istituzionale” (Becchi, 1997).

¹¹ In ordine tali normative si possono così distinguere:

- D.P.R. 10 Marzo 1982 n.162 *Riordinamento delle Scuole Dirette a Fini Speciali, delle Scuole di Specializzazione e dei corsi di Perfezionamento*;

- Decreto Ministero Pubblica Istruzione del 30 aprile 1985 *Ordinamento delle Scuole universitarie Dirette a Fini Speciali per Assistenti Sociali*;

- D.P.R. 15 Gennaio 1987 n.14 *Valore abilitante del diploma di assistente sociale in attuazione dell’art. 9 del decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n 162*;

- D.P.R. 5 Luglio 1989 n. 280 *Modificazioni al decreto del Presidente della Repubblica 15 gennaio 1987, n. 14, concernente il valore abilitante del diploma di assistente sociale*;

- Legge 23 Marzo 1993 n. 84 *Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell’albo professionale*; Decreto Ministero dell’Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica 23 Luglio 1993 *Modificazioni all’ordinamento didattico universitario relativamente al corso di diploma universitario in servizio sociale*;

- Decreto Ministero dell’Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, 5 Agosto 1998 n. 340 *Regolamento recante norme per la convalida dei titoli di*

assistente sociale e per la valutazione dei diplomi rilasciati oltre i termini dalle scuole autorizzate al completamento dei corsi secondo il previgente ordinamento; Decreto Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica 30 Marzo 1998 n. 155 *Regolamento recante norme sull'esame di Stato per l'abilitazione della professione di assistente sociale*.

¹² Anche la Libera Università Maria Ss. Assunta di Roma aveva istituito tale percorso sperimentale.

¹³ Il 23.12.2010 è stato approvato il Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca *Definizione delle linee generali di indirizzo della programmazione delle università per il triennio 2010-2012* che prevede tra le altre innovazioni che ogni Ateneo non possa avere più di 12 facoltà. In generale, a livello nazionale i 370 settori disciplinari dovranno essere ridotti.

¹⁴ Decreto 23 luglio 1993 *Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di diploma universitario in servizio sociale, allegato tabella XLIV, art. 5 punto 1 - Area professionale del servizio sociale*.

¹⁵ Gli insegnamenti professionalizzanti del servizio sociale previsti nel Decreto 23 Luglio 1993, *Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di diploma universitario in servizio sociale, allegato tabella XLIV, art. 5 punto 1*, sono: "Principi e fondamenti del servizio sociale"; "Politica sociale"; "Metodi e tecniche del servizio sociale". Con il Decreto Ministeriale del 4 ottobre 2000 n. 249 – supplemento ordinario n. 175, allegati A e B, vengono contemplati nel settore scientifico disciplinare Sociologia generale, Sociologia dei processi economici e del lavoro. Così, sia per i corsi di laurea ad esaurimento attivati secondo l'ex D.M. 509/1999 (Classe 6, Scienze del servizio sociale), sia per la laurea specialistica anch'essa ad esaurimento, attivata secondo l'ex D.M. 509/1999 (classe 57/S, Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali), così pure per l'attuale Laurea (L 39 Servizio Sociale) (ex D.M. 270/04, che per la Laurea Magistrale (L 87 Servizio sociale e politiche sociali) (ex D.M. 270/2004) gli insegnamenti professionalizzanti vengono quindi recepiti all'interno dei settori scientifico disciplinari Sps/07 o Sps/09.

¹⁶ Anticamente l'"Accademia" era la scuola greca filosofica fondata da Platone (387 a.C., Accademia antica) ad Atene. Il filosofo teneva nel giardino donato dal guerriero le sue *lectio magistralis* ai propri discenti. Tale "Accademia" antica proseguì con il filosofo Arcesilao di Pitane (Accademia di mezzo) ed infine con il filosofo Filone di Larissa (Accademia nuova, 160/180 a.C.) (Reale, Antiseri, 1997).

¹⁷ Le Scuole di servizio sociale vengono chiuse definitivamente con la fine degli anni Ottanta e la formazione ha iniziato ad entrare nel mondo accademico con le Scuole dirette a fini speciali per assistenti sociali, D.P.R. 15 Gennaio 1987 n. 14 *Valore abilitante del diploma di assistente sociale in attuazione dell'art. 9 del decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n 162*.

¹⁸ Successivamente al convegno di Siena del 1983, organizzato dall'Università sul tema "Assistente sociale: professionalità e formazione", vennero analizzati da un gruppo di docenti i programmi dei corsi di servizio so-

ciale di circa 20 scuole nella loro diversità di contenuti e di approcci teorici “didattici” (Grigoletti Butturini, Nervo, 2005).

¹⁹ Nel 1983 presso l’Università di Siena, su iniziativa di alcuni docenti di servizio sociale, si viene a costituire il coordinamento dei docenti di servizio sociale (oggi AIDOSS, Associazione Italiana Docenti di Servizio Sociale), in occasione di un convegno nazionale su “Assistente sociale, professionalità e formazione”, al quale seguiranno altre iniziative sul medesimo dibattito come a Milano (1984 e 1985) e a Verona (1985).

²⁰ Modelli teorici allora dibattuti sulla necessità di una teorizzazione ma anche sulla loro applicazione contraddittoria. All’interno del dibattito dei modelli teorici di quegli anni emerge la non semplice e difficoltosa opera di sintesi rispetto alle teorie delle scienze sociali, ai valori, ai principi, agli obiettivi, agli indirizzi di politica e organizzazione dei servizi sociali (Giraldo, Riefolo, 1997).

²¹ *Epistemologia* deriva dal termine greco *episteme*. Indica la conoscenza teoretica o scientifica in antitesi alla *doxa*, cioè alla conoscenza di senso comune (Sparti, 2002). L’epistemologia quindi “è la disciplina che riflette sugli scopi, le condizioni, le possibilità e i limiti della conoscenza scientifica” (Marradi, 2007: 14). L’epistemologia è una disciplina metalinguistica che ha per oggetto la riflessione e l’analisi del linguaggio scientifico composto da asserti, ipotesi e teorie. Si differenzia dalla gnoseologia, intesa come disciplina che riflette sulla possibilità, sulle condizioni e sui limiti della conoscenza in generale (Marradi, 2007).

²² Le euristiche sono modalità strategiche cognitive di carattere generale, nel tentativo di raggiungere (anche nel minor tempo possibile) delle soluzioni variabili in vista dell’avvicinarsi dell’obiettivo da raggiungere. Le euristiche si differenziano da un ragionamento algoritmico che invece valuta sistematicamente tutte le possibili alternative per raggiungere una soluzione. Richiede tuttavia dei tempi di risoluzione maggiori rispetto ad una riflessione di tipo euristico (Giroto, Legrenzi, 1999).

²³ Metodologia intesa come “insieme di enunciati tratti dalle più differenti discipline e di varia natura. Vi si trovano enunciati filosofici di stampo fenomenologico, neopositivista [...], cognizioni tratte dall’informatica, dalla linguistica e dalla filosofia del linguaggio [...]. L’elenco non è sicuramente esaustivo” (Bruschi, 1991). A differenza della epistemologia “che studia e definisce il fenomeno scienza”, la metodologia “*costruisce* e coopera alla costruzione della scienza” (Bruschi, 1991: 38).

²⁴ La ricerca è avvenuta su tre delle riviste principali di servizio sociale, presenti in quegli anni («Rassegna di servizio sociale», «La Rivista di Servizio Sociale», «Prospettive Sociali e Sanitarie») da parte di Tassinari (in Giraldo, Riefolo, 1996).

²⁵ Anno di riferimento per l’indagine di ricerca (D.P.R. 10 marzo 1982 n. 162 *Riordino delle scuole a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento*).

²⁶ Trattazioni storiche delle origini del servizio sociale italiano e anglosassone si possono trovare in alcuni testi come Cipriani, Ossicini Ciolfi, Valle Pittalunga (1995), Neve (2000), Marzotto (2002), Diomede Canevini, (2004) Fargion (2009).

²⁷ Vedasi testi tra gli altri: Magnani (1991) Gilles, Giorello (1995), Magnani (1997), Gioriello, Di Francesco (1999), Sparti, (2002).

²⁸ Paradigma inteso nel senso “dogmatico”, kuhniano, modello costituito da teorie, strumenti, tecniche, valori e metodi. Esso è riconosciuto ed accettato in una determinata epoca storica dalla comunità scientifica di un certo ambito di ricerca. Va a costituire la “scienza normale”. Quando l’accumulazione del sapere, secondo questa visione, non riesce più a fornire delle risposte rispetto a problemi o nuove situazioni emergenti, il paradigma entra in crisi e transita verso una “scienza straordinaria”, per la ricerca di un nuovo paradigma. Questo processo è chiamato da Kuhn “rivoluzione scientifica”, ed è posto dal filosofo statunitense come un modo diverso di guardare alle stesse cose (Reale, Antiseri, 1997).

²⁹ Termine che risale alla filosofia greca dell’arte dell’interpretare. Nel pensiero filosofico dell’Ottocento e del Novecento (Schleiermacher, Dilthey Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Peirce), l’interpretazione mira a ricostruire il senso inteso dall’autore, anche quello meno evidente e “nascosto”, con un atteggiamento da parte di chi interpreta di continua apertura (anche emotiva) a cogliere e reinterpretare il testo (voci *Ermeneutica* e *Interpretazione*, in *Enciclopedia di Filosofia e Epistemologia*, Garzanti, Milano 1981).

³⁰ La matrice positivista delle scienze sociali può essere espressa secondo alcuni principi quali: 1) non vi è una realtà indipendente dall’essere conoscente (“realismo”) ed esiste quindi un solo modo per descriverla (concetto questo che si contrappone sia al relativismo che al costruttivismo. Questi ultimi affermano la possibilità dell’intervento attivo e talvolta partecipe dell’osservatore che influisce sulla costruzione della stessa realtà); 2) ciò che stabilisce una disciplina scientifica è la demarcazione. La Fisica è la disciplina scientifica per eccellenza. Quanto più una disciplina si allontana o poco assomiglia alla Fisica, tanto meno può definirsi “scientifica”; 3) la scienza si basa sulla “cumulabilità” del sapere attraverso conoscenze acquisite progressivamente; 4) esiste un unico metodo scientifico valido per tutte le scienze (Hahn, Carnap, Neurath, 1979).

³¹ Ossia una distinzione tra discipline che ricercano leggi costanti di ricerca e discipline che pongono lo sguardo all’individualità e alla comprensione del senso dell’agire.

³² Per pura semplificazione, va detto che i processi di ragionamento deduttivi conducono a conclusioni derivanti da premesse generiche. La loro conclusione è implicita nelle stesse premesse e conduce a leggi generali. Caratteristica classica del pensiero deduttivo è il sillogismo aristotelico per cui, date certe premesse maggiori e minori, si può giungere solo a determinate conclusioni. Popper più avanti, in epoca moderna, aggiungerà che nel metodo deduttivo scientifico è importante il criterio della falsificabilità (più che della verificabilità). Da-

to che gli esperimenti empirici (criticando con questo anche il classico pensiero induttivo) non possono verificare solo una teoria ma smentirla, ogni conoscenza scientifica ricavata per via empirica è dedotta dai nostri schemi mentali. L'uomo li proietta sul mondo e sulla sua realtà e pertanto non si potranno mai ricavare degli universali.

I processi di ragionamento induttivi invece, li possiamo far risalire anticamente a Socrate. In sostanza, il pensiero induttivo classico giungerebbe a conclusioni attraverso l'analisi di casi la cui generalizzazione si estende oltre i casi esaminati, per formulare leggi universali (Bacone, Whewell, Mill). Più avanti Carnap sostenne che nella logica induttiva nessuna legge universale può essere ricavata da casi particolari ma che si può giungere ad un rapporto tra legge e probabilità degli accadimenti degli eventi (Magnani, 1991; Magnani, 1997). Infine, è con Peirce che si pone una ulteriore distinzione nel dibattito del ragionamento scientifico, tra deduzione ed induzione. Egli sostiene che il pensiero umano nella conoscenza ha tre modalità di ragionamento: deduttivo, induttivo e abduttivo. Tale ragionamento, secondo il filosofo americano, permette un maggiore accrescimento della conoscenza rispetto alle altre forme di sapere, ma è anche soggetto ad un maggiore margine di errore (*Enciclopedia di Filosofia ed Epistemologia*, 1982).

³³ “Sperimentazione” non certo nell’ottica galileiana, intesa come compito della disciplina scientifica di “formulare, controllare e decidere asserti che descrivano le relazioni [...], che intercorrono fra le proprietà quantificabili degli oggetti” (Marradi, 2005: 79), ma di formulare da parte del ricercatore una teoria a medio raggio partendo dall’esperienza stessa della ricerca. Lo scienziato è così pronto a raccogliere dalla ricerca ogni suggerimento che l’esperienza stessa pone (Tarozzi, 2008; Strati, 2009).

³⁴ È l’atteggiamento del ricercatore alla *serendipità*, inteso come atteggiamento all’apertura di coglimenti inattesi, non voluti, imprevisi, fonte di ispirazione mai immaginata all’inizio della ricerca (Merton, Barber, 2002).

³⁵ Dopo il 2002, la coorte dei laureati di primo livello in servizio sociale vede una presenza superiore di elementi che l’accumunano ad altri percorsi formativi di formazione accademica di primo livello, quali: la maggiore varietà dei voti nel conseguimento del titolo di laurea, la tendenza a proseguire dopo la laurea di primo livello nel percorso di studi accademici, la minore attribuzione di significato nel conseguimento della laurea sia a livello di prestigio sociale, sia come reale possibilità di sviluppo di carriera professionale.

³⁶ I dati emersi dalla ricerca rilevano una maggiore problematicità occupazionale nelle coorti di giovane generazione, dovuta sia ad un restringimento dell’offerta del lavoro nel mondo nell’implementazione delle politiche sociali, per la razionalizzazione delle risorse destinate alle politiche sociali, sia un significativo aumento rispetto al passato, di nuovi laureati che si affacciano sul mondo del lavoro. Se da una parte si ha il 41,5% dei laureati in servizio sociale occupati nel mondo del lavoro (contro il 32,8% dei laureati in altre discipline),

dall'altra parte si ha il 14,1% di disoccupati in servizio sociale (contro il 5,6% di laureati in altre discipline).

³⁷ I dati di ricerca fanno emergere una diversificazione di ambiti di lavoro, con una pluralità di contratti lavorativi. Le diversificazioni generazionali sembrano poi far emergere l'evolversi storico del servizio sociale: una consolidata presenza negli Enti locali in funzione delle assunzioni sociali attribuite a tali Enti tra gli anni Ottanta e Novanta.

³⁸ Le diverse rappresentazioni degli assistenti sociali, per esempio nel genere maschile o femminile, rispetto all'approccio lavorativo o alle motivazioni relative alle scelte professionali, sembrano emergere più come differenziazione all'interno del genere che tra i generi.

³⁹ L'Università italiana era suddivisa in raggruppamenti di Maestri, secondo le loro competenze del sapere "entro una Facoltà" (Becchi, 1997: 153).

⁴⁰ Titolo attualmente sufficiente per l'abilitazione.

⁴¹ Laurea specialistica anno 2001, ex Decreto Ministeriale 509/1999, o magistrale anno 2007, ex Decreto Ministeriale 270/2004.

⁴² Scuola della durata di 8 mesi formativi, dei quali sei mesi erano dedicati all'aspetto teorico e due totalmente al tirocinio (Gui, 2009).

⁴³ Una diversificazione, che pur nella garanzia dei criteri minimi di Crediti formativi universitari (CFU) degli insegnamenti di servizio sociale, porta ad una eterogeneità della loro presenza nei diversi atenei. Il CFU è un parametro di misura temporale di impegno didattico dello studente (studio personale, frequenza, partecipazione, elaborazione) di un insegnamento universitario, del tirocinio, di un laboratorio esperienziale, di un lavoro di tesi di laurea. I CFU permettono una confrontabilità tra esami sostenuti e un paragone tra atenei italiani ed europei.

⁴⁴ D.P.R. 10 Marzo 1982 n. 162 *Riordinamento delle Scuole Dirette a Fini Speciali, delle Scuole di Specializzazione e dei corsi di Perfezionamento*.

⁴⁵ Università di Siena, Università di Firenze, Università di Pisa, Università di Parma, Università di Perugia, Università di Roma La Sapienza e Libera Università Maria Ss. Assunta.

⁴⁶ Le discipline caratterizzanti la formazione di assistente sociale erano: Principi e fondamenti del servizio sociale (annuale); Metodi e tecniche del servizio sociale (triennale); Programmazione, amministrazione e organizzazione dei servizi sociali (biennale); Ricerca applicata al servizio sociale (biennale); Politica dei servizi sociali (annuale).

Le discipline di base riguardavano invece: la Sociologia, l'Antropologia, la Psicologia, etc.

⁴⁷ Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica del 23 luglio 1993, *Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di diploma universitario in servizio sociale*. La tabella XLIV prevede che le annualità d'esami non possano essere inferiori a 15 e superiori a 18. Ogni annualità si articola su almeno 60 ore di insegnamento. Le otto aree disciplinari obbligatorie sono: Area professionale del servizio sociale;

Area di metodologia delle scienze sociali; Area psicologica; Area sociologica; Area giuridica; Area della sanità pubblica; Area economica; Area delle Scienze dell'educazione; Discipline complementari.

⁴⁸ Tali codificazioni vengono poi riprese e traslate con il Decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 4 ottobre 2000. Si individuano dei "Settori scientifico-disciplinari". Il Decreto, nei suoi quattro allegati A, B, C, D, prevede l'elenco di 14 aree disciplinari (allegato A), i vari settori disciplinari in ciascuna area (allegato B), la corrispondenza tra le sigle utilizzate in precedenza e le sigle attuali dei settori scientifico disciplinari (allegato C), l'affinità tra settori scientifico disciplinari (allegato D).

⁴⁹ Con il Decreto Interministeriale del 5 maggio 2004 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, le lauree sperimentali dell'Ateneo di Trieste e della Libera Università Maria Ss. Assunta vengono equiparate alla Laurea 57/S, determinate dal Decreto ministeriale del 28 novembre 2000.

⁵⁰ Con il Decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 26 luglio 2007 vengono stabilite le linee guida per la progettazione dei nuovi ordinamenti didattici dei corsi di laurea, la corrispondenza tra classi di laurea.

⁵¹ Decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 26 luglio 2007, decreto emanato come parte integrante del D.M. 270/2004, attraverso le *Linee guida per la progettazione dei nuovi ordinamenti didattici dei corsi di Laurea e Laurea magistrale* per l'attivazione, da parte delle Università, dei corsi di studio.

⁵² Fonte MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Offerta formativa 2010-2011*, in <https://ateneo.cineca.it/> (accesso il 22.12.2010).

⁵³ Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN, 2007) su "Modelli, indicatori e metodi per rappresentare l'efficacia formativa di corsi di Laurea ai fini dell'accreditamento e del miglioramento organizzativo", Coordinatore scientifico e Responsabile scientifico di unità Prof. L. Fabbris.

⁵⁴ René Descartes (1596-1650), filosofo francese, ha influenzato il razionalismo del XVII secolo. Egli distingue la "sostanza" in *Res cogitans*. È il pensiero che produce le idee consapevoli. Il pensiero è libero e non vincolato alla materia e alla sostanza. *Res extensa*. Indica il mondo materiale, determinato, ove le persone vivono e agiscono in un determinato tempo. È un mondo materiale separato dalla *res cogitans* e quindi inconsapevole e limitato (Reale, Antiseri, 1997).

⁵⁵ Il termine "pratica" e nel nostro caso "pratica sociale" può essere anche declinato (Gherardi, 2002, 2003, 2006) come l'essere dentro un contesto per agire con l' "oggetto sociale", conoscerlo entrando nel contesto, con l'intento di superare una situazione problematica con una meno difficoltosa. La pratica sociale rimanda ad un intervento contingente su una situazione esperienziale, ove il fare del soggetto si trova con tutto il suo essere fisico, cognitivo, emozionale.

⁵⁶ L'apprendimento viene inteso non come effetto dell'insegnamento didattico ma come processo di una pratica sociale, mediato dalle relazioni tra le persone e le loro attività. La conoscenza diventa negoziata e rinegoziata all'interno di un contesto, di una comunità o delle diversità comunità alle quali il soggetto appartiene. Le informazioni diventano parte di processi interiorizzati non passivamente ma con la partecipazione ai processi d'interdipendenza del soggetto con il contesto e la comunità professionale nella quale progressivamente si identifica. L'apprendere non è quindi un processo di assimilazione di nozioni astratte e avulse da un contesto, ma è legato all'appartenenza professionale comunitaria. L'apprendimento attraversa la vita della persona nei vari aspetti.

⁵⁷ L'approccio normativo dell'agire professionale risponde a criteri e regole procedurali derivanti da teorie formali assunte dal professionista per il raggiungimento di obiettivi attesi e pianificati (Von Neumann, Morgenstern, 1947).

⁵⁸ L'approccio descrittivo dell'agire professionale spiega l'effettiva razionalità manifestata: le persone si discostano sistematicamente da quelli che sono gli standard della razionalità normativa (una razionalità quindi limitata) per assumere stili di ragionamento semplificati e intuitivi (Kahneman, Slovic, Tversky, 1982).

⁵⁹ Tra le teorie sulla definizione di intelligenza, sembrano essere interessanti quelle di Sternberg (1987). Egli individua una tripartizione dell'intelligenza: intelligenza contestuale (come capacità di adattamento della persona al proprio ambiente di vita, lavorativo e sociale); intelligenza pratica (come capacità di saper far fronte a nuovi compiti e saperli automatizzare nell'esecuzione); intelligenza componenziale (costituita da processi di informazione elementare che operano su rappresentazioni interne).

⁶⁰ Vedasi nota n. 30.

CAPITOLO 2

L'assessment del servizio sociale

2.1 Modelli teorici di *assessment*

Abbiamo visto nell'ultima parte del capitolo precedente la forte connotazione del sapere pratico nel servizio sociale, il dibattito sulle *Evidence Base Practice*, anche negli aspetti di valutazione (*assessment*) professionale, le criticità di tale approccio.

Vorremmo soffermarci in questo capitolo sull'*assessment* di servizio sociale come funzione fondamentale e complessa nella professione che richiede all'assistente sociale un'importante competenza pratica, conoscitiva e scientifica.

L'*assessment* di servizio sociale è un compito complesso che porta in sé una natura fluida e dinamica tra quelle che sono le conoscenze teoriche dell'assistente sociale e ciò che è osservato in un quadro unitario e coerente.

Tale quadro attribuisce possibili spiegazioni con le presunte variabili correlate che influiscono sulla medesima origine, sul mantenimento o sull'evoluzione del problema (Milner, O'Byrne, 2005).

Il conseguente intervento di servizio sociale, quando richiesto, si fonda sulla relazione di aiuto in senso dialogico e "maieutico", sulla valorizza-

zione di potenzialità e sulla partecipazione attiva per il perseguimento di mete esistenziali che si svelano all'assistente sociale attraverso l'azione di servizio sociale (Gui, 2004).

L'*assessment* è un termine inglese che non trova un'esatta traduzione corrispondente in italiano se non nel generico termine di "valutazione".

Esso si riferisce alla raccolta d'informazioni, di dati, d'indicatori e a quei processi di analisi e di riflessione svolti dall'operatore sociale rispetto a una specifica situazione, generalmente problematica o di disagio, nell'attesa di un giudizio discrezionale.

Tale giudizio, di natura professionale, se non puramente limitato a tale funzione, comporta l'assunzione di decisioni per una presa in carico della situazione, o può scaturire in una fase antecedente e necessaria per un aiuto successivo (Folgheraiter, 1998; Milner, O'Byrne, 2005).

Sicora (2008) sostiene che nei paesi anglosassoni il termine *assessment* ha una precisa connotazione che si avvicina al concetto di "diagnosi" riferito alla situazione del singolo caso, in una fase di esordio e conoscenza, o rispetto ai processi in atto nell'evoluzione della situazione problematica, estesa al contesto sociale e che rientra nella "diagnosi sociale".

Possiamo quindi intendere il termine *assessment* una "diagnosi sociale" sia in una situazione di "esordio" della situazione problematica, sia in una fase di evoluzione "storico-filogenetico".

L'*evaluation* invece, indica la valutazione dei risultati e degli esiti di efficacia rispetto agli interventi operati sia sui singoli casi sia su raggruppamenti di casi, secondo criteri standard–statistici.

In Italia il termine “valutazione” è comprensivo di più aspetti della funzione di “giudizio”, aspetti che riguardano fasi di intervento professionale e oggetti diversi.

La “valutazione” secondi Ciucci (2008) è intesa come:

- processo che conduce a determinate decisioni;
- processo di giudizio su azioni implementate con intenzionalità e che tendono a una precisa finalità;
- attività di riflessione per approfondire la conoscenza sull’oggetto d’analisi, quale un programma, un servizio o una situazione problematica. La valutazione rispetto all’oggetto, può avvenire prima di avviare un programma o di prendere una decisione sulla singola situazione problematica; quando ciò che si valuta è ancora in fase di evoluzione rispetto alle finalità da perseguire; quando l’oggetto da valutare ha terminato il processo d’implementazione e ha raggiunto un esito. Mediante la valutazione *ex-post* è possibile raggiungere esiti di miglioramento, di controllo e di rendicontazione (*accountability*), apprendere una nuova conoscenza generale o specifica (*learning*) e valutare quanto gli effetti esterni incidano sui contesti sociali (*social policy*);

- processo che si sviluppa attraverso una precisa metodologia di ricerca sociale e che ha la finalità di produrre un giudizio sulle azioni di programma (sul singolo o sulla comunità) in modo da orientare ulteriormente le decisioni, correggerle e migliorarle. Pertanto ci si avvale di determinati strumenti, tecniche e metodi;
- termine, almeno nel contesto italiano, spesso interscambiabile con quello di *assessment*. Potremmo anzi aggiungere che mentre il termine di *assessment* è usato insieme con quello di valutazione, l'inverso sembra non avvenire mai. Del resto la “valutazione”, come termine “ombrello”, designa più livelli di analisi per ognuno dei quali si prevede l'assunzione di specifiche informazioni e alle quali seguono azioni precise.

Tali livelli possono essere così sintetizzati:

- livello dell'individuo. Si pone l'attenzione sulle caratteristiche della personalità, sulle capacità relazionali e interattive del soggetto in determinati contesti, sull'abilità con la quale egli ricorre alle proprie risorse personali per fronteggiare i cambiamenti, gli eventi difficoltosi e sulle strategie di *coping* in situazioni stressanti;
- livello del *microsistema*. Indica l'ambiente più prossimo alla vita relazionale e affettiva della persona. Possono essere la famiglia, i contesti di apprendimento, i gruppi dei pari e di socializzazione. La valutazione è fatta sul tipo di struttura reticolare di tali relazioni, sulla loro valenza emotiva per la persona o sul clima affettivo che si genera in questi ambienti;
- livello delle *organizzazioni*. Designa la struttura reticolare dei mi-

crosistemi quali la famiglia, la scuola e i servizi alla persona. Gli individui partecipano alla vita di queste interrelazioni e s'influenzano a vicenda. La valutazione pone attenzione al sistema funzionale delle interrelazioni e alle strutture dinamiche che si vengono a creare;

- livello della *comunità locale*. Per comunità s'intende sia l'appartenenza e la definizione territoriale, sia il tessuto umano entro il quale si svolge la vita dei singoli e dei gruppi. Questi ultimi hanno origine dall'incrocio di più appartenenze che connotano il senso di identità della comunità. La valutazione mostra diversi aspetti, secondo gli obiettivi prefissati;
- livello del *macrosistema*. È il livello sovrastrutturale ove tutti gli altri livelli sono inclusi. S'intendono sia le istituzioni nazionali che internazionali. In questo livello, per esempio, possono confluire le dimensioni professionali di indirizzo per l'accesso alle risorse, le dimensioni politiche per l'assegnazione e la distribuzione di risorse e le dimensioni associative di cittadini per la propulsione al riconoscimento di norme a tutela della cittadinanza (Dallago, Santinello, Vieno, 2004).

L'*assessment* di servizio sociale è anche stato definito, nella sua valenza teorica (Raineri, 2002) come:

- accertamento iniziale;
- atto professionale finalizzato (come una relazione all'autorità giudiziaria);

- abilità professionale iniziale di un processo d'intervento e d'aiuto successivo.

Raineri (id.) poi distingue l'*assessment* anche come:

- valutazione d'accertamento: raccolta e analisi delle informazioni finalizzate alla definizione della situazione problematica;
- valutazione del rischio: assunzione di informazioni e di tutti quegli elementi finalizzati all'accertamento della sussistenza di un rischio rispetto al verificarsi di un evento dannoso per l'individuo o la comunità;
- valutazione di accesso alle prestazioni: accertamento sull'esistenza delle condizioni per l'accesso ad alcune risorse da parte della persona;
- valutazione dei bisogni: assunzioni di informazioni per cogliere e far emergere il bisogno prevalente.

Come scrive Raineri, in realtà tali distinzioni non sono così nette ed inevitabili risultano nella pratica dell'*assessment* le sovrapposizioni di contenuti rispetto ai tentativi di formulare delle differenziazioni teoriche.

Nel nostro lavoro di ricerca si è comunque circoscritto il termine *assessment* come la fase iniziale "valutativa" nel processo di aiuto di servizio sociale e manteniamo tale terminologia per distinguerla e non sovrapporla al termine italiano di "valutazione".

Questa fase iniziale è necessaria per attuare un'indagine ed esprimere, in ultima analisi, una “diagnosi sociale” per conto di terzi.

Ad esempio un'indagine di servizio sociale può essere svolta per conto dell'autorità giudiziaria in merito a condizioni di maltrattamento sui minori, a separazione coniugale, ad abbandono.

In tali casi si opera in ambito di un incarico istituzionale conferito all'assistente sociale o in un regime di libera attività professionale.

Spesso l'*assessment* s'inserisce in un processo d'aiuto *in fieri* come attività intellettuale per la presa in carico di una situazione problematica o per l'accesso alle risorse dell'ente di appartenenza dell'assistente sociale.

Qualora si presentino le condizioni per condividere il giudizio su un disagio, allora l'*assessment* può assumere anche connotazioni costruttive.

Sebbene discrezionale, il giudizio può essere condiviso con altri attori che partecipano al processo di aiuto permettendo di far emergere limiti, competenze, vincoli e risorse dei contesti e delle persone (Parton, O'Byrne, 2005; Serbati, Ius, Milani, 2011).

Un recente studio (De Ambrogio, Bertotti, Merlini, 2007) ha altresì rilevato quale uso semantico di valutazione, *assessment* e altre analoghe locuzioni venga utilizzato nei principali manuali di servizio sociale¹.

Da tale ricerca, di tipo bibliografica, emergono le seguenti attribuzioni, riassumibili nella scheda sotto riportata:

Tab. 1 - Valutazione sociale

Termini emersi	Significati	Elementi ricercati	Strumenti
Valutazione	<p>Giudizio professionale</p> <p>Processo di sintesi interpretativa</p> <p>Processo di accompagnamento e attribuzione di significati</p> <p>Individuazione degli aspetti e degli ambiti di intervento</p> <p>Processo di analisi e interpretazione</p> <p>Opinione anche approssimativa su situazione di natura sociale</p>	<p>Informazioni. Punto di vista dell'utente</p> <p><i>Background</i> teorico dell'operatore.</p> <p>Situazione problematica</p> <p>Formulazione ipotesi entità del problema</p>	<p>Colloquio</p> <p>Documentazione</p> <p>Ipotesi funzionamento familiare</p> <p>Sintesi finale degli incontri</p> <p>Eco mappa</p> <p>Foglio bilancia</p> <p>Enucleazione problemi</p> <p>Griglia di valutazione (cosa si deve fronteggiare, chi è il portatore del disagio, quali possibilità permettono l'evoluzione della situazione, quali azioni intraprendere)</p>
<i>Assessment</i>	<p>Processo di giudizio per costatare e ricostruire un problema, prima di iniziare un intervento professionale.</p> <p>“Accertamento” di situazioni di disagio in prospettiva di un giudizio per un'eventuale decisione successiva</p> <p>Formulazione di giudizi e di indicazioni (<i>assessment</i> accertativo, procedurale, costruttivo)</p>	<p>Azioni dell'attore prive di successo</p>	<p>Osservazione</p> <p>Interazioni con reti</p> <p>Colloqui</p>
Diagnosi sociale o psicosociale	<p>Sintesi esplicativa ove si pongono in relazione elementi oggettivi, dimensioni affettive, relazionali e sociali con le risorse comunitarie e istituzionali per formulare una generalizzazione adatta alla situazione problema</p> <p>Complesso lavoro intellettuale che pone in relazione il problema portato con informazioni raccolte nei contesti ambientali e sociali per giungere a una maggiore comprensione del sistema utente</p>	<p>Relazioni tra dati, componenti personali, sociali, risorse interne alla persona ed esterne</p> <p>Connessioni tra informazioni e ambienti</p>	<p>Colloquio</p> <p>Enunciazione dei tentativi di soluzione ed esiti avuti.</p> <p>Reti di sostegno</p> <p>Risorse interne ed esterne all'utente</p>
Valutazione sociale e diagnosi sociale²	<p>Atto formale, in sintesi, dello studio e della ricerca sul problema da parte del professionista assieme alla partecipazione dell'utente</p>		

(fonte: De Ambrogio, Bertotti, Merlini, 2007)

Secondo De Ambrogio, Bertotti e Merlini (2007), al nucleo semantico in lingua italiana definito come “valutazione” vengono assegnati quattro sostantivi diversi, ossia: valutazione, *assessment*, diagnosi sociale (o psicosociale) e valutazione sociale.

Come si nota già da questa ricerca bibliografica svolta nel contesto italiano sembra comunque complesso individuare un significato preciso al concetto e al processo di “valutazione” (*assessment*).

Alla luce di queste considerazioni nell’approccio alla realtà che incontra, l’operatore deve avere piena padronanza dei modelli e delle teorie di servizio sociale, deve aderire ai principi del servizio sociale e alla propria deontologia professionale, valutare i giudizi analitici già espressi anche da altre professionalità in merito alla situazione problematica, porre attenzioni ai propri pregiudizi e preconoscenze assumendo un atteggiamento aperto e riflessivo, deve sapere ascoltare gli aspetti emotivi e quelli intellettivi, osservare il contesto ove si viene a costituire l’evento o il processo di *assessment*, dare trasparenza al proprio giudizio pur provvisorio e assumere il punto di vista dell’utente (De Ambrogio, Bertotti, Merlini, 2007; Serbati, Ius, Milano, 2011).

L’*assessment*, inteso come evento e processo continuo di riformulazione è attraversato da più fasi che almeno in un primo momento possono essere rispettate (secondo l’ordine qui presentato), ma che possono assumo-

no una processualità ricorsiva e dinamica a mano a mano che ci si addentra nelle realtà che si vengono a conoscere (Milner, O'Byrne, 2005; Prizzon, 2006).

Queste fasi si possono riassumere in:

- preparazione del metodo di assunzione, raccolta delle informazioni, individuazione delle aree significative. In questa fase vengono individuate le aree significative della sfera personale e del contesto di vita (relazioni familiari, sociali, lo stato di salute, la situazione economica, lavorativa, l'educazione, il livello di autonomia, lo *status* giudiziario, il contesto abitativo). Si definiscono le fonti, il tipo, la qualità e quantità di informazione, le modalità della loro raccolta, le responsabilità e il mandato che s'intenderebbe assumere. Inoltre subito dopo aver raccolto i dati, si appura l'attendibilità delle informazioni disponibili e si ampliano le fonti d'informazione, soprattutto se si ritiene che i primi dati raccolti non siano coerenti. In seguito annotate le incongruenze e le contraddizioni che emergono dalla raccolta dei dati, è possibile formulare le prime ipotesi (sulla situazione prospettata) seppur sommarie e individuare gli eventi salienti che condizionano lo stato della situazione problematica;
- affidabilità e accuratezza dei dati raccolti. In questa fase viene soppesata la gravità dei problemi rilevati e il grado di funzionamento del sistema utente. S'identificano e raggruppano i temi ricorrenti e vengono posti in ordine di significatività rispetto alla permanenza della situazione problema e al vissuto emotivo degli

attori coinvolti. Si approfondisce l'affidabilità dei dati raccolti in modo accurato circa la loro reale manifestazione (o rispetto a quanto percepito dall'utente) e il loro impatto nella sfera della vita della persona;

- analisi dei dati e individuazione degli strumenti per ogni area individuata. S'identificano le prospettive e i modelli teorici che si vogliono utilizzare per l'analisi dei dati. Segue una prima analisi dei dati raccolti mentre si approfondiscono o si scartano le prime ipotesi formulate se incoerenti con tale analisi. Il confronto tra le ipotesi e gli obiettivi del processo di aiuto, gli aspetti etici e i principi di servizio sociale deve restare il punto fermo durante l'indagine. L'operatore deve assumere un atteggiamento riflessivo e critico nell'analisi tra i dati raccolti, le ipotesi formulate e i modelli teorici di riferimento. La tenuta delle ipotesi sulla situazione problema in continua interazione con il sistema utente deve essere sottoposta a verifica costante. L'individuazione degli strumenti di *assessment* per ogni area della sfera della vita della persona è un aspetto importante per soppesare il problema riportato anche con riferimento alla natura della sua complessità (la scheda per la valutazione multidimensionale dell'anziano, lo schema polare, l'*Addiction Severity Index*, la *Dokumentation Utvardering Resultat Dur-System*, le tavole di osservazione di *Kuno Beller*;
- analisi e sintesi degli indicatori per ogni area. Indica la fase nella quale confluiscono i processi che conducono al risultato di un *assessment* e si formula la situazione problema nella sua genesi. Si possono qui descrivere i risultati che s'intendono ottenere ed esplicitare le modalità con le quali questi possono essere verificati

nella loro realizzazione. Se l'*assessment* non è un puro atto “valutativo” ma fa parte del processo di un possibile intervento, si può esplicitare e descrivere un piano di azioni da intraprendere, tra cui le modalità di monitoraggio e di verifica del piano.

È in questa fase che viene posta la sintesi dell'operazionalizzazione delle variabili individuate e che possono influire sul cambiamento della situazione-problema. La sintesi interessa tutti gli indicatori individuati e inerenti ai dati sociodemografici, alle abilità, alle conoscenze, agli atteggiamenti, convinzioni e valori della persona.

Il risultato è una relazione scritta sia se l'*assessment* è adottato come l'evento di una circostanza particolare, sia se è parte iniziale di un processo d'aiuto e d'intervento.

I modelli teorici di servizio sociale per la formulazione dell'*assessment* possono essere formulati considerando le seguenti impostazioni teoriche:

- approccio psicodinamico. Fa riferimento a elementi della psicoanalisi dell'Io e dell'analisi transazionale. In generale tale approccio considera che un problema esterno alla persona può assumere una valenza intrapsichica sino a coinvolgere processi di pensiero consci e inconsci. Così la dimensione psichica interna “problematica” può determinare un impatto nella realtà esterna e creare una forma di disagio nell'ambiente circostante alla persona. Le “scuole” teoriche a cui fanno maggiormente riferimento alcuni operatori sono quelle psicoanalitiche. Queste ultime fanno leva sulla formu-

lazione di una mente interna dell'individuo, costituita da un Io consapevole che ha la funzione del "pensare", da un Super-Io spesso inconscio che ha la funzione del dovere e da un Es inconscio e primitivo, sollecitato da due forze interne contrapposte: vita e morte. La realtà è valutata come esterna alla persona ed è popolata da altri individui dotati di una propria dimensione psichica. L'Io può trovarsi talvolta in situazioni di conflitto per le pressioni subite dall'Es, dal Super-Io e dalla realtà esterna. Se tali pressioni diventano non risolutive da parte dell'Io, questi genera i meccanismi di difesa per rispondere agli impulsi primordiali dell'Es, alla morale del Super-Io e alle richieste dell'ambiente. La psicologia dell'Io è quella scuola teorica che guarda alle funzioni dell'Io in determinate circostanze. L'Io gestisce la cognizione e l'emozione delle persone, formula ipotesi, crea decisioni e giudizi, dirime gli impulsi. Un buon funzionamento dell'Io ha origine da una sana relazione primordiale madre-figlio. La scuola transazionale è un approccio psicodinamico che guarda alle relazioni non solo tra madre e figlio, ma anche tra le persone in genere. Perciò tra essi avvengono sempre delle minime unità di scambi relazionali e sociali (transazioni) secondo le rappresentazioni interne che gli individui hanno della propria famiglia (Berne, 1971). Gli *assessment* psicodinamici pongono lo sguardo alla funzionalità dell'Io rispetto all'ambiente circostante, alle difese messe in atto, alle resistenze al cambiamento, alle richieste di rassicurazione e sostegno verso percorsi di autonomia, alla qualità e alla struttura delle relazioni interpersonali, riconoscendo quindi l'influenza che una storia primordiale trascorsa esercita nel presente. L'*assessment* psicodinamico ha tuttavia lo svantaggio di porre una centratura sulla sfera

psichica dell'individuo, anche se vengono riconosciute le influenze dell'ambiente esterno. Tali influenze assumono tuttavia una connotazione di tipo “medico-patologico”, ove l'operatore è considerato l'esperto e il portatore della soluzione. Risulta difficile pensare a un *assessment* qualora venga considerato il punto di vista dell'utente in un'ottica di trasparenza e condivisione del giudizio discrezionale dell'operatore;

- approccio cognitivo–comportamentale. In quest'approccio, a differenza del precedente, i comportamenti e i pensieri problematici non sono interni alla persona, secondo una visione di “forze” o strutture psicodinamiche disfunzionali, ma sono appresi nel corso della vita attraverso i meccanismi di pensiero che li mantengono. Le persone assumono e rispondono agli stimoli esterni, allo stesso tempo li interpretano e li costruiscono nella propria mente, per poi riprodurre situazioni e comportamenti problematici. I pensieri irrazionali e *bias* cognitivi portano a un'interpretazione e a una visione distorta del mondo percepito. Tale approccio offre all'operatore, nella formulazione dell'*assessment*, una sistematicità nella strutturazione del lavoro da farsi, in particolare per le fasi iniziali che consistono nella raccolta dei dati rispetto ai comportamenti e ai pensieri. Importante in quest'approccio è il concetto di “impotenza appresa”. Ovvero quei pensieri e comportamenti manifesti per cui l'esperienza ripetuta di determinate situazioni di sofferenza conduce la persona a un senso di inadeguatezza e impotenza. Qualsiasi cosa faccia, metta in atto e pensi, il soggetto non apporterà alcun cambiamento nella situazione sulla quale non ha nessun controllo o potere d'influenza. Tale approccio ben si adatta

al lavoro di protezione dei minori. Tuttavia anche tale approccio si limita alla dimensione individuale o all'ambiente circostante della persona;

- approccio centrato sul compito. Esso pone il proprio *focus* d'attenzione sulla comprensione del problema, anche se la sua differenziazione maggiore rispetto al precedente è data dal costruzionismo sociale e quindi dai fattori ambientali, di contesto e sociali. Tale metodo ha importanti implicazioni pratiche come quella che la vita è un progressivo intercalarsi di situazioni da affrontare, pur con difficoltà. Le difficoltà diventano un vero e proprio problema quando ostacolano seriamente l'evolversi della vita delle persone. Il poter sperimentare esperienze positive di risoluzione migliora la capacità di saper superare le difficoltà che si presenteranno in futuro. L'azione è il modo migliore per affrontare le avversità, attraverso obiettivi da raggiungere e compiti da assumere. Ogni azione deriva dalle convinzioni e dall'idea che abbiamo di noi stessi e del mondo che ci circonda. Le difficoltà sono temporanee, mai completamente ineluttabili. Nel processo di aiuto, si fa esperienza e apprendimento quando si è in grado di sapere cogliere, identificare e selezionare i compiti più efficaci in vista degli obiettivi prefigurati. Nell'*assessment* vanno identificati i bisogni della persona, il problema rilevante e gli obiettivi da perseguire nell'arco di un determinato tempo. L'attenzione è posta sul "qui e ora" della situazione problema. Più che ricercare ancestrali cause, s'individuano gli ostacoli che nella loro permanenza creano la situazione problema. Tali ostacoli possono essere riferiti al sistema sociale, ai costrutti personali sulla vita e su se stessi, al problema, alle emo-

zioni che condizionano un pensiero distorto e ai tentativi di soluzione che si sono rivelati non efficaci;

- approccio centrato sulla soluzione. In quest'approccio il *focus* è posto, a differenza dell'approccio precedente, sulle soluzioni. Si presuppone che non sempre la comprensione dei problemi è un fattore necessario per poterli affrontare. Il processo di risoluzione della situazione problematica va quindi a ritroso, partendo dalla soluzione per poi risalire alla comprensione del problema stesso. L'*assessment* guarda quindi alle soluzioni del problema, piuttosto che all'analisi dei dati che lo hanno generato, dati che nella loro raccolta sono spesso osservati come mancanze o inesistenze di quanto era necessario rispetto a un'idea di funzionalità. Si evidenziano le potenzialità e le risorse delle persone. I problemi non sono considerati come situazioni ineluttabili, ma come accadimenti che si pongono nella vita in continuo e costante cambiamento, verso un continuo futuro. Le soluzioni non sono ipotizzate a priori dall'operatore ma vanno condivise e costruite assieme all'utente;
- approccio narrativo. Esso reputa importante che l'utente parli di sé. Un principio dell'approccio è che non vi sono verità assolute e univoche e che queste possono essere continuamente ricostruite se danno significato al senso della propria situazione problematica. La narrazione, anche problematica, non è mai sovrapposizione di ciò che è la persona, perché questa è sempre potenzialmente aperta al cambiamento, al divenire, a nuove manifestazioni di se stessa, in un continuo sviluppo della personalità. La costruzione parallela di possibili storie fa emergere l'idea che il futuro è costituito da possibili scenari di vita e che diversi punti di vista possono guar-

dare alla medesima situazione. L'*assessment* avviene attraverso la manifestazione della situazione problematica e l'esternalizzazione di dialoghi interni definisce le storie che sostengono “narrativamente” il problema. La formulazione dell'*assessment* avviene attraverso due elementi importanti: da quanto emerge dal colloquio di restituzione e dall'uso di interazioni narrative scritte successive all'*assessment* e prodotte dall'utente (Milner, O'Byrne, 2005).

2.2 L'*assessment* nelle comunità di pratiche

Gli approcci di *assessment* appena visti fanno riferimento a diverse assunzioni teoriche (Milner, O'Byrne, 2005).

Vi sono quelle che guardano al passato, alla genesi del problema, alla situazione problematica nella persona; altre invece pongono maggiore attenzione sugli aspetti del “qui e ora”, sulle distorsioni di pensiero, sull'influenza dell'ambiente; altre ancora privilegiano le potenzialità e le risorse dell'utente piuttosto che i “deficit”, il futuro, le competenze e le possibilità aperte sul divenire.

Tuttavia spesso l'*assessment* di servizio sociale non fa riferimento a un approccio teorico preciso e si configura dentro dei confini sfumati nelle stesse comunità di pratiche.

Abbiamo ritenuto che di fronte a questa pluralità di approcci all'*assessment*, un orientamento di ricerca costruttivista e costruzionista,

si possa porre come un “modello mentale” utile per l’emersione e interpretazione dei dati all’interno delle diverse pratiche professionali.

2.2.1 Costruzionismo, costruttivismo e *assessment*

Confrontiamo quotidianamente i nostri punti di vista sul mondo che ci circonda: un continuo adattamento tra le nostre definizioni con quanto cade sotto i nostri sensi e all’interno del flusso dei nostri pensieri.

Sottoponiamo a prova le nostre visioni della realtà.

Gli scenari sociali si manifestano anche attraverso la donazione di senso del punto di vista assunto dal rilevatore, professionista o ricercatore.

Costruzione di significati che si vengono a definire tra *chi* conosce e l’*oggetto* della conoscenza.

La conoscenza riflessa, in tale posizione esplorativa diventa frutto di un processo esso stesso sociale ove conoscente e “oggetto” conosciuto sono in stretta relazione.

È su tale interazione che si pone la consapevolezza professionale in quanto i processi di conoscenza delle discipline sociali non sono analoghi a quelli delle discipline dei mondi “naturali”.

Per meglio intenderci e semplificando, un conto, per esempio, è dimostrare l’esistenza della forza di gravità sulla terra (e non sulla luna) e un conto è cogliere nella sua portata lo sfruttamento sessuale di genere e ge-

nerazionale, fenomeno in parte rilevato attraverso alcuni indicatori ma non ancora definibile nella relazione semantica tra indicatori e concetto “sfruttamento sessuale di genere e generazionale”.

L’effetto che ne deriva è quello che il fenomeno, in mancanza di una definizione esauriente empirica conoscitiva, rimane in gran parte nella sfera del percepito (Marradi, 2007).

Le tecniche e il nostro bagaglio teorico plasmano le proprietà dei fatti sociali e la conoscenza che poniamo in loro: “la nostra conoscenza della realtà [...] non si basa sulla percezione diretta e passiva di fatti ontologicamente dati, ma consiste in un processo di costruzione e ricostruzione” (Bannister, Fransella, 1986: 5-6).

L’assistente sociale è persona portatrice del suo particolare punto di vista teorico, valoriale e anche strettamente personale.

Nella sua costruzione del sapere deve porre come primo oggetto della conoscenza la riflessione sul proprio modo personale di vedere e significare gli scenari sociali che si pongono o si vengono a definire nell’interazione tra sé e gli ambienti esterni (costruzionismo sociale) (Santambrogio, 2010).

Nella funzione professionale di *assessment* poi, l’assistente sociale deve saper guardare il proprio pensiero come un “oggetto” per tessere trame di

riflessioni a un livello meta ove coglie il sé cosciente nell'azione del conoscere (costuttivismo sociale) (Santambrogio, 2010).

L'assunzione di tale approccio (costruzionista–costruttivista) deve tuttavia togliere l'idea (critica) di un “relativismo assoluto” della percezione della realtà e della sua conoscenza per orientare un pensiero che vede i professionisti concreti dentro realtà storico–sociali in grado di cogliere con consapevolezza, gli aspetti contestuali, culturali, processuali dei percorsi di conoscenza e di definizione degli scenari del mondo percepito.

2.2.3 Astrazione, praticità e *assessment*

L'*assessment* è il frutto di un lavoro pratico che avviene sul campo.

Si sviluppa in un contesto professionale emotivo, pratico ed esperienziale, tanto che vengono impiegati strumenti quali il colloquio, la cartella sociale, le relazioni, la documentazione, i genogrammi familiari, le eco-mappe, i fogli di bilancia, la struttura di reti e le griglie per la raccolta dati (De Ambrogio, Bertotti, Merlini, 2007).

La pratica nella realtà si può distanziare dalla teoria, come se il fare avesse una tacita “teoreticità”, una conoscenza situata in luoghi reali ed esperienziali, ove l'efficacia di un intervento, della validità di un *asses-*

ment si misurano sul grado di sostenibilità e di adeguatezza rispetto alla realtà dei fatti.

Le comunità di pratiche trovano una propria ragione d'essere mediante la plausibilità e l'aderenza della praticità del lavoro implementato, anche se questo può non essere ricondotto necessariamente a immediate astrazioni teoriche (Milner, O'Byrne, 2005).

Esistono realtà diversificate, molteplici, verità "multiple", come lo sono quelle che sorgono dall'esperienza pratica di servizio sociale.

Il riferimento a teorie astratte è utile per avere abiti mentali di pensiero, ma non può corrispondere alla realtà e varietà delle situazioni professionali incontrate.

Nelle comunità di pratiche, l'*assessment* è uno dei domini (Wenger, 2006) di comune interesse professionale.

Oltre a rinforzare l'identità alla stessa comunità su un'importante funzione professionale, l'*assessment* determina una competenza condivisa ove gli uni si arricchiscono con gli altri in forme linguistiche, in punti di vista e in strumenti diversi, ove si mantiene un interesse verso la particolarità di ogni situazione problematica.

Nelle comunità di pratiche più che ricercare "grandi teorie" di spiegazione, si ricercano comprensioni parziali, adatte alla realtà incontrata.

Si colgono differenze e atipicità che non possono essere colte attraverso uno schema generale teorico.

Il coinvolgimento della comunità nell'esperienza situata, il vivere l'esperienza da parte dell'operatore nella sua totalità e il coinvolgimento dell'utente sono ciò che differenzia l'astrazione teorica non storicamente collocata dalla situazione concreta.

Ecco che l'approccio teorico suggerisce nel singolo una prima direzione per formulare un *assessment* (Milner, O'Byrne, 2005), ma non esaurisce la necessità pragmatica che trova nella comunità di pratiche particolari modalità condivise di significazione delle realtà incontrate.

2.3. Conoscenza esplicita e conoscenza tacita nei processi di *assessment*

Le assunzioni teoriche se fatte proprie dall'operatore sociale tendono a "incanalare" le percezioni della realtà e a definire i contesti che si traducono in una rappresentazione del mondo.

Tuttavia, come aveva già sostenuto Korzybsky nel 1933 (1950) parafrasando il noto aforisma "la mappa non è il territorio" alla descrizione teorica non corrisponde una concreta realtà ma un'approssimazione di essa.

La rappresentazione della conoscenza non è perciò una conoscenza oggettiva del mondo che ci circonda, ma è una rappresentazione che dipende da un insieme di associazioni e legami tra saperi e punti di vista.

Costrutti di conoscenza entro i quali si vengono a delineare i contesti di approccio alla realtà.

Non si può allora parlare di significazioni *tout court* degli enunciati teorici, ma del significato degli enunciati nel loro contesto.

Esiste quindi un rapporto tra contesto, realtà, linguaggio ed esperienza.

Tra questi si pone ciò che Marradi (2007) chiama “diaframma del pensiero”, ossia il concetto pensato.

Tra la realtà e i concetti pensati non vi è una corrispondenza biunivoca né tanto meno una completa indipendenza dalla concettualizzazione della natura e dalle caratteristiche del referente³.

Non esiste una corrispondenza sovrapponibile tra la realtà e le parole che la designano, anche se fin dal pensiero greco si è sviluppata l’idea di un’oggettività del linguaggio (Gadamer, 1972).

Nelle scienze sociali, tranne poche eccezioni (osservazione naturalistica e documentaria) è necessaria l’interazione e la cooperazione volontaria dell’oggetto di studio.

La prossimità con l’oggetto osservato permette al ricercatore di riconoscere la multidimensionalità della realtà e la complessità del fenomeno.

L'attività cognitiva delle scienze sociali si esplica nella comprensione dell'agire (Cardano, 2004) che, per quanto accorta e consapevole, rimane a livello pratico un'epistemologia inconsapevole e tacita dei professionisti.

Tale conoscenza, personale e situazionale, è spesso difficile da formalizzare e comunicare.

Pur non essendo scissa dalla conoscenza esplicita (maggiormente comunicabile), essa si fonda in gran parte sull'esperienza reale del "qui e ora".

Tuttavia sappiamo più di quel che si riesce a esprimere (Polany, 1979, 1988, 1990) delle nostre conoscenze tecniche e tacite (Fook, 2002; Hall, White, 2005; Osmond, 2006).

La realtà esterna incontrata quotidianamente, anche quella professionale, permea le strutture cognitive ed emotive dell'individuo, permettendogli di sviluppare conoscenze non intenzionali e spesso tacite.

Un sapere che si costruisce nell'esperienza ha un rapporto intensamente "pensoso" con ciò che accade e con ciò che è percepito, ove lo stesso pensiero si assorbe nella situazione (Dewey, 1986, Mortari, 2003).

Il lavoro sociale si sostanzia in azioni (intenzioni manifeste, anche concrete, intraprese in funzione di una prospettiva), esperienze (gli accadimenti di natura materiale, emozionale, esistenziale) e pensieri (la ragione

che volge lo sguardo nell'atto dell'esperienza e dell'accadimento o successivamente a questi) (Sicora, 2010).

L'assistente sociale incontra eventi e situazioni che sono condizionati dai comportamenti e dalle attività mentali di chi le agisce (famiglia, gruppi, utente/cliente) ma anche dai concetti e dalle teorie che egli adotta in qualità di professionista.

Egli deve poi misurarsi con asserti la cui validità non necessariamente si riconduce alle tradizionali spiegazioni della logica, né tanto meno rispondono necessariamente a un'evidenza empirica tradizionalmente intesa (Fook, 2002; Hall, White, 2005; Osmond, 2006).

Le asserzioni dipendono spesso dalle categorie conoscitive messe in gioco, così come dalle procedure euristiche (e non algoritmiche) attraverso le quali gli individui danno senso al mondo circostante e costruiscono la propria esperienza.

Ontologia ed epistemologia non possono in un certo qual senso essere separate: le convinzioni dell'uomo (spesso non consapevoli) sul mondo in cui vive danno forma al suo modo di agire, mediante un circolo di significazione della realtà e degli eventi che a loro volta influiranno sulle sue convinzioni, credenze e sui valori riferiti alla realtà circostante.

L'uomo è quindi il portatore di trame, di premesse ontologiche ed epistemologiche che assumono il carattere di una propria verità e conoscenza (Bateson, 1976).

La comprensione dell'agire sociale è pertanto influenzata da costrutti di conoscenza soggettivi e da pregiudizi, in base ai quali un fenomeno viene ritenuto reale dallo stesso agente e dalle persone facenti parti di una medesima situazione e di un contesto interpersonale.

Le rappresentazioni dell'agente cosciente con le proprie convinzioni generano atteggiamenti, fatti e azioni.

I comportamenti e le idee si sviluppano attraverso un rapporto circolare all'interno delle situazioni ove gli uomini agiscono e vivono, definendo in tal modo la situazione così costituita: “se gli uomini definiscono certe situazioni come reali, esse saranno reali nelle loro conseguenze”⁴.

L'agire sociale professionale non può esimersi dai propri pregiudizi, siano essi miscellanee cognitive di teorie esplicite e tacite, modelli d'azione e d'interpretazione, saperi espliciti o taciti, valori e credenze di qualsiasi tipo.

Queste “composizioni” consentono di volgere lo sguardo sul mondo altrui o sul proprio, in qualità di assistente sociale.

Il professionista pensante assume una referenzialità non scindibile dalla propria visione del mondo: egli pone attenzione all'*assessment* sociale e

ciò implica il dover affrontare questioni di carattere epistemologico e metodologico, sconosciute al pensiero scientifico classico.

Mentre un ingegnere nucleare o un ricercatore sperimentale possono scegliere di non interrogarsi sul paradigma⁵ su cui lavorano, ossia sul senso dei dati empirici estrapolati dal mondo circostante e indipendenti dai propri asserti teoretici, un operatore sociale non può esimersi da tali questioni (Marradi, 2007).

Nel professionista del sociale, l'approccio d'intervento e di conoscenza si sovrappone ai fenomeni conosciuti e osservati. Di conseguenza le impostazioni teoriche scelte come riferimento, se assumono connotazioni di fissità paradigmatica, possono precludersi dalla conoscenza dei fenomeni sociali, la cui complessità richiede invece l'appartenenza a molteplici domini della riflessione.

Tutto ciò è ancora più evidente nella funzione di *assessment*.

Dal punto di vista metodologico ed epistemologico, l'intersezione tra le ipotesi del professionista sociale e quelle del fenomeno analizzato possono creare ulteriori riflessioni, sconosciute ad alcuni ambiti del modo di conoscere delle scienze naturali.

Infatti l'agire all'interno di un contesto di analisi e di ricerca, attiva una "reazione" e una dinamica interattiva verso l'azione professionale conoscitiva dell'operatore sociale (Bannister, 1986).

Le operazioni conoscitive e riflessive di *assessment* debbono considerare non solo l'utente, inteso come "oggetto" di osservazione e di interazione, ma lo stesso operatore sociale che è portatore dei propri assunti teorici e metodologici, taciti o espliciti.

Il "come" conosciamo e il "perché" orientano quindi "cosa" andiamo a conoscere e a definire.

2.3.1 Tipi di conoscenze

Le conoscenze tacite come sostiene Marradi (2003), fanno riferimento al patrimonio di saperi acquisiti nella vita della persona che la guidano nei comportamenti e nelle azioni, nell'interagire con un referente, nel porre ordine al "caos" delle percezioni, nel tipizzare e categorizzare realtà circostanti.

Sono conoscenze che difficilmente si riesce a esplicitare spontaneamente e che emergono in parte attraverso uno sforzo autoriflessivo o per induzione esterna o per dissonanza interattiva e comunicativa rispetto al contesto interlocutorio.

Le conoscenze implicite sono organizzate "tacitamente" in una loro coerenza, non consapevoli alla coscienza.

Per la loro natura, risulta difficile coglierle attorno ad un sistema di regole di tipo cognitivo che possano far emergere (con consapevolezza) tutto il patrimonio del sapere implicito a loro sotteso.

Molte conoscenze dell'agire professionale sono tacite.

Il professionista non riesce sempre a individuarle e verbalizzarle in modo simultaneo con coscienza (Rossi, 2005).

Le conoscenze, in base al loro grado di trasferibilità all'esterno, possono essere distinte in:

- tacite in quanto accessibili durante la loro manifestazione concreta dell'azione e difficilmente esplicitabili in un linguaggio spontaneo;
- implicite in quanto emergenti dal colloquio conversazionale, dalle interviste e dai processi di riflessione intenzionati;
- esplicite come saperi formalizzati, trasferibili in un linguaggio, suscettibili ad approfondimenti, replicabili (Gola, 2009).

La distinzione tra conoscenze tacite e implicite non è demarcata, tanto che risulta semplificativo riferirsi alla sola categoria di un sapere pratico (Gola, 2009), sorto in una comunità professionale (e nello stesso professionista), non contrapposto a un sapere esplicito ma costituito anche a partire da questo.

Eraut (2004) ritiene superata l'attribuzione del sapere tacito a forme di memoria procedurale (la conoscenza acquisita e "automatizzata" che conduce la persona nelle azioni), ma considera tale sapere (tacito) come un attributo di molti tipi di conoscenza.

La conoscenza tacita secondo l'autore si può manifestare intuitivamente anche nell'immediato, rispetto ai processi decisionali, ma può anche apparire attraverso un pensiero pratico che necessita di azioni attente e non immediate.

La conoscenza professionale si viene così a configurare con una marcata connotazione pratica (al di là di quella definita come "tacita") e la comprensione consapevole dei processi agiti giunge attraverso uno stimolo originato dall'esterno.

2.3.2 *Assessment*: aspetti cognitivi e sociali

Nei contesti professionali di *assessment* le conoscenze assunte "tacitamente" nel tempo vengono espresse concretamente in una loro forma "pratica" di pensiero per quanto riguarda i processi logici che sottendono la formulazione del giudizio.

L'aspetto riflessivo dell'assistente sociale può essere visto sotto diversi punti di vista, a seconda dell'approccio teorico di riferimento e inerente il termine "riflessività" (Sicora, 2010).

La “riflessività” può definirsi attorno a due nuclei concettuali: quello della “conoscenza” e quello della “società”.

L’attenzione alla conoscenza vede la riflessività in termini di “processi cognitivi e di pensiero [...], che conducono all’apprendimento esperienziale [...] utile nello sviluppare un’azione professionale efficace” (id, p. 33).

In termini di “società” la riflessività pone enfasi sugli aspetti dinamici dei contesti, ove si manifestano le relazioni umane per cogliere i “meccanismi emancipatori [...], l’origine della seconda modernizzazione attualmente in corso [...], ma anche il terreno su cui si realizza la connessione tra *agency* e struttura, tra persona e società” (ib., p. 33).

L’esperienza del riflettere parte quindi dalla “piccola porzione di realtà conosciuta per riconnettersi con il tutto” (ib., p. 34).

Alcune ricerche (Scribner, 1986; Norman, Brooks, Allen, 1989; Gawande, 2005) sembrano evidenziare che la modalità di formulazione di un *assessment* o della presa di decisione siano riferibili al grado di assunzione delle informazioni, al loro uso, alla capacità di collegarle in modo coerente.

I professionisti competenti, sembrerebbero essere in grado di esplorare i dati con maggior completezza e avere maggior capacità nel riconoscere e selezionare le informazioni ritenute rilevanti rispetto allo scopo.

La formulazione dell'*assessment* si manifesta attraverso un pensiero pratico che sembra emergere quindi da capacità cognitive, di contesto sociale, dall'esperienza maturata.

Il pensiero pratico, riconducibile alla competenza di *assessment*, può essere caratterizzato dalle seguenti specificità:

- definizione dell'ambito problematico di indagine;
- integrazione degli elementi di contesto necessari alla definizione del problema (ricerca di ulteriori informazioni, analisi di un termine, approfondimento di un'informazione, etc.);
- rendere efficiente il processo di analisi e indagine (ottimizzare l'impegno cognitivo in ordine al tempo a disposizione, al compito, al mandato);
- impiego di conoscenze specifiche (esperienziali, esplicite, normative) (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995).

2.3.3 *Assessment* e aspetti emotivi

L'interesse per le emozioni e i sentimenti nelle discipline sociali risale agli anni Settanta (Cattarinussi, 2003) con la messa in discussione dell'agire razionale individuale, collettivo, professionale.

Da tale periodo, ai sentimenti e alle emozioni vissute anche in ambito professionale, è stato posto in un interesse scientifico che le ha fatte emer-

gere non più con il ruolo di variabili intervenienti di “sfondo e disturbo” nelle situazioni razionali ma come aspetti che influiscono sui processi di conoscenza del professionista, chiamati anche con il termine di intelligenza emotiva “intesa come la capacità di percepire, comprendere e applicare efficacemente la forza e la perspicacia fornite all’uomo dalle emozioni, intese come fonti di energia, informazioni, relazioni e influenza” (id., p. 99).

Le emozioni che hanno una contiguità con i sentimenti, si distinguono da questi ultimi per l’aspetto della durata e dell’intensità (Tiberi, 1988).

Le teorie psicologiche e sociologiche delle emozioni e sentimenti sono molteplici.

La letteratura fa sostanzialmente riferimento a cinque approcci nello studio delle emozioni: a) storico–sociale; b) positivista; c) funzionalista; d) conflittuale; e) interazionista; f) costruttivista–costruzionista (Cattarinussi, 2000).

Gli aspetti di attivazione neurofisiologica delle emozioni e dell’influenza di queste sull’attività cognitiva e neurovegetativa sono ampiamente trattati nella letteratura scientifica e manualistica (Tiberi, 1988; Rosenzweig, Leiman, Breedlove, 2001; Bear, Connors, Paradiso, 2002; Blundo, 2004).

Possiamo tuttavia dire che le emozioni hanno dei corrispettivi biochimici (sistema limbico, ormonale, fisiologico).

Non sono quindi delle “congetture fantastiche” anche se le spiegazioni della loro connotazione manifesta, semantica e biochimica fornisce interpretazioni scientificamente diverse.

La separazione degli aspetti cognitivi da quelli emozionali non è quindi fondata sul piano teoretico.

Anche per il costruttivismo le emozioni sono risposte manifeste influenzate da schemi esperienziali ed espressivi definiti dai contesti socio-culturali.

Sono risposte apprese a eventi ambientali e possono essere comprese riferendole al sistema sociale di cui sono espressione. Sono funzionali al mantenimento e riprodursi di un certo sistema di valori e a un certo ordine morale.

Provare emozioni in ambito professionale può essere funzionale all’adesione di un codice etico e normativo quello quale del codice deontologico ma anche avere la funzione di un “collante” (Cattarinussi, 2003) nell’appartenenza alla comunità professionale.

Emozioni negative suscitate dai contesti professionali a seguito della manifestazioni di forti situazioni problematiche e di disagio, possono attivare un comportamento funzionale alla “rimozione” di quanto si ritiene non moralmente accettabile e che necessita di una soluzione d’intervento.

Tuttavia riconoscere e gestire le emozioni suscitate dalle forti realtà problematiche incontrate può affinare e rendere maggiormente produttivo l'insieme delle abilità pratiche dell'assistente sociale (Iori, 2010).

¹ La ricerca analizza 14 manuali di servizio sociale di autori italiani o stranieri, utilizzati nella formazione accademica. I manuali oggetto di studio sono editi in Italia tra il 1972 e il 2005.

² Il testo di Samory (2004), secondo l'analisi di De Ambrogio, Bertotti e Merlini (2007), pone in parallelo i termini "valutazione sociale" e di "diagnosi sociale".

³ Nelle scienze umane "referente" è qualunque "cosa alla quale il soggetto pensi in quel dato momento: non solo gli oggetti fisici, ma gli eventi, le altre persone e le loro caratteristiche, azioni e pensieri; non solo gli oggetti esistenti o esistiti, ma anche quelli solo immaginati" (Marradi, 1997: 29).

⁴ Il teorema di Thomas (*Il contadino polacco in Europa e in America*, 1920) ha una portata lessicale astratta e generale che si adatta ai diversi contesti sociali. Il suo teorema, assiomatico, assume significativa rilevanza nelle scienze sociali. La rappresentazione della conoscenza di cui l'uomo è portatore costituisce un elemento imprescindibile per capire i fenomeni sociali e per la costruzione sociale della realtà. La nostra coscienza è diretta verso gli oggetti che si presentano come appartenenti a diverse sfere di realtà e che si costituiscono soprattutto sull'intersoggettività e sugli schemi di tipizzazione delle interazioni.

⁵ Il concetto di "paradigma" risale all'opera di Kuhn *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1969), inteso come insieme di valori, regole e metodi considerati normali dalla scienza in una certa epoca storica, finché non vengono sostituiti da altri paradigmi nuovi e più potenti. Nelle scienze sociali, tuttavia, difficilmente un paradigma è completamente sostituito da un altro, ma vi è una compresenza di paradigmi più o meno dominanti ed esplicativi.

CAPITOLO 3

Disegno di ricerca

3.1 Quali percorsi fondano i processi di conoscenza di *assessment*?

Ogni essere umano ha dei propri schemi d'interpretazione della complessità del mondo che lo circonda.

Ma come abbiamo visto nel capitolo precedente tali rappresentazioni si riferiscono a degli aspetti della realtà percepita, soprattutto nell'ambito delle relazioni umane ove le attribuzioni e i significati forniti dai diversi attori diventano molteplici rispetto alle diverse interrogazioni poste su un medesimo "scenario" sociale.

Ciò che tuttavia deve distinguere il "ricercatore comune" da quello "scientifico" è la strutturazione mentale e metodologica che si pone nella raccolta delle informazioni organizzata in funzione degli scopi dell'indagine (Giuliano, 2003), il cui ragionamento (scientifico) si fonda "sui concetti chiave di falsificabilità (e quindi replicabilità), per mezzo di strumenti approvati e condivisi dalla comunità scientifica" (Corposanto, 2011: 63).

Interrogativi conoscitivi quindi pratici, originali, indagabili, interessanti, circoscritti (Ricolfi, 1998).

Il servizio sociale, come abbiamo visto, è una disciplina scientifica e come tale si alimenta, al pari di altre discipline “sociali”, delle indagini fatte su aspetti di realtà con propri metodi e quindi procedure, regole, principi che permettono di conoscere e spiegare alcuni tratti della stessa (id.).

Corposanto (2011) sostiene che sussista ancora una certa fragilità epistemologica all'interno del servizio sociale e che questa debba sempre più rafforzarsi alla luce dell'indagine scientifica specifica disciplinare.

Rispetto a tali fragilità è opportuno un atteggiamento di apertura anche verso uno stile di ricerca “costruttivista” che miri a considerare l'osservatore con i propri punti di vista all'interno della realtà osservata, a considerare le diverse prospettive come parti integranti (nella loro variabilità) della ricerca, a contestualizzare i fenomeni indagati nella loro evoluzione temporale, a cogliere la dimensione del sapere come possibili spiegazioni che non necessariamente si possono collocare in un *continuum* di conoscenze (id.).

Uno stile “comprendente” che si ponga in ottica “avalutativa” e “storica” per non esprimere giudizi di valore (ma di valutare la pertinenza e l'efficacia degli strumenti di ricerca rispetto agli obiettivi prefissati) cogliendone dei nessi di spiegazione e comprensione (immedesimandoci e calandoci negli ambienti di ricerca) (Cintura, 2007).

Un dibattito tuttora aperto da parte della comunità professionale e scientifica di servizio sociale sembra porre la necessità di andare “oltre” la dicotomia metaforica di servizio sociale come “arte” (aspetti intuitivi, creativi della professione) e servizio sociale come “scienza” (pratica professionale che risponde a logiche astratte) (Neve, 2010) per intraprendere percorsi di riflessione epistemologica nei seguenti aspetti:

- alcune pratiche professionali, oggetto anche d’interesse dei mass media per la loro clamorosa fallimentare¹ (in particolare per quelle rivolte agli interventi con minori), hanno reso evidente la necessità di dare maggior robustezza scientifica alla disciplina di servizio sociale;
- la complessità cresciuta nel tempo degli ambienti lavorativi e di alcuni fenomeni sociali (quali ad esempio l’immigrazione) richiede sempre più un tipo di conoscenze che sappiano cogliere l’inedito, spiegare gli eventi originali, fornire innovative risposte di fronteggiamento nei nuovi scenari sociali;
- non assumere aprioristicamente saperi precostituiti, “rigidi” ma modelli flessibili sorti sulla riflessione scientifica delle prassi in un circolo costruttivo di teoria–prassi–teoria e prassi–teoria–prassi;
- attenzione alle “teorie” implicite dell’agire professionale. L’assistente sociale deve cogliersi come uno “scienziato” all’interno degli ambienti di lavoro e delle prassi agite assumendo un atteggiamento di curiosità (scientifica) rispetto agli eventi incontrati sia per l’intervento concreto ma anche per “produrre” del-

la conoscenza da condividere con la comunità professionale e scientifica (Fargion, 2006; Corposanto, 2011; Gosetti, 2011; Perino, 2011; Venturini, 2011).

L'interrogativo di ricerca è quindi frutto di presupposti teorici e di un processo d'interrogazione della realtà che avviene in una sorta di "arte maieutica" da parte del ricercatore.

Quando si fa una ricerca sociale, importante tuttavia è far emergere il proprio "resoconto riflessivo" (Cardano, 2011, p. 91) sui percorsi di pensiero, sulle strategie e metodologie messe in atto nel processo d'indagine.

Anche nella nostra ricerca, collocata all'interno del contesto accademico, abbiamo dovuto ricostruire il nostro "resoconto riflessivo" a partire dai nostri presupposti teorici (*background* culturali–scientifici) di ricercatori rispetto alla realtà indagata. "Resoconto" che si rende concreto nell'esplicitazione delle domande di ricerca che si sono progressivamente succedute nel tempo, una dietro l'altra, per inclusione.

Da "ampie" e generiche formulate inizialmente fino a rendersi mirate e "nucleari" con l'avvio dell'indagine.

Usando una metafora, un processo d'interrogazione avvenuto come l'aprirsi delle *matrioske*² russe.

Dalla "bambola madre" alla "bambola seme".

Sia i presupposti teorici sia il processo d'interrogazione possono essere quindi colti come aspetti dinamici (di “resoconto riflessivo”) dei nostri processi cognitivi e delle interrogazioni poste al mondo circostante a mano a mano che ci si è addentrati nel contesto empirico dell'indagine.

Un'ottica questa che si allinea con la modalità riflessiva che abbiamo colto nell'approccio di ricerca della *Grounded Theory* (da noi individuata come modalità più affine per l'indagine che qui presentiamo) e che ha portato quindi alla formulazione finale della domanda di ricerca.

Secondo tale approccio infatti, i processi che conducono alla formulazione della domanda di ricerca entrano a far parte della stessa indagine, o detto in altri termini, gli “oggetti” d'indagine (e quindi la domanda di ricerca) si vengono a definire proprio attraverso tali processi.

Riteniamo importante riportare in questa prima parte del capitolo i processi teorici, “maieutici” che hanno condotto alla formulazione della domanda di ricerca nell'ottica di un “resoconto riflessivo” e con riferimento alla *Grounded Theory*.

Tale esplicitazione, colta all'interno di un processo dinamico riflessivo, viene poi posta nella prospettiva d'interrogazione sull'ambito professionale dell'*assessment* in servizio sociale.

3.1.1 Riflessioni sulle nostre teorie implicite

Nei capitoli precedenti abbiamo visto che la professione dell'assistente sociale si avvale di conoscenze esplicite e implicite, teoriche e pratiche per intervenire nei contesti sociali ove esiste una sofferenza o un disagio umano. Ciò facilita i processi di *advocacy* e di *empowerment* della cittadinanza e delle persone.

Lo sguardo professionale quindi è verso una dimensione bio-psico-sociale della persona e della società nel suo insieme (Folgheraiter, 2002).

Nell'agire, l'assistente sociale considera la dimensione trifocale e multidimensionale (Gui, 2004; Lazzari, 2008) del vivere umano inerente alla sfera della persona, della comunità e del sistema istituzionale.

Il campo d'azione riguarda il fronteggiamento dei bisogni delle persone e della comunità (Fargion, 2006) con un'attenzione alle risorse come mezzi per processare delle possibili risposte.

Il servizio sociale, inteso come disciplina, professione e metaistituzione nella sua valenza epistemologica, è stato definito come la sintesi “di approcci disciplinari diversi, per comprendere le cause multifattoriali dei bisogni e dei problemi delle persone e per possedere interpretazioni disciplinari e interdisciplinari, che favoriscano il raggiungimento delle sue fi-

nalità primarie di aiuto alle persone in difficoltà e di contributo alla promozione del benessere sociale” (Diomede Canevini, Neve, 2005: 592).

Tuttavia, il dibattito epistemologico attuale sul servizio sociale vorrebbe arricchire ulteriormente tale definizione disciplinare portando l’attenzione sulla necessità di distinguere tra il perseguimento di un’autonomia disciplinare dalla necessità di raggiungere concretamente un’autonomia professionale (Fargion, 2006).

Questa distinzione non conduce a una chiusura culturale o a una limitazione del linguaggio professionale nel confronto con altri saperi disciplinari ma è proprio la continua tensione alla “ricerca e l’identificazione di un sapere astratto e teorico del servizio sociale” (id., p. 35) che sancisce un processo di “rivendicazione” dell’autonomia professionale.

Riconoscere da parte nostra o comunque definire un “*frame-work*” (Fargion, 2006) dei diversi saperi che contribuiscono alla costituzione del sapere è un “saggio” atteggiamento del ricercatore per collocarsi dentro una disciplina e poterla “guardare”.

Allo stato attuale, ciò che ancora non ha consentito di definire un paradigma omogeneo della disciplina è che, fino a pochi anni addietro, l’agire professionale ha prevalentemente anticipato la riflessione in una professione ancor “giovane” come quella del servizio sociale (Fargion, 2009).

L'accentuazione riflessiva poi, sulle tecniche piuttosto che sulle giustificazioni epistemiche della disciplina, la separazione fino a non molti anni fa tra apparati della teorizzazione (i contesti della ricerca scientifica) e quelli della professionalità (la comunità professionale) come abbiamo visto nei capitoli precedenti, non ha certo reso proficuo un incontro tra sistemi della conoscenza e sistemi della pratica (Parton, O'Byrne, 2005, Venturini, 2011).

L'agire professionale dell'assistente sociale, pur in apparenza spontaneo a un osservatore esterno, contiene in sé una forma di intenzionalità pratica, tacitamente "teoretica" di un proprio modo di vedere gli scenari sociali di intervento (Crespi, 2007).

Ma quale è la "teoria" o le teorie sottese, i modelli che conducono all'azione?

Gli approcci teorici sorti all'interno della disciplina sono autonomi o dipendono dalle teorizzazioni delle scienze sociali dalle quali derivano?

È ancora credibile e applicabile la sintesi di teorie diversificate, pur di medio raggio, nel tentativo di delinearne una disciplina autonoma?

Come sarebbe possibile coniugare il tentativo di sintetizzare le discipline in un'unica disciplina autonoma e avvertire, allo stesso tempo, l'esigenza di approfondire aree del sapere in una visione specializzata?

È possibile trovare modalità pratiche univoche in una realtà sociale sempre più complessa e che abbiano anche un comune substrato teorico?

Il dibattito epistemologico sulla disciplina in servizio sociale è tutt'ora aperto e ha attraversato i nostri pensieri riflessivi nell'impostazione della presente ricerca (Allegri, 2006).

Importanti e molteplici interrogativi richiedono approfondite ricerche per il prossimo futuro anche alla luce delle domande di cui sopra che attraversano la comunità scientifica e professionale di servizio sociale.

Tuttavia illusoria sarebbe la “pretesa” di giungere a risposte globali “epistemiche” attraverso ricerche di servizio sociale “onnicomprensive”.

Si potranno raggiungere alcune risposte, parziali, con possibili ricerche mirate.

Nel libro *Esercizi di stile* (Queneau, 1987), attraverso un gioco letterario, è presentato in novantanove versioni diverse un semplice episodio di un giovane che sale su un autobus affollato e incontra una persona.

Per la medesima scena figurata corrispondono molteplici descrizioni da parte di diversi osservatori.

Novantanove versioni offrono tipologie di discorso e variazioni retoriche che sembrano descrivere altrettante diverse realtà.

Eppure l'episodio è unico.

Quando la realtà sociale (complessa) da descrivere, s'inserisce in un'ottica professionale (come quella dell'*assessment*), le cose diventano ancora più complicate e non c'è da stupirsi se due operatori usino argomentazioni descrittive non coincidenti per il medesimo fatto.

La necessità di usare termini e concetti più o meno appropriati (scientifici) per descrivere una realtà di servizio sociale (Fargion, 2002) si pone già da tempo, così come quella di osservare le pratiche di lavoro per cogliere le diversità o le affinità nell'operare sulla medesima situazione o area d'intervento.

Dobbiamo, quindi, guardare alla teoria in un'ottica non puramente speculativa, ma con sguardo pensante verso orizzonti creativi, aperti, pronti a cogliere l'inedito per "rafforzare il dialogo costante tra chi fa teoria e chi opera sul campo" (Neve, 2006: 26).

Alla luce di quanto fin qui esposto (e che rappresenta una parte importante del dibattito che ci coinvolge all'interno della comunità scientifica e professionale di servizio sociale) era sorta in noi un'attesa iniziale (aspettativa tacita e poi esplicita) di ricerca: quella di cogliere nei contesti indagati, dei modelli di fatto che riflettessero gli aspetti teorici del costruttivismo e del costruzionismo sociale come se questi fossero il riflesso operativo professionale sotteso a una complessità sociale oggetto d'interventi.

Portando infatti, l'oggetto della ricerca sull'importante funzione dell'*assessment*, ci si aspettava (implicitamente) che tale modello sarebbe con immediatezza emersa, se presente, dai contesti di servizio sociale esplorati.

L'*assessment* costruzionista, infatti, soppesa i vari dati, includendo anche quelli che non necessariamente possono essere generativi o legati al problema, ma che nello scenario problematico costituiscono invece un dato positivo nell'esistenza della persona. In tale ottica il ricercatore accoglie quindi sia la verità storica (i dati oggettivi) riportata dagli attori sia la verità narrativa (i resoconti manifestati soggettivamente), anche se le due possono apparire contraddittorie. È la verità narrativa che comunque ritenevamo sarebbe stata accolta, ascoltata e ricondotta a una verità storica.

In realtà, nell'intento di tenere traccia dei processi cognitivi di ricerca e in prospettiva di formulare un resoconto riflessivo è emersa in noi la consapevolezza della presenza di tale *frame* concettuale come vedremo più nello specifico (par. 3.1.4 La domanda di ricerca).

3.1.2 *Assessment* e ricerca

Stante quanto fin qui esposto e nell'ottica di esplicitare gli aspetti teorici del ricercatore che conducano al "resoconto riflessivo" come scritto in precedenza, la nostra aspettativa iniziale nella presente ricerca di servizio

sociale, era quindi quella di cercare nei contesti professionali indagati, l'esistenza di "modelli di fatto" che riflettessero gli aspetti teorici del costruttivismo e del costruzionismo sociale nell'area dell'intervento con i minori e famiglie.

La nostra attenzione poi in questo iniziale "macro-interesse", si è associata fin da subito (nel processo d'interrogazione) all'aspetto dell'*assessment* in servizio sociale anche sullo stimolo della realizzazione di un congresso internazionale³ tenutosi a Padova dal 26 al 29 marzo del 2008 dal titolo *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini e famiglie in difficoltà. Prospettive internazionali e sfide per la ricerca, le politiche e i servizi*.

Tale evento ha infatti focalizzato la nostra attenzione di ricerca, dall'iniziale interesse su "minori-famiglia", all'aspetto ancor più mirato dell'*assessment* in servizio sociale.

Con questo congresso è emersa infatti la constatazione "a più voci", dell'assenza di un linguaggio comune nell'ambito della "valutazione" (Grietens, 2008) nel sistema "minori-famiglia" e la necessità da parte di tutti i Paesi di coniugare pratiche operative e ricerca per far conoscere le migliori evidenze di successo.

Dall'evento è emerso l'intento comune (di ricercatori e professionisti) di ricondurre la conoscenza espressa nei servizi e in specifico

nell'operatività (Whittaker, 2008), all'interno un percorso circolare che alimenti in conoscenza ed efficacia le prassi e la riflessività.

A livello internazionale diverse (ed eterogenee) risultano infatti le modalità della raccolta d'informazioni e di valutazione da parte dei servizi sulle situazioni problematiche in questo settore ("minori-famiglie").

Varie infatti sono le pratiche locali nei diversi paesi.

Necessario si renderebbe per esempio l'adattamento, alle diverse realtà professionali praticate, delle *evidence-based* riconosciute dalla comunità scientifica.

Nella conferenza del 2008 di cui sopra, sono state presentate alcune esperienze: l'efficacia dell'assistenza basata sui bisogni (Welling, 2008); l'impiego di strumenti di ricerca qualitativa attraverso il metodo Madit⁴ (analisi informatizzata per i dati testuali) su documentazione (verbali di unità operative, relazioni di servizio sociale, richieste scritte degli utenti, questionari appositamente compilati per la ricerca) i cui risultati fanno delineare delle possibili linee guida per sviluppi sugli interventi con minori e famiglie (Betto, Scampoli, Turchi, Mussoni, 2008); studi preliminari sul costrutto "resilienza" quale capacità, competenza del bambino di affrontare situazioni avverse e sofferenti (Hestbaek, Lausten, 2008); l'individuazione di prove d'efficacia nell'intervento con minori traumatizzati (resilienti) e la definizione del profilo "resiliente" (fronteggiare le

contraddizioni che generano sofferenza, manifestare le competenze anche in situazioni di forte stress, superare il processo traumatico) (Bamblett, Lewis, 2008).

Questi sono stati alcuni dei numerosi contributi di ricerca e pratiche professionali presentati in quell'importante scenario internazionale nell'ambito degli interventi e della conoscenza su minori–famiglie.

Aspetti del disagio che delineano innovativi campi futuri di ricerca applicata.

Da tali contributi emerge che (in particolare per il contesto del servizio sociale) l'*assessment* (funzione riconosciuta anche all'assistente sociale unitamente ad altre professioni per la loro specificità) è un aspetto che nel servizio sociale necessita di un'approfondita ricerca.

Vi è infatti “la necessità di ricercare, sperimentare e verificare gli strumenti di *assessment* in modo tale da rendere i riferimenti teorici facilmente accessibili e di supporto alla definizione dell'area semantica di riferimento della disciplina del servizio sociale” (Prizzon, 2008: 300).

Le ricerche sull'*assessment* in servizio sociale e in particolare sull'*assessment* come “accertamento iniziale” (Department of Health, 2000; Raineri, 2002; Milner, O'Byrne, 2005; Prizzon 2006; Crisp, Anderson, Orme, Lister, 2007; Merlini, Bertotti, Filippini, 2007) sono frammentarie ed eterogenee nel contesto internazionale: “la soglia iniziale, cioè la

prima fase di decisione, è uno degli stadi più impegnativi (e meno studiati) dell'intervento" (Zeira, Canali, Vecchiato, Jergeby, Thoburn, Neve, 2007).

Nel contesto italiano si stanno mettendo a punto degli strumenti di servizio sociale quali mappe concettuali di riferimento per orientare l'osservazione e l'assunzione d'informazioni.

Si sta infatti sempre più delineando il confronto con le conoscenze e le ricerche straniere in ambito di costruzione di strumenti, del confronto con le pratiche di servizio sociale che sono risultate efficaci, la predisposizione di guide operative da adattare sulle situazioni concrete dei singoli paesi (Department of Health, 2000; Crisp, Anderson, Orme, Lister, 2007; Canali, Frigo, Vecchiato, 2008; Fernandez, 2011).

Alcuni orientamenti di ricerca italiana nell'ambito della valutazione (intesa anche in termini più generali rispetto all'*assessment*) del sistema minori-famiglie stanno mettendo a punto da alcuni anni degli strumenti operativi di "autovalutazione riflessiva" da parte dell'assistente sociale sugli aspetti qualitativi della dimensione relazione, tecnico-metodologica e su quella organizzativa (Serbati, Ius, Milani, 2011; Merlini, Bertotti, Filippini, 2007); altri ancora sono orientati alla costruzione di griglie di *assessment* sull'analisi del bisogno (Pompei, Bavazzano, Bezze, Corsi, Vergani, Vecchiato, 2004); sulla costruzione di scale per la misura delle compe-

tenze familiari sull'assunzione delle responsabilità rispetto a un problema e sulla costruzione della scala dell'indice del grado di protezione della famiglia rispetto ai bisogni dei suoi membri (Pompei, Bezze, Corsi, Vecchiato, 2005); sulla validazione di uno schema della valutazione globale dei bisogni, declinabile a diversi tipi di utenza ("schema polare") che consideri il loro ambito cognitivo-comportamentale, quello funzionale-organico e quello socioambientale-relazionale, aspetto quest'ultimo caratteristico delle competenze "valutative" del servizio sociale (Pompei, Bezze, Corsi, Vecchiato, 2005; Prizzon, 2006; Zeira, Canali, Vecchiato, Jergby, Thoburn, Neve, 2007).

3.1.3 Campo di indagine: *assessment* e servizio sociale

Nel contestualizzare il processo di definizione del disegno di ricerca, abbiamo fin'ora visto alcune definizioni (non certo esaustive) di *assessment* in servizio sociale nel contesto italiano.

Abbiamo visto anche come vi siano delle ricerche che attraverso la costruzione di strumenti cercano di dare un costrutto di senso al termine *assessment*.

La funzione di *assessment* di servizio sociale è tra le meno studiate nella disciplina ed è in questi anni che le ricerche si stanno sviluppando con

vigore per dare robustezza teorica e strumentale (Zeira, Canali, Vecchiato, Jergeby, Thoburn, Neve, 2007).

Anche il nostro percorso di ricerca è stato quello di indagare l'*assessment*, non con l'intento di darne una definizione o di costruire "sperimentalmente" degli strumenti ma di far emergere i processi di conoscenza degli assistenti sociali, espliciti e impliciti.

L'*assessment* abbiamo visto è una funzione professionale caratterizzante il lavoro dell'assistente sociale.

Tale funzione si manifesta in molteplici settori lavorativi dell'assistente sociale.

Noi abbiamo scelto di indagare quello dell'ambito minorile e familiare.

I servizi individuati nella nostra ricerca sono afferenti agli Enti locali (esclusi quindi quelli ministeriali ove l'assistente sociale interviene a seguito di reato del minore o di adulti).

Il campo d'indagine oggetto di ricerca è quindi quello minorile e familiare.

Le due aree (minori e famiglia) vengono infatti considerate in un unico contesto di ricerca (Donati, Folgheraiter, Raineri, 2011).

La famiglia, nella sua composizione complessiva è tra gli interlocutori principali nel processo di intervento dell'assistente sociale a livello di prevenzione, sostegno e recupero⁵.

L'articolo 33 del Codice deontologico dell'assistente sociale riconosce il lavoro professionale con la famiglia come ambito privilegiato entro la quale si esprimono relazioni significative e stabili tra le persone e le generazioni.

L'assistente sociale è chiamato a sostenere la famiglia come risorsa primaria della società e per la promozione del benessere sociale e individuale.

Il servizio sociale ha quindi un mandato professionale saliente nei confronti di tutti i componenti la famiglia: dai minori agli adulti.

Lupacchini e Postacchini (2010) riportano questa serie di dati sui minori e famiglie.

I minori in Italia nel 2008⁶ risultavano essere il 17% su tutta la popolazione con una distribuzione piuttosto varia tra le regioni.

Ad esempio nelle sole regioni della Lombardia e Campania si è concentrato il 28% della popolazione minorile al di sotto degli anni 14.

Rispetto al 2007 vi è stata una crescita di dodicimila nascite conseguenti a due fattori: allo spostamento in avanti dell'età delle donne che diventano madri e al contributo delle natalità da parte delle madri straniere.

L'incidenza del tasso di povertà (il 25% dei minori vive in condizioni al di sotto della soglia di povertà) dei minori italiani è piuttosto alto ponendosi assieme a quella della Romania tra i più alti in Europa.

Famiglie monoparentali, numerose, con basso livello di istruzione, disoccupazione, inoccupazione, etc., sono gli elementi che condizionano maggiormente tale stato.

Sono in aumento i minori che vivono in affido familiare che gradualmente hanno superato l'entità degli affidi in comunità alloggio o istituti.

Il lavoro minorile è in crescita a causa della povertà delle famiglie e sono in aumento gli abbandoni scolastici nelle scuole superiori.

Filogeneticamente l'essere umano che non ha superato il diciottesimo anno di vita è considerato "minore d'età"⁷. Fino a tale età la legge attribuisce ai genitori il diritto e il dovere di esercitare la potestà genitoriale ossia di provvedere al mantenimento, istruzione, educazione, tutela, protezione dei figli.

Il sistema italiano prevede politiche sociali e normative per la protezione e tutela dei minori⁸.

Tale funzione, quando il sistema familiare diventa fragile o il minore è esposto a rischi, è demandata al servizio sociale.

Un mandato diffuso di promozione e tutela dell'infanzia e della famiglia ove lo Stato e la comunità si organizzano attraverso dei servizi (sociali) e delle figure professionali (assistenti sociali) per la salvaguardia del benessere generazionale (in questo caso quello della famiglia) e dei suoi componenti.

La funzione di *assessment* assume quindi un rilievo importante nel lavoro dell'assistente sociale perché consente di esprimere un giudizio sul sistema familiare nelle sue potenzialità, fragilità, competenze, capacità di fronteggiamento, nella presenza di fattori di rischio rispetto alla sua disgregazione o alla forte sofferenza dei suoi membri.

L'*assessment* di servizio sociale in ambito minorile e familiare si differenzia dagli altri ambiti di intervento (es. anziani non autonomi, disabilità adulta, tossicodipendenze, carcere, etc.) per le molteplici attenzioni poste al sistema famiglia-individuo nell'arco della loro evoluzione.

Al di là delle varie scuole di impostazione psicologica o sociologica si è concordi nel ritenere lo sviluppo cognitivo, emotivo, fisico del bambino come fase di vita significativa per la sua "buona" crescita (aspetto "ontologico").

Tale fase è strettamente legata al processo "evolutivo" del sistema familiare ("filogenesi") ove si esprime e si svolge la sua vita, sistema che va colto nella sua interezza e nella composizione delle singole storie che si vengono a sviluppare e accrescere nel tempo.

La Convenzione ONU sui Diritti del Fanciullo del 1989⁹ (ratificata in Italia con la L. n.179/1991¹⁰) sancisce il diritto del minore di essere protetto e tutelato da qualsiasi forma di sopruso attraverso azioni di politiche

sociali di sostegno diretto e indiretto (alla famiglia) (Pedrocco Biancardi, Talevi, 2011).

La garanzia dei diritti e la protezione dei minori in Italia avviene attraverso due sistemi interagenti: quello del sistema dei servizi socio-assistenziali e quello del sistema della giustizia minorile (id.).

La nostra ricerca si colloca all'interno del primo sistema.

Nell'ambito del sistema dei servizi socio-assistenziali vedremo ora la legittimazione giuridica e metodologica del servizio sociale professionale.

3.1.3.1 Servizio sociale e mandato istituzionale nell'ambito minori-famiglie

Senza voler fare una disamina dell'articolata normativa (scopo che esula dalla presente trattazione di ricerca) che ha sancito l'ingresso e il riconoscimento dei servizi sociali nell'amministrazione civile dello Stato se ne richiamano qui alcune norme di rilievo.

Una normativa importante che ha riconosciuto una prima legittimazione giuridica del servizio sociale nell'ambito del sistema socio-assistenziale di occuparsi di minori e loro famiglie è data dal D.P.R. 616/1977 con il quale si è dato avvio alla riorganizzazione dell'apparato statale (Stato, Regioni, Province e autonomie locali in genere) in termini di competenze am-

ministrative e civili riconducibili alla “beneficenza pubblica” (Ardesi, Filippini, 2008: 26).

Una serie di atti normativi successivi tra cui L. 184/1983¹¹, modificata poi dalla L. 149/2001¹², la già citata L. n.179/1991¹³ di ratifica della Convenzione ONU sui diritti del minore, la L. 285/1997¹⁴, il Decreto legislativo n. 112 /1998¹⁵, la L. n. 328/2000¹⁶, la Legge Costituzionale n. 3/2001¹⁷ e la L. n. 54/2006¹⁸ sanciscono tutta una serie di principi e diritti riconducibili (per quanto riguarda i servizi sociali afferenti ai Comuni e gli Enti locali) come :

- la programmazione ed erogazione dei servizi finalizzati a fronteggiare situazioni di bisogno;
- l’affermazione del principio di sussidiarietà ed effettiva collaborazione tra servizi ed Enti;
- il sostegno della relazione genitori-figli;
- il diritto del minore ad avere una famiglia;
- il riconoscimento, in caso di separazione coniugale, di esercitare la “bigenitorialità” sul minore;
- il contrasto della povertà e della violenza sui minori;
- il contrasto dell’istituzionalizzazione del minore e il sostegno di azioni alternative territoriali;
- il benessere e la qualità di vita del minore;

- la valorizzazione e sostegno delle responsabilità familiari;
- il sistema integrato di interventi e servizi sociali;
- la definizione del servizio sociale professionale a favore del singolo e dei nuclei familiari;
- la previsione del servizio sociale di emergenza a favore di situazioni personali e familiari;
- l'individuazione del servizio sociale professionale territoriale quale livello essenziale di assistenza per la cittadinanza.

Da quanto esposto, si coglie come il sistema giuridico italiano ha quindi progressivamente riconosciuto all'Ente locale l'istituzione del servizio sociale professionale affinché “debba assumersi la responsabilità di una serie di interventi in favore dei minori e delle loro famiglie” (Ardesi, Filipini, 2008: 29).

3.1.3.2 Servizio sociale e competenza metodologica nell'ambito minori-famiglie

Considerata la legittimità giuridica del servizio sociale di intervento nel sistema dei servizi socio-assistenziali vediamo ora la competenza metodologica operativa professionale ai fini della definizione dei processi di conoscenza nell'*assessment* che contestualizzano il nostro disegno di ricerca.

Una prima fonte di tale competenza è data dagli aspetti etici della professione stabiliti dal codice deontologico¹⁹ degli assistenti sociali.

Nei principi del codice deontologico viene ribadito che la famiglia e i suoi membri sono tra gli attori principali che l'assistente sociale deve sostenere e con i quali si deve rapportare (art. 6).

L'assistente sociale deve porre nel proprio lavoro la persona come valore centrale dell'intervento (art. 7) e operare senza alcuna sorta di discriminazione (art. 8).

Le azioni professionali debbono tendere a promuovere l'autodeterminazione della persona, il perseguimento della sua autonomia, la valorizzazione delle sue potenzialità (art. 11); assumere funzione di salvaguardia dei diritti e interessi degli svantaggiati (artt. 12 e 14).

Nell'art. 33 inoltre si ribadisce come la famiglia debba essere colta e supportata quale risorsa prioritaria della comunità e nell'art. 34 si sancisce l'importanza della promozione nelle persone dell'esercizio dei loro diritti-doveri.

Da questa breve disamina sulla legittimità deontologica professionale, gli aspetti di contenuto e metodologici sulle conoscenze professionali (e che attraversano il contesto della conoscenza nell'*assessment* di minori-famiglia) riguardano questi aspetti:

- l'intervento professionale dell'assistente sociale deve considerare la percezione sociale dell'idea di infanzia e della persona come "minore d'età". Le attribuzioni di tali percezioni possono riguardare: la visione di un minore d'età come componente di gruppi di pari e competente nell'apportare il proprio contributo a una cultura tipica e autonoma da quella adulta; la visione di un individuo non competente per lo svantaggio determinato dalla minore età e dalla condizione evolutiva; la rappresentazione generica e categoriale ("il minore") di una fascia d'età strutturale nella società; il riconoscimento del "minore" come persona e attore competente nell'esprimere attraverso proprie forme comunicative le proprie esigenze nell'interazione con gli adulti e la necessità da parte di questi nel saper porre un opportuno ascolto;
- la tutela minorile deve passare attraverso una primaria competenza professionale di lavoro con i genitori, valorizzando le loro competenze (al di là delle "disfunzionalità genitoriali");
- sviluppare e favorire tutti i contesti che possano sostenere le competenze genitoriali e la capacità di *empowerment* dei "minori" interrogando le stesse famiglie sulle possibili strategie di fronteggiamento;
- sviluppare abilità di relazioni multiprofessionali e d'equipe per l'espressione del singolo professionista a vantaggio di una comune condivisione e integrazione degli aspetti di realtà rilevata nel contesto minori-famiglia;
- portare un'attenzione sull'*empowerment* di comunità quale contesto ove il sistema minori-famiglia possa esprimersi ed essere sup-

portato nelle sue fragilità e potenzialità;

- assumere una prospettiva di lettura delle situazioni problematiche che sappia cogliere accanto ai fattori di rischio “prognostici”, anche gli elementi di protezione che ne possono modificare e sostenere il percorso e quelli di resilienza quali capacità dei soggetti (minori e adulti) di assumere un adattamento positivo e attivo nonostante le condizioni di vita avverse (Dominelli, 2005; Di Blasio, 2005; Ardesi, Filippini, 2008; D’Amato, 2008; Pedrocco Biancardi, Talevi, 2011; Maci, 2011; Donati, Folgheraiter, Raineri, 2011).

3.1.4 La domanda di ricerca

Come abbiamo anticipato (par. 3.1.1 Riflessioni sulle nostre teorie implicite), il primo vero interrogativo di ricerca (sorto dall’esperienza diretta di assistenti sociali ancor prima di quella di ricercatori) è stato quello di indagare la presenza dei processi costruttivi e costruzionisti della conoscenza all’interno dell’operatività degli assistenti sociali del gruppo di ricerca nell’area di intervento minori–famiglia.

Un interrogativo (come vedremo) ingenuo, dato che l’idea sorgeva da una nostra rappresentazione (sommatoria) sui processi di conoscenza agiti dall’assistente sociale come se questi fossero di per sé presenti nelle situazioni fattuali.

Tale idea portava l'aspettativa che tali processi fossero un "prodotto oggettivabile", un modello professionale tutto sommato esplicitabile e che gli stessi assistenti sociali si ritrovavano a esprimere.

Tuttavia una coscienza critica presente in noi sia come professionisti sia come ricercatori ha permesso di guardare con attenzione al nostro *background* culturale e valoriale per sapere "dialogare" e riflettere con dimestichezza sui contenuti di una diversa domanda di indagine scientifica.

L'aspetto della coscienza critica riflessiva si è posto concretamente fin da subito con le azioni della ricerca che scorrevano una dietro l'altra.

Un momento saliente di riflessività è avvenuto con la costruzione degli strumenti di ricerca (*vignettes*) e con il confronto di colleghi che hanno partecipato come soggetti alla "taratura" di tali strumenti (e che non hanno fatto parte del gruppo di indagine).

In questo primo processo di ricerca (preparatorio alla ricerca effettiva) si è preso consapevolezza di come il modello teorico costruzionista-costruttivista fosse più un approccio da noi teoreticamente condiviso e interiorizzato che sostanzialmente agito nei contesti professionali oggetto della ricerca.

Questa presa di coscienza, come sopra citato, ha quindi permesso di comprendere gli aspetti teorici impliciti in noi e che non necessariamente

dovevano rispecchiare (o “proiettare”) quelli presenti negli assistenti sociali che avrebbero fatto parte del gruppo di ricerca.

Dalla presa di consapevolezza del nostro modello implicito, si è tuttavia ritenuto opportuno considerare l’approccio costruttivista–costruzionista come modello d’indagine, come “stile” di ricerca all’interno della metodologia *Grounded Theory* (che porta in sé un filone d’approccio di tipo costruttivista).

Acquisita consapevolezza e fatte le opportune valutazioni sulla metodologia di indagine da adottarsi, la domanda di ricerca si è quindi venuta a costituire progressivamente per gradi di vicinanza rispetto ai processi stessi di indagine e i contesti che si andavano a esplorare per giungere alla seguente formulazione: *quali sono i processi di conoscenza implicita ed esplicita nell’assessment di servizio sociale nell’area professionale minori e famiglia?*

3.1.5 Interrogativi in “*progress*”

Per quanto sopra esplicitato e per la natura della metodologia usata dalla *Grounded Theory* presentiamo qui di seguito gli interrogativi che hanno condotto alla formulazione della domanda di ricerca.

Interrogativi emersi in una sorta di “circolo maieutico”. L’uno ha condotto in modo progressivo al successivo interrogativo, e così via.

Semanticamente, nella loro annotazione circostanziata in riflessioni avvenute nel tempo, tali interrogativi si possono così riassumere.

Cos'è il sapere?

Il dizionario della lingua italiana (Gabrielli, 1993) lo definisce sotto più aspetti: 1) l'acquisizione di conoscenze attraverso l'apprendimento e quindi un'attività di tipo intellettuale; 2) apprendere cognizioni di tipo pratico, assunte attraverso l'esercizio, l'esperienza e la pratica; 3) venire a conoscenza e assumere informazioni circa fatti, eventi, nozioni astratte; 4) essere consapevoli di come si compone un fatto o un comportamento umano; 5) possedere competenze, abilità e capacità nel saper fare.

Il sapere può essere finalizzato a un'utilità pratica del vivere quotidiano oppure, nel caso del sapere scientifico è prodotto in specifici contesti culturali e sociali da professionisti del sapere, gli scienziati (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995).

È questo secondo aspetto che ci ha interessato nel dar corso a una motivazione iniziale di ricerca.

Nell'utilizzo delle *vignettes* come strumento di assunzione (ed evocazione) delle conoscenze è risultato utile il riferimento ai modelli di conoscenza postulati da Magnani (1997).

Egli infatti ritiene che i modelli della conoscenza siano due.

Il primo riguarda la rappresentazione della conoscenza che si rifà alle immagini mentali iconiche attraverso i sistemi percettivi in interazione con la memoria. Il contesto della giustificazione (la “verità”) è dato dalla nitidezza nel soggetto conoscente di tale rappresentazione e dalla sua adeguatezza rispetto a ciò che si intende rappresentare.

Il secondo modello della conoscenza considera la conoscenza come sovrapponibile alla proposizione “che descrive le relazioni tra le cose” (id, p. 170), tipico dell’enunciato scientifico che si giustifica nei principi da cui deriva e nella corrispondenza con il mondo esterno.

Qual è il sapere del servizio sociale?

Il servizio sociale come professione e servizio è anche una disciplina scientifica.

Perché è una disciplina e cosa la distingue dalle scienze naturali²⁰?

Nei capitoli precedenti abbiamo cercato di rispondere a questi interrogativi per definire il contesto e il nostro punto di vista.

Di fatto il sapere di servizio sociale è connotato per la sua valenza non speculativa ma orientato all’operatività.

Una conoscenza pratica che si manifesta nel momento dell’azione, conoscenza ancora poco conosciuta nel campo dell’indagine scientifica.

Una conoscenza implicita che si esprime attorno ad identità professionali accumulate da un'appartenenza a prassi condivise non sempre esplicitate.

Le comunità di pratiche.

Come avvengono i processi di conoscenza nelle comunità di pratiche del servizio sociale?

La lettura della manualistica in servizio sociale (adottata in molti corsi universitari per la preparazione anche agli esami di stato), ha risaltato la diversificazione degli approcci teorici di servizio sociale.

La diversificazione tuttavia va colta non come indeterminatezza conoscitiva, ma come una ricchezza che deve comporsi in *frame* di modelli teorici, a conferma che la complessità del mondo sociale non può che far risaltare letture e interpretazioni concettuali composite e non onnicomprensive.

La visione “trifocale” del servizio sociale (Gui, 2004; Lazzari, 2008), l'uso connotativo del linguaggio e la visione qualitativa degli interventi di servizio sociale (Fargion, 2002, 2006, 2009) ci sono sembrate chiavi di lettura entro cui guardare le modalità operative del servizio sociale incontrate nella ricerca nelle loro diversità e similarità.

Ciò che ci è sembrato essere imprescindibile da qualsiasi modello studiato anche prima dell'avvio concreto della ricerca è che il sapere

dell'assistente sociale non è di tipo speculativo, “metafisico”, ma è un sapere finalizzato all'operatività.

Un fare non semplicemente “filantropico” lasciato alla spontaneità ma costitutivo di un'intenzionalità (Crespi, 2007) ove il fare è collegato al pensare, ove l'agire pratico è intimamente collegato all'attività conoscitiva e alla dimensione teorica, anche implicita.

Un sapere che non è relegato alla sola dimensione individuale dell'operatore sociale ma che si viene a costituire in “forme” situate di comunità di conoscenza pratica (Hall, White, 2005; Lave, Wenger, 2006; Wenger, Mcdermott, Snyder, 2007).

Come conoscenza pratica il servizio sociale ha un proprio processo metodologico.

Quale fase di questo processo metodologico riteniamo possa essere di nostro interesse–ai fini della ricerca–per far emergere i processi di conoscenza tacita ed esplicita?

L'interesse si è riferito all'aspetto iniziale del processo di aiuto, l'*assessment* da noi guardato all'inizio della ricerca in ottica costruttivista e costruzionista come *questioning model*, *procedural model* o *exchange model*²¹ (Parton, O'Byrne, 2005).

La fase dell'*assessment* ci è sembrata una buona opportunità di ricerca sia perché è una funzione essenziale nel lavoro dell'assistente sociale sia perché è circoscrivibile come campo di indagine.

Già in fase di costruzione del disegno di ricerca si è quindi guardato alle risorse o possibilità per accedere alle comunità di pratiche attraverso degli *stakeholders* quali gli ordini professionali, i responsabili di servizio e alcuni assistenti sociali da noi conosciuti.

Nell'assessment quali sono le dimensioni di conoscenza che lo costituiscono?

In risposta a questa domanda è stata condotta un'analisi bibliografica e teorica degli elementi che possono costituire un *assessment* di servizio sociale e ci si è riferiti (Milner, O'Byrne, 2005; Campanini, 2006; De Ambrogio, Bertotti, Merlini, 2007) con un'attenzione particolare all'ottica costruttivista e costruzionista (Milner, O'Byrne, 2005).

Abbiamo visto che il servizio sociale italiano non ha ancora una forte esperienza di definizione o applicazione di strumenti valutativi specifici per quanto riguarda la dimensione di *assessment* (Prizzon, 2006).

In fase di riflessione sulla focalizzazione della domanda di ricerca, abbiamo tuttavia fatto nostre alcune questioni dibattute in letteratura che sostengono che le aree di *assessment* sulle quali l'assistente sociale è chiamato a esprimere un giudizio professionale sono quelle dell'abitazione,

delle relazioni familiari, delle relazioni sociali, della salute nella sua valenza bio-psichico-sociale, della condizione economica, della situazione occupazionale, dell'istruzione, dei livelli di autonomia, delle dipendenze e degli stati giuridici (problematici) ove si trova la persona in alcuni momenti della sua vita (Prizzon, 2006.)

Quali aree di intervento professionale possono far emergere alcune dimensioni dei processi di conoscenza nella formulazione dell'assessment?

Con questa domanda sono state analizzate le aree di lavoro del servizio sociale nelle quali fosse possibile far emergere (con una sufficiente accessibilità al campo di ricerca) i processi di conoscenza manifestati dagli assistenti sociali.

Le aree di intervento analizzate per orientare la nostra indagine sono state quelle con riferimento ai minori e alle famiglie, agli anziani, alla devianza penale, alle dipendenze, all'*handicap*, alla progettazione e alla programmazione dei servizi nell'ottica di lavoro di comunità (Dominelli, 2005).

Rispetto a tali aree di intervento del servizio sociale ci si è quindi chiesti quali fossero i nostri interessi di ricerca.

L'ambito degli anziani e l'area dei minori e della famiglia sono risultate le aree di nostro maggior interesse.

Tuttavia si è valutato che le due aree (speculari) quella dei minori e quella della famiglia sarebbero state la più idonee anche per l'aspetto tipicamente convergente dell'una sull'altra (Ardesi, Filippini, 2008; Donati, Folgheraiter, Raineri, 2011).

L'area minori-famiglia ci è apparsa anche quella maggiormente percorribile per gli strumenti e l'arco di tempo a disposizione per la ricerca e la più evocativa nei confronti del gruppo di indagine che avremmo selezionato (e quindi saliente per l'emersione del materiale di ricerca) per gli aspetti emotivi, cognitivi, "irrazionali", etici, valoriali, di protezione e tutela suscitati (Dominelli, 2005; Canali, Vecchiato, Whittaker, 2008).

Da qui l'interrogativo di ricerca: *quali sono i processi di conoscenza implicita ed esplicita nell'assessment di servizio sociale nell'area professionale minori e famiglia?*

3.2 Criteri di scelta e selezione dei soggetti di ricerca

Abbiamo quindi visto la "genesì" della domanda di ricerca e il contesto (generale) della nostra ricerca.

Entriamo quindi sempre più nello specifico del percorso che ha condotto alla nostra indagine.

Vediamo ora i criteri di scelta dei nostri soggetti di ricerca.

La scelta dei soggetti di ricerca è avvenuta considerando_i seguenti criteri:

- essere professionista assistente sociale ed aver ricevuto una formazione valida ai fini dell'esercizio professionale (diploma *post* scuola secondaria di secondo grado, diploma rilasciato da scuole dirette a fini speciali, diploma universitario, laurea sperimentale quadriennale, laurea triennale, laurea specialistica)²²;
- aver maturato un'esperienza lavorativa di 5 anni e non essere contemporaneamente iscritto a un corso universitario di servizio sociale;
- compresenza dei generi femminili e maschili, con prevalenza del primo;
- esperienza lavorativa nel settore minorile e familiare da almeno 3 anni;
- disponibilità a partecipare alla ricerca;
- non conoscenza da parte del ricercatore dei soggetti partecipanti alla ricerca;
- assistenti sociali operanti direttamente con le situazioni problematiche;
- assistenti sociali operanti negli Enti locali della provincia di Verona e provincia autonoma di Trento (ambito definito e ragionato a priori secondo criteri di efficacia ed efficienza di ricerca).

Sono inoltre stati tenuti in considerazione (come condizioni paritarie su entrambe le province), la presenza di atenei nelle due rispettive regioni (con i relativi corsi di laurea in servizio sociale) e la presenza dell'Ordine professionale regionale.

Gli assistenti sociali del gruppo di ricerca selezionato sono stati 24.

I servizi di appartenenza dei partecipanti erano: Comuni, Comprensori, Unione di Comuni, Azienda Sanitaria anche con funzione delegate in materia di assistenza sociale²³.

I settori di appartenenza degli assistenti sociali erano riferibili agli interventi attivati nei confronti dei minori e della famiglia.

Gli assistenti sociali partecipanti quindi sia alla somministrazione delle *vignettes* che all'intervista erano:

- 14 assistenti sociali dipendenti dei Comuni della provincia di Verona e della provincia autonoma di Trento;
- 4 assistenti sociali dipendenti dei Comprensori di Comuni della provincia autonoma di Trento;
- 3 assistenti sociali dipendenti delle Aziende Sanitarie delle province di Verona, settore consultori familiari e tutela minorile;
- 2 assistenti sociali dipendenti delle Aziende Sanitarie (con funzioni delegate in materia di "assistenza sociale") della provincia di Verona;

- 1 assistente sociale dipendente della Unione di Comuni della provincia di Verona.

Il gruppo di ricerca era quindi composto da assistenti sociali del Veneto (n.12) e del Trentino Alto Adige (n. 12).

L'anzianità lavorativa minima richiesta ai partecipanti come abbiamo visto era di 5 anni, tempo ritenuto sufficiente per aver assunto un'identità professionale e maturato delle conoscenze implicite agite nel ambiente professionale.

Il gruppo era composto da 19 donne e 5 maschi (3 maschi nella provincia di Verona e 2 maschi in quella di Trento).

L'età media dei partecipanti per il sottogruppo di Verona era di anni 38 (range 29-54 anni), per quello di Trento anni 40,3 (range 30-51).

L'età media su tutto il gruppo era di anni 39,2 (range 29-54).

Nella garanzia della *privacy*, per ogni soggetto ed in fase di indagine, è stata attribuita una medesima doppia lettera dell'alfabeto (es. AA) a cui si è aggiunta nella parte finale la lettera del genere. In fase di esposizione dei dati, per questioni di opportunità, è stata sostituita alla lettera indicante il genere un numero progressivo (es. AA1, YY24).

L'assegnazione delle lettere è avvenuta in base all'ordine d'ingresso dei partecipanti nel gruppo di ricerca.

I soggetti sono stati inizialmente individuati attraverso degli *stakeholders* privilegiati quali consiglieri dei rispetti ordini regionali professionali, coordinatori di assistenti sociali (per facilitare l'ingresso sul campo di ricerca), assistenti sociali referenti.

Dopo i primi contatti con alcuni assistenti sociali, l'adesione dei partecipanti si è allargata progressivamente (con una modalità a “macchia d'olio” per entrambe le province) nel procedere all'assunzione dei dati.

A tutti i partecipanti, previo contatto telefonico e autorizzazione del responsabile di servizio, sono state somministrate online le due *vignettes* descrittive e successivamente (una volta che il compito è stato svolto), si è proceduto all'intervista ai medesimi soggetti (come vedremo specificatamente più avanti).

Il tempo delle interviste è stato in media di 32 minuti con un range di massimo 50 minuti a minimo 18 minuti.

I partecipanti hanno svolto il compito di ricerca assegnato durante il loro orario di lavoro.

I soggetti partecipanti alla ricerca sono presentati sinteticamente nella tab. 3 e 4 (par. 3.5 Il processo di ricerca).

3.3 Reperimento e contatto con i soggetti di ricerca

Inizialmente sono stati contattati un Consigliere per ognuno dei due ordini professionali i quali, informati del disegno di ricerca e dei criteri di selezione dei soggetti da individuare per il gruppo ragionato, hanno fornito (nell'insieme) un totale 10 nominativi di assistenti sociali e due referenti di servizio sociale (uno per ogni provincia).

Si sono quindi contattati telefonicamente gli assistenti sociali e i referenti dei servizi sociali.

Sentito il loro consenso verbale, si è trasmessa lettera di presentazione del disegno di ricerca ai dirigenti responsabili di servizio e ai coordinatori degli assistenti sociali per il consenso formale di partecipazione alla ricerca, per il trattamento dei dati nel rispetto della normativa sulla *privacy* e del consenso informato.

Si è chiesto quindi l'adesione volontaria di altri assistenti sociali.

Nei contatti iniziali, alcuni coordinatori di assistenti sociali hanno richiesto la restituzione dell'analisi dei dati a conclusione della ricerca.

Ottenuta l'autorizzazione formale e l'indicazione di altri nominativi di assistenti sociali si è quindi proceduto ad avere con loro un primo contatto (telefonico) per presentare la ricerca e prendere accordi.

In questa fase iniziale si sono quindi resi disponibili sette assistenti sociali della regione Trentino Alto Adige e otto assistenti sociali della regione Veneto.

Altri assistenti sociali si sono aggiunti dopo questi primi 15 in base ai dati che man mano erano assunti e con l'analisi sequenziale dei dati testuali, secondo l'approccio della *Grounded Theory*.

Sia con la rilevazione dei dati che con l'emersione di concetti sensibilizzanti, il numero degli assistenti sociali partecipanti alla ricerca è cresciuto fino a 24 unità complessive suddivise tra le due province.

3.4 Questioni etiche

Il ricercatore qualitativo deve essere molto sensibile verso le proprie pratiche di ricerca non solo per garantire un atteggiamento il più possibile etico e deontico, ma anche per osservare le ricadute evidenti e meno evidenti che esse hanno sul processo di costruzione della conoscenza (Richards, Morse, 2009).

Il ricercatore qualitativo è chiamato a rapportarsi con due ordini di problemi.

Da una parte quello di garantire alti standard di eticità e deontologia per il tipo di ricerca.

Dall'altra, in ottica dell'utilizzo di determinate tecniche, il ricercatore è chiamato a riflettere e a sentirsi responsabile dell'influenza che può determinare nella costruzione della conoscenza.

Nella nostra ricerca, l'etica e i concreti modi per garantire l'anonimato e la *privacy* dei partecipanti sono stati un momento delicato dell'assunzione dei dati.

La natura (intima, personale) dei temi suscitati attraverso le due *vignettes* e l'assunzione successiva dei dati con l'intervista non direttiva hanno richiesto infatti il rispetto di alcune importanti garanzie nei confronti dei partecipanti.

Il rispetto dell'anonimato è stato pertanto da noi esplicitato nei diversi contatti.

Alcuni assistenti sociali hanno chiesto spontaneamente il mantenimento della *privacy* e dell'anonimato.

Con i dati emersi è risultato pertanto importante non rendere conoscibili gli elementi identificatori del singolo partecipante riportando quindi le caratteristiche dell'intero gruppo.

Sesso, età, caratteristiche demografiche sono state riferite al gruppo complessivo in media o in ranghi.

L'individuazione dei soggetti partecipanti alla ricerca è stata delicata (discrezionalità, esplicitazione della modalità d'individuazione) inclusa la

necessità di non forzare la volontà o fuorviare la loro motivazione alla partecipazione.

Sono state poste attenzioni alla presenza di eventuali aspettative dei partecipanti, al significato da loro attribuito agli obiettivi dell'indagine, al loro ruolo assunto e percepito nel processo di ricerca.

Attenzione è stata posta anche alla percezione della figura del ricercatore-assistente sociale.

A tal proposito sono stati colti alcuni atteggiamenti iniziali “contrapposti” in alcuni assistenti sociali.

Da una parte un atteggiamento di curiosità e stupore (n. 6 assistenti sociali) per il nostro ruolo di ricercatori e con un bagaglio esperienziale professionale di assistenti sociali.

Dall'altra, un atteggiamento iniziale di distacco e diffidenza (n. 4 assistenti sociali) rispetto alla percezione di una nostra “duplice” appartenenza (ricercatori e assistenti sociali).

Questi aspetti si sono manifestati per lo più in forma non verbale.

Nella manifestazione di tali atteggiamenti è stato (eticamente) utile accoglierli ed esplicitare il nostro ruolo come ricercatori (ma con un bagaglio esperienziale di assistenti sociali) per rendere maggiormente “fluida” e coinvolgente la situazione interattiva della raccolta dei dati e per non rendere fuorviante il contesto di ricerca.

3.4.1 Riferimenti filosofici per un'etica di ricerca in servizio sociale

In qualsiasi disciplina il ricercatore deve considerare l'etica come parte connaturata alla sua ricerca.

Questa esigenza si pone come necessità di salvaguardare l'oggetto dell'indagine da possibili manipolazioni o strumentalizzazioni.

Nell'etica del ricercatore vi è la sua responsabilità circa i metodi impiegati e i risultati raggiunti nei confronti della comunità scientifica, in quella professionale e nella stessa società (Quattrocchi, 1984).

I valori del ricercatore, la sua appartenenza storica e sociale, fa sì che egli sia all'interno di un programma di ricerca per motivazioni valoriali extrascientifiche talvolta indotte dai sistemi d'appartenenza (culturale, politico, organizzativo, economico) o al contrario mosso da valori insiti nella propria morale come persona e ricercatore (Antiseri, 1977).

Tuttavia l'aspetto intenzionale e motivazionale del ricercatore di stare dentro un sistema di ricerca debbono essere ricondotti verso un fine pratico della disciplina (Galvan, 1990) di servizio sociale che ha come obiettivo il raggiungimento di azioni "prescrittive" per l'interazione (e modificazione) con la realtà (al contrario delle discipline puramente teoriche che hanno finalità descrittiva ed esplicativa).

L'aspetto etico e valoriale, la dimensione morale interiore di noi ricercatori pur presenti nel processo di ricerca e inscindibili tra loro, assumono

comunque una loro giustificazione “extrascientifica” in quanto non orientati a un conoscere puramente teorico ma a un sapere ove l’etica e il nostro sé pensante sono in relazione con il mondo per finalità di natura “pratica” (Corradini, 2006).

Come assistenti sociali ricercatori è quindi risultato utile possedere una “guida” etica (Porcarelli, 2010).

La nostra guida (interna) ha orientato il nostro comportamento sulla dimensione dei valori e dei principi riferiti al codice deontologico professionale (aspetto etico della ricerca) e sui nostri valori e pregiudizi come ricercatori ma anche persone (dimensione morale della ricerca).

Anche l’attenzione alla comunicazione dei risultati della ricerca (esplicitazione del processo di ricerca, delle metodologie, delle tecniche, del rispetto della *privacy*, dei risultati) è stato un aspetto di attenzione etica nei confronti dei partecipanti, della comunità scientifica e professionale.

3.4.2 Il codice deontologico degli assistenti sociali: una guida etica anche per la ricerca

Per la nostra ricerca una guida concreta per la conduzione della stessa è stato il codice deontologico rivisto e approvato da Consiglio nazionale degli assistenti sociali il 17 luglio 2009.

Facendo ricerca come assistenti sociali ci si è attenuti alla deontologia professionale e al codice deontologico come concreto “statuto normativo” scritto, pubblico, obbligatorio.

Il codice deontologico non descrive nel dettaglio (né potrebbe esserlo essendo un codice professionale onnicomprensivo a garanzia del professionista, della persona, della comunità professionale, della società, della stessa professione) l’etica dell’assistente sociale nel ruolo di ricercatore.

Pertanto, nella nostra ricerca l’aspetto etico (con riferimento al codice deontologico) è stato considerato prevalentemente in una duplice prospettiva: quella dell’attenzione agli assistenti partecipanti alla ricerca e quello di attenzione alla responsabilità “scientifica” nei confronti della professione stessa.

Per quanto riguarda la prospettiva etica nei confronti degli assistenti partecipanti all’indagine i riferimenti prevalenti del codice deontologico sono stati:

- art. 5: il riconoscimento della dignità e unicità della persona assistente sociale partecipante all’indagine, il rispetto dei diritti riconosciuti quali quello del consenso informato e della *privacy*;
- art. 8: il rispetto delle diversità d’appartenenza, se conosciute, di preferenza politica, di approccio teorico professionale, di sesso, età, etc.;

- art. 9: la valorizzazione delle opinioni e percezioni dei partecipanti alla ricerca e l'astensione come ricercatore dall'esprimere giudizi di valore sui partecipanti o manifestare comportamenti o espressioni verbali di condizionamento nei loro confronti per gli esiti di ricerca.

Per quanto riguarda la prospettiva etica nei confronti della professione il riferimento prevalente del codice deontologico è stato l'art. 53 da interpretarsi come il valore morale per adoperarsi in qualità di assistente sociale ricercatore nel far conoscere i contenuti emersi dalla ricerca, le metodologie e gli strumenti impiegati con gli assistenti sociali partecipanti alla ricerca.

3.5 Il processo di ricerca

La ricerca si è articolata in 3 fasi temporali.

La prima fase è stata dedicata alla costruzione dello strumento di ricerca.

Le altre due fasi all'assunzione dei dati.

Vediamo quindi sinteticamente le 3 fasi.

Fase 1

- febbraio/maggio 2009. Individuazione degli strumenti di ricerca e loro costruzione: storie brevi descrittive d'incidenti critici di servizio sociale (Fook, Ryan, Hawkins, 1997; Flanagan, 1954) e intervista non direttiva (Fideli, Marradi, 1996).

Predisposizione della “taratura” dello strumento di ricerca individuato su 18 soggetti (+ 2 n.p.) di varia estrazione sociale e lavorativa.

I soggetti ai quali sono state sottoposte le *vignettes* (Fook, Ryan, Hawkins, 1997) sono stati individuati nelle regioni del Friuli Venezia Giulia, del Veneto e del Trentino Alto Adige secondo criteri di prossimità al nostro contesto interpersonale.

Sei soggetti partecipanti alla ricerca avevano ricevuto una formazione come assistente sociale.

Questa prima fase è riassumibile schematicamente nella tabella tab. 2

Tab. 2 - Taratura *vignettes* descrittive

Fase di ricerca	Svolgimento compito	Periodo 2009	Sesso (*)	Cod.	Formazione di assistente sociale	Provenienza
1	sì	febbraio maggio	x	01	sì	Regioni Friuli V. Trentino A.A. Veneto
1	sì		x	02	no	
1	sì		x	03	no	
1	sì		x	04	sì	
1	sì		x	05	sì	
1	sì		x	06	no	
1	sì		x	07	no	
1	sì		x	08	sì	
1	sì		x	09	no	
1	sì		x	10	sì	
1	sì		x	11	no	
1	sì		x	12	no	
1	sì		x	13	no	
1	sì		x	14	no	
1	sì		x	15	no	
1	sì		x	16	no	
1	sì		x	17	no	
1	sì		x	18	sì	
1	n.p.		x	19	no	
1	n.p.		x	20	no	

(*) il genere non è indicato per motivi di opportunità

Fase 2 e 3

- novembre 2009/settembre 2010. Somministrazione (fase 2) delle due *vignettes* descrittive ai 24 assistenti sociali del gruppo di ricerca (tab. 3).

Tab. 3 – Somministrazione *vignettes*

Fase	Svolgimento compito <i>vignettes</i>	Periodo 2009/ 2010	Codice	Sesso*	Anzianità servizio	Ente*
2	si	Novembre 2009	AA1	x	≥5	x
2	si	novembre	BB2	x	≥5	x
2	si	novembre	CC3	x	≥5	x
2	si	dicembre	DD4	x	≥5	x
2	si	gennaio	EE5	x	≥5	x
2	si	gennaio	FF6	x	≥5	x
2	si	gennaio	GG7	x	≥5	x
2	si	gennaio	HH8	x	≥5	x
2	si	gennaio	II9	x	≥5	x
2	si	febbraio	LL10	x	≥5	x
2	si	marzo	MM11	x	≥5	x
2	si	novembre	NN12	x	≥5	x
2	si	dicembre	OO13	x	≥5	x
2	si	dicembre	PP14	x	≥5	x
2	si	gennaio	QQ15	x	≥5	x
2	si	gennaio	RR16	x	≥5	x
2	si	febbraio	SS17	x	≥5	x
2	si	febbraio	TT18	x	≥5	x
2	si	marzo	UU19	x	≥5	x
2	si	marzo	VV20	x	≥5	x
2	si	marzo	ZZ21	x	≥5	x
2	si	marzo	JJ22	x	≥5	x
2	si	settembre	KK23	x	≥5	x
2	si	Settembre 2010	YY24	x	≥5	x

(*) il genere e l'Ente di appartenenza non sono indicati per motivi di opportunità

Alla somministrazione seguiva (dopo circa 20-30 giorni) l'intervista (fase 3) ai medesimi soggetti (tab. 4).

Tab. 4 - Interviste

Fase	Interviste	Periodo 2009/ 2010	Codice	Sesso	Anzianità servizio	Ente
3	si	Novembre 2009	AA1	x	≥5	x
3	si	dicembre	BB2	x	≥5	x
3	si	dicembre	CC3	x	≥5	x
3	si	gennaio	DD4	x	≥5	x
3	si	gennaio	EE5	x	≥5	x
3	si	gennaio	FF6	x	≥5	x
3	si	febbraio	GG7	x	≥5	x
3	si	febbraio	HH8	x	≥5	x
3	si	febbraio	II9	x	≥5	x
3	si	marzo	LL10	x	≥5	x
3	si	aprile	MM11	x	≥5	x
3	si	novembre	NN12		≥5	x
3	si	dicembre	OO13	x	≥5	x
3	si	dicembre	PP14	x	≥5	x
3	si	gennaio	QQ15	x	≥5	x
3	si	gennaio	RR16	x	≥5	x
3	si	febbraio	SS17	x	≥5	x
3	si	febbraio	TT18	x	≥5	x
3	si	marzo	UU19	x	≥5	x
3	si	marzo	VV20	x	≥5	x
3	si	marzo	ZZ21	x	≥5	x
3	si	marzo	JJ22	f	≥5	x
3	si	settembre	KK23	m	≥5	x
3	Si	Settembre 2010	YY24	m	≥5	x

Le fasi 2 e 3 si sono manifestate in questo modo: dal contesto di rilevazione dei dati attraverso le *vignettes* (fase 2) si faceva un'analisi e riflessione del materiale assunto e si ritornava al contesto di ricerca con l'intervista non direttiva (fase 3).

Da qui si ritornava al contesto di analisi del materiale testuale emerso dalla fase 3, per addentrarsi ulteriormente nel contesto di ricerca sul cam-

po con un'altra intervista ad altro soggetto (e analisi del materiale raccolto con le *vignettes*) e così via.

L'organizzazione del materiale raccolto, la codifica, la definizione sempre più calibrata della domanda di ricerca avveniva processualmente a mano a mano che i criteri semantici delle codifiche si saturavano, o altri campi semantici erano tralasciati in vista dell'identificazione della categoria concettuale principale.

Il materiale testuale prodotto si è costituito così in 48 testi scritti direttamente dagli assistenti sociali e da 24 interviste trascritte dal ricercatore.

Il *corpus* testuale complessivo è costituito da 72 testi.

I dati testuali sono quindi emersi attraverso due situazioni di raccolta dei dati (fase 2 e 3 della ricerca, tab. 3 e 4).

Ogni assistente sociale ha eseguito quindi un doppio compito (somministrazione delle *vignettes* come prima situazione e intervista non direttiva come seconda situazione) per la produzione del materiale testuale di ricerca.

La **prima situazione** (fase 2, tab. 3) di raccolta dei dati è avvenuta con la sottoposizione a ogni assistente sociale di due brevi testi descrittivi (i medesimi testi per tutti i 24 assistenti sociali) di situazioni problematiche critiche (individuate attraverso la "taratura" del testo, tab. 2) presentate in

prospettiva di analisi della situazione secondo il punto di vista dell'assistente sociale.

Tale scenario critico si è in parte ispirato alla tecnica di Flanagan (1954) (come tecnica di situazione incidentale per far emergere i dati) con delle nostre modifiche.

Rispetto all'originale tecnica di Flanagan abbiamo mantenuto le seguenti caratteristiche:

- la descrizione di una situazione problematica ove potevano emergere (anche in maniera non esplicita) cause o concause che la definivano. Il grado di problematicità non è stato del tutto delineato ma lasciato all'interpretazione, riflessione e percezione dell'assistente sociale;
- individuare gli aspetti problematici percepiti dall'assistente sociale come maggiormente salienti (rispetto ad altri) secondo la prospettiva d'appartenenza al proprio servizio professionale (area minori-famiglia);
- permettere agli assistenti sociali oggetto della ricerca di individuare all'interno delle brevi storie descrittive la distinzione delle variabili in gioco influenti sul problema e quelle maggiormente rilevanti. Con tale demarcazione l'assistente sociale ha individuato il problema o i problemi principali da quelli secondari;
- la raccolta dei dati secondo il punto di vista dell'assistente sociale con attenzione agli aspetti riflessivi;

- i sentimenti e le percezioni dell'assistente sociale rispetto alla situazione problema;
- la descrizione (da parte del ricercatore) di una situazione problematica ove cause o concause non fossero chiaramente delineate e la gravità del problema non del tutto determinata.

Le modifiche alla tecnica Flanagan sono state:

- la definizione a priori previa “taratura”, delle situazioni critiche professionali. In tal modo si è superato l'effetto *recency*²⁴ della memoria qualora tale incidente critico fosse stato creato o richiesto direttamente all'assistente sociale stesso sulla base della sua esperienza professionale. Con la somministrazione delle *vignettes* rappresentanti alcuni incidenti critici “standardizzati” si sono mantenute “costanti” le rilevanze delle variabili problematiche (e non derivabili dall'esperienza diretta dei partecipanti). L'intervista sull'incidente problematico, a differenza della tecnica di Flanagan (che è fatta direttamente sul problema espresso dall'intervistato) avviene in un momento successivo alla somministrazione delle *vignettes*;
- la richiesta dell'espressione di un giudizio professionale sulla situazione problema presentata (*assessment*);
- non è avvenuta un'interazione di gruppo tra i soggetti partecipanti alla ricerca. L'interazione è avvenuta tra ricercatore e partecipante e sostanzialmente solo durante l'intervista (secondo compito, fase 3).

Questo era quindi il primo compito (fase 2 della ricerca) svolto da ogni singolo assistente sociale del gruppo di ricerca che terminava con la produzione di materiale testuale scritto (sulle due *vignettes* somministrate). Questo materiale ha costituito una parte dei dati per l'analisi²⁵.

La **seconda situazione** (fase 3, tab. 4) di raccolta del materiale di ricerca è avvenuta attraverso l'intervista non direttiva fatta dopo qualche settimana dall'esecuzione del primo compito.

L'intervista era svolta alla presenza dell'intervistatore (ricercatore).

L'intervista registrata (su consenso) è stata trascritta per la produzione dell'altra parte del materiale d'analisi²⁶.

Il trascritto dell'intervista prodotto dal ricercatore (secondo compito, fase 3, tab. 4) e lo scritto degli assistenti sociali sullo svolgimento del primo compito di ricerca (fase 2, tab. 3), hanno così costituito nel loro insieme i materiali testuali di ricerca.

Con i **due compiti di ricerca** (fase 2 e fase 3; tab. 3 e 4) si sono voluti raggiungere i seguenti obiettivi metodologici :

- creare un contesto di raccolta dati affinché l'assistente sociale potesse autonomamente scrivere la propria analisi riflessiva sulle due situazioni critiche dei brevi testi scritti;
- presentare una duplice situazione di storie descrittive problematiche (fase 2, tab. 3) per avere una sufficiente produzione di mate-

riale scritto direttamente da parte dell'assistente sociale (avere maggior materiale testuale per ricercare “costanti” e “differenze” semantiche ai fini dell'elaborazione concettuale);

- avere una sufficiente “gamma” proposizionale di materiale scritto da sottoporre ad analisi qualitativa con *software*.
- creare un contesto relazionale di ricerca attraverso la situazione dell'intervista non strutturata (fase 3, tab. 4) per indagare e far emergere ulteriori processi di pensiero ed emozioni sulla base di quanto espresso attraverso il compito autonomamente scritto delle due *vignettes* (fase 2, tab. 3).

3.6 L'utilizzo di *vignettes* e l'intervista non direttiva

Prima dell'individuazione del gruppo di ricerca si sono quindi costruiti gli strumenti di rilevazione dei dati.

In particolare lo strumento delle *vignettes* si è venuto a definire attraverso un apposito gruppo (come accennato nel paragrafo precedente) non partecipante successivamente alla rilevazione dei dati dell'indagine (fase 1, tab. 2).

A questo gruppo sono stati somministrati dei brevi testi scritti raccolti dalla letteratura scientifica (Fook, Ryan, Hawkins, 1997; Mangen, 1999; Sheppard, Ryan, 2003; Urek, 2005; Forrester, McCambridge, Waissbein,

Rollnick, 2008) e dai temi per gli esami di stato per assistenti sociali²⁷(ogni vignetta presentava situazioni critiche in ottica di servizio sociale).

Tale somministrazione, avvenuta con trasmissione dei testi *on line* (previo contatto telefonico o personale) ha permesso di effettuare una “taratura” degli strumenti testuali fino ad arrivare all’individuazione delle due *vignettes* che sono state somministrate al gruppo di ricerca dei 24 assistenti sociali.

L’età media dei partecipanti al gruppo di “taratura” delle *vignettes* era di anni 40,8 (range 22-65).

Tale gruppo era composto di 13 donne e 5 maschi.

I partecipanti a tale gruppo erano: dottori di ricerca (n.4), assegnista di ricerca (n.1), responsabile dei progetti giovani (n.1), borsista di ricerca (n.1), studente di medicina (n.1), studente di servizio sociale (n.1), studente di psicologia (n.1), professionisti psico-sociali (n.3), altri professionisti (n. 4), pensionato (n.1).

I 18 effettivi partecipanti alla taratura dei materiali testuali hanno espresso proprie opinioni e commenti sui vari testi a loro sottoposti sugli aspetti di comprensibilità dei testi, plausibilità della situazione critica presentata, reazioni suscitate dalla lettura delle situazioni descritte brevemente, libere riflessioni.

Si riportano alcuni *feed back* considerati per la formulazione finale delle due *vignettes* impiegate come strumento testuale da somministrare al gruppo di ricerca dei 24 assistenti sociali:

“bisogna porre attenzione alla vita relazionale delle persone”,
“importanti sono i rapporti con il contesto sociale” (Cod. 01);

“con che probabilità può verificarsi una situazione del genere?”
(Cod. 02);

“testi comprensibili” (Cod. 03);

“storia preoccupante”, “piccolo paese dove tutti sanno, ma nessuno parla, tutti si conoscono e nessuno esce allo scoperto” (Cod. 04);

“povera madre e poveri bimbi” (Cod. 05);

“tutto può accadere”, “come a volte certe relazioni sono invischianti” (Cod. 06);

“tutte queste variabili in campo?” (Cod. 07);

“testi comprensibili e plausibili”, “io porrei l’attenzione sul tipo di attaccamento nelle figure genitoriali che emerge dai racconti” (Cod. 08);

“in molti di questi casi la variabile indipendente è il pattern d’attaccamento” (Cod. 09);

“è plausibile: tutto può accadere e ormai ne ho viste davvero tante” (Cod. 10);

“mi è venuto il dubbio che non ci fosse mai stato abuso sulla mamma” (Cod. 11);

“quanta preoccupazione mi verrebbe” (Cod. 12);

“se mi capitasse una situazione del genere non saprei uscirne”

(Cod. 13);

“probabilmente c’è anche uno scompenso psichico o un disturbo di personalità” (Cod. 14);

“che storie preoccupanti” (Cod. 15);

“viene da pensare a un destino già segnato per la bambina”; “che rabbia” (Cod. 16);

“mi ero dimenticata che c’era qualcun altro che stava male”(Cod. 17);

“ho sentito molta empatia verso i personaggi più deboli” (Cod. 18).

(Cod. 19 n.p.; Cod. 20, n.p.)

L’idea dell’individuazione delle *vignettes* come tecnica di raccolta del materiale dei dati testuali si è resa necessaria per il particolare ambito della ricerca (la conoscenza tacita ed esplicita).

Le *vignettes* infatti hanno assunto la funzione di stimolo quale storia figurata per favorire l’emersione alla memoria delle conoscenze (per lo più implicite), suscitare delle reazioni nei soggetti partecipanti alla ricerca, creare un contesto (seppur indotto) di immedesimazione nel ruolo dell’assistente sociale figurato.

L’intervista non direttiva invece ha assunto il ruolo di inserirsi all’interno di un contesto cognitivo ed emotivo già attivato e permettere una circolarità della comunicazione con i partecipanti rispetto al materiale

da loro prodotto sul compito svolto con le *vignettes* come “storie figurate” (Marradi, 2005).

L’intervista è stata quindi non direttiva (per lo stile di conduzione) con l’intento di far esprimere agli intervistati il loro modo di comprendere le situazioni prospettate nelle *vignettes*, di raffigurarle, di darne una loro valutazione, ma di poter permetterne anche l’emersione degli aspetti inediti non espressi (Addeo, Montesperelli, 2007).

La combinazione *vignettes* e intervista non direttiva è sorta nell’intento di stimolare spontaneamente la produzione del materiale testuale e di poterlo approfondire attraverso l’intervista non direttiva.

Nello specifico le *vignettes* somministrate riportano due storie raffiguranti delle situazioni problematiche (vedasi appendici).

La prima vignetta descrive sinteticamente il quadro di una situazione familiare ove è avvenuto nel passato un abuso sessuale da parte del capofamiglia. Nella situazione prospettata è presente anche una minore che viene segnalata all’assistente sociale per un problema comportamentale a scuola. Nel nucleo familiare sono presenti anche problemi di salute e di occupazione lavorativa.

La seconda vignetta riporta invece il quadro di una situazione familiare ove sono presenti due minori e un unico genitore di riferimento, la madre, che viene segnalata all’assistente sociale a seguito di un tentato suicidio.

dio. Nel nucleo familiare sono presenti problemi di salute e di occupazione lavorativa.

A ogni assistente sociale del gruppo di ricerca è stato quindi chiesto, per ognuna delle *vignettes*, di scrivere:

- le informazioni ritenute rilevanti rispetto alla situazione prospettata;
- quali informazioni avrebbe ritenuto utile assumere ulteriormente;
- la formulazione di un giudizio sulla situazione;
- cosa e come ha condotto a tale formulazione;
- le emozioni provate rispetto a quanto presentato.

L'intervista non direttiva e non strutturata, è partita da una domanda "Dopo aver steso il compito assegnato sulle brevi storie descrittive, vorrei che Lei esprimesse con libertà, cosa ricorda degli episodi, ciò che pensa ora rispetto a quanto scritto, ciò che sente ora o quant'altro ha eventualmente pensato nel frattempo o provato e che ora sente. Inizi da dove crede".

Le interviste sono state registrate.

Al di fuori dell'intervista sono stati annotati su un *notes* oltre a riflessioni e osservazioni suscitate in noi dall'intervistato, gli aspetti non verbali emersi nell'intervista (Montesperelli, 1997): paralinguistici (volume

della voce, ritmo del discorso, velocità di parola), cinesici e mimici (posture, movimento del corpo, espressioni facciali, cenni del capo), prossemici (la collocazione dell'intervistato, la sua distanza).

L'intervista iniziava generalmente con l'uso del pronome personale "tu" da parte nostra perché richiesto dallo stesso intervistato (all'inizio dell'intervista o già nel contatto telefonico).

In 4 interviste si è iniziato con l'uso del "lei" anche se poi con il proseguo dell'intervista si è passati all'uso del primo pronome personale (per richiesta dell'intervistato).

I temi che sono emersi nel loro complesso dalle interviste non direttive sono stati:

- il senso della conoscenza per l'intervistato (come si conosce una situazione, come assumere le informazioni, gli aspetti della conoscenza);
- il significato di esperienza per l'intervistato (cosa è fare esperienza, il contesto, lavorare in situazione);
- la rappresentazione del problema (come si esprimono i pensieri sul problema, come definire un problema e la sua formulazione, ove porre il *focus* dell'attenzione rispetto a una situazione complessa);
- il sé professionale (l'identità professionale, percezione esterna del ruolo, la sfera emotiva).

3.7 La strategia: la ricerca qualitativa e la *Grounded Theory*

La scelta metodologica di indagine è stata fondamentale per l'impianto di ricerca.

La progressiva interrogazione come abbiamo visto in precedenza (sempre più mirata) è proceduta parallelamente con la riflessione e costruzione delle strategie di ricerca.

Tale percorso riflessivo, inizialmente, è avvenuto attorno a due nuclei metodologici²⁸ di indagine empirica: fare un'indagine con una metodologia quantitativa o con quella qualitativa?

Detto in altri termini: intraprendere una metodologia di ricerca "standard" o "non-standard" (Nigris, 2003; Marradi, 2007)?

Per capire quale metodologia fosse maggiormente appropriata per la domanda di ricerca e per i nostri mezzi a disposizione, bisognava conoscere le caratteristiche delle due metodologie.

La ricerca "standard"²⁹ infatti, si avvale sostanzialmente di dati statistici e del formalismo logico rigoroso delle procedure (la raccolta dei dati, il loro trattamento, la matrice dei dati, l'uso della statistica) con protocolli definiti e replicabili.

Il potere conoscitivo della ricerca "standard" consiste nel formulare asseriti tendenzialmente impersonali su relazioni fra proprietà, poterli controllare e saperli replicare.

Essenzialmente consiste in due sottogruppi di approcci: il metodo sperimentale che individua nessi e rapporti di causalità tra proprietà, modalità logica scarsamente trasferibile a un approccio di scienza sociale e di servizio sociale se non attraverso una diversa riflessione epistemologica del disegno di ricerca³⁰, e quello dell'associazione attraverso l'utilizzo della matrice ove i dati posti in essa individuano nessi di relazione tra variabili ma non di tipo causale (Marradi, 1997).

Le ricerche prevalenti nell'approccio "standard", basate sostanzialmente su dati statistici, riguardano l'analisi ecologica, l'indagine *survey*, i disegni sperimentali (Ricolfi, 1998).

Il metodo di ricerca "non-standard" invece è meno formalizzato del precedente, non è impersonale rispetto alla formulazione degli asserti e anzi, le conoscenze esplicite e tacite vengono considerate come una risorsa per l'interpretazione. Non ambisce a generalizzazioni ampie ma di medio raggio esplicativo. Tende a ridurre lo scarto di prossimità tra scienza e vita quotidiana. La ricerca è fortemente addentrata nella situazione studiata, privilegia esplorazioni microsociale e idiografiche.

Implica una logica di ricerca induttiva anziché verificare ipotesi formulate il che significa che il ricercatore è aperto ad accogliere l'inedito, l'imprevisto, l'originalità dei fatti³¹.

La metodologia “non standard” richiede buone capacità del ricercatore di addentrarsi nei contesti di esplorazione per far “parlare” quanto non è ancora conosciuto, saper entrare con successo nei processi vitali che si vogliono indagare (Ricolfi, 1998) per incontrare una realtà ignota, da costruire attraverso gli occhi degli interlocutori oggetto di ricerca (Cipriani, 2006).

In pratica, la nostra riflessione sulla scelta della metodologia prendeva una sua naturale convergenza a mano a mano che si conosceva la metodologia “non-standard”.

Infatti, la scelta dell’argomento, la domanda della nostra ricerca che si veniva a costituire ci introducevano sempre più in una logica e in una necessità esplorativa che richiedevano un approccio qualitativo per indagare il mondo della conoscenza professionale, dell’azione e del sapere dentro le comunità di pratiche.

Un contesto professionale di pratiche depositario di conoscenze manifeste e tacite.

Le nostre motivazioni della scelta sull’approccio metodologico di ricerca possono essere così sintetizzate (Richards, Morse, 2009):

- la nostra domanda di ricerca poteva essere maggiormente indagata con una metodologia qualitativa. Conoscere i processi di conoscenza tacita ed esplicita in una comunità di pratiche professionali

quale quella della competenza di *assessment* difficilmente può essere indagato con ricerche standardizzate e formali. Il tema e i processi professionali intellettuali sottesi coinvolgono strettamente la sfera personale, professionale e delle pratiche condivise, per le quali è necessario impiegare una metodologia di ricerca che non venga percepita come intrusiva, giudicante evitando così esiti di fallimento per la manifestazione di meccanismi difensivi o di rifiuto da parte dei partecipanti all'indagine;

- i dati di ricerca richiedevano un approccio qualitativo. Il tipo di interrogativo di ricerca poteva essere meglio esplorato con approccio qualitativo anziché quantitativo. Ad esempio l'utilizzo di strumenti come un questionario implica già una conoscenza delle componenti sottese ai processi reali di *assessment*. In realtà sono queste "componenti", tacite e implicite che si manifestano all'interno di processi che vogliamo far emergere attraverso una metodologia, quella dell'approccio qualitativo;
- i processi da indagare non sono molto conosciuti. I processi della conoscenza tacita ed esplicita nelle comunità di pratiche nell'*assessment* in ambito minorile e familiare sono un aspetto poco indagato. Postulato più come un aspetto teorico ma rilevato in minor da processi induttivi dell'esperienza e dai "modelli di fatto";
- il campo da indagare è complesso. L'interrogativo di ricerca nella sua semplice formulazione semantica risulta empiricamente complesso sia perché riguarda l'area della sfera minorile e familiare, sia perché tale sfera di indagine coinvolge importanti aspetti inerenti le abilità professionali manifestate dall'assistente sociale, eti-

che ed anche personali;

- occorre comprendere il punto di vista dei partecipanti alla ricerca. L'interrogativo di ricerca richiede di comprendere da vicino il punto di vista dei partecipanti rispetto al loro modo di fare l'*assessment* di servizio sociale nelle loro percezioni, emozioni, vissuti, pensieri;
- l'obiettivo era anche quello di formulare una spiegazione (“teoria a medio raggio”) o comunque che rispecchi la realtà di ricerca indagata. Più che percorrere sentieri di ricerca in base a delle ipotesi, l'interrogativo di indagine si è posto alla nostra attenzione per far parlare una micro realtà professionale e tentare di formulare un “modello teorico” a essa sottostante che la identifichi;
- occorre comprendere i processi in profondità e nel dettaglio. L'approccio non-standard permette, attraverso gli strumenti, la competenza del ricercatore e l'apertura all' “inedito” di penetrare la realtà della comunità di pratiche sull'*assessment* per individuarne temi centrali e temi secondari;
- si è posta la necessità di valutare le risorse umane, economiche, temporali del ricercatore e dell'impianto di ricerca. L'assenza di formali risorse economiche a vantaggio della ricerca, l'impiego di strumentazioni da individuarsi esclusivamente nella disponibilità del ricercatore, la mancanza di uno “staff” di ricerca sono stati i limiti da considerare per la progettazione del disegno di ricerca. La dimensione temporale è stato un *frame* entro il quale collocare tutte le azioni processuali della ricerca, di analisi dei dati, di stesura del *report* di ricerca;

- la necessità di mantenere una coerenza con il metodo. Una volta chiaritasi l'origine intenzionale della ricerca qualitativa si è cercato il metodo più coerente per l'indagine. Essendo una ricerca che mira a indagare i processi di conoscenza taciti ed espliciti che conducono alla formulazione di un *assessment* di servizio sociale in ambito minorile e familiare (con un approccio di ricerca costruttivista e costruzionista³²), il metodo della *Grounded Theory* è stato ritenuto appropriato al nostro disegno di ricerca.

Ma cos'è la *Grounded Theory*?

Il metodo della *Grounded Theory* (da ora GT) fu sviluppato originariamente da Glaser e Strauss nel 1967 (Ricolfi, 1998; Strati, 2009).

L'impianto epistemico trova la propria origine nell'interazionismo simbolico in quanto la realtà del mondo circostante s'intende continuamente negoziata tra gli attori di un certo sistema sociale.

Persone e sistemi sociali sono infatti in continua evoluzione e cambiamento per la loro reciproca negoziazione.

Le domande di ricerca sociale in un approccio di GT sono riferibili ai processi che si vengono a creare nelle negoziazioni di significato.

Le strategie e gli strumenti utilizzati per l'emersione dei dati e della loro analisi rispecchiano la descrizione dei processi e permettono di comprendere come la realtà sia socialmente costruita e non data a priori.

Una dettagliata esplorazione e un attento sguardo e confronto teorico dei dati (a mano a mano che emergono processualmente nell'implementazione del disegno di ricerca) permettono al ricercatore di formulare una "teoria a medio raggio" del fenomeno ricercato (Ricolfi, 1998; Tarozzi, 2008; Strati, 2009).

La GT quindi come metodologia di ricerca qualitativa impiegata nella nostra indagine e finalizzata alla produzione di una "teoria a medio raggio" esplicativo.

Nel metodo della GT assumono rilevanza il concetto di sensibilità teorica (i "concetti sensibilizzanti")³³ e le tecniche usate per assumere dati sui quali poi formulare un modello di spiegazione sottostante (Cipriani, 2006; Tarozzi, 2008).

Secondo gli ideatori, la "teoria" che si viene a costruire ("teoria emergente") deve essere quindi in stretta relazione con i dati.

La "teoria emergente" deve essere piuttosto circostanziata e focalizzata a livello strategico e tecnico a seguito di uno stretto intreccio tra assunzione dei dati, analisi, confronto teorico generale dell'esistente rispetto a quel fenomeno-tema, assunzione di nuovi dati.

L'obiettivo della ricerca è la definizione di concetti attraverso la raccolta di dati, la determinazione di concetti portanti e del concetto principale (*core category*).

Nel suo sorgere, il metodo della GT, ha risentito di una certa influenza “neopositivista” per cui veniva allora sostenuto che alla teoria corrispondeva la realtà e che il ricercatore non fosse parte del processo in una posizione di distacco dall’oggetto di indagine.

Con l’esprimersi negli anni di filoni diversi all’interno della GT, tra cui quello costruzionista (Charmaz, 2000,2006; Bryant, 2003; Bryant, Charmaz, 2007) il ricercatore entra fare parte del contesto, i dati non sono semplicemente raccolti come fossero già nell’ambiente ma sono prodotti nel contesto in interazione con esso.

S’instaura in tal modo una relazione tra ricercatore e soggetti della ricerca.

I dati sono portatori di significato (e non sono dei semplici fatti).

Il ricercatore stesso entra come persona pensante e con emozioni nei processi di analisi .

Il disegno di ricerca (come il nostro) nella sua implementazione assume flessibilità secondo l’emersione dei significati che emergono dai dati.

Le relazioni tra categorie, che si vengono a costituire a mano a mano che la ricerca avanza, non sono definite in modo assoluto ma possono essere risignificate.

La scrittura finale (Strati, 2009) del lavoro di ricerca diventa ulteriore contesto di analisi del processo di indagine svolto e per eventuali prospettive di indagini future.

La GT è quindi un metodo di analisi comparativa e un insieme di procedure in grado di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati (Tarozzi, 2010).

Le caratteristiche della GT che abbiamo ritenuto essere utili ai fini della nostra indagine si possono così sintetizzare:

- ha permesso di esplorare un processo *in fieri*;
- ha permesso di mantenere un processo di simultaneità tra la raccolta e l'analisi dei dati;
- ha consentito la comparazione costante e continua a ogni livello di analisi tra dati e riferimenti teorici;
- ha permesso la costruzione di una codifica a partire dai dati e il raggiungimento della “codifica teorica”. La GT è infatti l'insieme delle tecniche e dei procedimenti per concettualizzare i dati rilevati (Cicognani, 2002; Cipriani, 2006; Tarozzi, 2008; Strati, 2009; Tarozzi 2010). Sono tre le codifiche che si succedono in maniera progressiva a livello di astrazione concettuale (Tarozzi, 2008). La *codifica iniziale* (“codifica aperta”) che assegna delle etichette concettuali a minime preposizioni di testo. La *codifica focalizzata* (o “assiale”) che analizza gli elementi concettuali comuni sottesi a parti di testo più estese e riorganizza e sintetizza i dati formulando

prime categorie e raggruppandole. Collega le categorie dei concetti (i concetti raggruppati) alle sub-categorie. Tale codifica collega quindi i concetti tra loro anche in considerazione delle loro dimensioni rappresentate nei testi. L'obiettivo è quello di ricostruire in legami i concetti frammentati e desunti dalla prima codifica (aperta). Infine la *codifica teorica* che diventa il momento della costruzione della teoria: si prendono le categorie che si ritiene abbiano raggiunto una loro saturazione, vengono individuati i nessi che le collegano e tutto l'insieme assume un'integrazione all'interno di una teoria coerente. La codifica teorica è la rifinitura dei concetti ad integrazione della teoria emergente. Da qui viene poi individuata una categoria concettuale principale attorno alla quale si collegano e ruotano le altre categorie concettuali. È quella che ha maggiori connessioni con le altre e la spiegazione ed interpretazione che essa manifesta appare già nei testi. Il livello di astrazione è quindi elevato per l'interpretazione dei testi scritti. I passi fondamentali da considerare in tale codifica sono: 1) definire le categorie; 2) collegare tali categorie tra loro; 3) individuare la categoria concettuale centrale (*core category*); 4) delimitare la teoria emergente (Tarozzi, 2008). La *core category* è quindi la categoria centrale ed essenziale che organizza l'insieme delle categorie (possono coesistere anche più di una *core category*);

- ha permesso di scrivere memo (“*notes*”) come un mezzo metacognitivo ove hanno trovato spazio le riflessioni, i dubbi, gli interrogativi, le idee a supporto dell'emersione della “teoria” in tutte le sue fasi: dalla raccolta dei dati alla codifica finale teorica. I memo mantengono infatti la traccia del percorso di ricerca e servono al

ricercatore per riprendere riflessioni, cogliere contraddizioni, sviluppare piste da percorrere, scrivere annotazioni che difficilmente sarebbero collocabili nell'impianto principale di ricerca;

- ha permesso la produzione di diagrammi, mappe concettuali e grafici: questi consentono infatti, in forma sintetica e visiva, di comprendere le relazioni fra i vari concetti;
- ha permesso l'analisi della letteratura: secondo la classica impostazione di Glaser e Strauss la letteratura andrebbe analizzata alla fine della raccolta dei dati in quanto i dati stessi sono portatori di significati. In realtà, in visione costruzionista la letteratura è stata costantemente comparata alla raccolta e analisi dei dati.

Quello della GT è quindi un minuzioso percorso di azioni, riflessioni, rivisitazioni, come nel nostro tentativo di indagine.

Un "viaggio" progressivo di tanti passi ognuno dei quali contraddistingue tappe del percorso che non si susseguono in una forma lineare ma fanno parte di un processo.

Per semplicità d'esposizione tali tappe si possono richiamare nei seguenti passi:

- individuazione di un'area di indagine attraverso i concetti sensibilizzanti;
- definizione progressiva della domanda generativa di ricerca;
- individuazione e definizione precisa degli strumenti di ricerca;

- produzione e raccolta dei testi ed analisi dei dati assunti;
- codifiche concettuali a mano a mano che si producono i testi da sottoporre ad analisi;
- definizione del “campionamento ragionato” dei partecipanti alla ricerca;
- scrivere gli aspetti significativi quotidiani dei momenti di vita della ricerca (memo);
- individuare la *core category* quale aspetto concettuale portante dei diversi livelli di codifica;
- scrivere e delimitare la teoria a medio raggio esplicativo che emerge dall’analisi e codifica dei dati;
- valutare la teoria emersa secondo criteri di utilità e plausibilità. Ritorno del ricercatore sul campo per sottoposizione della teoria emersa a soggetti diversi da quelli partecipanti all’indagine (Tarozzi, 2010).

3.7.1 La *Grounded Theory* nella ricerca del servizio sociale

La GT inizia ad essere sempre più conosciuta nel mondo della ricerca qualitativa anche italiana per la sua caratteristica di saper produrre teoria rimanendo “ancorata” ai dati empirici.

Una buona teoria prodotta dalla GT deve essere aderente ai dati e alla realtà conosciuta, deve essere rilevante per i risultati emersi e funzionare nell'interpretazione di realtà simili.

La GT ha avuto in questi anni un forte impulso quale metodologia impiegata nelle discipline scientifiche.

Dalla ricerca effettuata da Tarozzi (2010) attraverso *Web of Science* in SSCI (*Social Science Citation Index*) prodotto da ISI (*Institute for Scientific Information*) emerge che su migliaia di pubblicazioni scientifiche multidisciplinari internazionali l'impiego della metodologia della GT è in continua espansione.

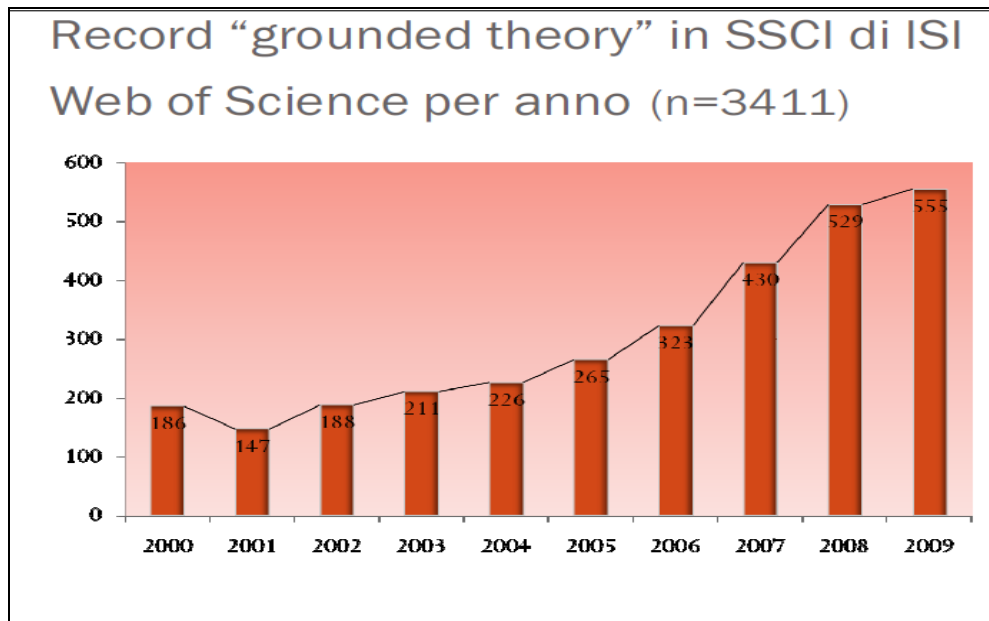
Dal 2000, nel mondo, si è passati da 186 *record* di voci trovate come *Grounded Theory* all'interno delle pubblicazioni scientifiche a 555 *record* nel 2009 con una media di 3411 per anno (fig.1).

Da un confronto tra la metodologia *Ethnography* e *Grounded Theory* (fig. 2) si è passati da 234 ricerche nel 2000 a 548 nel 2009 per la prima metodologia e 185 ricerche nel 2000 a 555 per la seconda metodologia nel 2009.

Sempre dal 2000 al 2009 (fig. 3) la metodologia della *Grounded Theory* ha visto in ordine crescente ricerche nelle discipline di *Nursing* (724, anno 2009), *Health Policy* (439, anno 2009), *Psychology* (339, anno 2009), *Public Health* (332, anno 2009), *Education* (230, anno 2009), *Medecine*

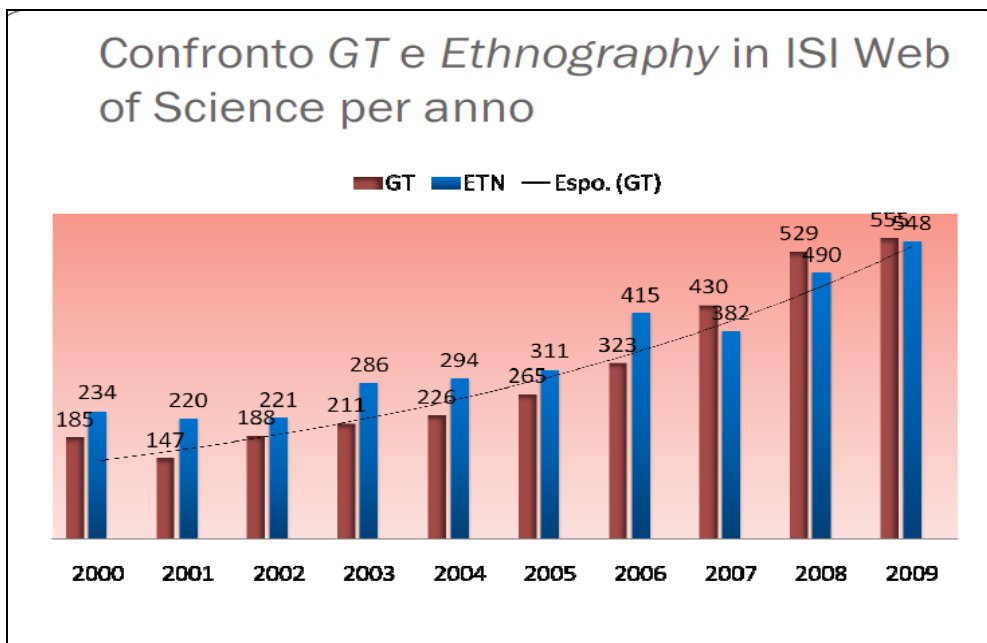
(166, anno 2009), *Rehabilitation* (166, anno 2009), *Management* (146, anno 2009), *Sociology* (100, anno 2009), *Information* (95, anno 2009), *Social Work* (93, anno 2009), *Buisiness* (90, anno 2009).

Fig. 1 – Ricerca e *Grounded Theory*



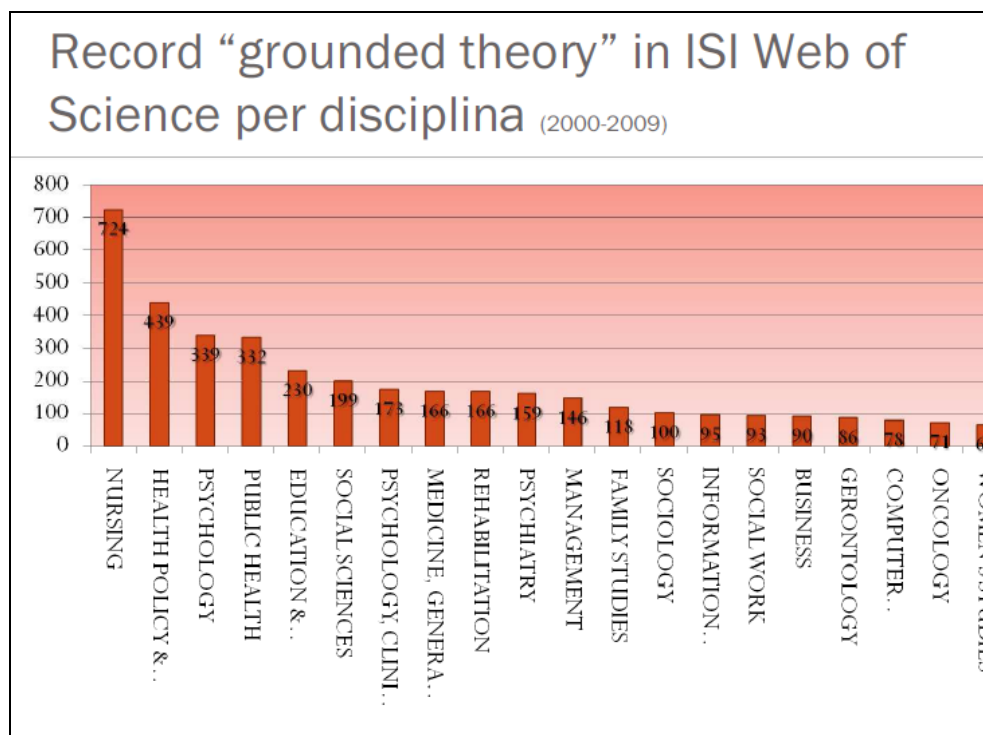
(fonte: Tarozzi, 2010)

Fig. 2 – Confronto tra metodi qualitativi “GT” e “Etnografia”



(fonte: Tarozzi, 2010)

Fig. 3 – Confronto tra metodi qualitativi “GT” e “Discipline”



(fonte: Tarozzi, 2010)

La ricerca nel servizio sociale in un approccio qualitativo di GT è ancora in fase di sviluppo rispetto alle discipline sanitarie e a quelle educative come si coglie anche dalla fig. 3.

I contesti professionali tuttavia ove sono chiamati gli assistenti sociali e soprattutto l'aspetto della dimensione pratica e la presenza di modelli esperienziali di fatto esistenti, richiederanno sempre più di essere attraversati da ricerche sul campo che colgano in maniera processuale i costrutti di sapere da ricondurre, in forma induttiva (e con abilità riflessive deduttive e abduttive) al sapere disciplinare del servizio sociale.

La nostra riflessione nello svolgersi dell'indagine ha tentato infatti di seguire queste tre modalità di pensiero.

Quella induttiva (prevalentemente) perché si è sempre partiti dalla riflessione dei dati raccolti per fare delle astrazioni (codifiche) progressive in ordine di implicazione le une con le altre (cap. 4 Analisi dei dati).

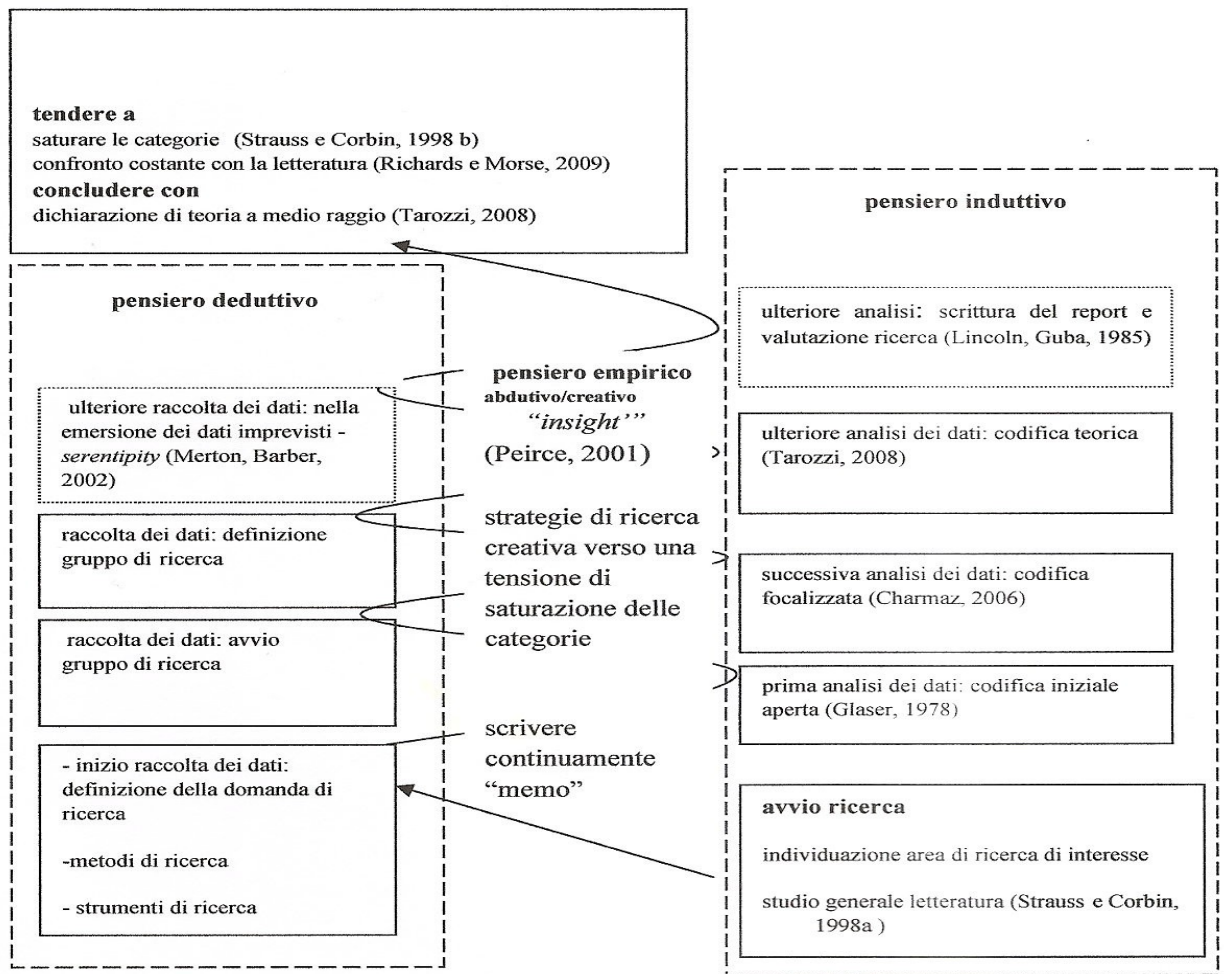
Quella deduttiva perché a mano a mano che si procedeva nell'indagine "sul campo", il confronto e la comparazione con la letteratura scientifica è stata una necessità costante (sia dal punto di vista metodologico, epistemologico che di contenuto del tema di ricerca).

Infine quella abduktiva (che si pone tra la modalità del pensiero induttivo e quello deduttivo) come modalità riflessiva aperta e flessibile all'interno della stessa esperienza empirica dell'indagine. Un pensiero non necessariamente verbalizzabile ma espressione della riflessione creativa ed improvvisa della mente (Magnani, 1991, 1997, 1998; Peirce, 2005).

La GT è quindi un metodo che ben si presta a tale attraversamento e interrogazione delle conoscenze implicite professionali considerata anche la possibilità di avvalersi di un efficace software per l'analisi dei dati.

Sostanzialmente il nostro percorso di ricerca in ottica della GT è riassumibile nella fig. 4 sotto riportata e da noi riadattata.

Fig. 4 - Percorso di ricerca e “GT”



(fonti: Warburton, 2005; Tarozzi, 2008)

Guardando la fig. 4 si vede quindi come la raffigurazione del nostro percorso di ricerca in ottica della GT abbia avuto inizio con l'individuazione dell'area di ricerca (*assessment* in ambito minori-famiglia). Da qui il necessario confronto con la letteratura che afferisce a tale ambito (cap. 1 Sapere e servizio sociale; cap. 2 L'*assessment* del servizio sociale).

Oltre che al confronto con la letteratura, la nostra osservazione si è posta fin da subito sui processi di ricerca: domanda di ricerca, metodi e strumenti.

L'attenzione è andata anche in “noi stessi” circa l'evoluzione dei nostri pensieri, emozioni, accadimenti, intuizioni.

Si sono prodotte così memorie (“memo”) delle azioni, pensieri, accadimenti avvenuti in questo tempo di indagine

La domanda di ricerca si è andata in tal modo sempre più delineando nei propri contorni (con definizione del metodo e degli strumenti di ricerca).

La riflessione (induttiva, deduttiva e abduttiva) è stata continua rispetto al nostro procedere e l'analisi dei dati è stata fatta a mano a mano che si è proceduto nella raccolta dei materiali testuali.

Una prima codifica è stata fatta sui primi dati raccolti (codifica aperta di *vignettes* e interviste trascritte).

La riflessione sulle codifiche emerse dai primi dati testuali è avvenuta secondo il pensiero “induttivo” (prime ipotesi di astrazioni generali dal concreto), “deduttivo” (comparazione con la letteratura) e “abduttivo” (cogliere l'inedito, pensare creativamente, far emergere un'illuminazione improvvisa).

La ricerca in tal modo ha proseguito con l'assunzione di ulteriori dati ed allargamento dei partecipanti al gruppo di ricerca.

Si sono così riportati i materiali testuali prodotti dai nuovi soggetti di ricerca.

In tali materiali si sono evidenziate nuove codifiche iniziali, si è posta attenzione alla loro "ridondanza" (criterio di "saturazione") e si sono focalizzate le codifiche ad un livello più astratto quali categorie emergenti concettuali.

A mano a mano che il nostro pensiero riflessivo procedeva venivano continuamente prese decisioni sull'ampliamento del gruppo di ricerca in funzione dei livelli emergenti di codifica (codifica aperta e codifica focalizzata).

Giunti ad un criterio di saturazione o originalità di alcuni temi, alcune codifiche venivano "chiuse" e portate ad un livello di astrazione ancor più elevato (codifiche teoriche).

Per altre codifiche (ancora *in fieri*) si procedeva nell'assunzione dei dati attraverso altri soggetti di ricerca.

Tale assunzione di dati testuali rimarcava i passi metodologici precedenti.

Tuttavia è da notare che a mano a mano che si procedeva e che alcune codifiche venivano saturate (o tralasciate perché non ritenute più adatte al-

la domanda di ricerca che sempre più si veniva a perfezionare), i processi di codifica diventavano sempre più selettivi rispetto a quelli iniziali della ricerca e mentre si raggiungevano concettualizzazioni sempre più astratte (codifiche teoriche).

L'atteggiamento di cogliere l'imprevisto (*serentipity*) è stato presente fino alla fine della ricerca come declinazione del pensiero nel cogliere dati che potessero, attraverso la loro codifica, dare coerenza e coesione alle categorie che si erano nel frattempo delineate.

L'individuazione della *core category* è stato il punto finale della concettualizzazione attorno alla quale trovavano la loro adesione le altre codifiche definite.

Sostanzialmente, partendo dai materiali emersi attraverso i nostri strumenti di rilevazione possiamo dire che per quanto riguarda le *vignettes* descrittive una volta che ci siamo addentrati nei testi descrittivi prodotti attraverso la lettura di parola per parola, riga per riga, preposizioni e concetti si è proceduto alla codifica aperta (*open coding*).

Si sono individuate in tal modo delle etichette concettuali che riconducono ai criteri selettivi delle informazioni degli assistenti sociali (appendice n. 1).

Tali concetti selettivi sono emersi anche nell'intervista non direttiva.

Nell'intervista il contesto relazionale di ricerca ha favorito l'emersione di ulteriore materiale testuale d'analisi, ricco in dettagli, aperture di discorso, specificazioni, approfondimenti.

Questo materiale ha permesso in alcune situazioni di aumentare la gamma delle unità di senso proposizionale (concettuale) rispetto a quelle già emerse attraverso le *vignettes*, utili per condurre poi alla codifica focalizzata.

La conseguente codifica aperta delle interviste ha portato ad un'individuazione in alcuni casi ad ulteriori concetti e preposizioni di senso (appendice n.2) e riconducibili ai criteri selettivi utilizzati dagli assistenti sociali.

3.7.2 Modalità di analisi dei dati, Nvivo 8

I dati sono stati trattati con il *software* Nvivo 8 adatto per l'analisi qualitativa (Pacifico, Coppola, 2010).

Il programma Nvivo è stato tra i primi strumenti *CAQDAS* (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) messi a punto per la ricerca qualitativa. Ideato nel 1981 alla Trobe University e sostenuto dalla *QSR* (*Qualitative Software Research*) nelle sue diverse edizioni³⁴.

Il programma è stato studiato per offrire, rispetto ad altri software, ampia flessibilità e rispondenza ai criteri per l'analisi qualitativa³⁵.

L'applicazione di Nvivo 8 non vincola al riferimento di particolari impostazioni teoriche ma necessita della conoscenza di impostazioni metodologiche fondamentali sull'analisi qualitativa per poter architettare e gestire il programma.

Va considerato che il programma è uno strumento di aiuto mnemonico ed organizzativo la cui conduzione tuttavia rientra nella responsabilità del ricercatore, non assoggettabile alle gabbie rigide di procedure sequenziali predefinite di tipo algoritmico (Cipriani, 2010).

Permette la raccolta, l'analisi delle informazioni non "strutturate" in modo ordinato ed in tempi efficaci, la ricerca di temi o estrazioni di significati di testi scritti o trascritti per sviluppare opportune conclusioni.

È un programma ideato per lavorare in ambiente operativo *Microsoft Windows*.

Non pone limiti alla corposità del materiale da trattare.

Può essere utilizzato per combinazioni di analisi qualitative con indici quantitativi.

Favorisce il lavoro di gruppo per la significazione categoriale delle strutture semantiche delle parti di testo.

L'interfaccia grafica può essere assimilata per analogia, con quella del *browser explorer* e appare visivamente familiare.

Accessibile tramite un *panel* di navigazione e menù delle funzioni quali *help* e *tutorial* (Pacifico, Coppola, 2010).

Si presenta in più lingue (non l'italiano) tra cui l'inglese.

Gli svantaggi di questo programma sono riferibili alla scarsa adattabilità all'analisi delle strutture di discorso formale (Cipriani, 2006), all'articolata e ricca composizione delle funzioni del programma per le quali è fondamentale un efficace apprendimento da parte del professionista ricercatore.

Soggettivo invece è il giudizio dell'utilizzo per l'analisi di brevi testi condizionato più che altro alla complessità della ricerca, alle finalità di questa, alla presenza di altre analisi. Alle metodologie e tecniche usate nel medesimo disegno di ricerca

È un valido strumento nell'analisi, nella classificazione, nella selezione e nell'organizzazione delle informazioni, in modo da lasciare più tempo per esplorare le tendenze, costruire e testare le teorie e in definitiva, giungere alle risposte delle domande poste dalla ricerca che si vuole effettuare.

Come software per la ricerca qualitativa permette di avere più tempo per analizzare tutto il materiale e scoprirne i modelli, identificare i temi, raccogliere le informazioni e sviluppare significative conclusioni.

Nello specifico della nostra ricerca sono stati individuati e seguenti criteri di analisi con il programma:

- collocazione di tutti i dati testuali (primo compito delle *vignettes* e secondo compito delle interviste non direttive) e segmentazione dei materiali testuali in unità significative rispetto alla nostra domanda di ricerca (*Sources*);
- scritture delle memorie e annotazioni (*Memos*) all'interno dei documenti (*Sources*);
- codifica delle segmentazioni attraverso un codice riassuntivo del significato dei materiali testuali selezionati (*open coding*) in *Free nodes* e assegnazione ad ogni soggetto individuato delle etichette di codifica (in base al documento derivante da *vignettes* 1 e 2; intervista);
- individuazione di reti di collegamento delle relazioni tra codici (*Relationships*);
- strutturazione delle relazioni di codifiche ed assegnazione di codici (codifica focalizzata) in *Free nodes*;
- individuazione delle reti di collegamento tra codici in *Tree nodes* e definizione di codici di astrazione teorica (codifica teorica).

Le difficoltà riscontrate nell'utilizzo del software sono riferibili:

- alla complessità del programma (non intuitivo e molto articolato);
- all'attitudine del programma di formulare risultati anche in approccio quantitativo (frequenza delle parole, occorrenze concettuali) che potrebbero fuorviare rispetto a parti di testo salienti, originali, "uniche" rispetto al contesto della "scoperta";
- al rischio di attribuire al programma aspetti della ricerca che sono

propri del ricercatore (interpretazione, intuizione, attenzione all'inedito);

- all'esprimere in maniera chiara, sintetica, comprensibile la voluminosità del materiale elaborato.

¹ Violenza su minori in Gran Bretagna (Fargion, 2006), Austria e Italia (Corposanto, 2010) avvenute in momenti ove erano già stati attivati i servizi sociali per un percorso d'aiuto.

² *Matrioska* è un diminutivo di *Matrena*, simbolo della maternità, della generosità materna e della fertilità della terra. La prima *Matrioska* russa era di otto figure: la prima la madre, poi una ragazza, poi un ragazzo, una bambina, e così via fino ad un neonato in fasce. La sua creazione è collocata tra il XIX e XX secolo. Oggi la prima bambolina della *Matrioska* si chiama "Madre" e l'ultima "Seme".

³ L'evento tenutosi a Padova, è stato organizzato dalla Fondazione Zancan, in collaborazione con l'associazione europea *European Scientific Association For Residential and Foster Care for Children and Adolescents*, con l'associazione internazionale *International Association for Outcome-Based Evaluation and Research on Family and Children's Services*, con l'Università degli studi di Padova e con il Comune di Padova. All'evento hanno partecipato 30 paesi del mondo, 500 persone tra docenti, ricercatori, esperti in materia, politici, operatori, dirigenti di servizi. Il tema conduttore dell'evento è stata la valutazione in particolare quella di efficacia nel settore dei servizi per l'infanzia e la famiglia.

⁴ Il metodo Madit (Metodo di analisi dei dati testuali informatizzati) consente il raggiungimento degli obiettivi della ricerca esplorativa e consente l'approfondimento delle conoscenze rispetto a determinati processi, fornendo le fondamenta per ulteriori ricerche. L'impiego di Madit si estende inoltre, alla ricerca applicata e consente di trovare soluzioni pratiche e specifiche.

⁵ Legge n. 84/1993, *Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'Albo professionale*; D.P.R. n.328/2001 *Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti*.

⁶ Nel 2008 la popolazione minorile era di 10.149.827 (Lupacchini, Postacchini, 2010).

⁷ Legge n. 39/1975, *Attribuzione della maggiore età ai cittadini che hanno compiuto il diciottesimo anno e modificazione di altre norme relative alla capacità di agire e al diritto di elettorato*.

⁸ Legge n. 285/1997, *Disposizioni per la promozione dei diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* approvata dalle Nazioni unite nel 1989, ratificata in Italia con la legge n. 176/1991 *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo fatta a New York il 20 novembre 1989*, D.P.R. n. 103/2007 *Regolamento recante il riordino dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e del Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia*.

⁹ La Convenzione ONU (composta di 54 articoli) è il più rilevante atto normativo a livello internazionale di promozione e tutela dei diritti per l'infanzia. È entrata in vigore il 2 settembre 1990. Ad oggi vi hanno aderito circa 200 Paesi attraverso normative nazionali di ratifica diventando uno strumento giuridico di garanzia per gli Stati aderenti.

¹⁰ Legge n. 176/1991, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo fatta a New York il 20 novembre 1989*.

¹¹ Legge n. 184/1983, *Diritto del minore ad una famiglia*.

¹² Legge n. 149/2001, *Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184*.

¹³ Legge n. 179/1991 di ratifica della Convenzione ONU sui diritti del minore.

¹⁴ Legge n. 285/1997, *Disposizione per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*.

¹⁵ Decreto legislativo n. 112 /1998, *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni ed agli Enti locali in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997 n. 59*.

¹⁶ Legge n. 328/2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

¹⁷ Legge Costituzionale n. 3/2001, *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*.

¹⁸ Legge n. 54/2006, *Disposizioni in materia di separazione dei genitori e affidamento condiviso dei figli*.

¹⁹ Nuovo *Codice Deontologico dell'Assistente Sociale* approvato il 17/4/2009 dal Consiglio nazionale degli assistenti sociali.

²⁰ Prima di tentare di fare una distinzione tra scienze della natura e scienze sociali, risulta opportuno dire cos'è "scienza". Si può sostenere che scienza è un'attività generata dall'uomo nell'intento di stabilire regolari connessioni tra classi di eventi che sono accumulati da variabili e che possono essere universalizzate in scienze nomotetiche o nomologiche (Niero, 2004). Le discipline nomotetiche sono normative, formali, definitive di leggi e categorie scientifiche. Traggono dall'esperienza strutture di dati verificabili e controllabili quantitativamente per giungere a leggi certe e operare una semplificazione delle mutevoli variazioni dello stato dei fenomeni oggetto di studio. Si limitano quindi alla descrizione e alla spiegazione per la rappresentazione dell'oggetto di studio (Cardano, 2004). Vi è nell'analisi delle scienze naturali la fungibilità (Marradi, 2007) delle unità di osservazione, ossia l'irrelevanza tra esemplari: i risultati

emersi dall'analisi di un oggetto produrranno generalizzazioni indipendenti dalla variabile contestuale, ove si è effettuata l'analisi dell'oggetto di studio. Nelle scienze naturali vi è quindi un stretto rapporto causale tra gli eventi, in modo tale che date certe premesse si può dedurre l'evento che avverrà.

Nelle scienze sociali, tranne poche eccezioni (osservazione naturalistica e documentaria), è necessaria l'interazione e la cooperazione volontaria dell'oggetto di studio. La prossimità con l'oggetto osservato permette al ricercatore di riconoscere la multidimensionalità della realtà e la complessità del fenomeno. L'attività cognitiva delle scienze sociali si esplica nella comprensione dell'agire (Cardano, 2004) che per quanto accorta e consapevole rimane a livello pratico una epistemologia inconsapevole e tacita dei professionisti. Tale conoscenza, personale e situazionale, è spesso difficile da formalizzare comunicare. Pur non scissa dalla conoscenza esplicita maggiormente comunicabile, si fonda essenzialmente sull'esperienza reale del "qui ed ora", anche se sappiamo più di quel che si riesce ad esprimere (Polany, 1979, 1988, 1990) delle nostre conoscenze tecniche e tacite (Fook, 2002). Un sapere che si costruisce nell'esperienza, avendo un rapporto intensamente "pensoso" (Dewey, 1986) con ciò che accade e ciò che è percepito, ove lo stesso pensiero si assorbe nella situazione.

²¹ *Questioning model*: è l'*assessment* di indagine iniziale verso una referenzialità terza, come può esserlo verso l'autorità giudiziaria. In esso viene formulato un giudizio professionale in merito a dei possibili rischi per una situazione oggetto di *assessment*. Non necessariamente l'operatore sociale che formula tale giudizio potrà essere anche quello che accompagna la situazione problematica in un eventuale percorso di aiuto di servizio sociale.

Procedural model: è l'*assessment* attraverso il quale si formula un giudizio per l'accesso o meno dell'utente al processo di aiuto.

Exchange model: modello che attraverso la situazione di *assessment* potenzia il processo di aiuto, valorizzando le potenzialità della persona, riformulando le proprie narrazioni e donando competenze di *empowerment*.

²²La formazione valida ai fini dell'esercizio professionale è riferita al D.P.R. n. 14/1987, *Valore abilitante del diploma di assistente sociale in attuazione dell'art. 9 del Decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982 n. 162*.

²³Legge della regione Veneto n. 55/21982, *Norme per l'esercizio delle funzioni in materia di assistenza sociale*; legge della regione Veneto n. 56/1994, *Norme e principi del servizio sanitario regionale in attuazione del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502 – Riordino della disciplina in materia sanitaria così come modificato dal decreto legislativo 7 dicembre 1993, n. 517, art. 8, comma 2, La Regione persegue l'integrazione delle politiche sanitarie e sociali e promuove la delega della gestione dei servizi sociali da parte dei Comuni alle Unità Locali Socio-Sanitarie*; legge n.5/1996, *Piano Socio Sanitario regionale per il triennio 1996-1998, art. 4, La realizzazione di un sistema integrato di erogazione dei servizi sociali a elevata integrazione socio-sanitaria si attua attraverso la gestione unitaria di tali servizi in ambiti territoriali omogenei e la*

delega da parte dei Comuni alla gestione dei servizi stessi alle Unità Locali Socio-Sanitarie.

²⁴ È un effetto di prestazione della memoria per cui si tende a ricordare più facilmente contenuti cognitivi (e anche emotivi) che avvenuti in un ordine temporale diacronico vengono rievocati proporzionalmente al tempo più prossimo (Darley, Glucksberg, Kinchala, 1993).

²⁵ Il materiale testuale prodotto direttamente dagli assistenti sociali sul compito delle *vignettes* è stato riportato come da loro scritto. Alcuni materiali sono prodotti dai partecipanti alla ricerca con riferimento implicito alle domande poste nella lettera di presentazione della ricerca (vedasi appendice n. 10). È da rilevare tuttavia che non sempre tali riferimenti impliciti alle domande rispettano l'ordine di presentazione dei quesiti. In altri scritti si fa invece esplicito riferimento a tali domande. I testi sono stati analizzati per come sono stati prodotti.

²⁶ Le interviste sono state trascritte dal materiale verbale espresso successivamente alla domanda di apertura. Non sono state inserite le parti verbali di circostanza espresse all'inizio dell'intervista e alla conclusione.

Il materiale verbale è stato trascritto annotando le pause del discorso attraverso la punteggiatura “ ... ”.

²⁷ Testi per temi di prova scritta per esami di stato reperiti *on line* in alcune università italiane al 12.7.2008.

²⁸ Occorre porre una distinzione tra “metodologia” e “metodo”. Il primo termine designa la riflessione che il ricercatore fa sull'uso dei metodi da impiegare nella ricerca. Riflette sugli aspetti epistemologici della conoscenza, il fine che si intende raggiungere con l'esplorazione di una certa realtà, i valori, principi, le preconoscenze del ricercatore, le implicazioni etiche, l'appartenenza teorica, formativa, valoriale del ricercatore (Dal Pra Ponticelli, 2005). La definizione di “metodo” non trova una condivisione univoca anche se comunque questi può intendersi come l'opportunità di scegliere fra modi alternativi di procedere nella ricerca. È molto di più di una sequenza “algoritmica” di passi procedurali (Niero, 2005; Marradi, 2006).

²⁹ La contrapposizione non feconda tra metodo “quantitativo” e metodo “qualitativo” negli approcci di ricerca sociale fa sì che in alcuni ambienti di ricerca vengano usati i termini standard e non-standard per designare “famiglie” di ricerca “quantitative” da quelle “qualitative”, ove con tale scelta di cambio di denominazione si vuole far intendere che la famiglia delle ricerche non-standard producono asseriti privi di pretese di impersonalità (Marradi, 1997). Sostanzialmente la contrapposizione posta dalla comunità scientifica tra quantitativo e qualitativo sembra basarsi per il primo approccio su considerazioni pratiche quali la riduzione di un fenomeno in variabili e frequenze, la limitazione ed il controllo di tali variabili, la razionalizzazione delle risorse, l'estendibilità dei dati dal campione (rappresentativo) alla popolazione, usando una logica ipotetico-deduttiva, positivista e realista; per il secondo approccio, qualitativo il dibattito di contrapposizione sembra basato su una logica induttiva, naturalistica, contestualizzata, di interpretazione fenomenologica, ermeneutica e costru-

zionista (Bryman, 1988; Basset, 2004). Nella ricerca quantitativa le “categorie teoriche sono precostituite e si calano sul materiale empirico per riordinarlo secondo un disegno prestabilito” mentre “nella ricerca qualitativa il processo di categorizzazione parte dal basso, è meno aprioristicamente definito; più che a condensare i risultati della ricerca tende a indicare, problematicamente, alcune direzioni di ricerca” (Ferrarrotti, 2010).

³⁰La natura dei fatti sociali è multifattoriale. Nella ricerca, l’oggetto di studio è complesso e i disegni sperimentali nelle scienze sociali andrebbero ri-pensati in funzione della quantità della variabili e della complessità della ricerca (Canali, Frigo, Vecchiato, 2008).

³¹Osservazioni empiriche impreviste (*serendipity*) sono facilitate nella loro emersione dall’atteggiamento intellettuale di essere attenti a quanto si rileva e che non era previsto con un atteggiamento di stupore e intuizione (Cipriani, 2006).

³²A partire dagli anni ottanta per effetto già di alcune impostazioni filosofiche e di diversi approcci al mondo della conoscenza da parte delle stesse “scienze forti” vi è una sorta di “rivoluzione cognitiva” (Milner, O’Byrne, 2004) che investe anche le scienze sociali. Viene messo in discussione che la conoscenza sia una scoperta attuata dal pensiero e pone invece attenzione all’attività creativa del pensiero nei processi di conoscenza. Questo modo di guardare ai fatti venne definito da molti come “costruttivista”. Escono termini come “costruttivismo” e “costruzionismo sociale”, termini talvolta sovrapposti o interscambiati (De Koster, Devisé, Flament, Loots, 2004). Il costruttivismo può essere inteso come attività cognitiva individuale di costruzione di modelli mentali circa la percezione, l’interpretazione e categorizzazione della stessa realtà anziché essere una modalità spiccatamente collettiva (Milner, O’Byrne, 2004). Costruzionismo sociale invece come transizione sociale tra individui di sensi e significati della realtà dei costrutti. Si riferisce agli aspetti dinamici sociali che avvengono nella vita quotidiana e che assumono una valenza interattiva della conoscenza attraverso qualsiasi forma comunicativa di codici linguistici (Milner, O’Byrne, 2004). Il costruttivismo sembrerebbe più riferibile quindi alla dimensione percettiva individuale mentre nel costruzionismo sociale (Maturana, 1988; De Koster, Devisé, Flament, Loots, 2004) si porrebbe maggiormente attenzione anche alla definizione della realtà e della conoscenza che si viene a creare interattivamente nel contesto societario. È in questa dinamica che il linguaggio assume la funzione di significante (Parton, O’Byrne, 2005).

Il ricercatore di servizio sociale nella costruzione del sapere deve porre come primo oggetto della conoscenza la riflessione sul proprio modo personale di vedere e significare gli scenari sociali che si pongono o si vengono a definire nell’interazione tra sé e gli ambienti esterni (costruzionismo sociale). In ottica di “riflessione scientifica” poi, il ricercatore deve saper guardare il proprio pensiero come un “oggetto” per tessere trame di riflessioni ad un livello “meta” ove coglie il sé conoscente nell’azione del conoscere (costruttivismo sociale) (Santambrogio, 2010).

³³ I concetti sensibilizzanti non sono definitivi in quanto non chiudono entro un'unica definizione gli elementi comuni di una classe di oggetti, ma offrono al ricercatore un senso generale ed una strada per avvicinarsi al tema. Non danno prescrizioni ma forniscono elementi ed indicazioni verso cui volgere lo sguardo del ricercatore.

³⁴Nvivo 1, Nvivo 2, Nvivo 4, Nvivo 5, N6 (NUD*IST6), Nvivo 7, Nvivo 8 ed il recente Nvivo 9. Nvivo 8 è compatibile con progetti di Atlas.Ti 5.2 e A-tals.Ti 5.5 e Maxqda 2007 (Allevi, Schiattone, 2010).

³⁵Per le caratteristiche del software si rimanda a: www.qsrinternational.com.

CAPITOLO 4

Analisi dei dati

Presentiamo in questo capitolo l'analisi dei dati emersi.

La presentazione è fatta attraverso due livelli di esposizione:

- esplicitazione dei criteri generali di selezione delle informazioni da parte degli assistenti sociali ai fini della formulazione dell'*assessment* con riferimenti ad alcune parti dei dati testuali;
- focalizzazione delle codifiche emerse dai dati con riferimenti specifici ad alcune parti dei dati testuali.

Sarà inoltre presentata anche la caratteristica dell'aspetto emotivo nella funzione di *assessment* dell'assistente sociale che si affianca a quella dell'aspetto cognitivo.

Il capitolo terminerà con la sintesi dell'analisi dei dati e la formulazione di un "modello" di spiegazione di quanto emerso dai dati.

4.1 Alcuni richiami alla procedura di codifica

L'utilizzo del software Nvivo 8 come già espresso (3.7.2 Modalità di Analisi. Nvivo 8) ha per noi avuto dei vantaggi nell'elaborazione e sistematizzazione dei dati.

Tuttavia, un vincolo da noi sperimentato è legato alla difficoltà di presentare l'elaborazione avvenuta con il programma in una modalità espositiva descrittiva, sintetica, analitica ma sufficientemente chiara.

Risulta pertanto necessario richiamare alcuni aspetti metodologici di elaborazione dei dati ai fini di una loro maggior comprensione per la presentazione in forma "accorpata".

Come già scritto nel precedente capitolo, l'analisi dei dati è avvenuta secondo il procedimento di codifica della GT su un *corpus* complessivo di 72 testi (48 provenienti dalla funzione stimolo delle *vignettes* e 24 dalle interviste trascritte).

Le procedure della GT da noi utilizzate hanno riguardato la raccolta dei dati empirici, la loro codifica in categorie, l'analisi delle categorie (Ricolfi, 1998).

La concettualizzazione dei dati empirici della nostra ricerca è avvenuta sulle espressioni linguistiche contestualizzate nei testi (scritte e trascritte) in riferimento al pensiero sotteso a queste e ai referenti oggettuali (Marradi, 1994; Marradi, 2007).

Le categorie concettuali emerse dai testi nella nostra analisi, possono derivare direttamente dalle espressioni linguistiche usate dai soggetti partecipanti alla ricerca o dalla definizione espressa da chi scrive in qualità di ricercatore.

Abbiamo usato in prevalenza la prima modalità (es. tab. 5, par. 4.3 Conoscenze concettuali emerse).

Le codifiche emerse in ordine di astrattezza e inclusività sono così sintetizzate:

Codifica aperta: n. 155 codifiche totali suddivise tra quelle emerse dalle *vignettes* (n. 98 codifiche) e quelle dai trascritti delle interviste (n. 57 codifiche) (vedasi appendice n. 1, n. 2, n. 3). Tale variabilità di codifiche è stata ridotta per attinenza semantica con altre codifiche per cui si è giunti a n. 55 codifiche emerse dalle *vignettes* e n. 38 codifiche emerse dalle interviste per un totale di n. 94 codifiche aperte (tab. 6 del presente capitolo);

Codifica focalizzata: n. 25 codifiche (tab. 5 e tab. 6 di questo capitolo);

Codifica teorica: n. 10 codifiche (sintesi, tab. 9 di questo capitolo).

4.2 Criteri di selezione delle informazioni da parte degli assistenti sociali nell'*assessment*

Dalla numerosità concettuale della prima analisi testuale (*open coding*), riconducibile ai criteri di selezione delle informazioni, emergono sette modalità di discriminazione delle informazioni da parte degli assistenti sociali partecipanti al gruppo di ricerca.

Tali modalità sono state individuate attraverso un nostro pensiero riflessivo che non fa riferimento a specifici autori ma deriva dall'effetto (cognitivo) di una serie di letture riferibili alla "scienza cognitiva" (es. Benjafield, 1995; Conte, Castelfranchi, 1996; Magnani, 1998; Bianchi, 2009) o alla partecipazione a convegni (AISC, 2010)¹.

Sono modalità selettive degli assistenti sociali che permettono di cogliere un loro pensiero consapevole e in parte "agito" direttamente nell'operatività come si coglie anche dalle seguenti citazioni

non ho un riferimento teorico ben preciso, forse una visione sistemica generale aiuta sempre ad inquadrare gli aspetti delle relazioni familiari ma questo per capire meglio noi come operatori e comprendere la dinamica che mantiene il problema ... il problema tuttavia si sa che deve essere affrontato senza poter farsi carico di tutta la famiglia o comunque difficilmente si riesce a lavorare con tutti i membri del sistema e a volte bisogna andare a ricercare i modi per affrontare direttamente il problema e possibilmente risolverlo ... se qui c'è un nonno che è stato abusante e un disagio della figlia non è che si può rimanere per tanto tempo con il dubbio che ci possa essere ancora abuso e intanto la minore cresce ... si cerca al più presto di lavorare con la mamma della bambina affinché trovi un lavoro stabile e lasci la sua famiglia assieme alla figlia in modo che siano indipendenti e staccate da questo nonno (intervista, BB2),

sembra una situazione di isolamento di un nucleo familiare che ha certamente problemi relazionali ed invischiati. Il nucleo, nel vivere il suo isolamento non può rompere i legami ammalati che lo tiene unito. Occorre un intervento di servizio sociale che sia maggiormente presente in questa situazione (vignetta 1, BB2).

Quello che a noi è apparso in queste concettualizzazioni è un succedersi di contenuti cognitivi con connotazioni emotive ad andamento circolare: una modalità (concettuale) si avvicenda sull'altra per poi ritornare, soffermarsi e via di seguito

ci sono tanti aspetti che possono essere colti in questa situazione difficile di Paola ... i bambini, la sua sofferenza di donna e madre, le sue frustrazioni ... l'essere completamente sola e disperata ... questa è la vita delle persone fatta di avvenimenti e dolori a volte fuori da qualsiasi ragione ma che dobbiamo comprendere in tutta la sua portata per poter far qualcosa (intervista, MM11).

Nel loro complesso, questi aspetti di "circolarità concettuale" sembra abbiano permesso agli assistenti sociali di dare una fisionomia al "pensiero" espresso.

Abbiamo detto quindi di aver individuato sette modalità di discriminazione delle informazioni emerse da questa prima codifica (*open coding*) che abbiamo così sintetizzato:

- l'attenzione posta ai dati contingenti della situazione problematica e a come questi si pongono nella loro salienza in rapporto agli altri (nella percezione dell'assistente sociale)

ritengo che ogni informazione sia rilevante ma nello stesso tempo limitante o relativa: la conflittualità nel precedente matrimonio, la mancanza di rapporti dopo il divorzio pur con la nascita dei 2 figli, l'assenza di contatti e quindi di relazioni tra i bambini e il loro padre che è sì completamente sottratto, la fragilità di carattere della mamma, la scarsità di relazioni e reti extrafamigliari, la perdita di lavoro da parte della mamma dei bambini, la presenza nel nucleo di una persona anziana, una nuova gravidanza, il tentato suicidio (vignetta 2, AA1),

- il mandato professionale percepito dagli assistenti sociali rispetto al proprio ente di appartenenza, rispetto all'identificazione con il codice deontologico, rispetto al mandato sociale percepito

... non è sempre facile muoversi in questo ente ... a volte passano messaggi di contenere le azioni di tutela perché possono sollevare problemi economici e di contestazioni. Ora vedo che ci tengono molto che prima di partire con una segnalazione anche se da tanto tempo conosciuta si cerchi di trovare delle forme di mediazione o di continuare a dare a supporti anche se in realtà si danno da anni e comunque non hanno dato i risultati sperati ... e intanto i bambini crescono (intervista, VV20),

il nostro codice deontologico è molto incisivo per quanto riguarda i minori e la famiglia ... molto forte ... impossibile per noi sottrarci ... a volte mi crea apprensione perché il codice professionale porta la famiglia e i minori su un palmo di mano, da salvaguardare e promuovere quando invece qui le cose vanno diversamente (intervista, GG7),

quando non si interviene la gente va dall'assessore a dire che il comune non fa niente poi quando io mi interessò della situazione si comincia già a dire che sta arrivando l'assistente sociale per togliere i bambini ... se si ascoltasse quello che dicono le persone si dovrebbe fare una cosa e poi anche il contrario (intervista, PP14);

- il modello teorico-esperienziale, anche implicito di riferimento (es. condizione della donna di svantaggio sociale, fragilità della condizione femminile, minori colti in una visione "adultocentrica", ecc.)

pensare che i bambini sono senza un padre con una madre suicida è drammatico. La loro vita sarà segnata per sempre e certe cicatrici non si risolvono ... ne ho visto di bambini diventare adolescenti e molto problematici (intervista, OO13);

- l'esperienza professionale maturata nel tempo, per cui l'*expertise* regola il "flusso" delle informazioni da assumere e osservare

... a volte un genitore mi parla del suo rapporto con il figlio che seguo e me ne parla come andasse tutto bene eppure sento che ci sono degli aspetti che non mi convincono per una serie di cose ... sono anche convincenti ma ho visto talmente tante situazioni e ho visto che quando vogliono far vedere che tutto vado bene c'è qualcosa che invece non va e spesso non è di poco conto (intervista, JJ22);

- l'impatto emotivo della situazione problematica sull'assistente sociale, ed in particolare quello della condizione femminile e della minore età

queste donne che subiscono e soffrono che si fanno carico di altri familiari e debbono cercare di essere presenti a se stesse e con i figli per poterli crescere ... storie a volte angoscianti (intervista, ZZ21);

- il *frame* problematico iniziale dai contorni aperti e che lascia all'assistente sociale intravedere immagini possibili di evoluzione della situazione presentata

il quadro presentato risulta molto incerto per il benessere della bambina anche se bisogna portare l'attenzione sulla madre. È una situazione che va approfondita e seguita nel tempo senza sospendere l'osservazione perché è un quadro in evoluzione e certamente se vi sono problemi non emergeranno solo con dei semplici colloqui o alcune visite domiciliari (vignetta 1, KK23);

- l'aspetto della "valutazione" quale funzione significativa nel lavoro dell'assistente sociale che si manifesta come processo di pensiero ed espressione nel linguaggio scritto e parlato

quando debbo fare una relazione per il Tribunale so che debbo usare una modalità dettagliata e articolata e usare anche termini molto appropriati e so che quello che è scritto rimane e che influisce anche per le risposte del Tribunale ... quando faccio una relazione per l'amministrazione invece so che si mira già agli aspetti economici e non mi soffermo più di tanto sugli aspetti familiari e di tutela dei minori anche perché qui alla fine quando c'è un problema di questo genere i fatti li conoscono già (intervista, CC3).

4.3 Conoscenze concettuali emerse

Le conoscenze emerse sono strettamente legate ai criteri generali di selezione sopra visti.

Vogliamo qui presentare più in specifico i criteri di selezione e le conoscenze emerse dalla concettualizzazione dell'analisi dei materiali testuali.

Abbiamo visto che la nostra ricerca tenta di indagare i processi di conoscenza emergenti nella funzione di *assessment* del servizio sociale.

Tuttavia è da rilevare come tale termine non emerga dal primo livello di codifica (*open coding*) ossia direttamente dai materiali testuali (in particolare nel compito assegnato con le *vignettes*).

Il termine *assessment* emerge più esplicitamente dalle interviste nella situazione interattiva.

Rimane un "sotteso" implicito all'interno del discorso testuale del compito svolto dalle *vignettes* (quello scritto direttamente dall'assistente sociale).

Il termine anche quando esplicitato dagli assistenti sociali viene sovrapposto a quello più generico di "valutazione", termine quest'ultimo che tuttavia richiama a più contesti applicativi di un medesimo processo del lavoro di servizio sociale come quello più onnicomprensivo utilizzato nelle fasi del processo d'aiuto o della progettazione sociale (cap. 2 L'*assessment* di servizio sociale)

una valutazione è comunque da farsi e ragionarci sopra aiuta a capire in quale direzione si vuole portare un buon giudizio nell'interesse dei minori che sono nel problema (vignetta 2, AA1),

mentre emerge nel contesto interattivo dell'intervista ove viene portata da parte dell'intervistato una maggior attenzione e focalizzazione a partire dal termine più generale "valutazione" e di "giudizio" per giungere a quello di *assessment*

la parola valutazione mi sembra che ci possa stare sempre nel parlare tra colleghi. Giudizio sembra un po' discriminante e occorre porre attenzione con chi lo si usa. Un utente forse lo interpreterebbe male. Assessment mi sembra più adatto in una fase di indagine di una situazione soprattutto mi sembra che si adatti bene per le situazioni molto pesanti dove ci sono minori a rischio (intervista, RR16).

Viene sostanzialmente posta un'attenzione sui termini del linguaggio professionale anche se sembra più riferibile ad un'autopercezione dell'uso appropriato dei termini che non all'efficacia di tale uso

... no ... non ho provato a usare il termine valutazione e assessment per vedere che effetto fanno usando l'uno o l'altro con le persone. Non so se poi capirebbero cosa significa assessment. Però capiscono cosa vuol dire valutazione o almeno si fanno l'idea. Però penso che neanche un medico parli a un paziente "adesso devo fare a lei un assessment"... Neanche con i colleghi uso molto assessment, con "valutazione" ci si capisce e ci sta sempre. Se usassi assessment penso che li metterei un po' in crisi e dovremmo forse star lì a parlare cosa intendo per tale parola e perché non uso la parola valutazione, è una complicazione nel parlarsi. Forse magari se uno la trova scritta è diverso (intervista, RR16).

L'uso della parola *assessment* sembra quindi sia poco funzionale ad una comunicazione verbale “quotidiana” tra colleghi ma anche con gli utenti del servizio.

Il termine sembra quindi più accolto in termini teorici, astratti, di pensiero dall'assistente sociale che non sul piano del linguaggio quotidiano operativo.

Nella nostra analisi, se ci fossimo fermati quindi solo all'uso o meno del termine all'interno dei materiali testuali, non avremmo potuto avanzare molto nella nostra ricerca in termini di astrazione concettuale dei dati rilevati.

La concettualizzazione dei termini, appartenenti ad un insieme familiare di significati e all'interno di un contesto discorsivo, ci ha invece permesso di condurre i materiali di ricerca ad aspetti più astratti.

Per poter darci dei riferimenti in termini di concettualizzazioni e quindi conoscenze ci siamo posti dei “parametri” di “rilevanza” per la determinazione delle concettualizzazioni dei processi di costruzione dei “saperi impliciti e espliciti” emergenti dagli assistenti sociali.

I parametri utilizzati per discriminare la scelta della “variabilità” delle conoscenze sono stati quelli di utilizzare criteri “numerici” di occorrenze delle concettualizzazioni individuate con il supporto del software (es. “situazioni di forte sofferenza”, tab. 6) e la pregnanza di alcuni concetti che

seppur non presenti con un'elevata occorrenza concettuale sono da noi stati considerati originali e importanti per la domanda di ricerca (es. "essere totalmente nelle situazioni", tab. 6).

Per quanto riguarda le occorrenze, le codifiche sono state considerate per i documenti testuali complessivi di "frequenza" (criterio A, appendice n.4) e per singolo documento (criterio B, appendice n.5).

Non appaiono tuttavia sostanziali differenze tra questi due criteri (appendici n. 6, 7, 8).

Nella logica della analisi effettuata, riteniamo quindi opportuno presentare gli elementi di conoscenza concettuale (focalizzata) emersi (per giungere poi a quella teorica).

Abbiamo ritenuto che nei vari livelli di codifica (aperta, focalizzata e teorica), quella focalizzata richieda il delicatissimo (e difficile) passaggio (riflessivo) dal radicamento ai dati testuali ad una forma di concettualizzazione.

È qui infatti che le categorie emerse dalla codifica aperta vengono infatti continuamente confrontate tra loro per trovarne nessi, collegamenti, divergenze. Si possono includere le une dentro l'altra per il grado semantico concettuale di spiegazione (della codifica aperta abbiamo già in precedenza parlato anche se faremo ritorno nel proseguo dell'analisi a mano a mano che, dall'astratto, faremo alcune citazioni di parti testuali).

Trattasi quindi di n. 25 aspetti concettuali “focalizzati”: dal più frequente a quello meno (tab. 5), ossia quelli riferiti al “criterio A” (appendice n. 4).

La tab. 5 ci riporta in sintesi le codifiche focalizzate emerse dai materiali testuali delle due *vignettes* e dalle interviste non direttive.

Sono in prima posizione il concetto “situazioni di forte sofferenza” (70 riferimenti concettuali, “r.c.”) e all’ultima quello di “vincoli” (1 r.c.).

Tab. 5 – Sintesi codifiche focalizzate

<i>Name</i>	<i>Sources*</i>	<i>References**</i>
situazioni di forte sofferenza	30	70
valutazione	30	56
emergenza sociale	18	52
esperienza professionale	13	47
disagio	12	36
rischio minori	21	36
informazioni	24	35
contesto	15	32
linguaggio profess. di valutazione	30	31
indicatori	8	25
segnalazione	15	25
paternità	10	21
creatività	11	18
giudizio sociale	14	16
reti di sostegno	8	15
comportamento	9	13
condizioni salute	8	11
protezione	8	11
risorse	10	11
essere totalmente nelle situazioni	5	8
segreti di famiglia	2	8
assistente sociale donna risolutrice di tutti i problemi	4	5
ruoli femminili	2	4
atteggiamenti	3	3
vincoli	1	1

* numero di documenti ove sono presenti i riferimenti concettuali (r.c.).

**numero di r.c. presenti complessivamente. La numerosità non ha un valore statistico ma è un indice di “salianza” concettuale. I r.c. semantici sono emersi dalle unità minime di significato preposizionale (o di un concetto).

Riporteremo quindi alcune parti di brani (emersi dai materiali testuali della ricerca) che sono stati attribuiti a tale concettualizzazione e che sono riferibili alle conoscenze emerse degli assistenti sociali.

Guardando pertanto a tali codifiche e alla loro rilevanza concettuale (r.c.) e iniziando la nostra esposizione da “situazioni di forte sofferenza”

(r.c. 70) e via di seguito, emerge come l'evento accaduto nel passato (o l'inferenza professionale ipotizzata dagli assistenti sociali sui fatti descritti nelle *vignettes*) conduca a immagini e scenari sociali problematici piuttosto "forti" (nella loro gravità e nell'impatto emotivo). Il *frame* implicito (e da noi posto con la codifica focalizzata "situazioni di forte sofferenza") di tali scenari e immagini suscitate nell'assistente sociale sembra orientare una loro prima modalità di selezione delle informazioni.

La codifica "situazioni di forte sofferenza" è ciò che sembra quindi accumulare primariamente l'aspetto selettivo delle informazioni nel *frame* problematico presentato da entrambe le *vignettes* (n.1 e 2) ma anche ripreso nelle interviste.

Questo sia per la vignetta ove è accaduto nel passato un abuso (e forse riattualizzato secondo quanto potrebbe anche far pensare la vignetta), sia nella seconda vignetta ove l'evento del suicidio potrebbe essere ricondotto a una condizione femminile fragile per diverse "avversità" di vita: la perdita del lavoro della giovane donna, la mancanza di una reale figura paterna per i suoi figli dei quali lei si fa completamente carico, l'attuale partner abbandonico della giovane madre a fronte anche di una gravidanza, la solitudine della donna.

Il tema della forte sofferenza sembra quindi l'*incipit* concettuale che si pone fin da subito nella percezione degli assistenti sociali della nostra ri-

cerca, sia negli aspetti cognitivi di analisi della situazione sia nel *pathos* professionale sentito.

Ecco quindi alcune frasi dei nostri assistenti sociali:

quanti anni è durata l'attenzione sessuale di Giovanni nei confronti di Maria? (vignetta 1, GG7);

e ancora

è rilevante che un nonno abusante con moglie non autosufficiente passi molto tempo con la nipote in assenza della madre (intervista, DD4).

Ma anche:

Paola è una donna sola, il mondo non si interessa di lei, viene sfruttata, vengono negati i suoi bisogni, viene profanata nei suoi sentimenti (vignetta 2, EE5),

e

che dire, quando una donna è sola in quelle condizioni, con figli, padre da assistere, senza lavoro, bisogno di sentirsi amata, tutto le si può fare anche facendo poco e lei sarà colpita nel profondo della sua vita (intervista, KK23).

Per la rilevanza concettuale del termine “valutazione” (r.c. 56) abbiamo già presentato alcuni aspetti di analisi. Il termine, come scritto, viene sovrapposto ad *assessment* (o meglio questi è un termine “tacito”).

La parola *assessment* infatti è percepita come termine che sembra non sia “fluido” nella comunicazione tra assistenti sociali e tra questi e “l’utente”.

Sembra più un termine teorico che “dialetticamente” presente nel linguaggio professionale.

Emerge come una parola più riferita alla sfera del pensato che al detto anche in una dimensione relazionale diadica (come quella che è stata tra assistente sociale e ricercatore).

Un termine che una volta esplicitato (come nel caso nostro attraverso l’intervista) inizia ad affiorare al pensiero con “legittimità” semantica

in effetti se penso alle riunioni che facciamo d’equipe, la psicologa dice più spontaneamente la parola *assessment* quando si parla della valutazione di una situazione di un minore ... io e la mia collega non lo diciamo ci viene più da dire valutazione tra noi ... è come se fossi timorosa ad usare questo termine ... come se fosse nato per altre professioni ... però ha un suo senso anche per noi e dovremmo usarlo anche noi spontaneamente ma è come se si avesse pudore ad usarlo ... come se dovessimo essere riconosciuti senza sentirci di serie b come ruolo (intervista, PP14).

Successivamente alle codifiche focalizzate “situazioni di forte sofferenza” e “valutazione”, troviamo la codifica “emergenza sociale” (r.c. 52)

questa è una emergenza sociale. Passata l’emergenza bisogna però capire meglio, ricucire ove possibile dei legami, sostenere i bambini e la madre con interventi integrati e ben strutturati (vignetta 2, MM11),

ed ancora

si deve intervenire subito nel caso di situazioni estreme come un eventuale abuso e un tentato suicidio di una madre incinta (intervista, JJ22).

Il ricorso all' "esperienza professionale" maturata (r.c. 47) diventa la forma implicita di riferimento per la comparazione della situazione problematica

esperienza professionale, esperienza di conoscenti, esperienza personale, contribuiscono a dare questa lettura (vignetta 2, EE5).

Ed ancora:

l'esperienza professionale è importante per avere un punto di partenza (intervista, YY24).

La codifica "disagio" (r.c. 36) diventa invece il criterio per cogliere la "mancanza di agio", di malessere nei contesti relazionali e materiali anche non immediatamente coglibili come può esserlo un problema conclamato ma che lasciano intravedere una criticità nella situazione presentata

restano da sondare tutta una serie di indicatori che potrebbero focalizzare ulteriormente il disagio della minore (vignetta 1, VV20).

Ed ancora

la scuola segnala al servizio sociale il comportamento della bambina quale indicatore di un disagio (intervista, HH8).

Successivamente, abbiamo le codifiche focalizzate su "rischio minori" (r.c. 36) e "informazioni" (r.c. 35) come elementi di conoscenza assumibi-

li direttamente dal *frame* critico “contesto” (r.c. 32) come ambiente ove si colloca la situazione problematica.

Vediamo alcune rispettive citazioni delle codifiche:

occorre porre attenzione anche alla madre di Giulia ... è vero che ha una storia difficile e sofferta però per questo non è che si giustifica il suo comportamento ... insomma ho l'impressione che la madre sia completamente assente tant'è che è l'assistente sociale che si rende conto di questo nonno che ... insomma qualche dubbio mi sembra anche fondato e la madre dovrebbe ... insomma almeno per la sua storia tanto tranquilla non dovrebbe essere (intervista, DD4);

le informazioni sono molto scarse e andrebbero potenziate sentendo tutte le persone della famiglia. In particolare parlerei con Giulia e con la mamma per vedere cosa emerge dalla bambina e come la mamma percepisce la situazione (vignetta 1, BB2);

di primo acchito verrebbe da pensare che ci sono delle attenzioni sessuali del nonno sulla nipote ... però bisogna stare molto attenti su queste cose perché il nonno può anche essere solo semplicemente molto affettuoso con la nipote e poi è invecchiato rispetto all'abuso con la figlia ... insomma bisogna capire meglio tant'è che mi sono chiesto che se non ci fosse stato abuso sulla figlia, lo stesso disagio della nipote di adesso mi farebbe pensare del sospetto di abuso? (intervista, TT18).

La successiva codifica focalizzata è “linguaggio professionale di valutazione” (r.c. 31). Vediamo un estratto testuale:

penso a come soppesare le parole perché anche un sinonimo può essere interpretato in un modo che non è quello che si intendeva dire. Temo a volte i fraintendimenti perché mi è capitato di esserlo. Ad esempio il termine “attenzioni sessuali” che ho trovato nella prima vignetta cosa vorrebbe dire? Mi son detta: io lo userei per quali fatti avvenuti? Così pure una frase posta in un modo o nell'altro rispetto al contesto di descrizione come ad esempio il nonno che passa molto tempo con la bambina ed ha la moglie non autosufficiente. Eh ... prima di scrivere debbo pensare a come metter giù una relazione in

modo da non far pensare a chi legge una cosa diversa da quello che intendo perché poi magari si fa un pasticcio per riuscire a capirsi ... oppure a volte butto giù quello che mi viene e poi leggo e rileggo e cerco di capire cosa capirebbe chi la leggerà (intervista, EE5).

L'attenzione degli assistenti sociali è quindi rivolta ai termini usati nel testo scritto nel tentativo di raffigurare quanto più possibile dei fatti aderenti alla realtà ma anche per fornire degli orizzonti di senso, delle interpretazioni di scenari (Contini, 1988).

La codifica "indicatori" (r.c. 25) consegue come aspetto anche metodologico dell'assistente sociale per rendere il proprio linguaggio professionale quanto più possibile aderente alla realtà. Realtà intrise di sofferenze non comuni per la situazione oggetto di giudizio

ho trovato queste informazioni rilevanti perché ci sono degli indicatori di sofferenza nella bambina che possono essere ricondotti alla situazione familiare, alla presenza del nonno, a ipotesi che debbono essere valutate perché la situazione non rientra in un criterio di normalità (intervista, FF6),

la situazione si presenta complessa per diversi problemi. Vi sono diversi aspetti che caratterizzano il quadro familiare piuttosto problematico [...] aspetti che tutti assieme e anche singolarmente danno l'indice di una situazione a rischio per l'intero nucleo familiare (vignetta 2, OO13).

Le codifiche "segnalazione" (r.c. 25) e "paternità" (r.c. 21) emergono dall'attenzione posta dagli assistenti sociali su come le informazioni della "situazioni di forte sofferenza", del "disagio", del "rischio minori" giungono all'assistente sociale e come in tali contesti l'aspetto di una "paterni-

tà” tutelante, protettiva sia carente o assente.

Vediamo alcune reciproche citazioni delle codifiche:

va posta attenzione a come è giunta la segnalazione e come viene rappresentato il problema. Dopodiché una prima valutazione può essere fatta fin da subito considerato il tentato suicidio della madre dei 2 bambini. I bambini vanno tutelati e protetti fin da subito considerato la scarsa rete familiare e l’assenza del padre. Successivamente, passata la situazione di intervento immediato, occorre approfondire la situazione e non soffermarsi solo alle informazioni segnalate e al primo intervento (vignetta 2, FF6);

mancano dei padri in questa storia, un po’ ovunque ... quello dei due bambini, quello del futuro nascituro, quello della giovane madre. Una storia davvero strana e particolare ma neanche così inconsueta in un certo senso ... ne ho visto di situazioni di madri completamente sole che ad un certo punto danno di matto e magari poi vengono anche giudicate come inadeguate (intervista, LL10).

La codifica “creatività” (r.c. 18) è vista come uno spazio riflessivo non rigido, determinato, aperto all’inedito e a cogliere quanto non appare manifesto o al contrario ad andare oltre a quanto appare anche evidente

flessibilità e il pensare sono molto importanti ... è come indossare un vestito a seconda della situazione facendolo non per istinto ma con una certa dose di elasticità e di razionalità e interrogarsi continuamente per non dar scontate le cose (intervista, EE5).

Le codifiche “giudizio sociale” (r.c. 16), “reti di sostegno”(r.c. 15), “comportamento” (r.c. 13), “condizioni di salute” (r.c. 11), “protezione” (r.c. 11) e “risorse” (r.c. 11) emergono nella nostra ricerca come concetti che orientano ulteriormente la selezione delle informazioni.

La codifica “giudizio sociale” emerge come l’aspetto di percezione della professione di assistente sociale nella società

... [l’assistente sociale] della tutela dei minori vista come una ruba bambini quando invece si lavora proprio per il loro bene circa una sofferenza che è enorme che stanno vivendo delle piccole creature ... a volte disturba e non facilita il pensare con una certa calma per la paura delle reazioni degli altri che non sanno il vero valore del lavoro che facciamo (intervista, PP14).

“Reti di sostegno” è l’aspetto concettuale operativo per i criteri di selezione delle informazioni

i supporti possono venire dallo stesso territorio, da persone e servizi che sono risorsa o lo possono diventare per Paola e i suoi figli se noi lo vogliamo e ci crediamo perché il territorio è ricchissimo di opportunità da mettere insieme e in rete tra loro (intervista, DD4).

Le “condizioni di salute” ed il “comportamento” sono concettualizzazioni emerse per la selezione delle informazioni e che attraversano sostanzialmente anche la concettualizzazione già vista “valutazione” nell’analisi complessiva della situazione

nel tentato suicidio, non ci sono richieste della signora di aiuto, ma è l’ospedale che segnala la situazione al servizio sociale ... il suo è un stare molto male e in tutta questa sofferenza bisogna attraversare la sua storia per capirla e poterla aiutare (intervista, PP14),

il comportamento di Paola esprime una angoscia molto preoccupante per sé stessa e per figli (vignetta 2, AA1).

La focalizzazione “protezione” evidenzia la fragilità percepita dagli assistenti sociali nei sistemi di tutela

ci sono forti criticità e pochi fattori protettivi rispetto alla minore che la vedono esposta ad eventi piuttosto incerti come nel particolare rapporto con il nonno e le informazioni vanno approfondite per cogliere meglio la natura della loro relazione (vignetta 1, HH8),

anche se un'attenzione va posta anche alle risorse esistenti (focalizzazione "risorse") ad iniziare da quelle riferite alla persona stessa portatrice del disagio

tuttavia credo che questa madre abbia anche delle buone risorse perché se in tutti i suoi limiti e con questi problemi ha tenuto con sé i bambini e li ha cresciuti fin'ora è una madre con la quale si può lavorare (intervista, BB2).

L'andare direttamente sul campo molto problematico (concettualizzazione "essere totalmente nelle situazioni", r.c. 8) è colto per alcuni assistenti sociali non come un rischio per il forte coinvolgimento ma anzi una buona condizione metodologica per

andare a individuare le soluzioni anche se è un buttarsi dentro ... anima e corpo per andare a intessere degli intrecci di soluzioni o per raggiungere maggiori informazioni (intervista, VV20).

Lavorare in situazioni piuttosto critiche e molto problematiche comporta l'immersione in ambienti, culture, tessuti sociali, climi familiari particolari.

Con la focalizzazione "segreti di famiglia" (r.c. 8) appare l'importanza di come certi "impliciti" familiari mantengano e perpetuano le "situazioni di forte sofferenza" ("tacciono piuttosto che parlare", intervista, AA1).

In tali contesti, talvolta impenetrabili, l'immagine percepita dalla assistente sociale (donna) è quella di una figura, "tipizzata" femminile come "assistente sociale donna risoltrice" (r.c. 5), che risolve comunque le situazioni secondo aspettative anche autopercepite

e a questa povera donna chi ci pensa? Non certo un altro uomo ma l'assistente sociale che quì tutto può anche l'impossibile o quello che possono fare anche altri (intervista, BB2).

I "ruoli femminili" (r.c. 4) è una codifica intesa come i ruoli che la donna si trova ad avere in varie situazioni di vita, ruoli sui quali deve essere riposta una particolare attenzione da parte dell'assistente sociale soprattutto quando la donna si trova a vivere una situazione di deprivazione e sofferenza

essere unico genitore ed essere donna è molto difficile ... la madre della piccola Giulia è giovane, forse deve assistere anche la madre, deve trovarsi un lavoro, dipende dal padre padrone ... si può aiutare questa ragazza intervenendo con un occhio di riguardo (intervista, SS17).

Gli "atteggiamenti" (r.c. 3) sono riferiti ad alcuni aspetti di atteggiamento professionale (e deontologico) che l'assistente sociale deve assumere in alcune situazioni di forte sofferenza

risulta importante provare a mettersi nei panni di Paola perché l'aiuta a sentire che ha qualcuno vicino e risulta importante anche per noi assistenti sociali per capire meglio la sua disperazione e poter avere un rapporto di fiducia (vignetta 2, DD4).

La codifica “vincoli” (r.c. 1) è posta come limite per l’accesso a nuovi ambienti e “risorse”

difficilmente potrebbe uscirne da sola. Più rimane con i suoi problemi senza aver aiuto più crescerà il problema e sentirà di non farcela sentendosi sempre più limitata con se stessa e dove si troverà a vivere ... e l’assistente sociale si troverà ad avere mani legate su tutti i fronti (intervista, II9).

4.3.1 Natura delle conoscenze concettuali

Le codifiche focalizzate viste in tab. 5 si sono costituite dalle connessioni semantiche con le codifiche aperte emerse dalle *vignettes* e dalle interviste non direttive (tab. 6).

Tab. 6 – Natura delle codifiche focalizzate

Codifica focalizzata**	Codifica aperta ²	Codifica aperta
	<i>Vignettes*</i>	<i>Intervista*</i>
situazioni di forte sofferenza (70)	<ul style="list-style-type: none"> • sofferenze (37) • abuso (13) 	<ul style="list-style-type: none"> • violenza psicologica (20)
valutazione (56)	<ul style="list-style-type: none"> • avere un'idea iniziale sul problema (18) • conoscenze (16) • valutazione sociale (14) • giudizio professionale (10) • avere abiti mentali per pensare (5) 	<ul style="list-style-type: none"> • assessment (4) • storia di vita della persona (2)
emergenza sociale (52)	<ul style="list-style-type: none"> • contesti di conoscenza complessi (23) • contesti di vita delle persone (8) • capire quale è la realtà (5) 	<ul style="list-style-type: none"> • pressioni sociali (16)
esperienza professionale (47)	<ul style="list-style-type: none"> • conoscenze professionali sui minori abusati (13) • confronto con i colleghi (8) • imparare dall'esperienza (4) • percorso personale di supervisione (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • esperienza è mettersi con tutto se stessi nelle situazioni (7) • esperienza è voler conoscere i fatti (6) • molte storie hanno qualcosa che le accomuna (4) • esperienza come guida in mancanza di informazioni sul caso (2)
disagio (36)	<ul style="list-style-type: none"> • persone bisognose (19) • realtà che disorienta (6) 	<ul style="list-style-type: none"> • problema come punta di un iceberg (11)
rischio minori (36)	<ul style="list-style-type: none"> • minori (14) • minori abusati (12) • madri maltrattate (5) • comportamento dei minori (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • madri negligenti (2)
informazioni (35)	<ul style="list-style-type: none"> • saper raccogliere informazioni (7) • informazioni insufficienti (6) • saper focalizzare le informazioni (5) • riprendere i propri saperi appresi (2) • conoscenze formative post universitarie (1) • conoscenze universitarie come abiti mentali (1) • conoscenze universitarie come imprinting iniziale 	<ul style="list-style-type: none"> • gerarchia di informazioni (3) • apprendimento universitario come forma mentis (2) • atteggiamento di flessibilità su fare e pensare (2) • conoscenze teoriche utili per la lettura iniziale del problema (2) • apprendimento universitario come allenamento di idee (1) • atteggiamento di interro-

	(1) • tentativi di soluzione (1)	gazione sui fatti (1)
contesto (32)	• multiproblematicità della situazione (11) • necessità di riflettere sul fare operativo(5) • avere il dubbio su quanto ci sembra di conoscere (3)	• i fatti possono essere visti da tante angolature (7) • avere il dubbio su quanto ci sembra da conoscere (4) • ogni storia ha la sua complessità (2)
linguaggio professionale di valutazione (31)		• fraintendimento sui linguaggi (20) • parole con significati non unici (11)
indicatori (25)	• rigore metodologico (10) • procedimento metodologico (3) • complessità della situazione (2)	• cogliere indicatori di rischio (6) • cogliere indicatori del problema (4)
segnalazione (25)	• sospetto di abuso (7) • non soffermarsi sulle apparenze(6) • occorre approfondire le conoscenze della situazione (5)	• impeto di passaggio all'azione dell'assistente sociale (7)
paternità (21)		• figura maschile che si impone su quella femminile (12) • fragilità femminile (5) • Svantaggio genere femminile (4)
creatività (18)	• avere intuito professionale (11)	• creatività professionale (7)
giudizio sociale (16)	• gravità della situazione (11)	• pregiudizio (5)
reti di sostegno (15)	• reti di servizi (6) • lavorare in rete (4) • reti parentali (1)	• reti di supporto (4)
comportamento (13)	• comportamento maltrattante (5) • comportamento abusante (5) • comportamento della madre (3)	
condizioni salute (11)		• benessere delle persone (11)
protezione (11)	• percezione del pericolo (5) • tutela del minore (3) • tutela della madre (2) • tutela della persona (1)	
risorse (11)	• fruibilità delle risorse territoriali (7)	• numero di risorse (4)

essere totalmente nelle situazioni (8)	<ul style="list-style-type: none"> • riconoscimento emozioni dell'assistente sociale per regolare la relazione d'aiuto (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • assistente sociale che ha pensieri e emozioni (3) • intelligenza emotiva (2)
segreti di famiglia (8)		<ul style="list-style-type: none"> • segreti di famiglia (8)
assistente sociale donna risolutrice di tutti i problemi (5)	<ul style="list-style-type: none"> • assistente sociale che deve risolvere tutto(1) • assistente sociale 'fata'(1) 	<ul style="list-style-type: none"> • assistente sociale donna che comprende vissuti le sofferenze di donne e bambini (3)
ruoli femminili (4)	<ul style="list-style-type: none"> • porre attenzione da parte dell'assistente sociale alle madri e ai loro figli (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • maggior impegno richiesto alla donna nelle varie dimensioni di vita (1)
atteggiamenti (3)	<ul style="list-style-type: none"> • empatia (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • codice deontologico (2)
vincoli (1)		<ul style="list-style-type: none"> • limiti (1)

*I numeri tra parentesi delle codifiche sono i riferimenti concettuali (r.c.) semantici emersi dalle unità minime di significato preposizionale (o di un concetto). L'analisi (dei testi scritti e dei trascritti) è avvenuta dapprima con una lettura attenta di parole, righe, porzioni di testo, testo nel suo insieme che ha permesso di intravedere le direzioni interpretative possibili. Da questa analisi si è quindi passati a fissare la codifica aperta.

**sono i r.c. compresi delle codifiche aperte.

I r.c. che sono messi tra parentesi nelle codifiche aperte emerse dai materiali testuali costituiscono nella loro reciproca somma i r.c. di ogni codifica focalizzata.

È così che per esempio la codifica focalizzata "situazioni di forte sofferenza" è costituita da n. 70 r.c. derivanti da n. 37 r.c. di codifica aperta "sofferenze"

sono esistenze alla deriva ove ognuno porta la propria sofferenza: la bambina, sua madre, la nonna, il nonno. Ogni membro della famiglia è unito attraverso dei dolori che continuano a riprodursi nelle generazioni. Viene da pensare che il nonno è la maggior causa dei problemi ma non è detto (vignetta 1, YY24),

n. 13 r.c. di codifica aperta "abuso"

colpisce molto la storia di abuso della giovane madre costretta a ritornare a casa. Colpisce anche il suo silenzio come fosse una madre presente ma anche inesistente, come fosse catturata da chissà quali

preoccupazioni che la tormentano. Viene da pensare che se anche il nonno non agisse nessun comportamento inadeguato con la nipote l'evento dell'abuso sulla figlia sia un fatto che ha segnato per sempre la storia della ragazza e questa non riesce a trovare una sua pace (vignetta 1, ZZ21),

e n. 20 r.c. di codifica aperta “violenza psicologica”

certo che non si può dire che Paola abbia subito una violenza fisica ma i fatti che le sono successi sono peggio di una violenza fisica ... la disperazione di questa donna è quella di una che le hanno calpestato anche l'anima ... se arriva a suicidarsi, incinta e con due figli, è come si sentisse annullata in tutto ... come persona, come donna, come madre, come compagna di vita ... è come se non le fosse rimasto più nulla e si sentisse negata in qualsiasi suo ruolo (intervista, CC3).

Tutte altre codifiche focalizzate in tab. 5 si vengono quindi a costituire con la medesima modalità (relazione semantica con le codifiche aperte).

La codifica focalizzata “valutazione” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte che sono riferite ad una prima conoscenza del problema, alle conoscenze in generale, alla funzione della valutazione, agli schemi di pensiero, a comprendere gli aspetti biografici delle persone.

La codifica focalizzata “emergenza sociale” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla complessità dei contesti (di vita e di conoscenza), della necessità di comprendere la realtà dei fatti, dalle sollecitazioni ambientali.

La codifica focalizzata “esperienza professionale” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alle conoscenze professionali specifiche sul problema rilevato, alla condivisione delle conoscenze tra assistenti sociali, all’esperienza maturata, al confronto mirato con colleghi, al vivere l’esperienza professionale con pienezza.

La codifica focalizzata “disagio” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite all’individuazione delle persone portatrici di bisogni, all’orientarsi nella realtà complessa, al riconoscere il problema come la manifestazione di un disagio più diffuso.

La codifica focalizzata “rischio minori” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla percezione della fragilità dei bambini e delle loro madri, all’attenzione dei comportamenti manifesti, alle disattenzioni delle madri.

La codifica focalizzata “informazioni” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alle modalità di raccolta delle informazioni, al riferimento alle conoscenze apprese, alla ricerca delle modalità di soluzione sperimentate, alla flessibilità di pensiero.

La codifica focalizzata “contesto” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla multiproblematicità presentata, al riflettere sulla complessità, alla relatività dei fatti prospettati, all’importanza di ogni particolare situazione problematica.

La codifica focalizzata “linguaggio professionale di valutazione” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla polisemia del linguaggio professionale.

La codifica focalizzata “indicatori” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla rigorosità metodologica e con l’assunzione degli elementi di definizione del problema.

La codifica focalizzata “segnalazione” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla situazione che viene presentata in fase iniziale di analisi, alla necessità di approfondimento, al rischio professionale di agire d’impulso.

La codifica focalizzata “paternità” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla preminenza della figura maschile e alla fragilità femminile.

La codifica focalizzata “creatività” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite agli aspetti professionali intuitivi e inediti.

La codifica focalizzata “giudizio sociale” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla percezione sociale, collettiva del problema e al pregiudizio.

La codifica focalizzata “reti di sostegno” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite al reticolo dei servizi, al lavoro di rete e alle relazioni familiari e di supporto.

La codifica focalizzata “comportamento” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alle manifestazioni comportamentali del maltrattante, dell’abusante, della madre.

La codifica focalizzata “condizioni di salute” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite allo stato di benessere delle persone nella situazione presentata.

La codifica focalizzata “protezione” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla percezione di pericolo all’integrità della persona, alla tutela del minore, della madre e delle persone in generale.

La codifica focalizzata “risorse” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite all’accessibilità e disponibilità delle risorse.

La codifica focalizzata “essere totalmente nelle situazioni” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla dimensione emozionale dell’intervento professionale come fattore di intelligenza.

La codifica focalizzata “segreti di famiglia” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite agli impliciti delle storie familiari.

La codifica focalizzata “assistente sociale donna risoltrice di tutti i problemi” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite all’aspettativa sociale del ruolo dell’assistente sociale.

La codifica focalizzata “ruoli femminili” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite all’importanza di condurre l’attenzione sulle madri e i loro figli e alla condizione femminile nella famiglia.

La codifica focalizzata “atteggiamenti” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite alla capacità empatica e all’aderenza ai principi deontologici professionali.

La codifica focalizzata “vincoli” è data da relazioni semantiche con parti testuali delle codifiche aperte riferite ai limiti posti dalla situazione.

4.3.2 Codifiche “fuori campo”

Alcune codifiche aperte le abbiamo chiamate “fuori campo” in quanto non sono andate a costituire le codifiche focalizzate (e quindi successivamente anche delle codifiche, teoriche tab. 9).

Questo non significa che tali codifiche non rappresentino termini di discorso plausibili all'interno dei materiali testuali rilevati ma significa che (sotto l'aspetto metodologico della GT e della necessità di contenere e limitare i modelli emergenti di spiegazione della realtà empirica indagata) non sono evolute in astrazioni di grado successivo per la formulazione del modello di spiegazione "teorica" dei dati emersi (fig. 5).

Vediamo quindi le codifiche "fuori campo" che abbiamo distinto in codifiche "non inserite" e "di confine".

Codifiche non inserite (tab. 7)

Tab. 7 – Codifiche non inserite

<i>Vignettes</i>	Intervista
<ul style="list-style-type: none">• carico di lavoro• difficoltà a fermarsi per riflettere• comunità di vita• elaborazione del trauma• solitudine professionale	<ul style="list-style-type: none">• grado di effetto dell'intervento dei servizi sociali sul problema• interventi dei servizi sociali sovrapposti

“Carico di lavoro”, riferito alle condizioni operative di due assistenti sociali emerse attraverso le loro notazioni a margine del compito svolto con le *vignettes*. Tali parti di discorso non sono emerse tuttavia con ricorrenza e comunque erano “dissonanti” rispetto alla nostra ricerca che indaga i processi di conoscenza dell'assistente sociale

i ritmi di lavoro sono molto frenetici e si fa fatica a ragionare sui casi. Questa occasione della ricerca è stata per me una eccezione alla regola. Spero di aver svolto il compito che mi è stato richiesto perché mi ha incuriosito e mi sono concessa del tempo (*vignettes*, II9).

Va rilevato tuttavia che un carico di lavoro percepito come “eccessivo” non facilita un buon stato emotivo dell'assistente sociale e una buona predisposizione alla riflessione sui propri processi cognitivi.

“Difficoltà a fermarsi per riflettere” è una codifica legata a quella emersa dal materiale testuale delle *vignettes* “carico di lavoro” che abbiamo visto sopra

spesso è difficile fermarsi a riflettere ed anche scrivere gli stessi colloqui che si fanno con gli utenti (*vignettes*, MM11).

“Comunità di vita” è stato espresso direttamente come concetto da una assistente sociale in una vignetta

le informazioni che assumerei in questa difficile storia di Maria sono riferite alla sua comune vita considerato che è una giovane madre che ritorna nella casa dalla quale era stata allontanata, situazione paradossale che talvolta si incontra nell’ambito professionale (*vignetta 1*, HH8).

Altri materiali testuali emersi dalle *vignettes* non hanno tuttavia condotto ad una esplorazione di tale codifica. In realtà, con l’intervista l’assistente sociale HH8 come “comunità di vita” si riferiva agli aspetti “comuni” che possono caratterizzare alcune situazioni di disagio incontrate nella carriera professionale

la storia di Maria seppur assurda non è rara e ho presente qualche caso di persone maltrattate che sono poi ritornate nella casa dove c’era la persona che ha usato la violenza ... sono caratteristiche che si ripresentano nella loro rarità eppure succedono (intervista, HH8).

Tale specificazione, con l’intervista successiva alla vignetta è stata quindi codificata come “molte storie hanno qualcosa che le accumuna”.

“Elaborazione del trauma” è riferito ad una analisi di una parte di un testo ove si argomentava la valutazione della situazione problematica con inferenze interpretative (e di uso del linguaggio) con forte connotazione psicologica più che di servizio sociale

credo si possa intravedere in Maria una non integrazione delle parti di sé nel rapporto con il padre abusante ed una insufficiente elaborazione del suo distacco familiare come se l'esperienza che ha fatto in casa famiglia non fosse stata occasione per l'assunzione di una personalità indipendente (vignetta 1, ZZ21).

“Solitudine professionale” emergeva come codifica di una parte di testo ove veniva lamentata da un'assistente sociale la sua percezione sulla scarsa considerazione della figura professionale da parte delle istituzioni.

Tuttavia anche questi termini del discorso, pur influenti sullo stato emotivo e cognitivo (in termini riflessivi) dell'operatore non hanno trovato una evoluzione nella concettualizzazione anche a livello di intervista

mi sento di fare questa riflessione prima ancora di entrare nel tema. Gli assistenti sociali si trovano ad affrontare problemi rilevanti di cui nessuna altra figura professionale si farebbe carico. I casi presentati non sono delle rarità o meglio lo sono nelle loro particolari caratteristiche ma queste sono le situazioni che l'assistente sociale si deve occupare. Un lavoro importante quindi per il benessere della società ma scarsamente considerato nell'ente dove si lavora (*vignettes*, JJ22).

“Grado di effetto dell'intervento dei servizi sociali sul problema” è emersa come codifica in riferimento a due interviste sulla necessità degli assistenti sociali (un uomo e una donna) di capire come la funzione dell'“assessment” sia “misurabile” (e in che termini) e come questa possa avere un'“influenza” professionale verso gli utenti e verso terzi

sarebbe utile capire davvero come i tribunali valutano le nostre stesse valutazioni ... a volte presento relazioni di situazioni disperate e passano mesi prima di ottenere una risposta, poi quando arriva il ri-

scontro dopo mesi ti chiedono ulteriori informazioni che già sono state scritte e allora capisco che si deve scrivere in maniera sintetica ... a volte è difficile da capire come fare (intervista, YY24)

quando leggo la relazione a dei genitori c'è sempre il rischio che loro si focalizzano su alcune parole e interpretano tutto su certe parole distorcendo il senso di quanto ho scritto nell'insieme ... perché poi dal loro punto di vista c'è la paura dell'intervento dei servizi sociali e tutto passa da questo loro timore (intervista, PP14).

“Interventi dei servizi sociali sovrapposti” è riferito invece ad una codifica di un tratto d'intervista inerente all'affermazione di un assistente sociale sul rischio di sovrapposizione degli interventi. Tale rischio tuttavia non è emerso da altri materiali testuali e comunque non circoscrivibile all'interno del tema della nostra ricerca

in queste situazioni così complesse e problematiche ci si trova poi ad intervenire in più assistenti sociali di diversi enti e si corre il rischio o che nessuno faccia nulla o al contrario che sostanzialmente ci si ignori e ognuno fa i propri interventi per poi trovarsi ogni tanto in qualche riunione e constatare che ci si è accavallati negli incontri, nei colloqui, nel dare pareri diversi (intervista, KK23).

Codifiche di “confine” (tab. 8)

Tab. 8 – Codifiche di “confine”

<i>Vignettes</i>	Intervista
<ul style="list-style-type: none"> • ritorno alla casa paterna • sentimento di ansia dell’assistente sociale • sentimento di paura di non intervenire in tempo • sentimento di paura professionale verso l’abusante • sentimento di protezione verso i minori • sentimento di protezione verso la madre maltrattata • sentimento di rabbia verso l’abusante • sentimento di tenerezza verso i bambini • sentimento di timore professione per il ripetersi del danno • sentimento di tristezza professionale • sentimento di costrizione dell’assistente sociale • sentimento di efficacia professionale • sentimento di impotenza professionale • sentimento di inefficacia professionale 	<ul style="list-style-type: none"> • assistente sociale come persona • benessere dell’assistente sociale • competenza relazionale dell’assistente sociale • cosa è la ricerca in servizio sociale? • esistenza di più persone nel contesto problematico conclamato • importanza dell’autocontrollo dell’assistente sociale • lavoro burocratico antagonista della creatività • non c’è conoscenza assoluta nel servizio sociale • non c’è una teoria di riferimento specifica • sentimenti di compassione verso il maltrattante da parte dell’assistente sociale • sentimenti di compassione verso la vittima da parte dell’assistente sociale

“Ritorno alla casa paterna” è riferito a delle considerazioni “pregiudizievole” (come fossero di senso comune) per il ritorno di “Maria” (vignetta n.1) alla famiglia di origine (“padre abusante”)

ritornando nella casa di origine, Maria condiziona la sua vita futura e anche la nascita della figlia (vignetta 1, CC3).

In realtà poi, nell'intervista (trascritto) è emerso un tipo di discorso inerente alla valutazione professionale sul comportamento (“di forte sofferenza”) di “Maria” nel ritornare dal padre abusante

se una figlia abusata ritorna a casa del padre dopo anni di allontanamento questo la dice lunga sul senso di alcuni interventi e alcune specifiche collocazioni e tutto questo non dovrebbe ricadere poi ancora sulla persona che è stata allontanata che si ritrova a scontare pene per colpe che non ha (intervista, CC3).

Tutte le codifiche poi sulle diverse connotazioni dei sentimenti (ansia dell'assistente sociale, paura di non intervenire in tempo, paura professionale verso l'abusante, etc.) sono state espresse come emozioni “pure” (Tiberi, 1988), in quanto non collocate all'interno di un discorso più articolato e quindi categorizzate secondo la loro diretta espressione manifestata dagli assistenti sociali del gruppo di ricerca. Abbiamo infatti ritenuto non condurre tali espressioni ad ulteriori codifiche anche se la loro manifestazione denota l'importanza della componente emotiva nel lavoro professionale degli assistenti (come vedremo anche in par. 4.4).

Le espressioni emotive emerse nelle *vignettes* (non inserite in una categorizzazione per la loro specifica connotazione) riguardano gli aspetti di ansia, di impotenza, di paura, di accudimento e protezione, di rabbia, di tenerezza oltre che a sentimenti di inefficacia (ma anche efficacia), senso di costrizione di intervento

sentimento di ansia per i due bambini (vignetta 2, ZZ21),

paura per Paola (vignetta 2, MM11),

pentimento di paura nei confronti del nonno della piccola Giulia (vignetta 1, SS17),

sensazione di protezione verso quei due piccoli bambini (vignetta 2, YY24),

desiderio di proteggere Paola da tante ingiustizie (vignetta 2, A-A1),

tanta rabbia verso il nonno molto ambiguo (vignetta 1, NN12),

i figli di Paola mi hanno suscitato tenerezza per questo loro silenzio (vignetta 2, SS17),

timore che il nonno ripresenti un copione verso la nipote (vignetta 1, ZZ21),

tanta tristezza per Maria, mi sembra una persona smarrita (vignetta 1, KK23),

ho provato una sensazione di essere costretta a intervenire (vignetta 2, BB2),

ho sentito che ci sarebbero tante cose da fare (vignetta 2, NN12),

una sensazione di impotenza per entrambe le situazioni (*vignettes*, OO13),

emozioni di non riuscire a fare abbastanza (vignetta 1, OO13).

Nelle interviste sono emersi poi alcuni aspetti (non inseriti poi nelle codifiche focalizzate) che riguardano alcune “dimensioni” generiche (professionali, personali) dell’assistente sociale (l’essere persona, il suo be-

nessere, l'aspetto relazionale della professione, la burocratizzazione dell'operatività, "l'autocontrollo" dell'assistente sociale)

anche l'assistente sociale è un essere umano con i propri limiti (intervista, NN12),

se mi sento tranquilla riesco a lavorare bene (intervista, NN12),

se non lavorassi molto attraverso le relazioni il mio sarebbe un lavoro praticamente amministrativo (intervista, SS17),

nei periodi in cui ho delle scadenze mi tuffo per ore nel lavoro e poi vedo che ho una sorta di disorientamento quando riprendo il caso ed è come mi passassero tutte le idee che avevo pensato (intervista, RR16),

certe situazioni che ho presente del lavoro mi danno molto fastidio e spesso devo ricordarmi di essere presente a me stessa per non arrabbiarmi (intervista, GG7).

Altre dimensioni invece sono apparentemente "contraddittorie" rispetto alla dimensione emozionale dell'assistente sociale ("compassione" per la vittima ma anche per il maltrattante)

sono situazioni molto spiacevoli quando le si incontra ... credo che non ci sia mai un'abitudine per quanti anni si lavori ... sono dei drammi famigliari in tutti i sensi sia per chi è abusato come nel primo caso ma anche per l'autore dell'abuso ... fanno pena entrambi e credo che non vadano giudicati. Ognuno ha vissuto e fatto un proprio dramma e credo che anche il nonno avrebbe avuto necessità di essere aiutato (intervista, UU19).

Infine alcune affermazioni (generiche) degli assistenti sociali del nostro gruppo di ricerca (e non inserite nelle codifiche di ulteriore livello di astrattezza) erano riferite ad alcuni "temi" sostanziali della conoscenza in

servizio sociale (cos'è la ricerca in servizio sociale, relatività di tale conoscenza, assenza di una teoria specifica di riferimento) e meritevoli di eventuali indagini future mirate

non riesco ancora ad immaginare come può essere la ricerca in servizio sociale (intervista, FF6),

a volte ritorno dai corsi fatti dall'azienda e mi sembra tutto così chiaro da poter essere applicato ma poi mi accorgo che ogni situazione è a sé e relativa al suo contesto (intervista, VV20),

mi rifaccio spesso a delle idee generali per capire almeno dove sto io come professionista rispetto al sistema utente ... poi nello specifico bisogna vedere come si lavora con l'utente e quale impostazione dare (intervista, DD4).

4.4 Componenti emotive

Gli aspetti emotivi nel lavoro professionale sono espressi (pur brevemente) da tutto il gruppo di ricerca e con sottolineature diverse (sentimenti di paura, ansia, rabbia, etc.), come abbiamo visto nelle “codifiche di confine” (tab. 8).

Nei riferimenti testuali, appare l'idea che le componenti emotive non possono essere negate all'interno dei contesti lavorativi (Viani, 2006) quali aspetti importanti di significazione dell'attività professionale e organizzativa (codifica aperta “intelligenza emotiva”) (Gherardi, 1998)

le emozioni occorre incanalarle in maniera positiva nella relazione con l'utente. Tanto è inutile che si dica. Bene o male noi abbiamo delle emozioni anche sul lavoro e se le neghiamo a noi stesse questo non produrrà buoni effetti nella relazione di aiuto ma se sappiamo riconoscerle anche se negative ci aiuteranno a costruire relazioni migliori con gli utenti (intervista, JJ22).

Alcune assistenti sociali (n. 4 donne su 19) attribuiscono al genere professionale maschile una minore facilitazione nella vicinanza emotiva, di attitudine empatica e di accesso ai mondi “femminili” sofferenti e a quelli “minorili” violati (codifica aperta “assistente sociale donna che comprende vissuti e sofferenze di donne e bambini”)

noi donne siamo più facilitate a comprendere tante situazioni tipo quelle dei casi che hai presentato. Proviamo a pensare di andare ad incontrare quella povera donna che ha tentato il suicidio perché bistrattata dagli uomini che ha incontrato ... credo proprio che un assistente sociale uomo correrebbe il rischio di venire rifiutato ... e poi noi donne facciamo fatica in ogni caso a parlare di questioni molto personali con un estraneo che non sia una donna (intervista, JJ22).

Il genere maschile professionale (n. 3 soggetti su 5) da parte sua sembra avere una difficoltà nel saper distinguere il proprio vissuto derivante dall'attribuzione del genere femminile professionale e quanto invece il genere maschile (professionale) sente come propria emotività suscitata dai contesti professionali di sofferenza (codifica aperta “esperienza è mettersi con tutto sé stessi nelle situazioni”)

si ho figli ma anche se non ne avessi credo che mi sentirei dire lo stesso questo. Spesso le colleghe per il solo fatto di essere donne o perché hanno avuto figli dicono che loro sono portate naturalmente a

capire meglio certi mondi rispetto a noi uomini. E purtroppo questa idea passa anche sugli utenti e a quel punto si fa fatica a partire con la marcia giusta (intervista, UU19).

Le affermazioni rilevate sono piuttosto originali e spesso fanno parte anche dell'immaginario di senso comune per il quale si "porrebbe", per certe professioni, una capacità quasi "naturale" di sapere accedere ad un problema umano con maggior efficacia "per il solo fatto" che si è di un certo genere anziché un altro (codifica aperta "pregiudizio")

una volta ho litigato con una collega perché secondo lei noi assistenti sociali uomini siamo meno propensi a soffermarci sui dilemmi emotivi che sentiamo che vivono alcuni nostri utenti ... mi sono molto arrabbiato perché mi sono sentito toccato personalmente e non credo che la professione debba spendersi su questi bassi livelli di preconetto ... l'assurdo è che poi la collega mi ha detto che siccome mi arrabbiavo questo dimostrava solo quello che lei sosteneva e ero poco attento a quello che diceva (intervista, DD4).

Si tratta di luoghi comuni che si presentano già all'immagine pubblica ma anche dei sottili *bias* che percorrono dal di dentro la stessa professione come quella dell'assistente sociale (Benvenuti, Segatori, 2000; Viani, 2006).

4.5 “Fare, pensare, sentire”: sintesi dell’analisi

Alla luce dei dati visti in precedenza presentiamo la sintesi dell’analisi effettuata.

Con la sintesi, si tratta in sostanza (secondo l’approccio della GT) di scrivere la “teoria a medio raggio” sottesa ai dati (Tarozzi, 2008).

Tuttavia parlare di “teoria a medio raggio” ci sembra un termine prematuro per la nostra indagine e preferiremmo pensare e scrivere in termini di sintesi degli aspetti concettuali emersi dalla nostra ricerca.

Oppure detto anche in altri termini preferiremmo portare la descrizione di un “modello” di conoscenza assunto, empiricamente, dal nostro gruppo di indagine di assistenti sociali.

Ma come fare questo?

Riportando il livello finale (astratto) delle codifiche, ossia quelle che Tarozzi (2008) chiama “codifiche teoriche” e che possono assumere, discorsivamente, la forma di “storia narrata” (Ricolfi, 1998; Strati, 2009).

Ricordiamo che la codifica teorica è il livello di categorizzazione sul quale si va ad individuare l’evento di studio inteso come fenomeno attorno al quale si integrano tutte le altre categorie (tab. 9).

Le codifiche teoriche emerse sono 10 ossia *assessment* con n. 148 r.c., problemi prevalenti con n.127 r.c., ruolo dei servizi sociali con n. 119 r.c., comunità di pratiche con n. 47 r.c., metodologia con n. 41 r.c., conoscenze

teoriche (semantiche) con n. 35 r.c., conoscenze formative con n. 32 r.c., identità professionale di genere con n. 30 r.c., emozioni professionali con n. 8 r.c., deontologia con n. 3 r.c. (tab. 9).

Tab. 9 – Conoscenza come processo

Codifica teorica	Codifica focalizzata
assessment (148)	<ul style="list-style-type: none"> • valutazione (56) • disagio (36) • linguaggio professionale di valutazione (31) • segnalazione (25)
problemi prevalenti (127)	<ul style="list-style-type: none"> • situazioni di forte sofferenza (70) • rischio minori (36) • comportamento (13) • segreti di famiglia(8)
ruolo dei servizi sociali (119)	<ul style="list-style-type: none"> • emergenza sociale (52) • creatività (18) • giudizio sociale (16) • condizioni di salute (11) • protezione (11) • risorse (11)
comunità di pratiche (47)	<ul style="list-style-type: none"> • esperienza professionale (47)
metodologia (41)	<ul style="list-style-type: none"> • indicatori (25) • reti di sostegno (15) • vincoli (1)
conoscenze teoriche (semantiche) (35)	<ul style="list-style-type: none"> • informazioni (35)
conoscenze formative (32)	<ul style="list-style-type: none"> • contesto (32)
identità professionale di genere (30)	<ul style="list-style-type: none"> • paternità (21) • assistente sociale donna risolutrice (5) • ruoli femminili (4)
emozioni professionali (8)	<ul style="list-style-type: none"> • essere totalmente nelle situazioni (8)
deontologia (3)	<ul style="list-style-type: none"> • atteggiamenti (3)

I riferimenti concettuali (r.c.) emergono dalle codifiche focalizzate già viste (tab. 5 e 6).

Gli aspetti conoscitivi nell'*assessment* di servizio sociale (codifica teorica “assessment”) in ambito minori–famiglia emergono come fasi processuali

il fatto segnalato segna l'inizio della valutazione per arrivare ad una relazione e dietro alla relazione ci sta un lavoro tanto minuzioso e attento a tanti particolari per cercare di dare un quadro delle situazione chiaro nella sua complessità (intervista, NN12),

rispetto a delle situazioni problematiche (codifica teorica “problemi prevalenti”) che si manifestano come prevalenti

il caso della madre che tenta il suicidio è davvero complesso e a prima vista si rimane un po' fuorviati perché sono tanti i problemi impellenti che appaiono ... alcuni anche cruenti come il tentato suicidio in stato di gravidanza ... davvero molto forte questa situazione ... e poi questa donna così sola e continuamente abbandonata ... mah qui credo che occorra fare delle distinzioni e focalizzare l'attenzione su chi si sta occupando dei bambini in questo momento che la madre è fuori gioco e capire cosa si può fare per la madre e che tempi ci sono perché possa in qualche modo rientrare per sostenerla (intervista, SS17).

In tale contesto professionale il ruolo dei servizi sociali nella funzione di *assessment* (codifica teorica “ruolo dei servizi sociali”) assume diverse funzioni

risulta una situazione di emergenza ove è richiesto un intervento immediato almeno in termini di conoscenza delle necessità contingenti e di tutela dei due bambini (vignetta 2, UU19),

e si esprime anche attraverso una attività conoscitiva che si avvale dell'esperienza professionale condivisa e acquisita nel tempo (codifica teorica “comunità di pratiche”)

tante cose aiutano ... quello che già si è imparato fin'ora, il confronto con i colleghi, vedere come si è fatto con situazioni che avevano degli aspetti che somigliavano (intervista, BB2).

Il ruolo professionale si esprime inoltre anche attraverso una metodologia professionale (codifica teorica “metodologia”)

l’attenzione al rigore dei passi che faccio mi aiuta molto per poter anche rivedere e ricostruire anche con il senno del poi e quando ho necessità, tutto quello che ho fatto (intervista, QQ15),

attraverso delle conoscenze teoriche apprese nel percorso universitario (codifica “conoscenze teoriche”),

di fronte a situazioni molto specifiche come queste a volte sento la necessità di andare a rivedermi alcune parti di libri che ho studiato quando ho fatto il corso (intervista, AA1),

e attraverso quelle formative e riflessive successive (codifica “conoscenze formative”)

questi sono i problemi pratici che ci trova a lavorare e sui quali bisogna fare qualcosa senza fare disastri e nello stesso tempo pensare a quello che si fa (intervista, FF6).

L’identità di genere professionale e la condizione femminile degli utenti (codifica “identità professionale di genere”) possono essere percepiti all’interno delle comunità di pratiche come dei fattori che influenzano sui processi di conoscenza

essere assistente sociale uomo o donna a volte fa una differenza tra noi anche per il solo confrontarsi sui casi e le colleghe spesso discutono delle loro situazioni come se avessero una marcia in più (intervista, KK23),

la condizione di Paola è di per sé già svantaggiata per il solo fatto di trovarsi in una classica situazione di ruolo femminile (vignetta 2, CC3).

Anche gli aspetti emotivi (codifica teorica “emozioni professionali”) possono avere la loro influenza nei processi conoscitivi e come tali vanno riconosciuti negli stessi assistenti sociali

credo che debba essere distinto il fatto di dire che bisogna essere staccate dalle situazioni come quelle viste dal fatto che non si dovrebbe provare delle emozioni ... sono cose diverse e credo che si può anche imparare a stare staccate da un forte coinvolgimento ma questo non vuol dire che non proviamo emozioni come può essere la rabbia che ti viene per il secondo caso (intervista, LL10).

Infine gli aspetti empatici e deontologici (codifica teorica “deontologia”) costituiscono atteggiamenti professionali che possono facilitare i processi di conoscenza

aiuta molto pensarsi nella posizione di quello che provano le persone perché questo lavoro non può non immedesimarsi nei capisaldi di questa professione (intervista, PP14).

Il percorso narrato (Ricolfi, 1998; Strati, 2009) del “modello di teorico” di sintesi dell’analisi dei dati si presenta attraverso una dinamica “argomentativa” di interazioni tra concetti ed il concetto principale (“la costruzione della conoscenza in servizio sociale nella funzione dell’*assessment*”).

Ecco la “storia narrata” in ottica della GT (Strati, 2009).

Gli assistenti sociali, donne e uomini, possono incontrare, continuamente nuove situazioni problematiche.

Minori e famiglie in gravi difficoltà.

Ma questo è il loro lavoro, ove il fare, l'intervenire, l'intuire, l'emozionarsi in prima persona per eventi e drammi di esistenze umane, abbisogna di sentire il sé professionale nel fare e nel pensare in relazione (cap. 1 Sapere e servizio sociale).

Gli assistenti sociali hanno bisogno di vedere il sé professionale dentro lo scenario nel quale si rappresenta il problema.

Ma come conoscere?

L'ingresso in tali scenari avviene per processi d'interrogazione e di conoscenza: taciti, praticati, condivisi, assunti, intuiti (par. 2.3 Conoscenza esplicita e conoscenza tacita nei processi di *assessment*).

Gli assistenti sociali si addentrano nelle situazioni, spesso così forti, complesse, ingiuste e le valutano.

La loro attenzione per il linguaggio (sottopar. 1.1.2 Il linguaggio nella definizione dell'oggetto) e la necessità di una chiarezza sui termini (lessicali, semantici), non li porta ad usare esplicitamente il termine *assessment* (valutazione iniziale).

La loro attenzione per le problematiche (emotivamente forti) sembra focalizzarsi sugli aspetti delle forme di violenza subita o assistita dai sog-

getti ritenuti più deboli o fragili (bambini, donne) (par. 4.4 Componenti emotive).

Il genere maschile (e alcune caratteristiche che lo definiscono nell'immaginario comune) sembra che influenzi gli scenari problematici e percettivi incontrati dagli assistenti sociali (par.4.4 Componenti emotive).

Gli assistenti sociali nella conoscenza iniziale si avvalgono di una loro "saggia" conoscenza (per poter meglio capire), frutto dell'esperienza e della conoscenza derivante dal confronto delle pratiche ritenute efficaci e condivise con i colleghi (par. 1.2 Formazione e costruzione della conoscenza in servizio sociale; par. 1.3 Saggezza pratica, *practice wisdom* e fonti del sapere)

La conoscenza così "vissuta" è agita e implicita, *script* di saperi consolidati.

La conoscenza esplicita e meno diretta ed accessibile se non attraverso la stimolazione verbale, occasionale o ricercata per motivazione interna o stimolata.

La componente emozionale dell'assistente sociale è elemento attivatore per cogliere attraverso il sé professionale l'importanza (attribuita e percepita) della situazione problematica (par. 4.1 Criteri di selezione delle informazioni da parte dell'assistente sociale nell'*assessment*).

L'identità di genere professionale femminile è percepita come un vantaggio per gli aspetti di spiegazione (e conoscenza) della situazione problematica e dell'attitudine empatica verso i portatori del disagio (par. 4.4 Componenti emotive).

In ogni caso l'assistente sociale come professionista si sente identificato nel mandato istituzionale e assume su di se la funzione dell'*assessment* (valutazione iniziale) anche in prospettiva della tutela dei bambini e dei componenti della famiglia che vivono in condizioni di svantaggio (cap. 2 L'*assessment* del servizio sociale).

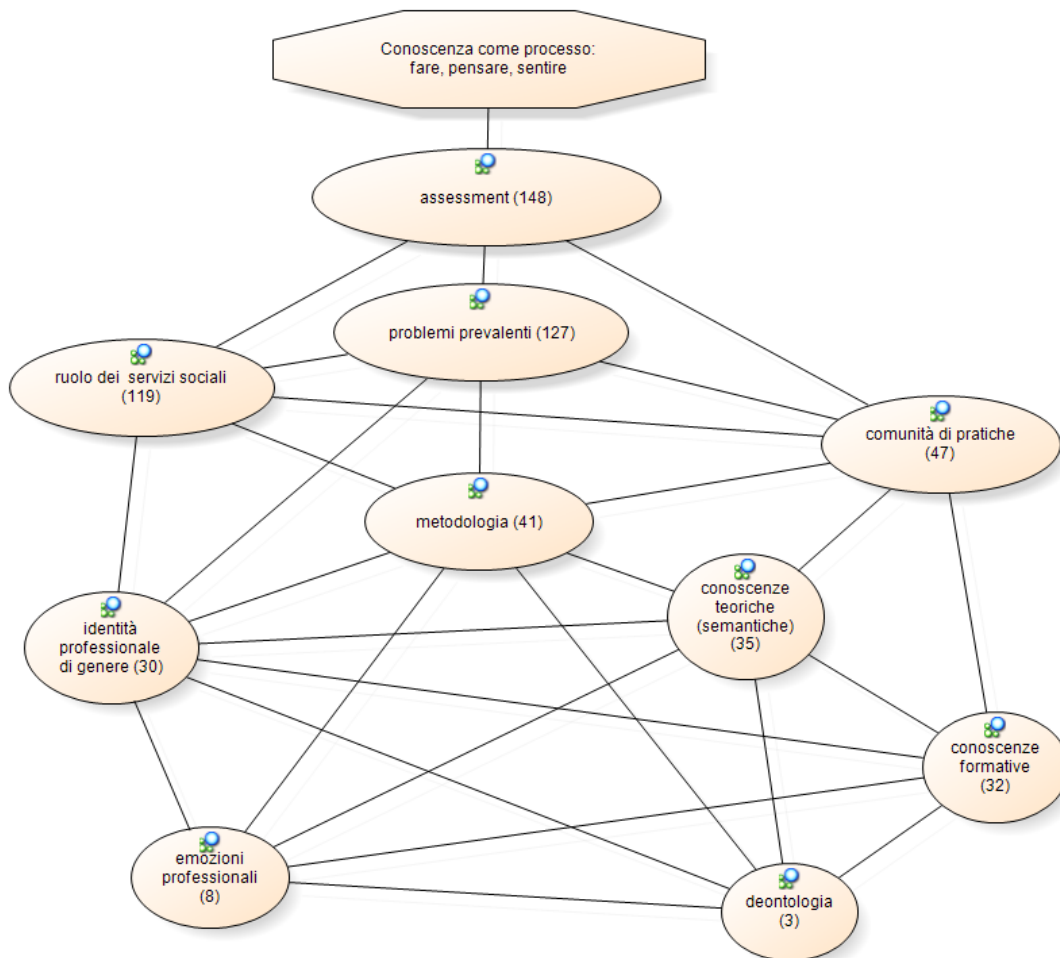
Attenzione viene posta anche al mandato professionale (deontico) in particolare per gli aspetti di sofferenza presentati nello scenario incontrato.

Nella processualità della conoscenza gli assistenti sociali si sentono guidati da una metodologia professionale in particolare per poter rilevare elementi di sofferenza e rischio (indicatori), di vincoli limitanti la libertà della persona ma pongono anche attenzione al tessuto umano (reti) e alle potenzialità (risorse) di sostegno rispetto alla situazione problematica.

Gli scenari del disagio del sistema minori-famiglia nella prospettiva di servizio sociale e nell'essere assistenti sociali sono così complessi e problematici che pongono sempre più le necessità di riflessioni professionali accurate in termini del fare, del fare e del sentire.

Il modello della conoscenza emerso nel nostro gruppo di assistenti sociali nell'ambito professionale "minori-famiglie" può essere sintetizzato e rappresentato (senza pretesa di esaustività) nel diagramma sotto riportato (sottopar. 3.7.2 Modalità di analisi dei dati, Nvivo 8).

Fig. 5 – Costruzione della conoscenza



Nella raffigurazione vengono rappresentate le codifiche teoriche in relazione tra loro (tab. 9) con i relativi r.c.

Alla luce di quanto finora scritto nell'analisi dei dati testuali e nella raffigurazione del diagramma sopra raffigurato emerge quindi che la cono-

scenza in servizio sociale (nell'ambito minori–famiglia e nei 24 assistenti sociali partecipanti alla ricerca) è un processo che si esprime nell'operatività (l'azione professionale), nel pensare (riflessività esplicita, “riflessività” implicita e indotta), nel sentire (la componente emozionale associato a quella cognitiva).

L'*assessment* è una funzione professionale centrale nel lavoro dell'assistente sociale (cap. 2 L'*assessment* del servizio sociale; codifica teorica “assessment”).

Eventi incontrati nell'esperienza professionale connotati da forte sofferenza (codifica teorica “problemi prevalenti”) elicitano negli assistenti sociali dei processi di conoscenza mirata che investono 3 aspetti soggettivi: il “fare”, il “pensare”, il “sentire”.

Tali aspetti della conoscenza a loro volta si vengono a costituire dall'interrelazione di diverse “componenti” riassunte in:

- l'appartenenza a una comunità professionale (codifica teorica “ruolo dei servizi sociali”, codifica teorica “identità professionale”, codifica teorica “deontologia”, codifica teorica “metodologia”);
- il sapere professionale (codifica teorica “comunità di pratiche”, codifica teorica “conoscenze teoriche semantiche”, codifica teorica “conoscenze formative”);

- la dimensione personale (codifica teorica “emozioni professionali”).

Questi aspetti componenziali dei processi di conoscenza nell’assistente sociale assumono modalità espressive esplicite (manifeste) e altre implicite (sottese).

Quelle esplicite si esprimono primariamente nell’esito testuale dell’*assessment* professionale, quelle implicite emergono attraverso percorsi di riflessivi degli assistenti sociali (par. 4.1 Criteri di selezione delle informazioni da parte dell’assistente sociale nell’*assessment*) che connotano la conoscenza di servizio sociale come processo fortemente ancorato ai contesti operativi (cap. 1 Sapere e servizio sociale).

¹ La “scienza cognitiva” ha un approccio interdisciplinare nello studio del comportamento umano e dei processi mentali. L’approccio della scienza cognitiva accumuna più discipline: la linguistica, le scienze sociali, la filosofia, la psicologia, l’intelligenza artificiale, la matematica, le neuroscienze, la biologia, la fisica, l’informatica.

² Dopo l’identificazione di significati minimi preposizionali del testo o di parti del testo che contengano un concetto si assegnano a queste delle etichette di senso senza tuttavia passare ad una astrazione o interpretazione del testo ma rimanendo ancorati, radicati ai dati descrittivi (*grounded*).

CONCLUSIONI

Cercare di tracciare degli aspetti conclusivi rispetto al percorso di ricerca e di quanto emerso dalla stessa non è semplice per la complessità dell'argomento trattato, per la sua natura (implicita), per l'approccio metodologico (qualitativo), per il processo di trattamento dei dati utilizzati (software Nvivo 8).

Riprenderemo pertanto alcuni aspetti che sono stati i "precursori" della ricerca, altri di ordine metodologico e infine alcune riflessioni che sorgono dall'analisi dei dati.

La ricerca ha tentato di far emergere alcuni processi di conoscenza esplicita e implicita nell'*assessment* di servizio sociale in ambito minorile e familiare attraverso un'indagine qualitativa.

La conoscenza professionale è presente (implicitamente o esplicitamente) in molte competenze e azioni dell'assistente sociale.

La conoscenza implicita è difficilmente esplicitabile: alcune azioni, comportamenti, espressioni emergenti dai fatti o dalle parole degli assistenti sociali non sono immediatamente associabili a dei meccanismi della conoscenza (Polany, 1988).

Quella esplicita è invece maggiormente espressa già per definizione.

La complessità degli scenari sociali ove avvengono i diversi fatti sociali oggetto di conoscenza, l'incertezza dei contesti d'intervento dell'assistente sociale, rendono, in apparenza ancor meno coglibile l'oggetto conoscitivo e d'intervento del servizio sociale che non può definirsi su variabili causali come può avvenire con maggior determinazione nelle scienze della natura (Marradi, 2007).

Negli scenari sempre più complessi degli accadimenti umani si pone l'esigenza di riflettere sulle caratteristiche cognitive dei nostri pensieri, ma anche su quelle emotive, etiche e deontologiche, attraverso la coscienza che s'interroga e pone attenzione alla complessità della realtà sociale, ai molteplici modi di sentirla, vederla, percepirla e spiegarla.

Una riflessività "scientifica" che volga lo sguardo alla nostra esperienza e alle nostre convinzioni in modo da percorrere gli assunti sottostanti che giustificano determinate scelte professionali (Mortari, 2003).

Attraverso questo lavoro di dottorato di ricerca, abbiamo tentato di percorrere questi aspetti riflessivi nel tentativo di ricercare alcune risposte ad alcuni interrogativi.

Una riflessione che non ha voluto rimanere nell'astratto, ma che si è calata in un contesto pratico per tentare di far emergere dei significati da alcuni dati.

Il passare da una riflessione astratta sulla conoscenza di servizio sociale alla ricerca di alcune risposte (“modulate”) attraverso uno spazio d’indagine mirata, è stata la nostra sfida.

In *primis* con noi stessi per aver intrapreso un cammino per noi non consono rispetto alle nostre attività pratiche professionali quotidiane.

In secondo luogo nella presentazione esterna dei risultati raggiunti.

La rilevanza di focalizzare un campo d’indagine (*l’assessment* in servizio sociale) al di là di qualsiasi risultato, ci ha permesso di avvicinarci a comprendere l’importanza che le grandi domande (i tipi di “conoscenza in servizio sociale”, la natura del “sapere in servizio sociale”) possono essere raggiunte attraverso mirate, diversificate, parziali e provvisorie risposte.

L’individuazione e la scelta di un approccio metodologico è stato un passaggio fondamentale nel convogliare le nostre domande di ricerca e nel definire un contesto di indagine e degli strumenti di rilevazione.

L’individuazione della *Grounded Theory* (GT) sia come metodo qualitativo di analisi comparativa sia come insieme di procedure ci ha permesso di formulare una descrizione “teorica” di un modello fondato sui dati.

È pur vero che l’approccio della GT fin dalla sua classica formulazione sostiene che il ricercatore s’immerga nel campo senza un bagaglio conoscitivo sul processo da indagare o senza alcun pregiudizio, ma di fatto, questo atteggiamento difficilmente può avvenire perché la conoscenza è

comunque presente nell'“agente” come lo è stata in noi in questa ricerca fin dal suo inizio (anche se abbiamo tentato di prenderne consapevolezza).

In particolare quella implicita.

Abbiamo infatti cercato di “dominarla” nel portarla alla nostra continua consapevolezza e nell'esplicitarla (cap. 3 Disegno di ricerca).

A livello concreto, metodologico, per tentare di superare un processo interpretativo ingiustificato sui dati raccolti sono stati messi in relazione gli aspetti contestuali dei materiali testuali, quelli di significato, dei concetti sottesi o espliciti (Marradi, 2007) in una connessione tra referente, oggettuale testuale (e contestuale), pensiero e linguaggi espressi dai dati testuali.

Con tale intento metodologico i processi di conoscenza (implicita ed esplicita) emersi dalla nostra analisi sembrano riferibili a delle modalità di discriminazione delle informazioni e al pensiero che conduce all'*assessment* (cap. 4 Analisi dei dati).

Tali modalità degli assistenti sociali del nostro gruppo di ricerca sembrano riconducibili all'attenzione posta ai dati contingenti la situazione problematica e a come questi si pongono nella loro salienza in rapporto agli altri, al mandato professionale percepito dagli assistenti sociali, al modello teorico–esperienziale, anche implicito di riferimento, all'esperienza professionale maturata nel tempo per cui l'*expertise* regola

il “flusso” delle informazioni da assumere e osservare, all’impatto emotivo della situazione problematica sull’assistente sociale, al *frame* problematico iniziale della situazione problematica (Benjafield, 1995; Conte, Castelfranchi, 1996; Magnani, 1998; Bianchi, 2009; AISC, 2010).

I risultati dell’indagine (comunque provvisori e parziali) possono rappresentare alcune spunti per lo stimolo nell’avanzamento di auspiccate indagini future.

Un primo appuntamento che ci attende nel proseguire con una nostra riflessione, sarà il confronto con alcuni Enti (come gli stessi hanno richiesto) per la restituzione di quanto emerso dalla ricerca.

In questo scritto possiamo trarre comunque delle prime conclusioni riflessive.

Attraverso la nostra domanda specifica di ricerca (“quali sono i processi di conoscenza implicita ed esplicita nell’*assessment* di servizio sociale nell’area professionale minori e famiglia?”) si è cercato di portare alcuni spunti riflessivi, astratti, attraverso i dati testuali.

Eventi incontrati nell’esperienza professionale connotati da forte sofferenza elicitano negli assistenti sociali dei processi di conoscenza mirata (fare, pensare, sentire).

Tali processi, a loro volta si vengono a costituire dall’interrelazione di diverse “componenti” riassunte in: l’appartenenza a una comunità profes-

sionale (ruolo dei servizi sociali, identità professionale, deontologia, metodologia), il sapere professionale (comunità di pratiche, conoscenze semantiche, conoscenze derivanti dalla formazione continua), gli aspetti personali (le emozioni “professionali”).

Questi aspetti componenziali dei processi di conoscenza nell’assistente sociale assumono modalità espressive esplicite (manifeste) e altre implicite (sottese).

Le conoscenze esplicite si esprimono primariamente nell’esito testuale dell’*assessment* professionale, quelle implicite emergono attraverso l’accompagnamento degli assistenti sociali in percorsi di riflessivi (par. 4.1 Criteri di selezione delle informazioni da parte dell’assistente sociale nell’*assessment*) che connotano la conoscenza di servizio sociale come processo fortemente ancorato ai contesti operativi (cap. 1 Sapere e servizio sociale).

Nel par. 3.1.5 (Interrogativi in ‘*progress*’) abbiamo visto l’origine (“maieutica”) della domanda finale di ricerca.

Vogliamo qui riportare tali domande d’origine e vedere alcune riflessioni sorte direttamente dai dati testuali rilevati attraverso la ricerca.

Eccole.

Cos’è il sapere?

Abbiamo visto alcune concezioni del sapere (cap. 1 Sapere e servizio sociale).

Il sapere inteso come conoscenza teorica contrapposta alla *doxa* (il senso comune) (Sparti, 2002; Marradi, 2007) che si esprime attraverso un pensiero abducente, induttivo e abducente (Magnani, 1991; 1997), un sapere che risulta necessario nell'ambito professionale

... mah a volte vedo che quando parlo con dei miei amici hanno delle loro idee come se il sociale fosse una competenza alla portata di tutti e bastasse solo il buon senso per risolvere dei problemi che sono anche alla portata di tutti ... poi però siccome sanno che sono assistente sociale allora ci mettiamo a discutere e vorrebbero conferma da parte mia come fosse una cosa che tutti possono arrivarci a quello che hanno pensato e allora comincio a ragionare e portare tutta una serie di aspetti che non avevano pensato [gli amici] e lì a quel punto casca il palco e i ragionamenti non reggono più [degli amici] o al contrario se insistono proprio parlano non conoscendo come funziona (intervista, DD4).

Come avvengono i processi di conoscenza nelle comunità di pratiche del servizio sociale?

Il sapere specifico del servizio sociale ha una propria valenza epistemologica, euristica e metodologica (Folgheraiter, 1998).

Un sapere *della* pratica che si ricava dalla descrizione e interpretazione della realtà operativa e un sapere *per* la pratica che si avvale delle impostazioni teoriche (Dal Pra Ponticelli, 1987). Tra i due saperi vi è tuttavia un rapporto circolare: la conoscenza da sola non riesce ad affermare la va-

riabilità dei diversi problemi sociali mentre la pratica necessita di riferimenti astratti che possano spiegare la realtà incontrata (Neve, 2011)

un caso come questo di Paola, controverso, difficile non ha delle soluzioni facili ... non vi è un solo problema ... i bambini da soli, la mamma che è fuori gioco e pure incinta ... poi ci sarebbe anche un nonno anziano da assistere ... ho visto che in casi di forte complessità se si rincorrono i problemi non se ne esce e ci si prosciuga senza più sapere dove si sta andando ... del resto nemmeno nessuno può chiedere quale è la soluzione anche perché a noi aspetta trovarla ... siamo lì per questo ... e allora a volte mi documento o vado a cercarmi cosa si è scritto su situazioni così controverse perché almeno mi prendo alcuni concetti importanti che mi danno più forza nell'intervento che faccio (intervista, SS17).

Quale fase di questo processo metodologico riteniamo possa essere di nostro interesse–ai fini della ricerca–per far emergere i processi di conoscenza tacita ed esplicita?

L'interesse di ricerca è stato per l'*assessment* che solitamente è una funzione iniziale del processo di aiuto.

La “valutazione” all'interno del processo d'aiuto permette di conoscere la situazione problematica, di formulare un giudizio e conoscere l'efficacia ed efficienza degli eventuali interventi messi in atto (Parton, O'Byrne, 2005; Filippini, Merlini, 2005)

a distanza di tempo riprendere in mano la relazione che ho fatto su una famiglia mi aiuta a rivedere nel dettaglio tanti particolari che poi con il passare del tempo non mi sarebbero venuti in mente anzi proprio nel leggere alcuni dettagli mi aiuta a presentare una situazione per empio alla neuropsichiatria che altrimenti mi verrebbe da essere un più generica ... così poi si vede anche cosa nel frattempo è avve-

nuto o è cambiato (intervista, SS17).

Nell'assessment quali sono le dimensioni di conoscenza che lo costituiscono e in specifico nell'area dei minori e famiglia?

Le aree di intervento dell'uso della funzione di *assessment* nel servizio sociale sono diverse: quelle dell'abitazione, delle relazioni familiari, delle relazioni sociali, della salute nella sua valenza bio-psichico-sociale, della condizione economica, della situazione occupazionale, dell'istruzione, dei livelli di autonomia, delle dipendenze e degli stati giuridici (problematici) ove si trova la persona in alcuni momenti della sua vita (Prizzon, 2006.). Una particolare complessità di formulazione di giudizio sembra richiedere quella in ambito "minori-famiglia" da noi scelta

non si tratta solo di fare una pura valutazione come potrebbe fare il neuropsichiatra con un minore che ha difficoltà di comportamento ma per noi il minore ha una famiglia e tutto quello che sta attorno a lui e noi dobbiamo guardare e poi anche valutare la sua vita a trecentosessanta gradi ... i genitori, la famiglia allargata, il contesto di vita, la scuola, le competenze e difficoltà, le reti, i legami ... tante cose perché noi prendiamo il bambino nella sua complessità e scrivere poi questa complessità in modo che si possa ben inquadrare la questione è una bella sfida (intervista, SS17).

E infine la domanda di ricerca: *quali sono i processi di conoscenza implicita ed esplicita nell'assessment di servizio sociale nell'area professionale minori e famiglia?*

Dall'analisi dei dati è emerso che la conoscenza in servizio sociale (nell'ambito minori-famiglia e nei 24 assistenti sociali partecipanti alla ricerca) è un processo che si esprime nell'operatività del fare (l'azione professionale), nel pensare (riflessività esplicita, "riflessività" implicita, intuitiva e "indotta"), nel sentire (la componente emozionale associata a quella cognitiva)

si penso a tante cose quando c'è un caso di violenza sessuale ma anche no a volte ... non sempre c'è da star lì a pensare su tutte le minute cose faccio ... insomma se c'è da capire cosa succede in questa famiglia e se c'è un abuso questa è la questione ... tante cose si sanno dalle informazioni che assumo con il tempo ... altre si conoscono perché sono simili a casi già incontrati ... tante sofferenze che non ci sono così tanto per esserci e se ci sono qualcosa comunque che non va c'è ... ormai mi fido di quel che sento e se dentro sento una sensazione particolare qualcosa c'è da approfondire e qualche problema poi salta fuori in ogni caso (intervista, ZZ21).

BIBLIOGRAFIA

VOLUMI

- Addeo F., Montesperelli P., *Esperienze di analisi di interviste non direttive*, Aracne, Roma, 2007.
- Agazzi E., Buzzoni M., Servalli G., *Linguaggio scientifico e linguaggio comune*, Angeli, Milano, 1987.
- Allegri E., *Le rappresentazioni dell'assistente sociale*, Carocci, Roma 2006.
- Appatecchia E., *Servizio Sociale e ricerca dal 1945 al 1970*, Aracne, Roma, 2008.
- Ardesi S., Filippini S., *Il servizio sociale e le famiglie con minori*, Carocci, Roma, 2008.
- Bambllett M., Lewis P., *La cultura funziona come resilienza: costruire le prove di efficacia*, in Canali C., Vecchiato T., Whittaker J. K., (a cura di), *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Fondazione Zancan, Padova, 2008.
- Bannister D., Fransella F., *L'uomo ricercatore*, Psycos, Firenze, 1986.
- Bartolomei A., Passera A.L., *L'assistente sociale*, CieRe, Roma 2005.
- Basset C., *Qualitative Research in Health Care*, Whurr, London, 2004.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- Battistacci G., Caffo E., Cattabeni G., Tavassi, Vernò F., *L'abuso e la violenza dell'infanzia: una prima ricerca e un seminario di studio*, Fondazione Zancan, Padova, 1985.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma–Bari, 2001.

- Bear M. F., Connors B. W., Paradiso M. A.; *I meccanismi cerebrali delle emozioni*, in Casco C., Petrosini L., *Neuroscienze*, Masson, Milano, 2002, seconda edizione.
- Becchi E., *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Benjafield J. G., *Psicologia dei processi cognitivi*, il Mulino, Bologna, 1995.
- Benvenuti P., Segatori R., *Professione e genere nel lavoro sociale*, Angeli, Milano, 2000.
- Berger P.L., Luckman T., *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna, 1969.
- Berne E., *Introduzione*, in Berne E., *Analisi transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, Roma, 1971.
- Bernocchi Nisi R., Canevini M. D., Cremoncini V. M., Ferrario F., Gazzaniga L., Dal Pra Ponticelli M., *Le scuole di Servizio Sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Zancan, Padova, 1984.
- Betto L., Scampoli M. L., Turchi G., P., Mussoni A., *La tutela dei bambini e delle loro famiglie in difficoltà nel territorio della Azienda Ulss 17 in un'ottica di collaborazione tra servizi: strategie di intervento innovative e valutazione di processo*, in Canali C., Vecchiato T., Whittaker J. K., (a cura di), *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Fondazione Zancan, Padova, 2008.
- Bianchi C., *Pragmatica cognitiva. I meccanismi della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Bianchi E., Dal Pra Ponticelli M., (a cura di), *Storie di lavoro nel servizio sociale*, Angeli, Milano, 1994.
- Bloor D., *La dimensione sociale della conoscenza*, Cortina, Milano, 1994.

- Blundo C., *Neuroanatomia funzionale dei processi cognitivi ed emozionali*, in Blundo C., (a cura di), *Neuropsichiatria*, Masson, Milano, 2004, seconda edizione.
- Boudon R., *Il posto del disordine*, il Mulino, Bologna, 1985.
- Bressan F., Pedrazza M., Neve E., (a cura di), *Il percorso formativo dell'assistente sociale. Autovalutazione e benessere professionale*, Angeli, Milano, 2011.
- Bressani R., voce *Advocacy*, Dal Pra Ponticelli M., (a cura di), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Bryant A., Charmaz K., (a cura di), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage, 2007.
- Bryman A., *Quantity and Quality in Social Research*, Unwin Hyman, 1988.
- Campanini A., *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il servizio sociale*, Carocci, Roma, 2002.
- Campanini A., *Premessa*, in Campanini A., (a cura di), *La valutazione nel servizio sociale*, Carocci, Roma, 2006.
- Canali C., Frigo A. C., Vecchiato T., *Disegni di sperimentazione, valutazione di efficacia e forza delle prove* in Canali C., Vecchiato T., Whittaker J. K., (a cura di), *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Fondazione Emanuela Zancan, Padova, 2008.
- Canevini M., Neve E., voce *Servizio Sociale*, Dal Pra Ponticelli M., (a cura di), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Cannon-Bowers J.A., Salas E., Converse S., *Shared mental models in expert team decision making*, in Castellan J.N., (a cura di), *Individual and group decision making*, Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1993.
- Cardano M., *La ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna, 2011.

- Cardano M., *Ricerca sociale. Glossario minimo*, Libreria Stampatori, Torino, 2004.
- Castelfranchi C., Mancini F., Miceli M., (a cura di), *Fondamenti del cognitivismo clinico*, Boringhieri, Torino, 2002.
- Cattarinussi B., (a cura di), *Emozioni e sentimenti nella vita sociale*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Cattarinussi, B., *Il ruolo dei sentimenti nella vita sociale*, in Lazzari F., Merler A., (a cura di), *La sociologia della solidarietà*, Angeli, Milano, 2003.
- CENSIS, *La condizione dell'infanzia fra famiglia e istituzioni*, Ministero dell'Interno, Roma, 1984.
- Cersosimo G., (a cura di), *La medicina e l'origine delle professioni. La misurazione dell'influenza sociale*, Thomas W.I., Introduzione, Armando, Roma, 2007.
- Charmaz K., *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*, Sage Publications London, 2006.
- Charmaz K., *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*, in Denzin N. K., Lincoln Y.S., *Handbook of Qualitative Research* (a cura di), Thousand Oaks, Sage, 2000.
- Cicognani E., *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 2002.
- Cipriani R. (a cura di), *L'approccio qualitativo*, Guerini, Milano, 2006.
- Cipriani R., Ossicini Ciolfi T., Valle Pittalunga M., (a cura di), *Aiuto e controllo nel servizio sociale*, Euroma, Roma, 1995.
- Ciucci F., *Valutazione delle politiche e dei servizi sociali*, Angeli, Milano, 2008.
- Conte R., Castelfranchi C., *La società delle menti. Azione cognitiva e azione sociale*, Utet, Torino, 1996.

- Contini M., *Per un'ermeneutica del quotidiano*, in M. Contini, *Figure di senso. Orizzonti di felicità*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Corradini A., *Valori, norme, norme deontologiche*, in Corradini A., Crema S., Lupo M., Kaneklin L. S., *Etica e deontologia per psicologi*, Carocci, Roma, 2007.
- Corradini A., *Può l'etica fare a meno dell'ontologia*, in Costa P., Michelini F., (a cura di), *Natura senza fine*, Edizioni Dehoniane, Bologna, 2006.
- Crespi F., *Conoscenza e società*, Carocci, Roma, 2007.
- Crespi F., Guidicini P., La Rosa M., *Conoscenza e servizio sociale*, Angeli, Milano, 1987.
- Cristante F., Lis A., Sambin M., *Introduzione*, in Cristante F., Lis A., Sambin M., *Statistica per psicologi*, Giunti, Firenze, 1995.
- D'Amato M., (a cura di), *Per un'idea di bambini*, Armando, Roma, 2008.
- Dal Pra Ponticelli M., *Lineamenti di servizio sociale*, Astrolabio, Roma, 1987.
- Dal Pra Ponticelli M., *Metodologia del servizio sociale*, in Dal Pra Ponticelli M., (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Dal Pra Ponticelli M., *Modelli di servizio sociale*, in Dal Pra Ponticelli M., (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Dal Pra Ponticelli M., *Nuove prospettive per il servizio sociale*, Carocci, Roma, 2010.
- Dallago L., Santinello M., Vieno A., *Valutare gli interventi psicosociali*, Carocci, Roma, 2004.
- Darley J., M., Glucksberg S., Kinchala R., A., *Psicologia*, il Mulino, Bologna, 1993.

- De Ambrogio, *Valutare gli esiti dell'intervento professionale: un percorso possibile*, in De Ambrogio U., Bertotti T., Merlini F., *L'assistente sociale e la valutazione*, Carocci, Roma, 2007.
- De Sandre I., *Teoria sociologica e sistemi di azione: riproduzione, soggetti collettivi, lavoro sociale*, in Bianchi E., Cavallone A. Dal Pra Ponticelli M., De Sandre I., Gius E., Palmonari A., *Il lavoro sociale professionale tra soggetti e istituzioni*, Angeli, Milano, 1988.
- Dellavalle M., *Le radici del Servizio sociale in Italia*, Celid, Torino, 2008.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 2000.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 1994
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1986.
- Di Blasio P., (a cura di), *Tra rischio e protezione*, Unicopli, Milano, 2005.
- Di Nuovo S., Z. Hichy Z., *Metodologia della ricerca psicosociale*, il Mulino, Bologna, 2007.
- Diomede Canevini M., Neve E., voce *Servizio Sociale*, in Dal Pra Ponticelli M., *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Diomede Canevini M., *Storia del servizio sociale*, in Dal Pra Ponticelli M., (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Dominelli L., *Il servizio sociale*, Erickson, Trento, 2005.
- Donati P., Folgheraiter F., Raineri M. L., (a cura di), *La tutela dei minori*, Trento, Erickson, 2011.
- Eliade M., *Miti, sogni e misteri*, Rusconi, Milano, 1976.
- Facchini C., (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, il Mulino, Bologna, 2010.

- Fargion S., *Guardarsi allo specchio o costruirsi in modo critico: immagini del servizio sociale*, in Albano U., Capo C., Cava F., *Dentro la professione verso possibili consensi*, Socialia, Roma, 2006.
- Fargion S., *I linguaggi del servizio sociale*, Carocci, Roma, 2002.
- Fargion S., *Il cognitivismo*, in Ferrario F., *Le dimensioni dell'intervento sociale*, Carocci, Roma, 1988.
- Fargion S., *Il servizio sociale. Storia, temi e dibattiti*, Laterza, Roma–Bari, 2009.
- Fargion S., *Valutare il servizio sociale con metodologie qualitative*, in Campanini A., (a cura di), *La valutazione nel servizio sociale*, Carocci, Roma, 2006.
- Ferrario F., *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, NIS, Roma, 1996.
- Filippini S., Merlini F., *Valutazione nel processo d'aiuto*, in Dal Pra Ponticelli M., (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Fish D., *Appreciating practice in the caring professions: refocusing professional development and practitioner research*, Butterworth Heinemann, Oxford, 1998.
- Fish D., Coles C., (a cura di), *Developing professional judgement in health care: learning through the critical appreciation of practice*, Butterworth Heinemann, Oxford, 1998.
- Folgheraiter F., *Teoria e metodologia del servizio sociale*, Angeli, Milano, 1998.
- Fransella F., Dalton P., *Il Counselling dei costrutti personali*, (2000), Erickson, Trento, 2007.
- Gabrielli G., (a cura di), *Dizionario Gabrielli della lingua italiana*, Signorelli, Milano, 1993.

- Gawande A., *Salvo complicazioni. Appunti di un chirurgo americano su una scienza imperfetta*, Fusi Orari, Roma, 2005.
- Gergen K., *Realities and relationships: soundings in social construction*, University Press, Cambridge, 1994.
- Gheno S., *L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale comunitario*, McGraw-Hill, Milano, 2005.
- Gherardi S. *Il genere e le organizzazioni*, Cortina, Milano, 1998.
- Gherardi S., *Il sogno e il disincanto del knowledge managements*, (2003), note di Lipari D., *Introduzione*, in Wenger E., McDermott R., Snyder W., *Coltivare comunità di pratica*, Guerini, Milano, 2007.
- Gherardi S., *La pratica quale concetto fondante nello studio dell'apprendimento organizzativo*, (2000), citazione di note di Lipari D., *Introduzione*, in Wenger E., McDermott R., Snyder W., *Coltivare comunità di pratica*, Guerini, Milano, 2007.
- Gherardi S., *Organizational Knowledge. The Texture of Workplace Learning*, (2006), citazione di note di Lipari D., *Introduzione*, in Wenger E., McDermott R., Snyder W., *Coltivare comunità di pratica*, Guerini, Milano, 2007.
- Gilles D., Giorello G., *La filosofia della scienza*, Laterza, Roma-Bari, 1995.
- Giorello G., Di Francesco M., *Epistemologia applicata*, CUEM, Milano, 1999.
- Giraldo S., Riefolo E., (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Angeli, Milano, 1996.
- Giroto V., Legrenzi P., *Psicologia del pensiero*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Giroto V., Legrenzi P., *Psicologia del pensiero*, il Mulino, Bologna, 2004.

- Giuliano L., *La logica della scoperta nelle scienze sociali*, Milano, LED, 2003.
- Glaser B.G., *Theoretical Sensitivity: avances in the methodology of Grounded Theory*, Sociology Press, 1978.
- Glaser B.G., A. L. Strauss A. L., *La scoperta della grounded theory*, a cura di Strati A., Armando, Milano, 2009.
- Gola G., *L'apprendimento informale nella professione*, Aracne, Roma, 2009.
- Grietens H., *Quali prospettive europee a proposito di interventi evidence based per bambini e ragazzi a rischio e le loro famiglie*, in Canali C., Vecchiato T., Whittaker J. K., (a cura di), *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Fondazione Zancan, Padova, 2008.
- Grigoletti Butturini P., Nervo G., (a cura di), *La persona al centro nel servizio sociale e nella società: il contributo di Elisa Bianchi*, Zancan, Padova, 2005.
- Gui L., *Le sfide teoriche del servizio sociale*, Carocci, Roma 2004.
- Gui L., *Servizio sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di interazione*, Lint, Trieste, 1999.
- Gui L., *Teoria del servizio sociale*, in Dal Pra Ponticelli M., (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Hahn H., Carnap R., Neurath O., *La conoscenza scientifica del mondo*, Laterza, Bari, 1979.
- Hamm R. M., *Clinical intuition and clinical analysis: expertise and the cognitive continuum*, in Dowie J., Elstein A., (a cura di), *Professional judgment: a reader in clinical decision making*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- Hestbaek D. A., Lausten M., *Bambini in assistenza: gravi problemi o potenziali di resilienza?* in Canali C., Vecchiato T., Whittaker J. K., (a

cura di), *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Fondazione Zancan, Padova, 2008.

Higgs J., Titchen A., *Professional practice in health, education and the creative arts*, Blackwell Science, Oxford, 2001.

Iori V., *La vita emotiva nel lavoro di cura: da ostacolo a risorsa*, in Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E., *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Angeli, Milano, 2010.

IRER, *Famiglia e servizi per l'infanzia*, Angeli, Milano, 1982.

ISTISS, *Situazione e prospettive della politica sociale dei minori a livello locale*, Ministero dell'Interno, Roma, 1986.

Kahneman D., Slovic P., Tversky A., *Judgment under uncertainty: heuristics and biases*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.

Kelly G. A., *La psicologia dei costrutti personali*, Cortina, Milano, 2004.

Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006.

Lazzari F., (a cura di), *Il servizio sociale trifocale*, Angeli, Milano, 2008.

Lazzari F., Merler A., (a cura di), *La sociologia delle solidarietà*, Angeli, Milano, 2003.

Lincoln Y.S., Guba E.G., *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Sage, 1985.

Lindsay P. H., Norman D. A., *L'uomo. Elaboratore di informazioni*, Giunti, Firenze, 1983.

Liotti G., *Le opere della coscienza*, Cortina, Milano, 2001.

Lipari D., *Introduzione*, in Wenger E., McDermott R., Snyder W., *Coltivare comunità di pratica*, Guerini, Milano, 2007.

- Lupacchini S., Postacchini S., (a cura di), *Guida per l'informazione sociale*, Redattore Sociale, Capodarco di Fermo, 2010.
- Maci F., *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile*, Erickson, Trento, 2011.
- Magnani L., (a cura di), *La mente*, Guerini, Milano, 1998.
- Magnani L., *Epistemologia applicata*, Marcos y Marcos, Milano, 1991.
- Magnani L., *Ingegnerie della conoscenza*, Marcos y Marcos, Milano, 1997.
- Marradi A., *Esperimento, associazione, insieme non-standard?*, in Bettin G., (a cura di), *Politica e società*, Cedam, Padova, 1997.
- Marradi A., *Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza*, in Lazzari F., Merler A., (a cura di), *La sociologia delle solidarietà*, Angeli, Milano, 2003.
- Marradi A., *Metodologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna, 2007.
- Marradi A., *Raccontar storie*, Carocci, Roma, 2005.
- Merlini F., Bertotti T., Filippini S., *Valutazione dei casi e diagnosi sociali*, in Campanini A., (a cura di), *La valutazione nel servizio sociale*, Carocci, Roma, 2007.
- Merton R. K., Barber E. G., *Viaggi e avventure della Serendipity*, il Mulino, Bologna, 2002.
- Milner J., O'Byrne P., *L'assessment nei servizi sociali*, Erickson, Trento, 2005.
- Milner J., O'Byrne P., *I principi ostruzionistici del counseling*, in Folgheraiter F., (a cura di), *Il servizio sociale postmoderno*, Erickson, Trento, 2004.
- Montesperelli P., *L'intervista ermeneutica*, Angeli, Milano, 1997.

- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2003.
- Muir Gray J.A., *Evidence-based healthcare. How to make health policy and management decisions*, Churchill Livingstone, London, 1997.
- Negri A., *Introduzione a Comte*, Laterza, Roma–Bari, 2001.
- Neisser U., *Conoscenza e realtà*, il Mulino, Bologna, 1993.
- Neve E., *Formazione e ricerca. Le sfide attuali per il servizio sociale professionale. La dimensione psicologica della formazione*, in Bressan F., Pedrazza M., Neve E., (a cura di), *Il percorso formativo dell'assistente sociale. Autovalutazione e benessere professionale*, Angeli, Milano, 2010.
- Neve E., *Il Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2000.
- Niero M., *Metodi e tecniche di ricerca per il servizio sociale*, Carocci, Roma, 2004.
- Niero M., *Metodo*, in Dal Pra Ponticelli, (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Nigris D., *Standard e non-standard nella ricerca sociale*, Angeli, Milano, 2003.
- Olivetti Manoukian F., *Produrre i servizi*, Il Mulino, Bologna 1998.
- Ossicini Ciolfi T., *Ricerca e servizio sociale*, Nis, Roma, 1988.
- Pacifico M., Coppola L., *Nvivo: una risorsa metodologica*, Angeli, Milano, 2010.
- Parton, P. O'Byrne, *Costruire soluzioni sociali*, Erickson, Trento, 2005.
- Pedrocco Biancardi M., T., Talevi A., *La voce dei bambini nei percorsi di tutela*, il Mulino, Bologna, 2011.
- Peile E., *Reflections from medical practice: balancing evidence-based practice with practice-based practice*, in Thomas G., Pring R., (a

cura di), *Evidence-based practice in education*, Open University Press, Maidenhead, UK, 2004.

Peirce C.S., *Scritti scelti*, Utet, Torino, 2005.

Piattelli Palmarini M., *L'illusione di sapere*, Mondadori, Milano, 1993.

Polanyi M., *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano, 1990.

Polanyi M., *Conoscere ed essere*, Armando, Roma, 1988.

Polanyi M., *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma, 1979.

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995.

Prandstraller G. P., (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980.

Prizzon C., *Assessment e qualità dell'azione professionale dell'assistente sociale*, in Campanini A., (a cura di), *La valutazione nel servizio sociale*, Carocci, Roma, 2006.

Prizzon C., *Famiglie e minori: una strategia per l'assessment sociale*, in Canali C., Vecchiato T., Whittaker J. K., (a cura di), *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Fondazione Zancan, Padova, 2008.

Quattrocchi P., *Etica, scienza, complessità*, Franco Angeli, Milano, 1984.

Queneau R., *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino, 1983.

Reale G., Antiseri D., *Storia della filosofia*, voll. 1, 2, 3, La Scuola, Brescia, 1997.

Richards L., Morse J. M., *Fare ricerca qualitativa*, a cura di Gatti F., Graffigna G., Angeli, Milano, 2009.

Ricolfi L., (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 1998.

- Rodwell M. K., *Social Work Constructivist Research*, New York, Garland Publishing, 1998.
- Rosenzweig M. R., Leiman A. L., Breedlove S. M., *Emozioni, aggressione e stress*, in Bisiacchi P., Cassini A., (a cura di), *Psicologia biologica*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano, 2001, seconda edizione.
- Rossi G., *La famiglia assistita*, Angeli, Milano, 1982.
- Rumiati R., Bonini N., *Psicologia della decisione*, il Mulino, Bologna, 2001.
- Santambrogio A., (a cura di), *Costruzionismo e scienze sociali*, Morlacchi, Perugia, 2010.
- Sartori P., voce *Empowerment sociale*, in Dal Pra Ponticelli M., (a cura di), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Scribner S., *Thinking in action: some characteristics of practical thought*, in Sternberg Y., R. K. Wagner R. K., (a cura di), *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday World*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Serbati S., Ius M., Milani P., *Assesment e progetto di intervento negli allontanamenti*, Donati P., Folgheraiter F., Raineri M. L., (a cura di), *La tutela dei minori*, Trento, Erickson, 2011.
- Sicora A., *L'assistente sociale 'riflessivo'*, PensaMultimedia, Lecce, 2005.
- Smelser N.J., *Manuale di sociologia*, il Mulino, Bologna, 1987.
- Solito L., *Luoghi comuni. Comunicare il servizio sociale*, Liguori, Napoli, 2002.
- Sparti D., *Epistemologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna, 2002.
- Sternberg R. J., *Teorie dell'intelligenza*, Bompiani, Milano, 1987.
- Stocco S., *Ragione ed emozioni*, tesi di laurea specialistica, Università degli Studi di Trento, a.a. 2007/2008.

- Strati S., (a cura di), *La scoperta della Grounded Theory*, Armando, Roma, 2009.
- Strauss A., Corbin J., *Grounded theory methodology*, in Denzin N., Lincoln Y., (a cura di), *Strategies of qualitative inquiry*, Sage London Publications, 1998 b.
- Strauss, J. Corbin, *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage London Publications, 1998 a.
- Tarozzi M., *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma, 2008.
- Tiberi E., *Il primato delle emozioni*, Giuffrè, Milano, 1988.
- Thomas G., Pring R., (a cura di), *Evidence-based practice in education*, Open University Press, UK, 2004.
- Trivellato P., W. Lorenz W., *Una professione in movimento*, in C. Facchini C., (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, il Mulino, Bologna, 2010.
- Turchi. G. P., *Dati senza numeri: per una metodologia dell'analisi dei dati informatizzati testuali MADIT*, Monduzzi, Bologna, 2009.
- Ugazio V., (a cura di), *La costruzione della conoscenza*, Angeli, Milano, 1988.
- Vecchiato T., (a cura di), *Emarginazione disadattamento giovanile*, Associazione provinciale per i problemi dei minori di Trento, 1985.
- Venturini D., *Assistente sociale oggi: uno sguardo all'autopercezione della professione*, in Bressan F., Pedrazza M., Neve E., (a cura di), *Il percorso formativo dell'assistente sociale. Autovalutazione e benessere professionale*, Angeli, Milano, 2011.
- Venturini D., *Assistenti sociali "tra le righe". Analisi testuale dei dati con software Nvivo 8*, in Bressan F., Pedrazza M., Neve E., (a cura di), *Il percorso formativo dell'assistente sociale. Autovalutazione e benessere professionale*, Angeli, Milano, 2011.

- Viani G., *Identità di ruolo e di genere nel lavoro sociale*, in Albano U., Capo C., Cava F., *Dentro la professione verso possibili consensi*, Sociali, Roma, 2006.
- Von Glasersfeld E., *Aspetti del costruttivismo*, in Ceruti M., (a cura di), *Evoluzione e conoscenza*, Lubrina, Bergamo, 1992.
- Von Neumann J., Morgenstern O., *Theory of games and economic behavior*, Princeton University Press, Princeton, N.J., 1947.
- Warburton W.I., *What are grounded theories made of?* In *Post-graduate Research Conference*, Faculty of Law, Arts and Social Sciences, Southampton, UK, 06/07 June, 2005.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.
- Welling M., *Raggiungere gli obiettivi nei servizi per i giovani nei Paesi Bassi. L'efficacia dell'assistenza sui bisogni*, in Canali C., Vecchiato T., Whittaker J. K., (a cura di), *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Fondazione Zancan, Padova, 2008.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, 2006.
- Wenger E., Meedermott R., Snyder W. M., *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano, 2007.
- Whittaker J. K., *Lo scenario degli interventi evidence-based per bambini e ragazzi in gravi difficoltà: come conoscere ciò che funziona e come utilizzarlo*, in Canali C., Vecchiato T., Whittaker J. K., (a cura di), *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Fondazione Zancan, Padova, 2008.

RIVISTE

- Antiseri D., *Oggettività della scienza, non-neutralità degli scienziati e responsabilità della società civile nei confronti delle istituzioni scientifiche*, in «Sapienza», (1977), 2, pp. 166-188.
- Blumer H., *What is wrong with social theory?*, in «American Sociological Review», (1954), 19, 1, pp. 3-10.
- Bruschi A., *Logica e metodologia*, in «Sociologia e ricerca sociale», (1991), 35, pp. 30-55.
- Calisti S., Ricci R., *Assoluzione per immaturità al Tribunale minorile di Roma negli ultimi dieci anni*, in «Esperienze di rieducazione», (1985), 3, pp. 87-99.
- Campanini A., *La laurea sperimentale: l'esperienza di Trieste. Rapporto sulla situazione del servizio sociale*, in «EISS», (2001), 1° supplemento, pp. 299-312.
- Castiglia D., *Portatori di handicap a scuola*, in «Esperienze sociali», (1984), 49, pp. 47-68.
- CENSIS, *Attuali tendenze della devianza minorile. Indagine nazionale*, in «Esperienze di rieducazione», (1982), n. 2-3.
- Corposanto C., *A cosa serve la ricerca nel Servizio Sociale?*, in «Rassegna di Servizio Sociale», (2011), 2, pp. 62-66.
- Crisp B. R., Anderson M. R., Orme J., Lister P. G., *Le griglie di assessment*, in «Lavoro Sociale», (2007), (7), 1, pp. 21-34.
- Dawes M., Jammerskill W., Glaszion P., Cartabellotta A., Martin J., Hopayian K., Porzsolt F., Burls A., Osborne J., *Sicily statement on evidence-based practice*, in «BMC Medical Education», (2005), 5, p. 1-1
- De Koster K., Devisé I., Flament I., Loots G., *Due applicazioni, una prospettiva, molti costrutti: implicazioni del costruzionismo so-*

ciale per la ricerca scientifica e la terapia, in « Rivista Europea Breve Strategica e Sistemica»,(2004), 1, pp.71-77.

Dusi P., *Intervento giudiziario dei tribunali per minori e tossicodipendenti*, in «Esperienze di rieducazione», (1985), 4, pp. 101-112.

Eraut M., *Informal Learning in the workplace*, in «Studies in Continuing Education», (2004), 26,(2), pp. 247-273.

Evidence Based Medecine Working Group, *Evidence-Based-Medecine: a new approach to teaching the practice of medicine*, in «JAMA», (1992), 268, pp. 2420-2425.

Fargion S., *Tra arte e scienza: l'autonomia e i contenuti del servizio sociale*, in «Studi Zancan», (2006), 4, pp. 31-58.

Flanagan J.C., *The critical incident technique*, in «Psychological Bulletin», (1954), 51, (4), pp. 327-359.

Fazzi L., *Trasformazione dello stato sociale, privatizzazione e identità professionale degli assistenti sociali in Italia: alcune rilevanzze empiriche*, in «La Rivista di Servizio Sociale», (2010), 3, pp. 5-29.

Fernandez E., *Ricerca Child inclusive: indicazioni da uno studio longitudinale australiano*, in «Studi Zancan», (2001), 1, pp. 23-39.

Ferrari M., *Il ricercatore e il contadino*, in «Prospettive Sociali e Sanitarie», (2006), 21, pp. 14-18.

Finocchi M.L., *Scuola: aspetti qualitativi dell'inserimento dei bambini handicappati*, in «Prospettive sociali e sanitarie», (1984), 4, pp. 9-11.

Fook J., Ryan M., Hawkins L., *Towards a Theory of Social Work Expertise*, in «British Association of Social Workers», (1997), 27, pp. 399-417.

- Fook J., *Theorizing from practice*, in «Qualitative Social Work», (2002), 1(1), pp. 79-95.
- Forrester D., McCambridge J., Waisbein C., Rollnick S., *How do Child and Family Social Workers Talk to Parents about Child Welfare Concerns?*, in «Child Abuse Review», (2008), 17, pp. 23-35.
- Galvan S., *Conclusività dell'inferenza pratica*, in «Il Quadrante Scolastico», (1990), 44, pp. 21-34.
- Gherardi S., *La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nell'apprendimento organizzativo*, in «Studi Organizzativi», (2000), 1 (1), pp. 55-71.
- Graham J.R., Shier M.L., *The Social Work Profession and subjective Well-Being: the impact of a profession on overall subjective Well-Being*, in «British Journal of Social Work», (2010), 40, pp. 1553-1572.
- Greding D., Sommerfeld P., *New proposals for generating and exploiting solution-oriented knowledge*, in «Research on Social Work Practice», (2009), 18 (4), pp. 292- 300.
- Gosetti G., *Saper agire nelle organizzazioni complesse*, in «Rassegna di Servizio Sociale», (2011), 2, pp. 73-80.
- Hall C., White S., *Looking inside professional practice*, in «Qualitative Social Work», (2005), 4, pp. 379-390.
- Hartman, S., *Many Ways of Knowing*, in «Social Work», (1990), 35 (1), pp. 3-4.
- Howard M.O., McMillen C.J., Pollio D.E., *Teaching evidence-based practice: toward a new paradigm for social work education*, in «Research on Social Work Practice», (2003), 13, (2), pp. 234-259.
- Inserra P.P., *Ricerca-azione e politiche locali di Welfare*, in «La Rivista di Servizio Sociale», (2008), 4, pp. 2-16.

- Lanza L., *Amplificazione del fenomeno della devianza minorile durante la detenzione*, in «Esperienze di rieducazione», (1980), 4, pp. 115-132.
- Marradi A., *Referenti, pensiero e linguaggio: una questione rilevante per gli indicatori*, in «Sociologia e Ricerca Sociale», (1994), 43, pp. 137-207.
- Maturana H., *The Search for Objectivity or the Request for a Compelling Argument*, in «Irish Journal of Psychology», (1988), 9, pp.25-82.
- Maurizio R., Peirone M., *Minori, comunità e dintorni*, in «Gruppo Abele», Torino, 1984.
- Merlini F., Bertotti T., *Scrivere nel lavoro sociale*, in «Prospettive Sociali e Sanitarie», (2009), 2, pp. 1-5.
- Neve E., *L'identità dell'assistente sociale oggi: aspetti teorici e aspetti operativi*, in «Studi Zancan», (2006), 4, pp. 19-30.
- Nigris D., *Evidenza e conoscenza nel discorso epistemologico dell'Evidence-Based Medicine: aporie di una connessione problematica*, in «Salute e Società»,(2010), 1, pp. 16-37.
- Norman G. R., Brooks L. R., Allen S. W., *Recall by expert medical practitioners and novices as record of processing attention*, in «Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition», (1989), 15, pp. 1166–1174.
- O'Sullivan T., *Some theoretical proposition on the nature of Practice Wisdom*, in «Journal of Social Work», (2005), 5 (2), pp. 221–242.
- Olivetti Manoukian F., *Perché oggi lavorare con le parole?*, in «Animazione Sociale», (2009), XXXIX (229), pp. 80-87.
- Osmond J., *A quest for form: the tacit dimension of social work practice*, in «European Journal of Social Work», (2006), 9 (2), pp. 159-181.

- Parton N., *Il lavoro sociale costruttivo*, in «Lavoro sociale», (2005), 5 (3), pp. 311-328.
- Perino A., *Il Servizio Sociale tra teoria e pratica operativa: quale formazione?*, in «Rassegna di Servizio Sociale», (2011), 2, pp. 93-102.
- Pompei A., Bavazzano A., Bezze M., Corsi M., Vergani C., Vecchiato T., *Un nuovo strumento per la valutazione del bisogno: l'Indice di copertura assistenziale*, in «Studi Zancan», (2004), 5, pp. 24-33.
- Pompei A., Bezze M., Corsi M., Vecchiato T., *Due nuovi strumenti per la valutazione del bisogno sociale: la scala di responsabilizzazione e il livello di protezione nello spazio di vita*, in «Studi Zancan», (2005), 6, pp. 63-75.
- Raineri M. L., *Assessment*, in «Lavoro Sociale», (2002), (2), 3, pp. 415-424.
- Regione Lombardia, *Indagine nazionale sull'andamento e sulle attuali tendenze della devianza minorile*, in «Quaderno 98», Milano, 1983.
- Riva V., *L'uso consapevole di sé*, in «Prospettive Sociali e Sanitarie», (2010), 1, pp. 16-18.
- Rosen A., Proctor E. E., Morrow-Howell N., Staudt M., *Rationales for practice decisions: variations in knowledge use by decision task and Social Work Service*, in «Research on Social Work Practice», (1995), 5 (4), pp. 501-523.
- Roth E.M., Multer J., Raslear T., *Shared situation awareness as a contributor of high reliability performance in railroad operation*, in «Organization Studies», (2006), 27, pp. 967-987.
- Ruocco Taraschi J., *L'attività dell'Ufficio di Servizio Sociale per Minorenni di Roma*, in «Esperienze di rieducazione», (1981), 1, pp. 90-107.

- Sackett D. L., Rosenberg W.M.C., Gray J. A.M., Haynes R.B., Richardson W.S., *Evidence Based Medicine: what it is and what it isn't*, in «British Medical Journal», (1996), 312, pp. 71-72.
- Samory E., *Il processo di formazione dell'Assistente Sociale, il legame tra apprendimento teorico e sapere professionale*, in «Rassegna di Servizio Sociale», (2011), 2, pp. 47-55.
- Satriani I., *Maltrattamento e violenza all'infanzia: una ricerca operativa per il servizio sociale ospedaliero*, in «La rivista di servizio sociale», (1986), 4, pp. 84-92.
- Scatolero D., *Inadempienza scolastica e dissocialità minorile*, in «Esperienze di rieducazione», (1981), 1, pp. 36-62.
- Sheppard M., Ryan K., *Practitioners as Rule Using Analysts: a Further Development of Process Knowledge in Social Work*, in «British Journal of Social Work», (2003), 33, pp. 157-176.
- Sheppard M., *Social work, Social science and Social Work Practice*, in «British Journal of Social Work», (1995), 25 (3), pp. 265-293.
- Sicora A., *Motivazioni e finalità della valutazione nel servizio sociale*, in «Studi Zancan», (2008), 1, pp. 20-27
- Spizzichino N., *Gli asili pubblici a Roma: risultati di un'indagine*, in «La Rivista di servizio sociale», (1980), 3, pp. 102-108.
- Stocco S., *Il Servizio sociale e il buon uso di sé*, in «Prospettive Sociali e Sanitarie», (2007), 1, pp. 15 -19.
- Taylor C., *Scrivere degli utenti*, in «Lavoro Sociale», (2008), 3, pp. 333-348.
- Tindale R. S., Sheffey S., Scott L. A., *Framing and group decision-making: do cognitive changes parallel preference changes?*, in «Organizational Behavior and Human Decision Process», (1993), 55, pp. 470-485.

- Urek M., *Making a Case in Social Work*, in «Qualitative Social Work», (2005), 4, (4), pp. 451-467.
- Vaccari Bolchini M., *I servizi sociali per l'infanzia: un'analisi dei costi di produzione*, in «Prospettive sociali e sanitarie», (1981), 22, pp. 8-10.
- Vecchiato T., Bezze M., Bavazzano A., Corsi M., Vergani C., *Una strategia per la valutazione integrata dei bisogni delle persone anziane: lo schema polare*, in «Studi Zancan», (2002), 5, pp. 7-21.
- Zeira A., Canali C., Vecchiato T., Jergeby U., Thoburn J., Neve E., *Il lavoro sociale basato su prove di efficacia con minori e famiglie: prospettive internazionali*, in «Studi Zancan», (2007), 1, pp. 73-91.

ATTI DI CONVEGNI/SUMMER SCHOOL

AISC, Associazione Italiana Scienze Cognitive, *Pratiche della cognizione*, Facoltà di Sociologia, Università degli Studi di Trento, 2-3 dicembre 2010.

Allevi M., Schiattone D., *Prospettive e problematiche dell'analisi qualitativa con particolare riferimento alla Grounded Theory*, corso di formazione all'uso del software Nvivo 8, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi Roma Tre, 21-25 giugno 2010.

Cipriani R., *L'analisi qualitativa: prospettive e problematiche*, corso di formazione all'uso del software NVivo 8.0, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi Roma Tre, 21-25 giugno 2010.

Dente F., Intervento del 1.7.2010 (a) presso l'Università degli Studi di Roma Tre, presentazione della ricerca nazionale di C. Facchini (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del Welfare*, comunicato del 2.7.2010 dell'Ufficio Stampa del Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali.

Dente F., Intervento del 16.9.2010 (b) alla Summer School dell'AIDOSS (Associazione Italiana Docenti di Servizio Sociale) su "*Servizio sociale: il progetto formativo del prossimo decennio*", presso l'Università degli Studi Roma Tre, comunicato dell'Ufficio Stampa del Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali del 16.9.2010.

Ferrarrotti F. *Alle origini dell'analisi qualitativa*, Forum Nazionale su *Analisi Qualitativa*, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi Roma Tre, 26 novembre 2010.

Marradi A., corso di *Methodology of Social Research I*, International University Institute for European Studies, giugno 2008.

Marradi A., corso di *Methodology of Social Research II*, International University Institute for European Studies, ottobre 2008.

Tarozzi M., *Prospettive e problematiche dell'analisi qualitativa con particolare riferimento alla Grounded Theory*, corso di formazione, Università degli Studi Roma Tre, 27 settembre – 1 ottobre 2010.

SITOGRAFIA

- Bartolomei A., *Il dialogo filosofico e il servizio sociale professionale*, in <http://www.filosofare.org> (accesso il 27.06.2010).
- Bryant A., *A Constructive/ist Response to Glaser. About Barner G. Glaser Constructivist Grounded Theory*, in www.qualitative-research (accesso il 12.11.2010).
- Campanini A., *La formazione al servizio sociale in Italia: laureati o professionisti?* in www.provincia.bz.it (accesso il 12.12.2010).
- Cintura D., *L'avalutatività nelle scienze sociali*, in <http://foedus.info> (accesso il 9.01.2012).
- Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali, *Riflessioni sul servizio sociale oggi*, in www.cnoas.it (accesso il 23.12.2010).
- Dente F. (a cura di), *Nuovi cambiamenti nella professione*, AssNas, in <http://freeforumzone.leonardo.it> (accesso il 12.12.2010).
- Department of Health, *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*, 2000 in <http://www.dh.gov.uk> (accesso il 03.09.2011).
- Gui L., *Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale*, in <http://www.oasliguria.org> (accesso il 26.12.2010).
- Gui L., *Servizio sociale e partecipazione comunitaria autentica: un riferimento al contributo teorico di Giuliano Giorio*, in <http://www.agraria.unipd.it> (accesso il 26.12.2010).
- Korzibsky A., *Science and Sanity, An Introduction to Non-Aristotelian System and General Semantics*, 1950 in <http://www.generalsemantics.org> (accesso il 12.10.2010).

Ministero dell'Università e della Ricerca, *Modelli, indicatori e metodi per rappresentare l'efficacia formativa di corsi di laurea ai fini dell'accreditamento e del miglioramento organizzativo*, in <http://prin.miur> (accesso il 12.11.2010).

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Offerta formativa 2010-2011*, in <https://ateneo.cineca.it> (accesso il 22.12.2010).

Porcarelli A., *Responsabilità etica e ricerca scientifica: doveri e diritti dei ricercatori*, in www.portaledibioetica.it (accesso il 10.8.2010).

APPENDICI

Appendice 1 - Concetti e preposizioni di senso della codifica aperta (*open coding*) emerse del compito sulle *vignettes* descrittive (in ordine alfabetico)

Abuso
Assistente sociale che deve risolvere tutto in poco tempo
Assistente sociale vista come una 'fata' che risolve magicamente
Avere abiti mentali per pensare
Avere il dubbio su quanto ci sembra di conoscere
Avere intuito professionale
Avere un'idea iniziale sul problema
Capire quale è la realtà
Carica emotiva professionale
Carico di lavoro
Coinvolgimento
Coinvolgimento dell'assistente sociale
Coinvolgimento della madre
Complessità della situazione
Comportamento
Comportamento dei minori
Comportamento del maltrattante
Comportamento dell'abusante
Comportamento della madre
Comunità di vita
Confronto con i colleghi
Conoscenze
Conoscenze formative post universitarie
Conoscenze professionali sui minori abusati
Conoscenze universitarie
Conoscenze universitarie come abiti mentali
Conoscenze universitarie come imprinting iniziale
Conoscenze universitarie per dare identità professionale
Contesti di conoscenza complessi
Contesti di vita delle persone
Difficoltà a fermarsi per riflettere professionalmente
Elaborazione del trauma
Emergenza sociale
Empatia verso le persone sofferenti
Esperienza professionale
Focus di attenzione professionale sul problema
Fruibilità delle risorse territoriali
Giudizio professionale
Giudizio sociale
Gravità della situazione

Imparare dall'esperienza
Influenza delle pressioni sociali e di contesto nel lavoro dell'assistente sociale
Informazioni insufficienti
Lavorare in rete
Madri maltrattate
Minori
Minori abusati
Multi problematicità della situazione
Necessità di riflettere sul fare operativo
Non soffermarsi sulle apparenze
Occorre approfondire la conoscenza della situazione
Percezione del pericolo
Percorso personale di supervisione
Pericolo
Persone bisognose
Porre attenzione da parte dell'assistente sociale alle madri e ai loro figli
Probabilità che si ripeta il maltrattamento
Procedimento metodologico
Raccogliere informazioni
Realtà che disorienta
Reti
Reti di servizi
Reti parentali
Riconoscimento emozioni dell'assistente sociale per regolare la relazione d'aiuto
Rigore metodologico
Riprendere i propri saperi appresi
Rischio
Risorse
Ritorno alla casa paterna
Saper focalizzare le informazioni necessarie per inquadrare il caso
Saper raccogliere le informazioni
Sapere porre le distanze verso una situazione molto coinvolgente
Sapersi guardare dentro nei propri sentimenti
Sentimento di ansia dell'assistente sociale che possa ripetersi un danno
Sentimento di costrizione dell'assistente sociale
Sentimento di efficacia professionale
Sentimento di impotenza professionale di non riuscire a far chiarezza sulla situazione ambigua del caso
Sentimento di inefficacia professionale
Sentimento di paura di non intervenire per tempo
Sentimento di paura professionale verso l'abusante che possa abusare nuovamente
Sentimento di protezione verso i minori
Sentimento di protezione verso la madre maltrattata
Sentimento di rabbia verso l'abusante
Sentimento di tenerezza verso i bambini
Sentimento di timore professionale che il danno sull'utente si ripeta e perpetua
Sentimento professionale di tristezza per situazione dell'utente
Sentirsi da soli

Sofferenze
Solitudine professionale
Sospetto di abuso
Tentativi di soluzione
Trascorrere del tempo
Tutela
Tutela del minore
Tutela della madre
Tutela della persona
Valutazione sociale
Violenza

Appendice 2 – Concetti e preposizioni di senso della codifica aperta (*open coding*) emerse dalle interviste (in ordine alfabetico)

Apprendimento universitario come allenamento di idee
Apprendimento universitario come forma mentis
Assessment
Assistente sociale che ha pensieri ed emozioni
Assistente sociale come persona
Assistente sociale donna comprende meglio i vissuti di sofferenze di donne e bambini
Atteggiamento di continua interrogazione sui fatti
Atteggiamento di flessibilità sul fare e pensare
Atteggiamento di intelligenza emotiva
Benessere dell'assistente sociale
Benessere delle persone
Codice deontologico
Cogliere indicatori del problema
Cogliere indicatori di rischio
Competenza relazionale dell'assistente sociale
Conoscenze teoriche utili per lettura iniziale del problema
Cosa è la ricerca scientifica in servizio sociale
Creatività professionale
Esistenza di più persone bisognose nel contesto problematico conclamato
Esperienza come guida in mancanza di informazioni sul caso
Esperienza è mettersi con tutto se stessi nelle situazioni
Esperienza è voler conoscere i fatti
Essere autentici
Figura maschile si impone su quella femminile nella società
Fragilità femminile
Fraintendimento sui linguaggi
Gerarchia di informazioni
Grado di effetto dell'intervento dei servizi sociali sui problemi
I fatti posso essere visti da tante angolature
Impeto di passaggio all'azione da parte dell'assistente sociale
Importanza dell'autocontrollo dell'assistente sociale
Intelligenza emotiva
Interventi dei servizi sociali sovrapposti
Lavoro burocratico antagonista alla creatività professionale
Limiti
Madri negligenti
Maggior impegno richiesto alla donna nelle varie dimensioni di vita
Molte storie hanno qualcosa che le accumuna
Non c'è una conoscenza assoluta del servizio sociale
Non c'è una teoria di riferimento specifica
Numero di risorse
Ogni storia ha la sua complessità
Omertà
Parole con significati non unici

Pregiudizio
Pressioni sociali che non facilitano la riflessione
Problema come punta di un iceberg
Reti di supporto
Sapere ascoltare
Segnalazione
Segreti di famiglia
Sentimenti di compassione verso il maltrattante
Sentimenti di compassione verso la vittima
Storia di vita della persona
Svantaggio genere femminile del ruolo di donna nella società
Valutazione
Violenza psicologica

Appendice 3 - Concetti e proposizioni di senso della codifica aperta emerse nel loro insieme dalle vignette descrittive e dalle interviste non direttive (in ordine alfabetico)

Abuso
Abuso perpetuato
Apprendimento universitario come allenamento di idee
Apprendimento universitario come forma mentis
Assessment
Assistente sociale che deve risolvere tutto in poco tempo
Assistente sociale che ha pensieri ed emozioni
Assistente sociale come persona
Assistente sociale donna comprende meglio i vissuti di sofferenze di donne e bambini
Assistente sociale vista come una 'fata' che risolve magicamente
Atteggiamento di continua interrogazione sui fatti
Atteggiamento di flessibilità sul fare e pensare
Atteggiamento di intelligenza emotiva
Avere abiti mentali per pensare
Avere il dubbio su quanto ci sembra di conoscere
Avere intuito professionale
Avere un'idea iniziale sul problema
Benessere dell'assistente sociale
Benessere delle persone
Capire quale è la realtà
Carica emotiva professionale
Carico di lavoro
Codice deontologico
Cogliere indicatori del problema
Cogliere indicatori di rischio
Coinvolgimento
Coinvolgimento dell'assistente sociale
Coinvolgimento della madre
Competenza relazionale dell'assistente sociale
Complessità della situazione
Comportamento
Comportamento dei minori
Comportamento del maltrattante
Comportamento dell'abusante
Comportamento della madre
Comunità di vita
Confronto con i colleghi
Conoscenze
Conoscenze formative post universitarie
Conoscenze professionali sui minori abusati
Conoscenze teoriche utili per lettura iniziale del problema
Conoscenze universitarie
Conoscenze universitarie come abiti mentali

Conoscenze universitarie come imprinting iniziale
Conoscenze universitarie per dare identità professionale
Contesti di conoscenza complessi
Contesti di vita delle persone
Cosa è la ricerca scientifica in servizio sociale
Creatività professionale
Difficoltà a fermarsi per riflettere professionalmente
Elaborazione del trauma
Emergenza sociale
Empatia verso le persone sofferenti
Esistenza di più persone bisognose nel contesto problematico conclamato
Esperienza come guida in mancanza di informazioni sul caso
Esperienza è mettersi con tutto se stessi nelle situazioni
Esperienza è voler conoscere i fatti
Esperienza professionale
Essere autentici
Figura maschile si impone su quella femminile nella società
Focus di attenzione professionale sul problema
Fragilità femminile
Fraintendimento sui linguaggi
Fruibilità delle risorse territoriali
Gerarchia di informazioni
Giudizio professionale
Giudizio sociale
Grado di effetto dell'intervento dei servizi sociali sui problemi
Gravità della situazione
I fatti posso essere visti da tante angolature
Imparare dall'esperienza
Impeto di passaggio all'azione da parte dell'assistente sociale
Importanza dell'autocontrollo dell'assistente sociale
Influenza delle pressioni sociali e di contesto nel lavoro dell'assistente sociale
Informazioni insufficienti
Intelligenza emotiva
Interventi dei servizi sociali sovrapposti
Lavorare in rete
Lavoro burocratico antagonista alla creatività professionale
Limiti
Madri maltrattate
Madri negligenti
Maggior impegno richiesto alla donna nelle varie dimensioni di vita
Minori
Minori abusati
Molte storie hanno qualcosa che le accumuna
Multi problematicità della situazione
Necessità di riflettere sul fare operativo
Non c'è una conoscenza assoluta del servizio sociale
Non c'è una teoria di riferimento specifica
Non soffermarsi sulle apparenze

Numero di risorse
Occorre approfondire la conoscenza della situazione
Ogni storia ha la sua complessità
Omertà
Parole con significati non unici
Percezione del pericolo
Percorso personale di supervisione
Pericolo
Persone bisognose
Porre attenzione da parte dell'assistente sociale alle madri e ai loro figli
Pregiudizio
Pressioni sociali che non facilitano la riflessione
Probabilità che si ripeta il maltrattamento
Problema come punta di un iceberg
Procedimento metodologico
Raccogliere informazioni
Realtà che disorienta
Reti
Reti di servizi
Reti di supporto
Reti parentali
Riconoscimento emozioni dell'assistente sociale per regolare la relazione d'aiuto
Rigore metodologico
Riprendere i propri saperi appresi
Rischio
Risorse
Ritorno alla casa paterna
Saper focalizzare le informazioni necessarie per inquadrare il caso
Saper raccogliere le informazioni
Sapere ascoltare
Sapere porre le distanze verso una situazione molto coinvolgente
Sapersi guardare dentro nei propri sentimenti
Segnalazione
Segreti di famiglia
Sentimenti di compassione verso il maltrattante
Sentimenti di compassione verso la vittima
Sentimento di ansia dell'assistente sociale che possa ripetersi un danno
Sentimento di costrizione dell'assistente sociale
Sentimento di efficacia professionale
Sentimento di impotenza professionale di non riuscire a far chiarezza sulla situazione ambigua del caso
Sentimento di inefficacia professionale
Sentimento di paura di non intervenire per tempo
Sentimento di paura professionale verso l'abusante che possa abusare nuovamente

Sentimento di protezione verso i minori
Sentimento di protezione verso la madre maltrattata
Sentimento di rabbia verso l'abusante

Sentimento di tenerezza verso i bambini
Sentimento di timore professionale che il danno sull'utente si ripeta e perpetua
Sentimento professionale di tristezza per situazione dell'utente
Sentirsi da soli
Solitudine professionale
Sospetto di abuso
Storia di vita della persona
Svantaggio genere femminile del ruolo di donna nella società
Tentativi di soluzione
Trascorrere del tempo
Tutela
Tutela del minore
Tutela della madre
Tutela della persona
Valutazione
Valutazione sociale
Violenza
Violenza psicologica

Appendice 4 – Codifiche focalizzate emerse nel loro insieme dalle vignette descrittive e dalle interviste non direttive.

Criterio A: codifica/frequenza

<i>Name</i>	<i>Sources</i>	<i>References</i>
situazioni di forte sofferenza	30	70
valutazione	30	56
emergenza sociale	18	52
esperienza professionale	13	47
disagio	12	36
rischio minori	21	36
informazioni	24	35
contesto	15	32
linguaggio profess. di valutazione	30	31
indicatori	8	25
segnalazione	15	25
paternità	10	21
creatività	11	18
giudizio sociale	14	16
reti di sostegno	8	15
comportamento	9	13
condizioni salute	8	11
protezione	8	11
risorse	10	11
essere totalmente nelle situazioni	5	8
segreti di famiglia	2	8
assistente sociale donna risolutrice di tutti i problemi	4	5
ruoli femminili	2	4
atteggiamenti	3	3
vincoli	1	1

Con il supporto del software Nvivo 8 si è organizzato quindi il primo criterio di emersione della conoscenza individuato dalla frequenza delle codifiche aperte presenti in tutti i documenti analizzati scritti (compito scritto attraverso le *vignettes*) e trascritti (interviste non direttive). Tale criterio è stato qui denominato con “A”: *quante volte compaiono le codifiche nella loro somma su tutti i documenti?*. È un criterio (“codifica/frequenza”) che partendo dai dati emersi dalle codifica aperta (appendice 1) fa un’ulteriore astrazione e che conduce alla codifica focalizzata.

Secondo tale criterio, gli elementi di conoscenza concettuale emersi dagli assistenti sono n. 25: dal più frequente a quello meno.

Sia il criterio “A” che “B” (appendice 5) evidenziano come gli eventi colti dagli assistenti sociali attraverso le vignette 1 e 2 portano a inferenze professionale riconducibili al concetto “situazioni di forte sofferenza” quale aspetto di ragionamento prioritario per la selezione delle informazioni.

Appendice 5 – Codifiche focalizzate emerse nel loro insieme dalle vignette descrittive e dalle interviste non direttive.

Criterio B: codifica/documento

<i>Name</i>	<i>Sources</i>	<i>References</i>
situazioni di forte sofferenza	30	70
linguaggio professionale di valutazione	30	31
valutazione	30	56
informazioni	24	35
rischio minori	21	36
emergenza sociale	18	52
contesto	15	32
segnalazione	15	25
giudizio sociale	14	16
esperienza professionale	13	47
disagio	12	36
creatività	11	18
paternità	10	21
risorse	10	11
comportamento	9	13
indicatori	8	25
reti di sostegno	8	15
condizioni salute	8	11
protezione	8	11
essere totalmente nelle situazioni	5	8
assistente sociale donna risolutrice di tutti i problemi	4	5
atteggiamenti	3	3
segreti di famiglia	2	8
ruoli femminili	2	4
vincoli	1	1

Con il supporto del software Nvivo 8 si è organizzato quindi il secondo criterio di emersione della conoscenza su quante volte compaiono le codifiche focalizzate nei singoli documenti. Trattasi del criterio denominato come “B”: *quanti documenti sono interessati alla comparsa di almeno una di quelle codifiche?*

Come per il criterio “A”, anche in quello “B” parte dai dati emersi dalla codifica aperta e che conducono ad un’ulteriore astrazione, la codifica focalizzata. Questa, per il criterio “B”, tiene in considerazione la frequenza concettuale in rapportato ai documenti.

Secondo tale criterio, gli elementi di conoscenza concettuale emersi dagli assistenti sono (ovviamente) sempre 25 ma cambia l’ordine della loro presentazione (rispetto al criterio “A”, appendice 4) essendo riferiti al documento e non alla frequenza.

Appendice 6 – Codifica focalizzata (scostamento zero)

<i> Criterio A: codifica/frequenza </i>			<i> Scostamento posizioni = 0 </i>
<i> Name </i>	<i> Sources </i>	<i> References </i>	
 situazioni di forte sofferenza 	30	 70 	
 valutazione 	30	 56 	
 essere totalmente nelle situazioni 	5	 8 	
 vincoli 	1	 1 	
<i> Criterio B: codifica/documento </i>			
<i> Name </i>	<i> Sources </i>	<i> References </i>	
 situazioni di forte sofferenza 	30	70	
 valutazione 	30	56	
 essere totalmente nelle situazioni 	5	8	
 vincoli 	1	1	

Scostamenti della successione delle codifiche uguali a zero (scostamenti del criterio “B” rispetto ad “A”).

Appendice 7 - Codifica focalizzata (scostamento $\pm 1-3$)

<i> Criterio A: codifica/frequenza </i>		
<i> Name </i>	<i> Sources </i>	<i> References </i>
 emergenza sociale 	18	 52
 rischio minori 	21	 36
 contesto 	15	 32
 segnalazione 	15	 25
 paternità 	10	 21
 creatività 	11	 18
 reti di sostegno 	8	 15
 comportamento 	9	 13
 condizioni salute 	8	 11
 protezione 	8	 11
 segreti di famiglia 	2	 8
 assistente sociale donna risolutrice di tutti i problemi 	4	 5
 ruoli femminili 	2	 4
 atteggiamenti 	3	 3
<i> Criterio B: codifica/documento </i>		
<i> Name </i>	<i> Sources </i>	<i> References </i>
 rischio minori 	 21 	36
 emergenza sociale 	 18 	52
 contesto 	 15 	32
 segnalazione 	 15 	25
 creatività 	 11 	18
 paternità 	 10 	21
 comportamento 	 9 	13
 reti di sostegno 	 8 	15
 condizioni salute 	 8 	11
 protezione 	 8 	11
 assistente sociale donna risolutrice di tutti i problemi 	 4 	5
 atteggiamenti 	 3 	3
 segreti di famiglia 	 2 	8
 ruoli femminili 	 2 	4

*Scostamento
posizioni
 $\pm 1-3$*

Scostamenti della successione delle codifiche da ± 1 a ± 3 (scostamenti del criterio "B" rispetto ad "A").

Appendice 8 - Codifica focalizzata (scostamento $\pm 4-6$)

<i>Criterio A: codifica/frequenza</i>			<i>Scostamento posizioni $\pm 4-6$</i>
<i>Name</i>	<i>Sources</i>	<i>References</i>	
esperienza professionale	13	47	
disagio	12	36	
informazioni	24	35	
linguaggio profess. di assessment	30	31	
indicatori	8	25	
giudizio sociale	14	16	
risorse	10	11	
<i>Criterio B: codifica/documento</i>			
<i>Name</i>	<i>Sources</i>	<i>References</i>	
linguaggio profess. di valutazione	30	31	
informazioni	24	35	
giudizio sociale	14	16	
esperienza professionale	13	47	
disagio	12	36	
risorse	10	11	
indicatori	8	25	

Scostamenti della successione delle codifiche da ± 4 a ± 6 (scostamenti del criterio "B" rispetto ad "A").

Appendice 9

CASO 1

La signora Maria di anni 28, nubile, vive con i propri genitori, Bianca non autosufficiente di anni 60 e Giovanni di anni 62 che gode di buona salute. Il nucleo familiare vive in un paesino di montagna di 2.000 abitanti.

La signora Maria ha una bambina di 6 anni, Giulia, riconosciuta solo da lei. Non ci sono informazioni sul padre di Giulia dato che Maria non le ha mai rese note.

Maria, in minore età, era stata allontanata, tramite decreto del Tribunale Minorenni, dalla propria famiglia d'origine (la stessa ove ora ella vive) per aver subito attenzioni sessuali da parte del padre Giovanni, ora nonno di Giulia.

Dopo tale allontanamento, Maria ha vissuto in una comunità per minori per alcuni anni e fino ai 18 anni. In quel periodo ha conseguito il diploma di ragioniera.

Con la maggior età, Maria era andata a vivere da sola mantenendosi attraverso vari lavori precari. Dopo aver concluso l'ennesimo lavoro a tempo determinato, Maria era ritornata, a distanza di 8 anni dalla famiglia di origine.

Con tale ingresso in famiglia, Maria aveva iniziato, in periodi diversi ma ravvicinati, due relazioni sentimentali con due suoi coetanei, relazioni che poi si erano entrambe concluse. Dopo tali relazioni Maria era rimasta incinta di Giulia.

Con la nascita di Giulia, una zia materna di Maria aveva segnalato all'assistente sociale la situazione di Maria e della piccola Giulia. Dopo quella segnalazione il nucleo familiare veniva, a seconda delle singole necessità che si presentavano, nuovamente seguito dai servizi sociali.

Negli anni poi Maria ha trovato un lavoro stabile, anche se a tempo ridotto.

Le insegnanti, ora, segnalano all'assistente sociale che la bambina è spesso stanca al mattino, dimentica la merenda e presenta comportamenti oppositivi nei confronti dei compagni. Le insegnanti hanno già da tempo parlato con la mamma di queste manifestazioni di Giulia anche se riferiscono che nulla è cambiato nel comportamento della bambina.

In una visita domiciliare l'assistente sociale si rende conto che da tempo il nonno Giovanni si occupa molto della nipote Giulia e passa tutto il tempo con lei in assenza della mamma, Maria.

CASO 2

Paola, di anni 30 è divorziata da Said di nazionalità tunisina, disoccupata, attualmente residente all'estero. Il loro matrimonio è stato molto conflittuale e dopo il divorzio la coppia non ha mantenuto alcun rapporto. Da tale unione sono nati Francesco di anni 7 e Sara di anni 6 che vivono con la mamma e che non hanno più contatti con il padre dopo il suo ritorno definitivo in Tunisia.

Paola ha una personalità fragile ed insicura.

Paola vive con il padre anziano di anni 74, vedovo, ex muratore in pensione che necessita di assistenza.

Il nucleo familiare vive in paese di pianura di 6.000 abitanti.

I bambini frequentano la 1° e la 2° elementare e appaiono sereni. Un'amica e vicina di casa, aiuta Paola nella gestione dei due figli.

Da poco tempo Paola ha perso il proprio lavoro a seguito del fallimento dell'azienda ove era impiegata.

Paola ha appena terminato una difficile relazione sentimentale con Alberto di 35 anni. Il loro rapporto che durava da qualche mese è stato caratterizzato da continue incomprensioni che hanno condotto la coppia ad episodi di accesi conflitti.

Dopo il fallimento dell'azienda ove era impiegata, Paola non è riuscita a trovare altri lavori stabili. Ora lavora in nero facendo alcune ore di pulizie presso due famiglie in un paese limitrofo alla sua residenza.

Poco tempo dopo l'interruzione della relazione con Alberto, Paola si è scoperta incinta. Trovandosi in tale stato ha tentato di riprendere una qualche forma di relazione con Alberto ma questi non ha manifestato a Paola nessuna intenzione di avere un rapporto con lei in prospettiva della

nascita del bambino. Alberto disconosce la sua paternità circa la gravidanza di Paola.

Paola, presa da profondo sconforto tenta il suicidio e viene ricoverata in ospedale. L'assistente sociale dell'ospedale segnala all'assistente sociale competente la situazione di Paola.

Appendice 10



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Dipartimento della Formazione e dell'Educazione
Via Tigor, 22 - 34124 Trieste
Tel. 040.558 3620 - 8014
Fax 040.558 3620

Trieste, lì xxxxxxxxxxxx

Gentile Collega,

Ti chiedo la disponibilità a collaborare ad una parte della ricerca che sto conducendo nell'ambito del Dottorato di ricerca in *Scienze dell'uomo, della società e del territorio*, indirizzo in *Politiche sociali*, dell'Università degli studi di Trieste. Miei orientatori sono la Prof.ssa Silvia Fargion dell'Università degli studi di Trento e Bolzano e il Prof. Francesco Lazzari dell'Università degli studi di Trieste. L'interrogativo a cui la ricerca vorrebbe rispondere si riferisce ai processi cognitivi emergenti dall'assistente sociale in un'importante dimensione del proprio intervento professionale qual è quella dell'*assessment*.

L'ipotesi da cui muove la ricerca è che il sapere dell'assistente sociale sia un sapere olistico che attinge sia da processi razionali e logici, sia da processi intuitivi, taciti ed anche emotivi, che possono avere valenze di ordine valoriali ed etiche. Un sapere che attraversa la totalità dell'assistente sociale nel suo agire quotidiano. Tale conoscenza è stata anche definita come saggezza pratica ossia quella particolare forma di conoscenza che dona competenza all'assistente sociale di formulare giudizi in situazioni molto incerte e dinamiche. Sostanzialmente l'ipotesi di ricerca vorrebbe far emergere come nel servizio sociale ciò che fonda la disciplina dell'intervento non sia solo una mera trasposizione di modelli operativi o di principi teorici, ma anche dei saperi esperienziali che si vengono a costituire nell'originalità delle situazioni problematiche e che sono frutto di pensieri, emozioni, astrazioni, etc., di cui l'operatore sociale è portatore. Si tenterà pertanto, attraverso l'occasione di questa ricerca che si avvarrà di due brevi racconti, di far emergere le conoscenze dell'assistente sociale, come le intuizioni e le valenze emotive e valoriali. Nei racconti che ti presento non esiste una "soluzione corretta". Le risposte che tu molto gentilmente vorrai fornire saranno comunque quelle "corrette" proprio perché per te plausibili. I due racconti sono tra loro indipendenti nei contenuti narrati.

La collaborazione che ti richiedo consiste nell'esprimere, rispetto ai casi presentati:

- a) le informazioni che ritieni rilevanti e perché;
- b) quali altre informazioni riterresti utili assumere;
- c) la tua lettura della situazione;

- d) come sei giunta/o a questa lettura;
- e) quali emozioni hai provato rispetto al caso presentato.

Nell'esprimere le tue considerazioni non hai limiti di spazio. A tale scopo ti preghe-
rei di utilizzare un unico formato (Word, carattere Times New Roman 12, paragrafo
interlinea 1,5). Non vi è un ordine nello scrivere le tue considerazioni secondo i punti
a), b), c), d) e) di cui sopra: sentiti libera/o di scriverle come tu ritieni opportuno.

Ti chiederai la cortesia di svolgere tale lavoro entro il xxxxxx.

Nel frattempo ti contatterò personalmente per concordare, secondo le tue disponibi-
lità, un breve incontro tra noi due da farsi subito dopo il xxxxxx nel quale ti rivolgerò
alcune brevi domande e per raccogliere il lavoro scritto di cui sopra, lavoro che rimar-
rà in forma assolutamente anonima. Per una mia maggior fedeltà nella trascrizione
dell'intervista, ti chiederai cortesemente di poter anche registrare l'audio delle doman-
de e delle risposte che avverranno.

Tutto quanto emergerà dalle osservazioni e dal colloquio rimarrà quindi assoluta-
mente in forma anonima e l'analisi svolta nei mesi successivi avverrà secondo criteri
di aggregazione e tutela della privacy.

Ti ringrazio anticipatamente per l'attenzione e per la tua disponibilità.

Daniele Venturini

referimenti: daniele.venturini@phd.units.it; cell. xxxxxxxxx

Appendice 11

Nota introduttiva

Vengono di seguito riportati alcuni testi emersi attraverso gli strumenti di raccolta dei dati.

Sono due tipi di testi: quelli scritti direttamente da assistenti sociali rispetto al compito delle due *vignettes* (compito 1) e quelli trascritti dalle interviste (compito 2).

Le interviste sono state scelte nel rispetto del contenuto che ne preserva la *privacy* e l'anonimato dei partecipanti alla ricerca in considerazione della garanzia degli aspetti etici già trattati (vedasi par. 3.4 Questioni etiche).

Non sono state riportate le interviste i cui contenuti circostanziati possono assieme a quelli dell'analisi dei dati (cap. 4 Analisi dei dati) permettere (anche incidentalmente) l'identificazione dei partecipanti alla ricerca da parte di terzi (responsabili di servizio, assistenti sociali, etc.).

La presente tesi di dottorato di ricerca verrà pubblicata *online* sul sistema nazionale *OpenstarTs* ossia l'archivio istituzionale dell'Università di Trieste, progettato in conformità con le linee guida CRUI per gli archivi istituzionali che consente di raccogliere, gestire e conservare gli "oggetti" digitali creati dall'Università stessa e visibili pubblicamente in maniera virtuale.

Vignettes

Caso 1

Le informazioni che ritengo importanti sono la storia precedente di Maria, l'abuso sessuale, il suo ritorno alla casa paterna, ossia dal padre che l'ha abusata, il dubbio di chi sia figlia Giulia e l'indefinitezza del nome del padre, il cambio di comportamento di Giulia a scuola, il contatto con la mamma Maria da parte della scuola e il non cambiamento del comportamento di Giulia rispetto a quanto segnalato. Il tempo trascorso del nonno con la nipote in assenza della madre: che tipo di tempo trascorso, che valenza ha ?

Mi verrebbe da approfondire perché Maria si è trovata a far fronte a delle difficoltà dall'uscita dalla comunità e dopo un periodo di indipendenza, a ritornare proprio dalla famiglia originaria che è stata la causa del suo allontanamento quando era piccolina. Quali tentativi ha fatto prima di giungere a ciò, cioè quali strade ha cercato di percorrere prima sentirsi costretta a ritornare proprio lì dal padre abusante. E poi fin che era in comunità i servizi sociali hanno fatto qualcosa per recuperare una sorta di rapporto tra Maria e la sua famiglia o comunque vi sono stati degli interventi di elaborazione del trauma subito.

Così posta la situazione sembrerebbe che Maria è stata allontanata per sottrarla semplicemente al padre ma la sua tutela non è sola questa dal momento che poi è ritornata a casa e non sappiamo se si è quindi lavorato anche sulla famiglia e su Maria per elaborare tutto l'accaduto.

Se questo non è stato fatto allora molto lavoro di indagine deve essere fatto da parte del servizio sociale per capire il rapporto tra Maria e il padre, tra Maria e Giulia, tra Giulia e il nonno abusante della propria figlia.

Anche tutti gli altri dati tipo il comportamento di Giulia, la non iniziativa della mamma ecc. assumono una valenza relativa.

Si tratta insomma di capire dove porre il focus per raccogliere maggiori informazioni e poi avere una maggior chiarezza e poi valutare.

Mi sembra una situazione in cui è trascorso del tempo, nel quale si sono attraversate delle vite: Maria, Giulia, i nonni dei quali uno abusante e l'altro ora non più autosufficiente. Dove chi portava i problemi ha cercato di "arrangiarsi" in qualche modo dato anche il contesto montano e di piccola comunità ove forse poche sono le risorse e l'entroterra culturale è quello di lasciar correre finché le cose non talmente evidenti nella loro problematicità. Ove una comunità, così come le persone, tacciono piuttosto che parlare di certi problemi perché anche chi segnala o lo stesso portatore del problema chi lo crea viene etichettato. Insomma in questi tipi di comunità piccole ed isolate è forte la presenza di un giudizio sociale che condiziona l'emersione o meno di un dato problema così come il fatto di perpetuare anche a distanza di anni lo stesso problema.

Come mi viene questo tipo di riflessione?

L'esperienza insegna. E poi dopo tanti anni che lavoro con le famiglie ho affinato credo una capacità di porre attenzione là dove occorre che sia posta. Di solito non mi sbaglio di molto rispetto all'idea che mi son fatta all'inizio, o meglio parto da un nucleo di un'intuizione che deriva certamente dall'esperienza ma anche dalle conoscenze acquisite in questi anni durante la formazione.

Dell'università ricordo poco anche se credo che mi abbia dato una sorta di imprinting per definirmi come identità professionale e per saper collocarmi nel lavoro. Molto più mirata invece la formazione che ho fatto durante questi anni di lavoro.

Che emozioni? Ho provato da un parte tristezza per Maria lasciata a sé e timore per Giulia che possa ripetersi il copione di una storia. Dall'altra anche un senso di impotenza: i servizi a volte in situazioni così nebulose fanno fatica a fare chiarezza ed avere un'idea veritiera delle cose e allora si corre il rischio di prendere tempo quando magari il problema c'è e non può aspettare molto.

Caso 2

Ritengo che ogni informazione sia rilevante ma nello stesso tempo limitante o relativa: la conflittualità nel precedente matrimonio, la mancanza di rapporti dopo il divorzio pur con la nascita dei 2 figli, l'assenza di contatti e quindi di relazioni tra i bambini e il loro padre che è sì completamente sottratto, la fragilità di carattere della mamma, la scarsità di relazioni e reti extrafamigliari, la perdita di lavoro da parte della mamma dei bambini, la presenza nel nucleo di una persona anziana, una nuova gravidanza, il tentato suicidio.

Il comportamento di Paola esprime una angoscia molto preoccupante per sé stessa e per figli.

Una storia che si potrebbe sottolineare, in un certo qual senso, con connotazione maschile ove il marito, il compagno, il padre, se la cava sempre o si sottrae quando ci sono delle difficoltà e alla madre donna tocca l'onere di sobbarcarsi la gestione della famiglia con la speranza di trovare un nuovo equilibrio non dando spazio alle proprie esigenze.

In queste situazioni l'assistente sociale è solitamente, donna, che come una "fata" deve risolvere una situazione molto complessa nelle dinamiche e nella compresenza di tanti problemi rilevanti.

Approfondirei la situazione dei bambini: con una storia così, per esperienza, non mi soffermerei sull'apparenza anche se sembrano sereni. Non possono esserlo con un padre che è sparito, con una madre fragile, con un nonno che necessita di assistenza, con una madre che tenta il suicidio. E poi ci sarà l'arrivo di un nuovo fratellino.

Ed il tentativo di suicidio della madre? E come verrebbe spiegato tale nuovo evento ai bambini?

Tante domande che sono da chiarire.

E poi perché la madre si trova così sola? Perché non ci sono altre reti parentali, amicali o di volontariato?

Tutti quesiti che farebbero parte di una accurata indagine.

In questi casi prendere una decisione è difficile anche se in ogni caso una valutazione è comunque da farsi e ragionarci sopra aiuta a capire in quale direzione si vuole portare un buon giudizio nell'interesse dei minori che sono nel problema.

Ecco comunque l'ennesimo caso di emergenza sociale, complicato dalla presenza di minori senza un padre: minori da sostenere, un anziano da assistere, una madre depressa, incinta, disoccupata.

In queste situazioni così complesse tutto il contesto problematico richiede molto lavoro di osservazione e attenzione e si lascia tutto il lavoro in atto e si lavora per settimane solo sul caso, sentendosi spesso soli come professionisti e con tante persone che ruotano attorno alla situazione e che sostengono il loro punto di vista.

Quel che spesso salvaguarda da queste situazioni, come professionista a fronte anche di non rare ingerenze, è il codice deontologico e la tensione a tutelare e proteggere le persone.

Per quanto riguarda le emozioni ho riconosciuto una specie di impotenza verso la complessità della situazione ed il senso di solitudine che ha volte provo di fronte a tali situazioni che sono spesso unicamente dell'assistente sociale per la loro complessità.

Ho tuttavia imparato a riconoscere queste emozioni e a prendere da loro una distanza anche nel caso presentato di Paola: ho fatto un percorso personale di supervisione per poter lavorare meglio in queste situazioni che non sono così rare anche se rimane comunque un desiderio di proteggere Paola da tante ingiustizie.

Intervista

D: mi sembra che pur con non tante informazioni hai riflettuto in profondità sui casi. Da dove sei partita per iniziare a pensarci?

R: in base appunto alle informazioni in possesso ... mi sono rifatta poi anche in parte all'esperienza del resto come si fa quando uno non ha moltissime informazioni.

D: quindi l'esperienza professionale è importante per avere un punto di partenza. Esistono anche degli altri punti dai quali partire?

R: ... ma anche in base ad alcune conoscenze di tipo teorico.

D: per esempio quali conoscenze teoriche ... non so ... anche in riferimento al corso di studi che hai fatto?

R: forse ... tipo la sociologia, la psicologia ... l'organizzazione dei servizi sociali ... la metodologia del servizio sociale.

D: ho capito ... ritornando all'esperienza come uno dei punti partenza per l'analisi della situazione, ecco, cosa è per te "esperienza".

R: ... per me l'esperienza ... viene dal buttarsi nel voler conoscere ... capire le cose e i problemi ... le persone ... con il tempo si impara.

D: con il tempo quindi ...

R: sì cercando di vedere se nel tempo, mano a mano che si conoscono e arrivano nuovi casi che li si affronta si possono cogliere degli aspetti simili o aspetti diversi ...

D: mi sembra quindi che è come un porre attenzione alle cose, ai contesti, alle persone che mano a mano ti si presentano?

R: sì ... l'importante è infatti ... non agire d'impulso, ma pensarci su con calma senza mai dare per scontate le cose o le informazioni ma avere un minimo di dubbio che quello che vedo e sento va approfondito ... so-

prattutto quando ci sono situazioni che mi lasciano molto perplessa o non mi convincono ...

D: mi sembra un buon approccio al tuo lavoro.

R: ... sì questo cerco di farlo ... come fosse l'ideale da fare ...

D: non sempre ci riesci?

R: a volte è molto difficile pensare con calma si è troppo presi dalla frenesia del fare .

D: perché?

R: per vari motivi, l'urgenza della situazione, le sollecitazioni, le apprensioni di chi porta il problema o del suo contesto. Tante cose insomma.

D: e allora come ti regoli?

R: mi regolo di volta in volta perché è necessario pensare bene sul caso cercando di arginare le apprensioni che vengono dall'esterno sennò si corre il rischio di andare di qua e di là ... soprattutto con casi ove ci sono dei minori con situazioni più che complesse multiproblematiche ... a volte le variabili sono così tante che se le emozioni degli altri ti invadono e si capisce ancor meno e allora bisogna pensare come se ci si dovesse ... non so tipo astrarre ... dalla situazione ...

D: potremmo pensare questo astrarre come un pensare del servizio sociale ... un pensare dell'assistente sociale che si rifà ad un sapere specifico della professione ... del servizio sociale?

R: secondo me non c'è un sapere ... un sapere così deciso del servizio sociale ... qui si lavora con i casi e ogni caso è a se alla fine pur avendo delle somiglianze con altri che ho incontrato ... un conto sono le teorie che ho studiato a scuola un conto è poi lavorare anche se a volte di fronte a situazioni molto specifiche come queste a volte sento la necessità di andare a rivedermi alcune parti di libri che ho studiato quando ho fatto il corso ...

D: ah rivedi alcune libri di scuola ... ma perché dici che un conto sono le teorie ed un'altro le situazioni incontrate che poi mi sembra ... a volte confronti con gli aspetti teorici ... come quando dici che sull'occasione riprendi in mano certi libri?

R: mah ... nella realtà ci si imbatte in tante situazioni diverse e le teorie insegnate a scuola se volessi applicarle alla lettera nessuna ci sta a pannello ... è' come se occorresse di volta in volta un adattamento ... un renderle simili ... non so come dire ... un adattare in qualche modo alla vera realtà.

D: un adattare alla vera realtà ... cosa intendi?

R: cioè ... ci vuole poi un metodo di lavoro sulle diversità di lavoro trovate ... perché sennò rimani lì e cosa fai? ... le teorie aiutano, un può orientano ma di fatto non sono applicabili alla lettera ... mi aiuta per questo molto avere un metodo sia per fermarmi e pensare sia poi per valutare e decidere ... poi si fa quel che si può.

D: in che senso?

R: nel senso che non sempre si fa come si vorrebbe ... a volte sono soddisfatta e i risultati mi danno ragione, altre volte è più difficile se non frustrante perché a volte il nostro ruolo è visto con diffidenza soprattutto dai genitori dei bambini e chi segnala invece si aspetta che tu risolva la situazione già il giorno dopo ... ma loro alla fine conoscono solo un piccolo aspetto di quella che è la realtà che poi viene fuori ... cioè il problema è spesso molto più complesso di quel che ti portano e spetta a me poi tentar di vederlo dai vari punti per come si presenta ... insomma bisogna coglierlo da più aspetti per averne una maggior visione d'insieme.

D: già capisco ... a volte come ci si può sentire ... frustrati in queste situazioni?

R: ... poi come se non bastasse in tutto questo poi a volte chi segnala pensa che non si stia facendo nulla ed invece si sta proprio lavorando su più fronti per fare un'analisi dettagliata, sentire persone, mantenere una riservatezza, un comportamento.

D: quante cose ... immagino le emozioni ... il sentirsi coinvolti alla fine ... situazione molto dinamiche ... le emozioni però ...

R: sì ... le emozioni vissute ... ci sono ... ma mi so regolare e non è neanche ... l'aspetto relazionale che mi spaventa o mi inquieta che mi gioco vuoi con l'utente, vuoi con la scuola, con il tribunale vuoi con quanti ruotano attorno al problema ma è il fatto che dopo aver fatto tutto questo lavoro ed aver inquadrato la situazione ti trovi a volte a star fermo davvero perché o mancano le risorse per mettere in atto gli interventi o perché a volte non si lavora in sinergia con altri servizi o perché ancora è subentrato nel frattempo un altro problema e allora bisogna reimpostare la valutazione e decidere quali sono le priorità per le azioni da mettere in atto.

D: possiamo ritornare a quanto dicevi sul possibile collegamento tra gli aspetti teorici del servizio sociale e quanto è invece la pratica ... scusa se ritorno a questo argomento ma è una chiave importante per la mia ricerca e tu l'hai toccato.

R: sì, d'accordo ...

R: accennavi quindi che le teorie aiutano a volte come punto di partenza .. per la tua esperienza ti avvali di qualcuna in specifico?

R: no ... non credo di avere una teoria di riferimento specifica ... a scuola le ho studiate e bisognava spiegarle poi ai prof.: in cosa consistevano e bisognava sapere chi le aveva formulate ... oggi non te le saprei dire come allora però se mi dici dimmene una ... forse mi viene da dirti quella dei bisogni ... della scala dei bisogni ... quella la trovo facile ... è

reale anche oggi ... cioè è come se ... lo stesso lavoro ti aiutasse a vederla.

D: e allora perché dici che pensi a volte ad una teoria di riferimento?

R: ... in effetti non è quella teoria o quell'altra ben specifica che ricordo nei termini studiati a scuola ma ciò che mi è rimasto di quella teoria o di più teorie studiate a suo tempo ...

D: cioè ...?

R: ... cioè credo che quelle teorie che ora non ti so dire a parte quella dei bisogni che ricordo un po' mi aiutino ora ... ecco quindi cosa mi è rimasto di loro, certamente per avere un certo modo di pensare che mi ha allenato a fare certi pensieri ... ad avere una mentalità ... magari non rigida ... aperta attenta alle possibilità ... essere flessibile insomma.

D: credo non sia semplice avere questo atteggiamento ... essere flessibili ...

R: ... ma è necessario in questo lavoro perché le nuove evenienze si pongono di volta in volta e occorrono spesso anche dei nuovi modi di fare ... e neanche tanto impostati ... che non portano a buone cose ...

D: quindi la flessibilità ed il pensare sono molto importanti.

R: sì ... lo sono per non accontentarsi di quello che si vede ...

D: quindi una certa forma mentis, il metodo, alcune teorie generali ... Altro?

R: mah non saprei ...

D: non so ... sai per esempio che riferimenti ... anche teorici hanno i tuoi colleghi in queste situazioni ... come quelle delle vignette?

R: ... nello specifico no ... anche se debbo dire che mi aiuta molto confrontarmi su alcune situazioni con qualche mia collega con la quale c'è una certa conoscenza ... e stima ... questo è un lavoro che non puoi fare sempre a tavolino anche se si sta spingendo per farlo solo lì ma in realtà

lavori dentro le situazioni e nelle situazioni ci sei con tutto te stesso e lì si è sempre in gioco.

D: quindi il confronto con dei colleghi ti aiuta nel conoscere le situazioni?

R: ma certo ... anche se comunque la scuola mi è servita molto per identificarmi in un ruolo o meglio ... per iniziare ad identificarmi in un ruolo ... ma poi la condivisione con i colleghi su alcune questioni di valutazione o di interpretazione mi aiuta molto nel caso specifico.

D: quindi che rapporto senti, ritornando al discorso fatto ancor prima quando parlavamo di emozioni e teorie, tra queste due aree?

R: eh ... non è semplice ... io credo che come assistente sociale devo essere consapevole delle mie emozioni ... che siano positive o negative perché possono condizionarmi alla fine nel mio processo valutativo ... anzi questa è una parte in cui credo molto e che non nego ... ho fatti corsi per esempio al [...] e io credo ad una sorta di intelligenza emotiva nel mondo del mio lavoro.

D: emozioni, riflessioni, pensieri, teorie ... come ti sei trovata nel pensare ad una valutazione nelle due situazioni che ti ho mandato?

R: è stata una situazione particolare ... un po' difficile debbo dire perché ... al di là che mancavano le informazioni ... fare una valutazione è stato piuttosto un po' particolare ...

D: c'era qualcosa che non ti convinceva?

R: no ... non nel senso della situazione ... della ricerca ... a parte che non ho mai partecipato ad una ricerca di questo tipo ... ma nell'esprimere una valutazione sui due casi con i limiti di informazione che c'erano ... già è difficile fare le valutazioni quelle vere ...

D: eh ... possiamo pensare proprio alle valutazioni vere quindi?

R: sì ... ma cosa in specifico?

D: per esempio ... visto che hai accennato alla scuola che hai fatto di servizio sociale, per quanto riguarda la valutazione cosa ti ricordi rispetto alle conoscenze apprese su questa tua importante funzione?

R: ... anche qui ... se penso a quando andavo a scuola penso più a un periodo ove ho studiato tante cose ... per la valutazione poi sui singoli casi non è che veniva insegnato come fare una valutazione anziché di un'altra ... l'ho imparata qui nell'affrontare i casi.

D: e come senti di averla imparata?

R: nel senso di ... ?

D: per esempio ... ho visto che nel fare una valutazione sui casi delle vignette hai usato dei termini ... un linguaggio quindi di valutazione ... ecco ... come hai imparato quindi il tuo linguaggio di valutazione?

R: ... anche qui non è che si sia imparato un linguaggio perché ho fatto un corso di formazione particolare e non so nemmeno se il linguaggio che oggi uso faccia anche riferimento alle nozioni che ho imparato anche a scuola ... o in altri corsi che ho seguito sulla tutela dei minori ... so che il linguaggio è importante e anche qui penso a come soppesare le parole ... perché anche un sinonimo può in una valutazione può essere interpretato in un modo che non è quello che si intendeva dire ... temo a volte i fraintendimenti perché mi è capitato di esserlo ... ad esempio il termine attenzioni sessuali che ho trovato nella prima vignetta cosa vorrebbe dire. Mi son detta: io lo userei per quali fatti avvenuti? Così pure una frase posta in un modo o nell'altro rispetto al contesto di descrizione come ad esempio il nonno che passa molto tempo con la bambina ed ha la moglie non autosufficiente ... eh spesso debbo pensare a come dire una frase a come costruirla in modo da non far pensare a chi legge una cosa diversa da quello che intendevo perché poi magari si fa un pasticcio per riuscire a capirsi con chi legge.

D: certo il rischio di fraintendimento ci può essere ... e come usi il linguaggio per non essere fraintesa?

R: non so per esempio ... tra noi colleghe se ci riferiamo ad un minore che conosciamo o che seguiamo assieme ci diciamo per esempio "il bambino è a rischio" giusto per capirci ma prima di scriverlo dovremmo pensarci molto bene perché questa parola fa un certo effetto e se poi è scritta dall'assistente sociale ... ecco che ... ci si avvia per una strada ben precisa ... ma debbo esserne consapevole perché poi quello che è scritto è scritto e se volevo andare cauta prima di pensare chissà ... che poi diventa difficile far passare questa cautela

BB2

Vignettes

Tutte le informazioni riferite nelle brevi descrizioni dei casi mi sembrano rilevanti per inquadrare la situazione di Maria e di Paola.

Le informazioni tuttavia non sono sufficienti e vanno allargate.

In ogni caso sono utili a definire almeno in un primo momento quale è il contesto in cui non solo stanno gli utenti, ma anche il motivo per cui dovrebbe essere coinvolto l'assistente sociale.

L'unico elemento che non viene menzionato, e che mi sembra di particolare importanza, riguarda il punto di vista dei diretti interessati sulla situazione: se c'è un problema, come lo vedono e in che termini ne sono consapevoli? Questo è fondamentale rispetto ai passi successivi da compiere. Appena ho letto i due casi mi sono sorte delle domande.

Caso 1

Le informazioni sono molto scarse e andrebbero potenziate sentendo tutte le persone della famiglia. In particolare parlerei con Giulia e con la mamma per vedere cosa emerge dalla bambina e come la mamma percepisce la situazione.

Quando l'a.s. ha ricevuto la segnalazione della zia di Giulia (figlia di Maria) era a conoscenza che Maria era stata allontanata dalla sua famiglia per molestie del padre nei suoi confronti?

Qualora ne fosse stata a conoscenza, perché non ha cercato di ripescare, tramite contatti con i colleghi, cartelle sociali o con lo stesso Tribunale, le valutazioni che hanno portato al decreto di allontanamento?

Oltre al coinvolgimento del Tribunale per i minorenni, c'è stata anche una denuncia in quanto reato commesso da adulto nei confronti di minore?

Ci sono state condanne?

Sempre qualora ne fosse stata a conoscenza, perché l'a.s. non ha parlato con Maria della cosa?

Durante il periodo in cui Maria viveva in comunità, che tipo di rapporti aveva con il padre?

La madre di Maria che ruolo ha nella famiglia?

Sembra una situazione di isolamento di un nucleo familiare che ha certamente problemi relazionali ed invischiati. Il nucleo, nel vivere il suo isolamento non può rompere i legami ammalati che lo tiene unito. Occorre un intervento di servizio sociale che sia maggiormente presente in questa situazione.

Caso 2

Cosa vuol dire che Paola ha una personalità fragile ed insicura?

Paola è mai stata seguita in passato per problemi di natura psichica (se ha tentato il suicidio potrebbe soffrire di disturbi in tal senso), dal servizio pubblico o privatamente? E dai servizi sociali?

Come vede Paola la sua situazione?

La lettura che l'assistente sociale fa di entrambi i casi è parziale, in quanto viste le problematiche delle protagoniste dei due casi sarebbe opportuno ed auspicabile una lettura il più possibile condivisa della situazione non solo con l'utente, ma anche con le figure professionali coinvolte.

In particolare, per il caso 1 è utile che l'assistente sociale si confronti con le insegnanti e con una psicologa dell'età evolutiva per capire quale situazione sta vivendo la piccola Giulia.

Per il caso 2, vista l'eclatanza del gesto di Paola, è indispensabile una presa in carico della situazione da parte di uno psichiatra con cui l'assistente sociale può condividere ipotesi e strategie di aiuto.

Caso 1

La lettura che farei come assistente sociale è che nella situazione di Maria è presente un serio problema in ordine ai legami familiari: perché Maria, se è stata realmente abusata dal padre, ha permesso che sua figlia vivesse con il nonno?

Caso 2

Paola deve intraprendere un serio lavoro su se stessa se vuole uscire dalla dinamica di relazioni sentimentali fallimentari che la portano a vivere situazioni difficili (genitorialità da gestire da sola).

Premetto che la lettura che fa solo l'assistente sociale è parziale e che qualunque sia la lettura non è opportuno che essa diventi strumento con cui trattare la situazione: la lettura non deve diventare strumento rigido di analisi che in qualche modo inficia pregiudizialmente i passi successivi.

Per esempio, l'idea che esista (caso 1) un problema nei legami familiari, non deve diventare modalità con cui l'a.s. si rapporta al caso pensando che in qual nucleo bisogna assolutamente intervenire per modificare i legami presenti in esso.

Una valutazione adeguata potrà avvenire solo qualora l'a.s. inizi ad avere una relazione d'aiuto con i diretti interessati e qualora questa sua lettura sia condivisa dagli utenti interessati al problema e da altri professionisti.

La necessità di coinvolgere altre figure professionali è un'indicazione di metodo: l'approccio di rete focalizza l'attenzione proprio sul coinvol-

gimento di vari soggetti che dovrebbero essere coinvolti sin dalla fase di definizione del problema.

La lettura della situazione da parte mia si basa sugli anni di esperienza professionale, sulle nozioni teoriche apprese in aula durante gli studi (penso a materie quali psicologia evolutiva e le materie a indirizzo professionale), sui seminari e i convegni cui ho partecipato (per esempio, inerenti la tematica del maltrattamento minorile), nonché sulla supervisione professionale che fornisce all'operatore chiavi di lettura significative sulle situazioni.

Rispetto al caso 1 ho provato una sensazione di confusione mentale ed emotiva: perché la madre della bambina Giulia le permette di stare con il nonno sapendo che potrebbe ripetere con lei ciò che lei stessa ha subito?

Ho provato amarezza per il fatto che la madre Maria non tuteli abbastanza la figlia Giulia.

Rispetto al caso 2 ho provato empatia e vicinanza a Paola: nella vita ci sono dei momenti in cui ogni essere umano si sente completamente disorientato e senza via di uscita e Paola deve essersi trovata in quella condizione. Ho provato una sensazione di essere costretta a intervenire.

Inoltre, provo amarezza e dispiacere nel vedere una donna che non riesce a trovare una stabilità affettiva, in balia/dipendenza psicologica degli uomini che incontra e con a carico dei bambini.

Intervista

D: ho visto che fai riferimento a delle situazioni di contesto ove hai appreso delle conoscenze teoriche ... quali conoscenze in specifico ti vengono in mente e che ti sono utili per l'assessment ... magari pensando anche alle due situazioni?

R: ... sì mi riferivo a dove poteva nascere il mio modo di pensare rispetto alle due situazioni che di Maria e Paola ... come dicevano le domande ... tuttavia non ho un riferimento teorico ben preciso, forse una visione sistemica generale aiuta sempre ad inquadrare gli aspetti delle relazioni familiari ma questo per capire meglio noi come operatori e comprendere la dinamica che mantiene il problema ... il problema tuttavia si sa che deve essere affrontato senza poter farsi carico di tutta la famiglia o comunque difficilmente si riesce a lavorare con tutti i membri del sistema e a volte bisogna andare a ricercare i modi per affrontare direttamente il problema e possibilmente risolverlo ... se qui c'è un nonno che è stato abusante e un disagio della figlia non è che si può rimanere per tanto tempo con il dubbio che ci possa essere ancora abuso e intanto la minore cresce ... si cerca al più presto di lavorare con la mamma della bambina affinché trovi un lavoro stabile e lasci la sua famiglia assieme alla figlia in modo che siano indipendenti e staccate da questo nonno o anche come nel caso di Paola una visione generale sul ciclo di vita della famiglia che è in crisi aiuta a darsi un parametro per capire la gravità del problema rispetto ai bambini ma anche alla stessa madre e quindi di calibrare la misura del proprio intervento in termini di prontezza.

D: ho capito ... quindi una visione generale della situazione nel primo approccio al problema ti permette di entrare subito nella situazione ...?

R: sì questo per un inizio ... ma è appunto l'inizio ...

D: poi quindi come prosegui?

R: dipende dalle situazioni ...

D: certo ... nei nostri due casi ... ho visto per esempio che fai riferimento al punto di vista dell'utente come aspetto importante da considerare ai fini della valutazione ... come lo fai entrare questo punto che ritengo interessante per esempio sui nostri due casi?

R: ... questo è un mio punto di vista in cui ci credo molto ... nel primo caso quello di Maria sapere per me come la pensa questa mamma è fondamentale ... chissà cosa sta vivendo e che noi non sappiamo e qui magari tutti si sono fatti già delle loro idee che magari centrano solo una parte rispetto al problema della bambina ... così come nel secondo caso ... la mamma Paola ... magari anche condannata per questo gesto e chissà invece cosa ha lei da dire e che ancora potrebbe darci una visione diversa rispetto ad un primo nostro giudizio ... e tuttavia credo che questa madre abbia anche delle buone risorse perché se in tutti i suoi limiti e con questi problemi ha tenuto con sé i bambini e li ha cresciuti fin'ora è una madre con la quale si può lavorare ... ecco perché secondo me è importante avere i punti di vista delle persone ... perché così le raggiungi e ci lavori per quel che puoi.

D: considerare il punto di vista degli utenti come un modo per raggiungere le persone quindi?

R: ... non è solo questo ... diciamo che considerare il punto di vista della persona che prendiamo in carico ci permette certo di lavorare ... ma non solo ... ci dà la possibilità anche di capire dove bisogna andare perché quella diventa la strada ...

D: la strada per andare dove ... quindi?

R: ma sì la strada per seguire quella che è ... qui abbiamo una mamma che forse non ce la fa o magari ce la fa ... o magari ce la fa per alcune co-

se e altre no ... chissà ... magari vuole realizzarsi come donna ancora prima che come madre ... tante son le incognite e come si fa a dare un giudizio non sapendo tante cose e che puoi saperle forse parlando con la persone ... si sta lavorando con le persone ... sono situazioni particolari ... e poi non è solo questione di capire ma anche di aiutare come davvero serve.

D: capire e aiutare è questo quindi quello che mi vuoi dire?

R: ... capire, aiutare ... sì perché aiutando si riesce ad entrare nella relazione con le persone nella relazione di aiuto e si possono acquisire nello stesso tempo elementi per poter fare una miglior valutazione ... fermarsi alla sola lettura dei primi elementi portati è poca cosa e anche riduttivo rispetto a tali casi così complessi ...

D: ecco ... se io non sapessi cos'è la relazione d'aiuto come potrebbe essermi spiegata ... magari nello specifico dei due casi ...?

R: ... oh ... come dire ... è prendersi in carico la persona ... non so nel primo caso ... Maria o la bambina ... ecco per prima cosa qui bisogna dirsi quali persone mi prendo in carico per poterle aiutare rispetto ad un problema ...

D: in che senso intendi prendersi in carico per poterle aiutare rispetto a un problema?

R: sì ... rispetto ... partiamo dalla scuola per esempio ... si fa riferimento alla bambina ... intanto bisogna porsi delle domande ... la bambina ha dei problemi a scuola ora non è che l'assistente sociale sia a scuola per poter vedere l'importanza di questi comportamenti ... bisogna agganciare la bambina al servizio dell'età evolutiva e avere una valutazione da parte della psicologa ... lì sicuramente avremo degli elementi per poter aiutare la mamma nella sua genitorialità e la bambina nell'esprimere un disagio ...

D: questo per il ruolo della psicologa in questa ipotesi ... ma l'assistente sociale che ruolo avrebbe?

R: ... come scrivevo non è che l'assistente sociale possa assumersi un ruolo in toto per risolvere tutta la situazione ma è necessario che si confronti con altre figure professionali come per esempio la psicologa per poter magari agire sugli aspetti delle reti familiari e sostenerle affinché si creino attorno a questa madre e a questa bambina altre relazioni e quindi tutto non graviti attorno a questo nonno visto che è un po' dubbia la sua presenza in questo rapporto con la bambina ... ma anche con l'insegnante per esempio ... confrontarsi con quelle che la seguono per più ore ... l'importante anche è non lavorare da soli su situazioni così ... si corre il rischio di prendere poi delle tangenti ...

D: in che senso delle tangenti?

R: mah ... magari pensiamo che il nonno abusa della bimba e da questo si parte per cercare di capire se il comportamento della bambina è dovuto a questo e invece chissà cosa è ...

D: e come si può fare per salvaguardarsi da questo rischio professionale ... come un'affezionarsi ad un'idea sotto un certo punto di vista?

R: ... io vedo che è utile confrontarsi con altri ... colleghi, fare uvmd ... insomma avere un pensiero che si possa estendere ... tante cose aiutano ... quello che già si è imparato fin'ora, il confronto con i colleghi, vedere come si è fatto con situazioni che avevano degli aspetti che somigliavano ... l'importante è porsi il dubbio su quello che ci viene da pensare tra noi e noi ...

D: ho capito ... fin'ora abbiamo parlato principalmente della prima situazione ... e della seconda invece ... Paola ... ti sembra che si possano fare gli stessi ragionamenti professionali come nella prima o ci sono delle riflessioni di altro tipo?

R: ... no qui è diverso ... qui c'è una donna che non ce la fa più ... qui c'è un problema psichico lampante ...

D: cioè il ruolo dell'assistente sociale si manifesta diversamente?

R: ma sì ... qui c'è una madre completamente trascurata da tutti praticamente ... qui subentra davvero un ruolo molto concreto di intervento e aiuto ... viene proprio da pensare ... e a questa povera donna chi ci pensa? Non certo un altro uomo ma l'assistente sociale che qui tutto può anche l'impossibile o quello che possono fare anche altri ...

D: un ruolo forte ... importante quindi ... come se non ci fossero altri che possono far qualcosa di utile per Paola?

R: credo di sì ... queste sono le situazioni dove ... almeno all'inizio il caso è tutto nostro ... tocca a noi intervenire nell'immediato e finché la situazione non trova una prima sistemazione ... poi arrivano anche gli altri ...

D: un coinvolgimento importante mi sembra ... ma questo aiuta o non aiuta per l'aiuto che si può dare?

R: sì il coinvolgimento è forte ... pensa a questa situazione ... che poi sono così i casi eh ... qui la situazione è davvero struggente se la guardiamo così come si presenta e tocca davvero il cuore ...

D: certo che però entrare in queste situazioni in maniera così personale alla fine e poi fare anche una valutazione sulla situazione e metterla per scritto come si fa?

R: si fa ... ci si riesce ... questo a mio parere è un po' la particolarità di questo lavoro ... si fa ... si entra nei problemi e questo aiuta a sbricciarli per poterli poi rendicontare nell'interesse delle persone ... la nostra è come una mission ... a volte possibile altre volte ... non dico impossibile ma sicuramente meno speranzosa ... è per questo che è importante capire an-

che il punto di vista delle persone ... ci si fa l'idea di come riescono a reggere anche di fronte alle nostre proposte ...

D: sento che su questo aspetto della condivisione insisti ... lo ritieni molto importante quindi?

R: adesso non vorrei dare l'impressione che penso a questo come fosse la differenza da valutare nei casi ... ma è un aspetto importante ... forse proprio alla luce della mia esperienza di lavoro ...

D: nasce quindi dalla tua esperienza questo sottolineatura sulla considerazione del punto di vista delle persone?

R: ... metti che è una particolarità che si è anche studiato a scuola ... tante cose si sono studiate ... alcune le ho lasciate altre riprese ... questo dell'importanza del punto di vista degli utenti l'ho ripreso invece ... l'ho sentito mio ...

D: ma perché a differenza di altri che magari potresti sentire meno tuoi?

R: perché ho imparato a considerarlo così ... il lavoro mi ha insegnato questo ... aver a volte presupposto una tal situazione e riscontrare poi nei fatti tutt'altra cosa mi ha fatto pensare ... e il perché poi l'ho capito proprio attraverso i diretti interessati ... aver parlato con loro poi mi ha fatto capire perché le cose non erano andate come pensavo ... meglio quindi considerare fin da subito il loro punto di vista e metterlo in conto dall'inizio come regola del gioco.

Vignettes

Caso 1

Le informazioni che ritengo rilevanti e perché.

Presenza di indicatori di problematicità come:

un solo genitore: la presenza di un solo genitore può essere un fattore di rischio per il benessere del minore.

non riconoscimento del padre ed inazione della madre per il riconoscimento: avrebbe potuto dare un senso d'identità della figlia rispetto ad una figura maschile a meno che il nonno non sia il padre della nipote.

reingresso a casa di Maria dopo essere stata in comunità per otto anni per attenzioni sessuali del padre: risulta difficile pensare che sia stato un inserimento che abbia avuto effetti di creare relazioni e opportunità alternative al ritorno in famiglia.

Maria ha comunque fatto un percorso in comunità tipo il conseguimento di un titolo di studio che potrebbe valorizzare diversamente

nonna non autosufficiente: chi si occupa di lei?

nonno che passa molto tempo con bambina: perché non accudisce la moglie e supporta la nipote a la madre a creare legami?

Queste le informazioni rilevanti dove portare l'attenzione per meglio capire rispetto ad una prima valutazione della situazione necessaria per fare poi una valutazione di secondo livello maggiormente pertinente all'assunzione dei dati.

Quali altre informazioni ritengo utili.

Come hanno trascorso la vita in questi otto anni i genitori di Maria.

Perché Maria non ha fatto riconoscere la figlia.

Che tipo di contatti ci sono stati tra la famiglia originaria in questi otto anni di comunità.

Esiste una rete parentale che potrebbe essere attivata o amicale?

Quali altri servizi esistono sul territorio.

Perché la scuola si rivolge direttamente alla assistente sociale e non coinvolge la mamma nell'indirizzarla ad un servizio specialistico?

Mia lettura della situazione.

Maria ha comunque fatto vari tentativi di avere un lavoro fisso ed essere autonoma.

Il ritorno presso il genitore abusante con una figlia non riconosciuta dal padre che rimane ignoto fa pensare che Maria si sente sola e lascia dubbi sulla paternità del padre.

Rilevante che un nonno abusante con moglie non autosufficiente passi molto tempo con la nipote in assenza della madre. Infatti, ritornando nella casa di origine, Maria condiziona la sua vita futura e anche la nascita della figlia.

Come sono giunta a questa lettura.

È una situazione che non è inconsueta: mi sono trovato con esperienze simili che l'abusato ritorna ad un certo punto della sua vita a vivere con l'abusante.

Del resto non significa necessariamente che il nonno sia abusante anche con la nipote anche se il quadro nell'insieme desta riflessioni che vanno approfondite

Trovo più fattori di rischio che protettivi per la minore (precedente abuso, solitudine della madre, padre ignoto, rete familiare irrisoria, isolamento, scarsità di risorse).

Caso 2

Le informazioni che ritengo rilevanti e perché.

Minori senza un padre che li ha abbandonati: manca di una figura maschile significativa anche per gli aspetti pratici di gestione.

Paola vive un rapporto conflittuale con un altro uomo: difficoltà a mantenere un rapporto stabile.

Paola è esposta ad un carico familiare troppo gravoso per la sua personalità fragile: anche qui scompensazione tra fattori di rischio e protettivi per i minori e per la stessa incolumità di Paola.

Lo stato di disoccupazione di Paola è un altro fattore di rischio che la rende ancor più fragile.

I bambini appaiono sereni ma chi lo dice: come può essere in una situazione ove sono esposti a più rischi che protezioni.

In casa c'è un nonno non autonomo: il clima familiare non può rendere sereni i bambini alla luce di quanto visto.

Quali altre informazioni ritengo utili.

Ci vorrebbero maggiori informazioni sul genogramma.

Quali altri servizi si possono coinvolgere.

Esistono valide risorse formali ed informali per il sostentamento di questa fase acuta del problema.

Come accudire i bambini in questa crisi della mamma, in assenza di un padre e di altre figure significative.

Mia lettura della situazione.

Paola si trova in una condizione di stress molto forte con un impegno educativo su due figli ove è praticamente sola e in una condizione di svan-

taggio. Infatti la condizione di Paola è di per sé già svantaggiata per il solo fatto di trovarsi in una classica situazione di ruolo femminile.

Che fare ora alla luce anche del crollo depressivo e della nuova gravidanza?

Chi si occuperà anche del padre non autosufficiente di Paola?

È una situazione di emergenza sociale per i minori, per Paola, per il nonno anziano.

Come sono giunta a questa lettura.

Il quadro così come emerge è di intervento sociale d'urgenza: più persone stanno vivendo una condizione di rischio e necessitano di supporto e protezione. Difficile tuttavia trovare in queste situazioni così improvvise le migliori soluzioni e saper agire con una certa ragionevolezza nel miglior modo e per il benessere delle persone coinvolte.

Quali emozioni provate.

Ritengo che le emozioni siano parte fondamentale della vita di qualsiasi persona voglia e/o possa affrontare la propria esistenza in maniera piena. Senz'altro intervengono nelle relazioni tra le persone quindi anche in quelle di lavoro, in modo particolare in ruoli professionali come il nostro che utilizzano come strumento di lavoro la relazione d'aiuto. La cosa importante è prenderne confidenza e riconoscerne "la maternità" senza attribuire alla storia o alla vicenda degli altri quelle che appartengono solo alla nostra storia. Bisogna conoscerle e imparare a controllarle senza correre il rischio di non essere empatici. Uso le mie emozioni nel lavoro ma solo con il fine preciso di riuscire a costruire una relazione d'aiuto con l'utente. In questo caso risulta importante prova-

re a mettersi nei panni di Paola perché l'aiuta a sentire che ha qualcuno vicino e risulta importante anche per noi assistenti sociali per capire meglio la sua disperazione e poter avere un rapporto di fiducia.

Intervista

D: vuoi che partiamo da quanto hai scritto sulle due situazioni?

R: sì, bene ... anche perché sono passate delle settimane ... così almeno ricordo delle cose.

D: d'accordo, intanto hai pensato a qualcosa di particolare in queste settimane dopo aver scritto le due vignette?

R: forse sì ... anche se mi sono chiesta perché c'erano due storie

D: perché te lo sei chiesta?

R: ... forse perché sono proprie due storie ... anche diverse ma anche anno aspetti che le accumuna ... non so era una cosa che mi era venuta in mente ... quindi mi chiedevo cosa ci sta sotto ...

D: hai fatto una interessante osservazione ... in effetti questo fa parte del sistema di questa ricerca ... direi che si potrebbe partire proprio da questa tua osservazione ... ti sembrava che si assomigliassero ma avessero anche degli aspetti simili ... in cosa tutto questo ... ti va di dirmi dove per quel che ricordi?

R: ... il fatto già che ci siano dei minori a rischio con una disparità tra fattori protettivi e fattori di rischio o il fatto che vi siano delle madri sole e fragili ed un mondo maschile che è assente nella sua predominanza e che influisce e che forse questo è già il problema ...

D: interessante ... ti sembra che ci fosse dell'altro ...?

R: ... sì ... che ci sono degli anziani non autosufficienti e ti viene da dimenticartene anche se loro stessi devono essere tutelati e di questo non si sa nulla ...

D: ci sono delle cose che nelle similitudini che tu riferisci possono essere differenza oppure no ...?

R: ... forse il primo caso da una cornice di potersi prendere del tempo per capire meglio mentre il secondo è più di emergenza sociale perché i bambini senza un padre non possono essere lasciati soli con una madre incinta ... suicida ed un nonno non autosufficiente.

D: cosa ti fa pensare quindi a questa apparente similitudine tematica ma anche di differenziazione?

R:che i casi non sono poi così simili o meglio lo sono fintantoché li facciamo rientrare in categorie poi invece se li si guarda dal di dentro ognuno ha la sua storia la sua complessità ... le sue differenze.

D: cosa ricordi delle differenze nell'una e nell'altra storia?

R: la prima forse l'abuso sessuale del nonno sulla propria figlia avvenuto anni addietro ed una nipote che ora passa molto tempo con il nonno ancora giovane in assenza della madre la seconda una madre incinta suicida e due bambini soli senza un padre che li ha abbandonati.

D: somiglianze ma anche differenze allora che tipo di somiglianze?

R:...mah ... le somiglianze stanno solo appunto in una lettura tematica approssimativa di primo acchito donne fragili minori a rischio o poco protette ... padri inesistenti ...

D: ... questo avviene per chiunque quando legge dei brevi testi scritti posti uno accanto all'altro ...

R: già l'importante è non farsi trarre in inganno finché leggiamo un quotidiano è un conto siamo lettori passivi di chi ha scritto una storia chissà secondo quale verità quando siamo professionisti la verità nell'addentrarci nelle storie ognuna con la sua storia diversa ...

D: è abbastanza facile farsi trarre in inganno dalle storie?

R: ... non è facile ne difficile dipende ... a volte può succedere per vari motivi ...

D: quali?

R: pensare che i casi si assomiglino molto o vedere i casi come si assomigliassero e quindi trattarli come una prassi consolidata è vero anche che non possiamo andare a zozzo su ogni situazione problema soprattutto se si tratta di multiproblemi come quello con minori ...

D: e allora come si può fare in questi casi?

R: ... si parte da un'idea generale avendo l'apertura che nella valutazione finale possiamo arrivare a delle conclusioni diverse dall'intuito dell'inizio.

D: cosa ci sta in mezzo tra l'idea generale dell'inizio all'approccio del problema alla conclusione finale all'assessment della situazione.

R: ... tante cose.

D: per esempio ...?

R: ... l'analisi del contesto, risalire alla ricostruzione d'origine del problema o perlomeno avvicinarsi, il conquistarsi la fiducia della famiglia e nello stesso tempo sostenerla, lo stare in relazione con la famiglia ...

D: ... sì altro ...?

R: no stavo pensando all'aspetto relazionale tanto difficile a volte da conquistare soprattutto quando ci sono disposizioni del tribunale ma necessario per poter lavorare con la famiglia senno non si va da nessuna parte ... e ti percepiscono solo come dei controllori ai quali raccontare quello che credono ci possa andare bene per uscire al più presto dalle disposizioni magari emesse dal tribunale ...

D: l'aspetto relazionale è quindi per te molto importante.

R: non è solo importante è essenziale per costruire un rapporto di fiducia.

D: e come si costruisce questo rapporto fiduciario?

R: ... per la mia esperienza ho visto che pur se i genitori sono in apprensione o tendono al conflitto l'essere autentici e chiari con loro e dare

le informazioni necessarie senza dire e non dire è una buona porta di ingresso per iniziare ad avere l'aggancio con i genitori se i genitori vengono e percepiscono questo tipo di autenticità inizia a costruirsi la relazione di aiuto ...

D: il tendere a questo tipo di atteggiamento per giungere alla relazione di aiuto e fiducia come può nascere?

R: ... che dire ... credo che una buona parte dipenda proprio anche da noi ... come persona e non solo come assistente sociale ... mi viene in questo momento da pensare che io fin da piccola ho sempre avuto una propensione all'ascolto e a prodigarmi per le amiche o per gli altri ... poi crescendo ... tant'è che oggi come se non mi bastasse faccio parte di una associazione per mio conto ... però un conto è avere un'attitudine o farlo adesso per conto mio da compiti che esulano dal mio lavoro un altro conto è farlo perché serve nel lavoro per raggiungere certi obiettivi.

D: dove si trova la differenza?

R:forse che nel lavoro lo faccio tentando di essere sempre presente a me stessa con consapevolezza ...

D: perché nelle altre situazioni non è così?

R: ... lo è ma anche non lo è nel senso che posso anche concedermi di essere più istintiva più me stessa nel lavoro devo esserlo in modo professionale.

D: come se lo avessi imparato quindi pur avendo una certa attitudine ad aiutare gli altri.

R: ... sì è stato un apprendimento incanalato.

D: in che senso?

R: nel senso che prima nella scuola di servizio sociale e poi con l'università è come se la mia propensione naturale avesse trovato una sua

strada anche in ambito lavorativo senza dover seguire ogni volta il mio istinto come prima di fare la scuola.

D: credo di aver capito ... vuoi dirmi che hai tratto vantaggio dalla formazione di assistente sociale?

R: sì un vantaggio che forse ricercavo ... insomma volevo stare nel sociale ma volevo starci in modo professionale non solo per buon cuore.

D: e dove hai sentito la differenza tra essere persona di buon cuore come dici tu ed essere assistente sociale professionale.

R: che non seguivo più ciò che mi dettava il mio cuore ma ho trovato docenti che davano un nome a quelle che per me erano delle intuizioni.

D: ma cosa dicevano questi docenti?

R: ... non è tanto il fatto che dicessero ma che dicessero argomenti fondati su studi e teorie ... per me è stata una illuminazione ... un trovare una sorta di guida esterna data da teorie o modelli o metodi di approccio ai problemi e ciò mi dava molto sicurezza

D: era importante trovare una situazione di sicurezza?

R: ... non era solo una questione di sicurezza ... rispetto a delle mie intuizioni circa i fenomeni o problemi sociali ma anche l'identificarmi piano piano in un ruolo che sentivo stava aderendo alla mia pelle come un vestito.

D: cosa ricordi di quegli anni formativi?

R: il rapporto con alcuni docenti soprattutto quelli delle materie professionali e i supervisori di tirocinio ... è stato come un nascere una seconda volta ero molto entusiasta per un mondo professionale che si stava aprendo davanti a me.

D: ed è stato poi così?

R: per l'apertura al mondo professionale è stato così non ho trovato difficoltà a trovare lavoro e volevo poi lavorare proprio nella tutela minorile

... i primi anni sono stati buoni forse anche per l'entusiasmo che ancora era in me ... dagli anni di formazione poi il lavoro si è reso difficile sempre più soprattutto per i vincoli amministrativi e la ristrettezza delle risorse che limitano la possibilità di dare aiuti anche concreti oltre all'aspetto relazionale con la famiglia ... il lavoro si sta sempre più burocratizzando ... e a volte sento spegnersi la mia anima originaria creativa ...

D: come ti senti in questi ultimi tempi nel mondo lavorativo?

R: un po' mortificata debbo dire ... anche se cerco di trovare comunque i miei spazi di creatività per soluzioni che esulino dalle solite prassi ormai protocolizzate.

D: ti va di parlarmi di questo aspetto creativo che comunque tu mi sembra dici che cerchi di salvaguardare per trovare alternative alle soluzioni o nel fronteggiare i problemi?

R: ... ci vuole fantasia per poter starci dentro in questo lavoro ... dal niente dobbiamo tirar fuori le soluzioni fosse anche solo per provare ... che poi non è sempre far le cose con la ragione come vogliamo intenderla ma è anche quello che ci viene in mente e non l'avevamo mai pensato prima di allora ...

D: è vero sono tutti aspetti importanti per la professione ... come anche quelli delle conoscenze ... a proposito ... pensando alle due storie cosa ti viene in mente sull'importanza delle conoscenze in situazioni simili da affrontare come assistenti sociali?

R: eh ... le conoscenze sono utili per affrontare i problemi ...

D: nei due nostri casi per esempio ... non so ti ricordi la prima situazione?

R: ... certo ... quella dell'abuso e della madre che ritorna dal nonno che l'ha violentata ... del tribunale ...

D: sì ... quella ... vedo che ricordi della madre ... dell'abuso ... del tribunale ... cosa ti viene in mente in particolare del tribunale?

R: adesso ... nello specifico ... anche se con quella situazione bisognerebbe proprio andare a distanza di anni andare a vedersi che relazione si era scritto al tribunale per se c'è stato un allontanamento della madre della minore quando era piccola una certa indagine e consistente deve essere stata fatta quindi vorrei proprio vedere ...

D: ti riferisci quindi all'utilizzo delle relazioni di servizio sociale.

R: sì alle relazioni infatti ... sono molto importanti ...

D: già ... le relazioni ... ma come si fanno le relazioni in questo ambito?

R: oddio ... non è che ci sono delle formule ... ci sono dei parametri, delle indicazioni ma poi sta a noi ... quando debbo fare una relazione per il tribunale so che debbo usare una modalità dettagliata e articolata e usare anche termini molto appropriati e so che quello che è scritto rimane e che influisce anche per le risposte del tribunale ... quando faccio una relazione per l'amministrazione invece so che si mira già agli aspetti economici e non mi soffermo più di tanto sugli aspetti famigliari e di tutela dei minori anche perché qui alla fine quando c'è un problema di questo genere i fatti li conoscono già ... insomma dipende ...

D: e nella seconda situazione invece cosa ti viene da pensare sull'aspetto di una valutazione o relazione, di servizio sociale?

R: ... più che una relazione lì mi sembra che fosse necessario fare qualcosa ...

D: è la situazione di quella donna, Paola che tenta il suicidio ...

R: ricordo ... una storia molto triste ... Paola ... sarà anche un nome di fantasia ma che storia ... che violenza ... suicida ... con due figli piccoli.

D: violenza ... in che senso?

R: ... non si può dire che Paola abbia subito una violenza fisica ma i fatti che le sono successi sono peggio di una violenza fisica ... la disperazione di questa donna è quella di una che le hanno calpestato anche l'anima ... se arriva a suicidarsi, incinta e con due figli, è come si sentisse annullata in tutto ... come persona, come donna, come madre, come compagna di vita ... è come se non le fosse rimasto più nulla e si sentisse negata in qualsiasi suo ruolo.

D: ti ricordi ancora quindi?

R: sì adesso mi è venuto in mente ... era una storia assurda ... più infelice di questa non saprei ... povera donna ...

D: ma è una storia che ti ha colpito quindi?

R: sì in un certo modo ... una situazione particolare che tocca certe sensibilità ... anche se si è assistenti sociali non ci si abitua mai a certe assurdità ...

D: ho visto che ti sei soffermata a parlare delle emozioni nelle vignette.

R: sì ... era richiesto anche nel compito ... giusto?

D: sì infatti, la mia infatti era una osservazione proprio in questo senso perché hai risposto prontamente alla richiesta ... hai dato una importanza alle emozioni?

R: eccome no, certo che la do qui siamo immersi nelle emozioni dalla mattina alla sera ... e poi ce le portiamo anche a casa ...

D: immagino, sono molto importanti ... e come ti sembra invece sia stato il ruolo del servizio sociale nelle due situazioni?

R: ... sulla seconda situazione è difficile da dirsi ... c'è da iniziare ... sulla prima invece c'è una storia e ci vuole una riflessione ... un po' deludente forse ... se una figlia abusata ritorna a casa dal padre dopo anni di allontanamento questo la dice lunga sul senso di alcuni interventi e alcune specifiche collocazioni e tutto questo non dovrebbe ricadere poi ancora

sulla persona che è stata allontanata che si ritrova a scontare pene per colpe che non ha.

Vignettes

Caso 1

La mamma di Giulia sembra una persona molto distaccata dalla figlia o almeno non emergono elementi che facciano intravedere un rapporto importante. Tale mamma a sua volta rimane molto sullo sfondo e sembra essere alla ricerca della propria strada. Il nonno può preoccupare in questa situazione visti i precedenti della storia di abuso. Il contesto di vita del nucleo familiare complessivo sembra così staccato ed isolato da un contesto di aiuto spontaneo.

Quali legami significativi ha instaurato la mamma di Giulia con persone che siano amicali o affettive e relazionali? Cosa fa questa mamma quando si assenta? Cosa pensa di sua figlia, di suo padre, di sua madre ammalata, del futuro suo e di sua figlia? Bisognerebbe parlare anche con il nonno e vederlo in relazione con la bambina proprio nel loro contesto di vita magari attraverso una visita domiciliare e vedere che tipi di scambi egli ha con la nipote e in parallelo come è accaduto verso la moglie ammalata. Lo stesso bisognerebbe vedere i tipi di relazioni anche in triangolazione tra la mamma di Giulia e gli altri componenti.

Pur nella ristrettezza della descrizione ci sono molti elementi che fanno intravedere una forte sofferenza latente. Del resto una sofferenza c'è già stata e tutto ora sembrerebbe rientrare in una parvenza di normalità. Ma non lo è tant'è che la scuola fa emergere il disagio della bambina. I servizi sociali poi negli anni precedenti intervenivano ma non è risaputo come mai non hanno rilevato il disagio. Ci sono forti criticità e pochi fattori protettivi rispetto alla minore che la vedono esposta ad eventi piuttosto incerti

come nel particolare rapporto con il nonno e le informazioni vanno approfondite per cogliere meglio la natura della loro relazione.

Le informazioni che assumerei in questa difficile storia di Maria sono riferite alla sua comune vita considerato che è una giovane madre che ritorna nella casa dalla quale era stata allontanata, situazione paradossale che talvolta si incontra nell'ambito professionale.

Molta empatia per la bambina, disgusto per il nonno, rabbia per la madre di Giulia, tristezza per la nonna ammalata, nervosismo per il servizio sociale

Caso 2

Anche qui la solita sofferenza al femminile, sola abbandonata, sfruttata. Quali sono le informazioni rilevanti? Tutte. In tale situazione i fatti si pongono da se e bisogna intervenire per i minori che se anche appaiono sereni mi chiedo come passerà inosservato il tentato suicidio della madre, l'arrivo di un nuovo fratellino, la fragilità della mamma: chi li protegge e spiega loro tutte le fantasie e paure che potrebbero avere? E questa povera donna chi ci pensa? Non certo un altro uomo vista la storia della mamma ma l'assistente sociale.

Cercherei di capire meglio perché nella vita di questa donna ci sono state così tante fratture con gli uomini che poi vanno a scapito dei suoi stessi figli. Cercherei di capire quali altri servizi coinvolgere per non sentirmi sola in un problema che capita all'improvviso e con risorse comunali magari molto limitate visto il contesto. Cercherei di non perdere la calma e far sentire che possono contare sul mio aiuto professionale.

La condizione della donna è di per se svantaggiata. Si fa carico di tanti aspetti: famigliari, professionali, affettivi. Di se stessa poco se ne cura e

quando a volte se ne rende conto si arrende alla vita e alla disperazione soprattutto se è vissuta credendosi una personalità fragile.

Mi sono fatta questa idea per il fatto che l'utenza con la quale lavoro è prevalentemente di genere femminile. Con il fenomeno immigratorio poi in certe culture il valore dei due generi maschili e femminili è completamente diverso. Credo tuttavia che questa madre abbia anche delle buone risorse perché se in tutti i suoi limiti e con questi problemi ha tenuto con se i bambini e li ha cresciuti, è una madre con la quale si può lavorare. Risorse permettendo.

All'inizio rabbia verso il mondo maschile. Tenerezza per i bambini. Compassione per la loro madre. Ho provato una sensazione di essere costretta a intervenire anche se c'è la voglia di credere che ce la può fare e quindi speranza per lei ed i bambini.

Intervista

D: ... quindi eccoci ... ho ricevuto il tuo lavoro ... come ti dicevo anche al telefono vorrei porti qualche domanda ... magari partendo proprio dal lavoro che mi hai mandato ...

R: si infatti eravamo d'accordo anche dalla lettera

R: è vero, anche lì era stato anticipato ... eccoci quindi ... hai pensato qualcosa tu di particolare ...

R: ... no ... nulla di particolare ...

D: ... allora provo a chiederti io alcuni approfondimenti sul lavoro ...

R: meglio ...

D: nella caso della prima storia ho visto che scrivi che le informazioni sono scarse ma riesci a fare comunque un ragionamento ponendoti delle domande su come andrebbero potenziate le informazioni ... riprendiamo questo ragionamento ... parli di comune vita di Maria e delle informazioni da raccogliere ... mi spieghi in dettaglio?

R: ... sì certo ... la storia di Maria seppur assurda non è rara e ho presente qualche caso di persone maltrattate che sono poi ritornate nella casa dove c'era la persona che ha usato la violenza ... sono caratteristiche che si ripresentano nella loro rarità eppure succedono ... sono situazioni che seppur inconsuete quando le si incontra sembra che abbiano degli aspetti comuni ... questa poi che la figlia ritorna con la propria figlia poi dal padre abusante è assurdo come comportamento ma succede ... non mi sorprendo più ... del resto la figlia è maggiorenne ora ... la competenza del tribunale è cessata, sul padre sembra di capire che non vi siano stati ripercussioni o interventi di altri servizi per cui su questo nonno non c'è niente che possa impedire un ritorno della figlia a casa sua di lui ...

D: ... sì vista così è una situazione emblematica ...

R: lo è infatti come storia, come situazione ... ma le nostre situazioni sono così alla fine ... complesse è dir ancora poco ...

D: perché dici che complesse è dir poco?

R: perché fossero solo difficili si cerca di andare oltre alle difficoltà ... il problema è rendere chiara la complessità e questo è già un primo passo, qui invece abbiamo una situazione ove si coglie che la situazione è complessa ma non come ...

D: secondo te non è ben definita questa complessità?

R: cioè lo è nel senso che non si può dire che è un situazione pulita ... tranquilla ... cioè non è un nonno che ha accolto in casa la figlia che ha difficoltà di lavoro con la nipote ... è un uomo alla fine che potrebbe essere ancora giovane e che ha abusato nel passato della figlia, ma non solo questa ritorna e fa una figlia e non si sa chi è il padre ... tutto questo non torna ... è difficile lavorare ... sono aspetti importanti che non sai come lavorarci.

D: immagino ... eppure dicevi che le situazioni di lavoro sono così ...

R: sono così per molte che si incontrano ... cioè bisogna andare a capire di cosa si va a parlare ...

D: ... e nel caso nostro come ti verrebbe da fare ...

R: ... adesso io dicevo che bisogna capire questa situazione un po' contorta ... questa è la necessità ... passare ai fatti è però un'altra cosa ... che fare ... non si può certo entrare e dire adesso signori miei io voglio capire e mi dite ... no, in ogni caso non c'è un sistema definito per capire come si fare ...

D: e come faresti quindi?

R: mah ... partirei da qualsiasi punto ... la situazione che mi permetta di entrare nella famiglia ... qui in questo caso è stata la scuola a segnalare quindi partirei da questo ... il comportamento della bambina.

D: e le altre informazioni quindi? L'abuso, la segnalazione in tribunale

...

R: ... fanno parte della storia che già si conosce ...

D: d'accordo ... ma che uso potresti farne per entrare nella famiglia?

R: vengono riviste alla luce del comportamento della bambina ... del resto ora è questo comportamento a scuola che segnalano le insegnanti che fa una differenza nel rivedere queste informazioni e vedere se c'è un collegamento tra loro che spiega un po' tutto.

D: e come poni quindi queste informazioni alla fine così diverse?

R: le debbo considerare uno dietro all'altra ... prima c'è quindi il disagio della bambina e già qui bisogna dare un nome a questo disagio e capire perché la bambina sta male a scuola e forse non sta nemmeno male solo a scuola o per lo meno andrebbe capito ... e perché caso mai solo a scuola e così si focalizza se è solo un aspetto scolastico o meno ... ma difficilmente vedo che se c'è una sofferenza di bambini questa è limitata alla scuola anzi è proprio attraverso la scuola che emerge un disagio più esteso ... da qui quindi mi sposto sulla situazione familiare e le cose si fanno più difficoltose ... del resto però non partiamo digiuni, non è un situazione completamente nuova per noi per cui bisogna ricostruire una storia, qui la storia ce l'abbiamo ... una storia difficile e dobbiamo vedere se è collegata al comportamento della bambina ...

D: faresti quindi una distinzione nelle informazioni da indagare ...

R: ... porrei proprio una distinzione ... certo che però la storia della famiglia può anche non essere determinante sul comportamento della bambina o magari solo su una parte ... dipende da come trovano un senso con la situazione attuale ... del resto la scuola segnala al servizio sociale il comportamento della bambina quale indicatore di un disagio.

D: ho visto che hai fatto una valutazione della situazione seppur con queste riflessioni che poni ...

R: ... più che altro faccio riferimento alla criticità sulla tutela della bambina ... del resto posso avere anche dei dubbi sul nonno e questi rimanere lì ma invece è piuttosto evidente che sulla bambina va posta un'attenzione ... va protetta maggiormente se non altro di fronte al fatto che sta esprimendo un disagio attraverso la scuola e che il suo comportamento non si viene a cambiare nonostante che sia stata interpellata la mamma ... questo non vuol dire che la mamma non abbia fatto nulla ... va capito quali difficoltà a trovato, se ha bisogno di aiuto ... oppure al contrario se non ha fatto molto e perché e quindi intervenire in qualche modo ... già questo richiede una protezione della bambina ... poi se apriamo il capitolo della storia della mamma e del nonno allora ci poniamo ancora più quesiti per approfondire a capire quanto c'è da tutelare.

D: ho capito ... l'attenzione va posta quindi sulla bambina mi sembra di capire

R: ... in questa fase iniziale sì ma solo per capire meglio se è un problema urgente oppure no ... ma siccome non lo è per quanto è scritto bisogna poi portare l'attenzione anche a tutti gli altri della famiglia ... c'è anche una nonna anziana che non è autosufficiente e che va assistita ... è vero che non si dice molto di lei ma si sa come un anziano assistito in casa impegni tanto ... anche su lei va posta attenzione perché il marito se ne può occupare ma da solo non vedo molto chiaro che lui ce possa fare bene ... non mi sembra neanche una famiglia che si compatta per assistere la nonna ... anzi la mamma della bambina la vedo assente e altre figure non ci sono ... non si parla poi che in casa si ricevano aiuti assistenziali ... quindi anche queste attenzioni del nonno sulla bambina mi viene da pen-

sare quand'è che riesce a trovarsi momento così personali con la nipote ...
ci sono delle cose che non tornano ...

D: non abbiamo parlato della seconda situazione ...

R: nella seconda è già più chiara la situazione ... qui è chiaro che c'è una necessità immediata e sempre di tutela ... bisogna capire se i bambini hanno qualcuno che li guarda ... e mi sembra di no ... è vero che c'è questa vicina di casa ma questa può essere d'aiuto solo nell'immediato ma qui si presenta una necessità che non si sa come se la caverà la mamma ... non c'è più una famiglia una volta che la mamma è fuori gioco.

D: già ... mi sembra che la difficoltà della situazione rimanga soprattutto su cosa fare da parte dell'assistente sociale.

R: qui forse più che nell'altra situazione ... cosa fai? Poniamo che non ci sia nessuno per i bambini visto che il loro padre chissà dov'è e sembra che non venga messo che nessun altro in famiglia è presente se non un nonno addirittura da assistere ... pensiamo che sia proprio così ... anche pensare ad una sistemazione dei due bambini la si fa in qualche modo per l'intervento dei servizi sociali ... sì ma sono risposte fatte sulla necessità ... il bello viene dopo ...

D: ossia?

R: cosa fare dopo dipenderà da tante cose ... come uscirà la madre dei bambini dal ricovero ospedaliero e quando? porterà avanti la gravidanza? qualche parente si farà avanti nel frattempo? la madre è recuperabile? credo di sì e anche che abbia delle proprie risorse ma capire ora quali e come possono essere spese è molto difficile ... si possono fare delle ipotesi e vivere la situazione come evolve.

D: certo che ne servono di conoscenze per affrontare tutte queste incertezze ... credo che questo abbia già la sua complessità.

R: bisogna sapere molto quando si lavora con le famiglie ... sono piuttosto difficili perché non è che abbiamo le famiglie che vanno bene ... sono famiglie che arrivano con tutti i loro problemi e che magari si trasmettono da genitori a figli ... circoli difficilissimi ... non oso dire da spezzare perché è già tanto poter lavorarci in un modo o nell'altro.

D: senti ... e quali sono le conoscenze utili per questo settore di intervento?

R: adesso non saprei dire ... di fatto mi vengono ...

D: come le pensi queste conoscenze quando senti che ti vengono?

R: ... non so mi vengono ... per esempio se debbo stare attenta ai sistemi di alleanze funzionali o disfunzionali che sono presenti in una famiglia non è che penso non è che ogni volta che debbo valutare una famiglia mi debbo ricordare di fare questo ma mi viene da farlo ormai ... funziona e si fa così perché è necessario per il mio servizio capire questo aspetto visto che c'è un problema della famiglia ... se debbo fare una valutazione certo se mi ci metto con calma poi riesco a spiegare perché ho fatto una relazione in un certo tipo ... anche perché queste poi spesso vanno davanti al giudice che può chiedere o chiamare per chiarimenti ... l'importante credo sia rispettare una certa sequenza nella scorrevolezza di senso nel discorso per non farci anche brutta figura.

D: come se ne andasse anche dell'immagine professionale?

R: ... ma sì in un certo senso ... non è certo una novità che siamo poco riconosciuti anche se serviamo ... chi andrebbe a trattare certi tipi di problemi? ... siamo una comodità per la società e per lo stato ma che questo ci sia riconosciuto questo no su molti aspetti dall'economico alla carriera ... ma non vogliono cadere nel circolo di quelli che si piangono addosso ... per una professione che tanto fatica ... che tanto fa ... che tanto è utile ... che talvolta è condannata dai mass media e molto pochi lo riconoscono

nella sua reale importanza ... ecco perché credo sia ancora più importante non dar l'idea che improvvisiamo ma che dietro c'è un nostro modo di fare professionale.

D: parli di modi di fare ... nel caso delle due situazioni ci potrebbe essere anche lì un modo di fare tipico della professione?

R: credo proprio di sì ... anzi per me è una nostra caratteristica ... forse ci si sente soli nel lavorare in queste situazioni ma credo che sia il senso di chi si trova davanti tante cose da affrontare e alla fine la figura di riferimento principale diventiamo noi e si crede che risolviamo tutto ...

D: certo ... e quindi il fare professionale tipico della professione come ne esce?

R: già questo è un nostro fare ... vedere tutti i problemi nell'insieme è tipicamente dell'assistente sociale ...

D: per esempio nelle due situazioni?

R: nelle due situazioni il quadro che si presenta all'inizio è proprio da assistente sociale ... per tutte e due le situazioni ... prova pensare ... cosa vedrebbe un medico in quelle situazioni ... pensa al medico di famiglia ... se sa qualcosa se ne guarderebbe bene di dire nulla e si fermerebbe puramente alla questione della salute dei suoi pazienti ... se poi questi fossero solo una parte della famiglia tutto il resto non lo vede ... sicuramente nei confronti dei bambini ... o è medico degli adulti o è il pediatra e già qui abbiamo una distinzione che separa ...

D: il medico quindi si porrebbe diversamente?

R: credo proprio di sì perché si andrebbe a compromettere poi il suo rapporto con i suoi pazienti nel caso fossero gli adulti della famiglia ... poniamo che fosse il medico del nonno della prima situazione o il medico della mamma che tenta il suicidio nel secondo caso ... il medico non potrebbe dire oltre all'aspetto della loro salute perché lì credo si debba fer-

mare ... se poi fosse il pediatra della bambina o dei due bambini anche qui cosa avrebbe da dire ... nulla perché non emergono aspetti di salute importanti e semmai cogliesse questioni sulle relazioni come si porrebbe? ... credo che rimanga nel suo ruolo e si attiene alla salute punto e basta ...

D: ho capito .. ed altre figure professionali?

R: ... guardando ai due casi ... insomma per il primo le figure che possono entrare in scena sono gli insegnanti che si muovono e comunque si rivolgono all'assistente sociale e non ad altri ... nel secondo caso è l'assistente sociale e non a caso dell'ospedale che si rivolge all'assistente sociale ... insomma è già anche qui l'ospedale che attraverso una figura sociale va ad individuare un'altra figura sociale ...

D: ma potrebbero esserci altre figure secondo te?

R: ... non ci avevo molto pensato a questa cosa ... però ... diciamo che non c'è qualcosa che escluda una figura per un'altra ... però pensando vediamo che il medico ho già detto ... gli insegnanti anche ... cosa rimane ... l'educatore, lo psicologo e figure sanitarie che potrebbero andare in casa vista la non autosufficienza degli anziani ma anche qui fanno come fanno i medici ... per l'educatore ... figurarsi o sono educatori di qualche comunità di accoglienza e allora un po' si esprimono ma sennò loro rimangono nelle loro attività, nei loro progetti e da lì non escono ... lo psicologo non saprei ... ma anche qui non credo perché semmai le due mamme fossero anche seguite da un servizio pubblico per loro difficoltà nessuno degli psicologi si muove di sua iniziativa ... rimaniamo alla fine solo che noi.

NN12

Vignettes

Caso 1

Tutte le informazioni ed una sorta di ordine nelle informazioni poste per poter poi sviluppare il loro approfondimento.

Io ritengo che qui la storia di Maria sia molto importante ma non tanto la storia in se ma al fatto che lei ora vive con una figlia minore nella stessa casa ove è stata abusata a distanza di anni e ove è presente ancora il padre abusante che si occupa della nipote (la figlia di Maria).

Questo va ulteriormente visto con il fatto che Giulia viene segnalata alla madre come una bambina che ad un certo punto dell'anno scolastico manifesta un disagio e da qui non è chiara la posizione della madre nell'attivarsi rispetto a quanto segnalato dalle insegnanti.

Bisogna capire quanto il servizio sociale è stato presente effettivamente nel sostenere la famiglia ossia che tipo di sostegno ha fatto (economico, relazionale, psicosociale, ecc.).

L'assistente sociale del comune ad un certo punto pone attenzione al fatto che la nipote passa molto tempo con il nonno abusante della madre.

Perché pone attenzione a questo e lo pone solo ora?

Ed invece da quanto tempo è così questa situazione?

Il servizio sociale quanto ha mantenuto un rapporto o instaurato un nuovo rapporto con la madre di Giulia e con il nonno?

Di primo impatto mi verrebbe da pensare che si sta ripetendo una storia secondo un copione precedente di abuso sessuale su minorenne (Giulia).

Ma questa è l'idea più immediata, istintiva avendo quelle poche informazioni.

Riflettendoci con calma invece penso che un certo disagio o sofferenza c'è in famiglia, per lo meno quella già evidenziata dalla scuola rispetto alla bambina e da lì partirei per interessare contatti con la scuola, la madre, la sua famiglia per capire meglio il problema.

Nel tempo ho affinato una sorta di modalità intuitive nel cogliere quando effettivamente c'è un problema.

Un problema che si presenta subito è infatti quello segnalato dalla scuola per il comportamento della bambina.

Anche se questo tipo di problemi sono solo una parte di altri meno evidenti soprattutto se non sono conclamati e dirompenti come può essere un abuso sessuale, già avvenuto invece nel passato della madre della minore.

Ho imparato a non soffermarmi sulle mie prime impressioni e di non agire d'impulso ma di andare più in profondità cercando di legare informazioni ed ipotesi scartando quelle che poi non hanno più un senso.

Questo per il primo caso.

Caso 2

Per il secondo caso invece è da notare nelle informazioni l'assoluta mancanza di una importante presenza di altri famigliari significativi per la tutela dei due figli.

Le informazioni rilevanti che riguardano questo caso credo siano l'assenza del padre e del compagno di Paola e di come questa situazione l'abbia portata ad una forte disperazione e quindi il suo disagio psichico.

La mancanza di lavoro poi della giovane donna rende ancor più incerta tutta la situazione.

Dell'abitazione non è dato sapere altre informazioni che andrebbero invece ricercate (proprietà, affitto oppure: è del padre dei bambini, dell'ex compagno?).

Informazioni queste che andrebbero assunte anche per valutare eventualmente se supportare il nucleo familiare ove è anche presente un anziano non autosufficiente (il padre di Paola) con una badante (che magari potrebbe sostenere anche i bambini in questa situazione di emergenza).

Ho provato varie emozioni: tanta rabbia verso il nonno molto ambiguo nella prima situazione, emozioni legate alla bambina che mi sembra lasciata a se, emozioni legate alla mamma che mi sembra rinunciataria e arresa di fronte a tutte le difficoltà incontrate.

Emozioni di tristezza per il gesto di Paola e la solitudine dei bambini per il 2° caso. Questo caso infatti è piuttosto particolare aggravato oltre che dai problemi presentati, anche dalla condizione della donna che risulta piuttosto svantaggiata nelle relazioni sociali in genere e nel mondo lavorativo.

Rispetto a me come assistente sociale ho sentito che ci sarebbero tante cose da fare.

Mi verrebbe da fare subito qualcosa per entrambe la situazione (ma in particolare per la 1° situazione) ma sento anche un senso di impotenza verso entrambi i problemi presentati: a distanza di anni ci si ritrova ancora forse con vecchi e/o nuovi problemi nello stesso nucleo familiare e mi chiedo a questo punto che tipo di influenza hanno i servizi sociali anche su problemi minori rispetto anche alla problematicità di un abuso sessuale.

Per il caso di Paola il senso di impotenza è forse dovuto alla forte complessità della sua situazione (lei come donna incinta, sofferente psichicamente, sola, disoccupata, con due figli minori, la mancanza del padre, un anziano da accudire).

Intervista

D: cosa pensi ora rispetto a quanto hai scritto o cosa ricordi di aver sentito nelle due situazioni sulle quali hai lavorato?

R: uno per uno dei due casi ... o quello che mi viene in mente rispetto a tutti e due?

D: con libertà, scegli tu.

R: ... cioè ... ricordo che si tratta di problemi che derivavano da due situazioni comuni di disagio familiare ove erano presenti dei minori, madri fragili ... addirittura un abuso sessuale e un suicidio.

D: ricordi qualcosa'altro?

R: ora non molto, sono passati dei giorni e sono stata presissima dal lavoro ... qui c'è molto da fare ... si fa ... i problemi si presentano anche immediati e vanno presi subito in mano ... non siamo molti in servizio e con il problema dei minori non ci si permette di tirarla tanta alla lunga ... questa settimana poi ...

D: comprendo ... e data questa situazione rispetto alle due storie descritte hai pensato se potrebbero calarsi anche nella tua attuale situazione lavorativa?

R: questo certamente sì ... ci stavano ... anche se però debbo dire che le informazioni date erano appunto descrittive e non esaustive ... e poi erano scritte ...

D: è vero erano scritte ... perché hai pensato a questo?

R: perché rispetto alle due situazioni era sufficiente prefigurarsi un'idea dei problemi ma un conto è immaginarli ed un conto è esserci dentro come potrebbe capitare veramente.

D: immaginare le situazioni ... esserci davvero dentro ... situazioni diverse quindi e proprio nel viverle ... credo ... è questo che intendi?

R: ma sì i testi erano scritti e me li sono letti con calma seduta al mio tavolo ... non avevo certo le persone davanti e le informazioni anche se scarse erano già scritte ... era come vedere una scena ... io poi ho cercato di colmare le informazioni mancanti pensando alla mia esperienza e a quel che c'era scritto ... insomma ... se mi sento tranquilla riesco a lavorare bene e fare le cose ... altrimenti risulta molto più difficile a faccio fatica a esserci dentro.

D: cosa intendi con l'esserci dentro?

R: eh ... come si fa a dire ... l'esserci dentro è l'esserci ... spesso ci sono situazioni così forti di problemi ... di reazioni degli utenti ... di problemi di famiglie e figli ... di doveri istituzionali che non vanno di pari passo con quanto richiede la situazione che è come essere presi su più fronti ... e bisogna essere presenti a noi stessi per non farci scappare il problema.

D: credo di aver capito ... fammi però capire meglio ... rispetto ai due casi del compito come si potrebbe dire quello che mi hai appena detto?

R: cioè ... la situazione dei due casi è una situazione rilassata ... come dire ... distaccata ... cioè mi sono concessa anzi di pensare quelle situazioni e immaginarmi con tranquillità i miei pensieri per arrivare ad una sorta di valutazione giusta o sbagliata che fosse stata.

D: ma non c'era lo scopo di trovare una soluzione giusta o sbagliata ...

R: sì è vero però sai com'è ...

D: no, com'è ...

R: ... è che spesso penso che debba esserci una soluzione migliore possibile anche nei casi che mi hai mandato ...

D: ma adesso ti riferisci a quei casi o alle situazioni del tuo lavoro?

R: no ... entrambe ... cioè ... ecco mi hai chiesto cosa ho pensato ... sì ecco ho pensato alla fine che ci possa essere una soluzione migliore da cercare così come faccio sul lavoro con i problemi che incontro.

D: d'accordo ... ma come sono le soluzioni migliori possibili?

R: ... mah è come se a volte pensassi che esistono e si tratta di pensarle e realizzarle combinando idee e possibilità ... e si trattasse di avere quella capacità ... quell'intuito di andare a individuarle

D: come se esistessero al di fuori della situazione?

R: in parte sì.

D: e per un'altra parte?

R: ... per un'altra parte bisogna invece appunto starci dentro ... e predisporre degli intrecci di soluzioni o di raggiungere maggiori informazioni che ancora non conosciamo e sono lì da prendere.

D: le informazioni quindi da raggiungere ... ma cosa sono secondo te le informazioni?

R: è quello che non si sa ancora ...

D: ma molte cose non si sanno ...

R: ... certo ... ma io intendo quelle riferite a quanto serve per comprendere meglio la situazione che si presenta con un problema e non sappiamo all'inizio da che parte parare.

D: e come fa a capire quali sono quelle che servono per comprendere meglio la situazione problematica

R: ... devo avere un punto di partenza ... sapere che c'è almeno un problema ...

D: e poi ...?

R: e poi cerco di dare un nome al problema ...

D: e il problema come si pone ...?

R: ... entra dalla porta ... scusami è una battuta ma è così alla fine ... ma in problema è così che arriva ... questo è un servizio pubblico e qualcuno me lo porta ... che sia un familiare che sia una segnalazione che sia l'utente o un'istituzione ... da qualcun arriva ...

D: e come ... arriva?

R: mi viene presentato.

D: ma come?

R: ... a voce ... direttamente dall'interessato o tramite qualcun altro ... oppure una segnalazione ... scritta.

D: e quindi le storie scritte del compito come si possono collocare in questo ragionamento?

R: come diversi problemi che si presentano in forma scritta e che arrivano dalla porta dentro l'ufficio ... e da lì si inizia.

D: e cosa inizia?

R: ... inizia la reale esperienza dello stare in situazione ... dentro i problemi come assistente sociale con i minori poi ... e le famiglie multiproblematiche con minori e se poi ci mettiamo anche l'anziano non autosufficiente si è proprio dentro ...

D: cosa ti aiuta ad affrontare a starci dentro?

R: più cose ... in parte il sapere di essere appartenente ad un ente pubblico che ha un mandato ... anche se poi ci sono le contraddizioni di avere a volte scarse risorse per intervenire però il fatto di essere l'assistente sociale di questo servizio riconosciuto dalla gente mi dà più sicurezza ... poi credo anche il fatto di sapere che sono un'assistente sociale e di un certo tipo ... mi spiego ... sapere di essere l'assistente sociale che deve tutelare e proteggere minori che vivono in situazioni di forte disagio mi dà un certo senso di responsabilità e questo per me è importante anche se può sembrare invece un peso da sostenere perché sento che è un lavoro utile ... e

mi dispiace che spesso invece l'assistente sociale del servizio minori è vista come una ruba bambini quando invece si lavora proprio per il loro bene circa una loro sofferenza che magari anche transitoria ma enorme che stanno vivendo ... ma questo non mi disturba molto è forse più un'idea generale che c'è poi quando le persone ti conoscono vedono l'umanità che esce da noi ...

D:ok altro ancora ...?

R: ... al di là dell'aspetto umano c'è da dire che sono qui come una professionista e non una volontaria di qualche genere appunto perché l'ambito di intervento è molto complesso e occorre competenza e capacità per entrarvi senza fare danni oltre a quelli che già ci si viene a trovare dentro.

D: e quindi essere una professionista cosa significa?

R: significa che non mi improvviso ... sono formata apposta ...

D: a quale formazione ti riferisci?

R: a quella universitaria ma non solo ...

D: parliamo di quella universitaria e dell'altra?

R: ... quella universitaria ne ho un bel ricordo ... è stata qualche anno fa ...

D: ok vediamo quella universitaria ... quanto ti ha aiutato nel tuo lavoro ed in specifico nell'assessment che è quello che qui ci interessa?

R: ... oh son passati degli anni ... non è che allora si parlasse molto di assessment ... abbiamo sempre parlato di valutazione forse più in termini astratti ... generici poteva applicarsi su qualsiasi situazione tipo ... sui minori poi eravamo ancora indietro e mi sembrava più una funzione di controllo sulla famiglia e aiuto al minore ma oggi pur nel controllo si aiuta anche la famiglia perché essa stessa è fonte di disagio per se e conseguentemente per il minore ... era come se la famiglia fosse distinta in famiglia

buona e famiglia cattiva e da qui ne potevano uscire figli buoni e figli cattivi ...

D: qual' stato il vantaggio di questo tipo di formazione?

R: ... mi ha dato comunque credo un atteggiamento ... non so se prima avrei potuto giungere a delle conclusioni un po' spartane vedendo solo ciò che vedo con i miei occhi con l'università ho scoperto che i problemi si possono inquadrare ad un livello più generale ... se ne può fare un discorso ... soprattutto nell'ambito minorile dove ci sono per esempio più teorie che sono anche diverse tra loro per interpretare uno stesso problema e allora ho capito che è meglio assumere una sorta di flessibilità mentale ... e poi le materie professionali tipiche dell'assistente sociale riuscivano ad inquadrare tutto ... metodi per me è stato molto forte come materia anche per il lavoro di oggi ... e principi poi è stato un cardine per sentire il cardine di questo lavoro ...

D: ci sono stati altri corsi che senti ancora presenti in qualche modo oggi dentro la tua pratica lavorativa?

R: mi piaceva molto metodologia perché la sentivo molto ragionata e perché mi ero fatta la fantasia di applicarla poi a vantaggio del mio stesso lavoro ...

D: non è stato così?

R: ... in parte sì ... anche se riesco con difficoltà ...

D: e per l'altro aspetto formativo che si diceva ossia del dopo la formazione non accademica e nello specifico dell'assessment?

R: ... li mi sono in parte scelta alcuni corsi che mi interessavano per quanto riguarda l'ambito del mio lavoro e quello dell'assessment in servizio sociale è un aspetto che ho ricercato per anni altri corsi li ho fatti anche presso il mio ente tutti sono più alla portata di mano si avvicinano a

quello che è il mio mondo lavorativo sono andata anche a convegni organizzati anche in altre città ...

D: e cosa hai riscontrato in questa formazione fatta?

R: ... di positivo c'è che mi sento molto in sintonia con le colleghe e questo mi dà forza in alcuni momenti di sconforto che trovo anche oggi sul lavoro per vari motivi ... per il resto ciò che a volte mi amareggia è che non sento che siamo una categoria professionale molto unita e mi sembra che da anni si sta discutendo sempre sulle stesse cose e nulla emerge sotto il sole questo è un lavoro molto duro soprattutto per una donna e madre che al di là di dover conciliare una propria vita familiare giornalmente si trova con realtà talmente cariche di sofferenza che toccano la nostra sensibilità su problemi che spesso sembrano invalicabili ... anche l'assistente sociale è un essere umano con i propri limiti ...

D: se sei d'accordo vorrei che riprendessimo dell'assessment ...

R: sì certo ... sostanzialmente è una valutazione che si fa su una situazione problematica.

D: e come la si fa?

R: dipende ... dipende da quale è il fuoco centrale del problema e nel caso delle storie viste a mio avviso erano i minori e le loro madri ... detto questo non è che la valutazione si conclude solamente dicendo questo è il problema che ora risulta più chiaro a fronte di un marasma di informazioni che si ricevono e che possono portare fuori strada rispetto a dove poi si vuole intervenire ma la valutazione a mio avviso deve essere anche propositiva anche nel caso di situazioni estreme come un eventuale abuso e un tentato suicidio di una madre incinta nel senso che evidenziati i nodi cruciali dei problemi vanno prospettate nella valutazione possibili strade percorribili affinché il contesto possa sostenere il problema e la famiglia problematica possa rimanervi fin che tutto è stato provato ... il fatto segnala-

to segna l'inizio della valutazione per arrivare ad una relazione e dietro alla relazione ci sta un lavoro tanto minuzioso e attento a tanti particolari per cercare di dare un quadro delle situazione chiaro nella sua complessità

Vignettes

Caso 1

Vanno considerate la composizione del nucleo familiare, la salute della nonna anziana ma anche del nonno, il contesto di vita e abitazione, va approfondita la storia della madre della bambina (e del nonno), la presenza di rapporti con altri parenti, eventuali fratelli di Maria, precedenti penali del nonno, il comportamento della bambina nella scuola, in casa, e nell'extrascuola. Va approfondita l'informazione se sono intervenuti nel tempo anche altri servizi (neuropsichiatria, ecc.)

Occorrono poi informazioni maggiori sulle reali motivazioni che hanno condotto a casa Maria (non è molto credibile che sia giunta sola per un aspetto pratico a meno che Maria sia una donna che presenta ancora una forte sofferenza sotto più aspetti). Va approfondito con Maria come vede la situazione del padre (il nonno di Giulia) che si occupa della nipote, cosa lei stessa ne pensa, i suoi pensieri, che ruolo ha in questo. Si deve capire perché il padre di Giulia rimane nascosto e non è mai stato esplicitato. Cosa si nasconde dietro a tutto questo?. Che rapporto ha poi Maria con suo padre (che è stato abusante nei suoi confronti?). Va capito meglio poi in che modo i servizi sociali hanno seguito la situazione con la nascita di Giulia. In che senso hanno seguito la situazione? La situazione così posta farebbe pensare ad un abuso perpetrato ed alcuni indicatori importanti ci sono (storia passata di Maria, comportamento della bambina, malessere recente e legato ad una situazione particolare, silenzio di Maria, ecc.). Sono esistenze alla deriva ove ognuno porta la propria sofferenza: la bambina, sua madre, la nonna, il nonno. Ogni membro della famiglia è unito at-

traverso dei dolori che continuano a riprodursi nelle generazioni. Viene da pensare che il nonno è la maggior causa dei problemi ma non è detto e va approfondito.

Ci sono quindi senz'altro aspetti di tutela per la minore ma anche per il benessere di tutta la famiglia (la mamma di Giulia, la nonna). Una situazione quindi complessa ove dover portare l'attenzione in maniera mirata ma nel contempo anche intervenire dando un minimo di risposte con le risorse attivabili (per es. sostenere Maria nella ricerca di un lavoro).

Le informazioni sono quindi esigue e vanno assunte ulteriormente per cogliere la dimensione familiare e quella estesa delle relazioni e dei servizi.

Informazioni che risultano importanti per fare una prima valutazione della situazione non finalizzata a se stessa ma per poter definire e ridefinire il percorso di aiuto.

Mancano quindi tutte queste informazioni che debbono essere raccolte con rigore e metodo.

La situazione merita di essere approfondita anche con un confronto monoprofessionale o multiprofessionale.

Sono giunto a questa lettura e a darmi questi intenti proprio per l'ambiguità del contesto, per la segnalazione della bambina, per la particolare storia familiare, per le informazioni delle quali si è comunque in possesso, per le conoscenze imparate in tali situazioni.

Ho provato sensazione di irritazione, inquietudine, timore, stato di "allerta".

Caso 2

Si intravede fin da subito una forte fragilità del nucleo familiare per le prospettive future di stabilità.

Due sono le condizioni di incertezza: quelle della protezione dei minori (anche qui come nel caso 1) e quella di aiuto alla loro madre. Le informazioni in questo caso sono maggiormente focalizzate e la situazione pur molto problematica si presenta più netta per una sua prima valutazione. Va posta attenzione in ogni caso alla genitorialità paterna da promuovere e ricercare (anche se il padre dei bambini è all'estero). Vanno infatti maggiormente indagate le possibilità di riprendere dei contatti con il padre dei bambini (anche in un primo momento solo telefonici).

Non mi soffermerei solo sull'apparenza che i bambini appaiono tranquilli e sereni.

Andrebbe pertanto ricostruita più in dettaglio la storia familiare: quella del matrimonio di Paola, della sua separazione, di eventuali reti cessate (e le motivazioni). Andrebbero indagate maggiormente le motivazioni o il rifiuto del compagno di Paola a riconoscere il bambino.

Come sono giunto a questa lettura?

I fatti parlano da sé ed il ruolo dell'assistente sociale, in questa situazione è la prima figura professionale alla quale viene segnalata la situazione nella sua piena complessità.

Le emozioni provate. Tanta rabbia: per la solitudine di questa donna e per la sua disperazione. Tristezza per la stessa solitudine dei bambini con un padre all'estero, una madre ricoverata, un nonno non autonomo. Sensazione di protezione verso quei due piccoli bambini.

Preoccupazione per dover affrontare tale situazione in tempi brevi sapendo che le Amministrazioni hanno i loro tempi rispetto alle necessità e

pongono spesso degli ostacoli se intravedono interventi con costi di un certo tipo.

Intervista

D: c'è qualcosa in particolare che ti ricordi rispetto alle due situazioni che hai visto?

R: ... forse la storia della madre suicida mi ha colpito maggiormente?

D: perché?

R: perché quando ti capita bisogna correre e muoversi in fretta prima che caschi tutto ...

D: è una situazione dove potrebbe tutto cascare?

R: sì ... prima che caschi tutto e che diventi un problema per tutti e tutti ne danno la loro interpretazione e ti dicono poi cosa fare come se sapessero loro come si fa questo lavoro ...

D: intendi che ci sarebbero una sorta di pressioni?

R: ... di solito sì con casi che poi diventano di tutti ... e la riservatezza è solo un ricordo ...

D: ah ... un po' difficile lavorare così ... credo ... come ti regoli rispetto al tuo ruolo?

R: ora sto imparando a estraniarmi perché sono io l'assistente sociale e chi ci mette la faccia sono sempre io ... ho preso più autorevolezza ...

D: e come va ora?

R: meglio mi sento meno una valanga che mi sta per venire addosso ... dove tutti sembrano impazziti e ti buttano addosso di tutto anche quello che non potresti fare ...

D: per esempio?

R: ... per esempio ricordo una volta di una madre [...] ... mi chiesero di portarmi a casa [...] ...

[...]

D: forse è meglio se percepisci questo ... posso cambiare discorso?

R: certo ... dimmi

D: e con lo studio ... cioè mi spiego meglio con l'università , quello che hai studiato cosa trovi in quello che fai?

R: ... in questo momento mi prendi ... non saprei ...

D: ... immagino, è passato del tempo, ma per fare una valutazione iniziale come hai fatto quelle scritte pur con tutti i limiti della descrizione come anche tu hai scritto ... c'è stato comunque un tuo modo di pensare che trova un'origine per esempio da conoscenze imparate come quelle all'università o altro ancora?

R: mh ... dell'università ricordo che erano molto utili gli incontri che facevamo con i tutor tutti assieme ... era un punto di incontro ... non solo fisico tra noi studente e il tutor ma un ragionare insieme ... un raccordo anche di alcune materie di insegnamento ... questo mi sembra che mi venga in mente poi il resto si impara facendo ... e l'esperienza professionale è importante per avere un punto di partenza anche nella analisi dei casi ...

D: a proposito dell'analisi dei casi ... la valutazione ... l'assessment ... che idea ti sei fatto a proposito della competenza degli assistenti sociali sulle valutazioni?

R: ... qui da me è un aspetto importante ... è una buona parte del lavoro anche se mi rimangono dei dubbi su alcune cose ...

D: cioè?

R: ... forse sono un po' preso per un decreto del tribunale di questi giorni ma a volte penso che sarebbe utile capire davvero come i tribunali valutano le nostre stesse valutazioni ... a volte presento relazioni di situazioni disperate e passano mesi prima di ottenere una risposta, poi quando arriva il riscontro dopo mesi ti chiedono ulteriori informazioni che già so-

no state scritte e allora capisco che si deve scrivere in maniera sintetica ...
a volte è difficile da capire come fare ...

[...]

INDICE DELLE TABELLE

TAB. 1 - VALUTAZIONE SOCIALE	96
TAB. 2 - TARATURA <i>VIGNETTES</i> DESCRITTIVE	173
TAB. 3 – SOMMINISTRAZIONE <i>VIGNETTES</i>	174
TAB. 4 - INTERVISTE.....	175
TAB. 5 – SINTESI CODIFICHE FOCALIZZATE	231
TAB. 6 – NATURA DELLE CODIFICHE FOCALIZZATE	243
TAB. 7 – CODIFICHE NON INSERITE	252
CODIFICHE DI “CONFINE” (TAB. 8)	256
TAB. 8 – CODIFICHE DI “CONFINE”	256
TAB. 9 – CONOSCENZA COME PROCESSO.....	264

INDICE DELLE FIGURE

FIG. 1 – RICERCA E <i>GROUNDED THEORY</i>	201
FIG. 2 – CONFRONTO TRA METODI QUALITATIVI “GT” E “ETNOGRAFIA”.....	201
FIG. 3 – CONFRONTO TRA METODI QUALITATIVI “GT” E “DISCIPLINE”.....	202
FIG. 4 - PERCORSO DI RICERCA E “GT”.....	204
FIG. 5 – COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA.....	271