

## INDICE

<b>Introduzione</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Analisi delle definizioni</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Approcci psicologici al counseling</b> .....	<b>23</b>
2.1 L'approccio centrato sulla persona.....	25
2.2 L'approccio della gestalt.....	35
2.3 L'approccio comportamentista.....	44
2.4 L'approccio cognitivo: la Rational Emotive Behavior Therapy.....	52
2.5 L'approccio dell'analisi transazionale.....	62
2.6 L'approccio sistemico-famigliare.....	72
2.6.1 La teoria dei sistemi familiari.....	74
2.6.2 La terapia strutturale.....	76
2.6.3 La terapia strategica .....	78
<b>3 Approccio filosofico al counseling</b> .....	<b>83</b>
3.1 Consulenza filosofica: cenni storici.....	86
3.2 Cos'è la consulenza filosofica.....	88
3.3 Consulenza filosofica e psicoterapia.....	93
<b>4 Counseling e psicoterapia</b> .....	<b>97</b>
<b>5 La consulenza educativa</b> .....	<b>111</b>
5.1 Le caratteristiche della consulenza educativa.....	111
5.2 Uno sguardo al panorama internazionale: implicazioni.....	116
5.3 Pro e contro del counseling in educazione .....	119
<b>6 Nascita della ricerca empirica</b> .....	<b>129</b>
6.1 The Center for School Counseling Outcome Research (CSCOR) .....	134
6.2 Evoluzione dello school counseling in america.....	137
6.3 L'inizio del cambiamento e l'asca national model .....	145
6.4 Into the field: la ricerca sul campo .....	150
6.5 Il disegno della ricerca: studio di caso .....	150
6.5.1 Domande generative della ricerca. ....	152

6.5.2	Partecipanti: i testimoni privilegiati .....	154
6.5.3	Modalità di raccolta dati .....	157
6.5.4	La ricerca in atto .....	163
6.5.5	Modalità di analisi dei dati.....	184
<b>7</b>	<b>Analisi dei risultati .....</b>	<b>207</b>
7.1	Discussione dei risultati .....	314
7.1.1	Il ruolo e le competenze dello school counselor .....	314
7.1.2	La dimensione educativa del counseling.....	323
<b>8</b>	<b>Implicazioni per la pratica: spiritual education e formazione del counselor educativo .....</b>	<b>339</b>
8.1	Per una definizione di 'spiritual education' .....	341
8.2	La 'spiritual education' nella formazione del counselor educativo .....	354
<b>9</b>	<b>Riflessioni conclusive.....</b>	<b>362</b>
	<b>Bibliografia.....</b>	<b>366</b>
	<b>Sitografia.....</b>	<b>380</b>

## INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni il counseling, inteso come professione d'aiuto, ha subito un notevole sviluppo, non solamente nel Regno Unito dove ha avuto origine ma anche in Europa e, nello specifico, in Italia dove, nonostante la sua crescita e diffusione sia avvenuta con notevole lentezza e ritardo, si assiste ad un'esigenza crescente di definirlo e abilitarlo. Il counseling, fin dalla sua nascita negli Stati Uniti, si è posto sia come servizio di orientamento sia come strumento di sostegno e supporto nei servizi socio-psicopedagogici. Diversi sono stati gli ambiti di intervento, dalla prevenzione all'educazione alle terapie psicologiche brevi, in particolare: le scuole, in relazione alle difficoltà di adattamento e integrazione; il settore medico, relativamente ad interventi di educazione alla salute, di prevenzione e di motivazione alla terapia; i centri di consulenza matrimoniale e familiare; i centri di assistenza sociale; il management e le aziende, soprattutto nel settore della gestione delle risorse umane; l'università, dove gli interventi hanno un carattere in prevalenza psico-pedagogico.

La varietà degli ambiti di intervento, a cui corrisponde una varietà di modelli teorici di riferimento, testimonia la complessità di questa nuova professione, e il dibattito suscitato dal suo progressivo affermarsi manifesta l'altrettanta complessità con cui si esprime il bisogno di relazione d'aiuto (Binetti e Bruni, 2003; Engels and Bradley, 2001). Aumenta la richiesta di figure professionali disposte a farsi carico di bisogni che un tempo appartenevano alla famiglia o alla rete sociale (McNeill, 1951; McLeod, 1993) e il counseling, nel tentativo di rispondere alle molteplici richieste, è considerato una sorta di terra di mezzo (Rollo May, 1939), caratterizzato da confini incerti e da una sorta di 'invisibilità' che ne accentua l'ambiguità, la difficoltà a definirlo e a fare chiarezza sulla specificità dell'intervento.

L' "invisibilità" della professione non è un problema solo per i counselor, ma lo è anche per tutte le persone che usufruiscono o meno del servizio. Prendendo come esempio gli Stati Uniti, sebbene ci siano più di 79,000 counselor professionali certificati, è evidente come questo numero risulti piccolo se si pensa che i counselor che effettivamente praticano sono cinque volte tanto. Nonostante l'elevata percentuale di persone che lavorano nel campo del counseling, è ancora poco chiaro: a) chi è il counselor; b) qual è la sua formazione; c) dove

lavora; d) chi sono i clienti adatti al counseling; e) che servizi offrono i counselor, f) quali sono i risultati dei servizi di counseling (ACA Publication, 2006-07).

In Italia, dove attualmente manca una legge che legittimi e regoli la professione, la situazione è più confusa e ambigua. La letteratura italiana sull'argomento è ancora scarsa, non ci sono molti manuali impegnati a dimostrare che il Counseling è una professione a sé, con un apparato concettuale complesso e una pratica autonoma e in grado di raggiungere ampie fasce di popolazione con modalità diverse da quelle tipiche della psicoterapia (Di Fabio e Sirigatti, 2005; Di Fabio, 1999 e 2003; Danon, 2003; Simeone, 2002; Eldestein 2007; Folchini 2005; Papaia, 2005; Ferraro, 2000; Gillini e Zattoni, 2000; Amenta, 1999; Maggiolini, 1997; Giusti 1993 e 2003, Binetti e Bruni, 2003), il dibattito sul counseling è ancora piuttosto vivace e i nodi da affrontare sono molteplici. In primo luogo, si pone la questione di definire cos'è il counseling, operazione non semplice a causa dell'intraducibilità del termine in italiano e della varietà di significati che assume, molti dei quali sono problematici perché ambigui e poco chiari (Feltham and Dryden, 1995). Inoltre, facendo derivare il termine dal latino *consulere*, che nel suo primo significato si traduce come "consiglio-giudizio-consultazione", si corre il rischio di considerare il counseling come una pratica che si riferisce al dare consigli o pronunciare giudizi (Hough, 1999).

Anche nella lingua inglese il significato appare ambiguo poiché, essendo possibile intenderlo anche come "to urge the adoption of", si fa riferimento all'azione di esercitare una certa pressione nei confronti di qualcuno, per portarlo ad assumere la forma di comportamento più adeguata in determinate situazioni (Fulcheri, 2005). Inoltre, l'Oxford Dictionary traduce il termine in italiano come "consiglio dato da un consigliere-consulente". Proprio per l'intraducibilità del termine, la S.I.Co (Società Italiana di Counseling) ha stabilito che la parola *counseling* non dovrebbe essere tradotta, sottolineando la scelta di adottare la scrittura con una 'l', e non con due, privilegiando l'inglese americano per restare fedele alle origini della professione. La letteratura professionale, manualistica e di ricerca inglese e italiana, propone numerose e diverse definizioni di counseling, per cui risulta difficile, se non impossibile, formularne una che possa soddisfare tutti (Eldestein, 2007).

Inoltre, considerando l'evoluzione della professione, si nota che la parola *counseling* raramente è usata da sola. Ad esempio, i counselor spesso non si definiscono solo counselor, ma si presentano come counselor scolastici,

counselor sanitari, counselor familiari. Altri, invece, preferiscono definire il tipo di counseling come accademico, riabilitativo, organizzativo. Altri ancora si identificano come counselor di una particolare fascia di popolazione, spaziando dai giovani agli anziani; infine ci sono i counselor che si qualificano in relazione all'orientamento teorico di riferimento, ad esempio counselor rogersiano, sistemico, ad approccio integrato. Queste divisioni e frammentazioni contribuiscono ad implementare la complessità e la difficoltà a formulare un'unica comune definizione (Locke, Myers, Herr, 2001).

Tuttavia, nonostante l'eterogeneità e le differenze, può essere utile tentare di identificare dei nuclei concettuali di riferimento che permettano di tracciare delle linee guida, per arrivare ad un'auspicabile condivisione terminologica e ad una trasparenza in relazione ai significati (Di Fabio e Sirigatti, 2005). Di Fabio, in una sua recente pubblicazione, propone e analizza 30 definizioni in ordine cronologico, partendo dagli autori di riferimento rispetto alla nascita del counseling in America, May e Rogers, e concludendo con le ultime definizioni formulate in Italia (Di Fabio, 2005). I nodi concettuali comuni alle definizioni si riferiscono principalmente al counseling inteso come processo di facilitazione, all'attenzione data alla componente sana della persona e alla sua capacità di adattarsi grazie alla scoperta e mobilitazione delle proprie risorse, alla partecipazione attiva dei clienti nel processo di counseling, alla valorizzazione del concetto di salute e alla promozione del benessere, all'attenzione posta alla relazione e alle dinamiche di interazione dei soggetti coinvolti, al fatto che si tratta di una specifica professione che si serve di determinate competenze basate sulla comunicazione e l'empatia (Eldestein, 2007; Fulcheri, 2005).

La seconda questione che si pone riguarda la necessità di rendere chiara la differenza tra counseling e psicoterapia. Nella letteratura italiana, le distinzioni si riferiscono principalmente alla profondità del percorso, alla presenza di patologie e alla durata del processo. Secondo questa prospettiva, il counseling potrebbe essere considerato come un intervento di aiuto da parte di un professionista ad un cliente che, in un lasso di tempo relativamente breve, contribuirebbe a creare cambiamenti desiderati o agevolerebbe processi decisionali senza entrare nel profondo della personalità. La presenza di patologie rappresenterebbe il segnale per indirizzare la persona ad una psicoterapia (Simeone, 2002; Eldestein, 2007). Tuttavia, una distinzione di questo tipo sembra essere riduttiva e potrebbe

portare a pensare il counseling come una terapia breve e superficiale (Ferraro e Petrelli, 2000).

A rendere più complesso l'impegno di differenziare il counseling dalla psicoterapia, nell'ottica di riconoscerlo come professione autonoma a se stante, concorre il fatto che il mondo anglosassone, dove ha avuto inizio, non si pone il problema di specificare tale differenza, e i termini counseling e psicoterapia sono il più delle volte usati in modo intercambiabile (Locke et al, 2001; Brown & Srebalus, 1996; Nisenholz, 1983; Belkin, 1984; Wolberg, 1980) . Inoltre, la maggior parte delle definizioni proposte si riferisce all'ambito clinico, per cui non è facile cogliere la diversità.

Nel contesto italiano, dove l'esigenza di dare autonomia alla professione è crescente, si nota che a proporre il counseling sono soprattutto psicologi/psicoterapeuti, fatto questo che porta con sé una componente paradossale dati gli sforzi tesi a renderlo autonomo dal contesto terapeutico, mentre sono ancora esigui i tentativi provenienti da pedagogisti, formatori, filosofi e altre figure che sono più inerenti all'area dell'educazione. Alcuni autori sostengono che il counseling è più vicino all'area della formazione che alla terapia, poiché si tratta di un processo di aiuto offerto a persone che si trovano in situazioni di crescita o disagio, ma che sono in grado di contare su risorse positive che possono essere attivate in chiave di autoformazione. E' importante, quindi, operare una differenziazione anche in base alla nicchia di bisogno a cui risponde, per definirne la tipologia e chiarirne la definizione teorica. Il counseling dovrebbe affiancare il lavoro di psicoterapeuti e psichiatri, o meglio precederlo, poiché aiuta a capire se è il caso di ricorrere ad uno specialista e, nello specifico, a quale specialista occorre indirizzare il cliente (Gillini e Zanotti, 2000).

Un'ulteriore considerazione può essere fatta sottolineando che, nella letteratura, la cornice teorica che di solito è utilizzata per giustificare il counseling si rifà agli approcci psicologici, che generalmente vengono adattati e argomentati per proporre un quadro di riferimento adeguato. Seguendo questa prospettiva, però, sembra difficile capire come la professione counseling possa trovare una sua ragione d'essere indipendentemente dalla psicoterapia se, di fondo, lo si giustifica per lo più con i modelli psicologici. Con questo non si vuole negare le sue origini, si vuole semplicemente cercare di proporre una base teorica alternativa, e non solo psicologica, che possa meglio caratterizzarlo e fondarlo.

Un'ulteriore osservazione che è possibile rilevare dalla letteratura, da quella italiana e soprattutto da quella inglese, è data dal fatto che il counseling è stato studiato soprattutto nei suoi aspetti psicologici (McLeod, 1993 etc), mentre è stata quasi completamente ignorata la dimensione educativa (Simeone, 2002), che sembra essere invece una componente fondamentale di questa professione e può contribuire a delineare un modello di counseling che non sia solo psicologico. A questo proposito Gillini e Zattoni (2000) parlano di consulenza formativa, mentre altri autori hanno iniziato a parlare di counseling educativo (Amenta, 1999; Simeoni, 2000; Eldestein, 2007; Binetti e Bruni, 2003).

Analizzando gli antecedenti del counseling e la sua evoluzione storica nel contesto americano, si vede che alcuni autori sottolineano come la sua natura e i suoi presupposti di base siano radicati nell'educazione, dal momento che le sue origini sono riconosciute nell'orientamento scolastico/professionale (Locke et al., 2001). Anche in Italia si condivide questa prospettiva (Simeone, 2002) e si intende l'orientamento come un percorso educativo che, analogamente al counseling, si propone di facilitare l'apprendimento, non tanto fornendo informazioni, ma piuttosto attivando le capacità della persona di trovare gli strumenti per affrontare situazioni e problematiche inerenti a scelte scolastiche o professionali (Di Fabio, 1998; Locke et al., 2001). L'orientamento si basa sul presupposto che l'essere umano ha bisogno dell'aiuto degli altri.

La possibilità di educazione, così come la sua necessità, si basa sulla fondamentale interdipendenza degli uomini, sul fatto che la vita è costituita da momenti critici che richiedono di prendere decisioni. Occorre, pertanto, fornire aiuto e sostegno per arrivare a scegliere più saggiamente (Jones, 1934). La S.I.Co, allo stesso modo, sostiene che l'intervento di counseling può essere definito come la possibilità di offrire un orientamento o un sostegno a singoli individui o gruppi, favorendone lo sviluppo e l'utilizzazione delle potenzialità.

A contribuire a caratterizzare il counseling come educativo, tuttavia, non sono solo le sue origini e la sua applicazione in contesti educativi come la scuola, ma anche l'attenzione che viene data alla relazione, alla partecipazione attiva del cliente, all'attenzione non tanto ai contenuti da trasmettere quanto ai processi di elaborazione e organizzazione del sapere da attivare (apprendere ad apprendere), ai bisogni a cui cerca di rispondere, che sono legati ai compiti educativi che il cliente è chiamato a realizzare in termini di crescita e realizzazione del proprio progetto di vita (Simeone, 2002).

Nonostante stia aumentando l'impegno ad approfondire gli aspetti appena citati, occorre sottolineare che manca ancora un'adeguata argomentazione e giustificazione a riguardo, dovuta anche alla giovinezza del counseling educativo, per cui è da poco che se ne parla e non ha ancora sviluppato un 'sapere' e un 'saper fare' approfonditi (Eldestein, 2007).

Alla luce di quanto appena esposto, il presente progetto di ricerca ha la finalità di proporre un tipo di counseling che pone l'accento sulla dimensione educativa che lo qualifica ma che viene per lo più ignorata, assumendo una cornice di riferimento che non sia solo psicologica ma anche filosofica, per dare maggiore autonomia e ragione d'essere alla professione considerata in questa nuova ottica. A questo proposito, si utilizzerà il termine già proposto da Simeone (2002) 'consulenza educativa (o counseling educativo)'.

Lo studio è costituito da due parti: a) una parte teorica, che spazia dall'analisi concettuale delle definizioni, all'esposizione dei principali approcci psicologici al counseling con una proposta di approccio alternativo qual è l'approccio filosofico, al tema della consulenza educativa descritto nelle sue caratteristiche principali; b) una parte empirica, basata su una ricerca sul campo (studio di casi) condotta in alcune scuole americane di diverso ordine e grado, per comprendere meglio come lavora un counselor in un contesto educativo (school counseling) e come si caratterizza la sua identità professionale, in modo da identificare gli aspetti che si riconducono alla dimensione educativa e tentare di proporre possibili indicazioni pratiche di intervento nel contesto italiano, dove la figura del counselor educativo non è ancora riconosciuta e mancano riferimenti a riguardo.

## 1 ANALISI DELLE DEFINIZIONI

Il counseling è una professione il cui punto di forza consiste nel promuovere significativi interventi di prevenzione rispetto ad un target molto ampio di persone e questioni. I counselor sono specificamente formati per identificare e far emergere le risorse dell'individuo, comprendere le persone nel loro contesto, essere accessibili alla comunità. Tuttavia, molte persone, inclusi molti potenziali clienti, non hanno un'immagine nitida di ciò che rappresenta un counselor in termini di potenzialità e risorse, per questo occorre fare in modo che l'identità professionale e il ruolo del counselor siano caratterizzati da adeguata visibilità e chiarezza. L' "invisibilità" della professione counseling non è un problema solo per i counselor, ma lo è anche per tutte le persone che usufruiscono o meno del servizio<sup>1</sup>.

Nonostante l'elevata percentuale di professionisti che lavorano in questo campo<sup>2</sup>, è ancora poco chiaro:

- a) chi è il counselor;
- b) qual è la formazione del counselor;
- c) dove lavora un counselor;
- d) chi sono i clienti adatti al counseling;
- e) che servizi offrono i counselor;
- f) quali sono i risultati dei servizi di counseling.

Uno dei problemi che concerne la figura professionale del counselor è il fatto che lavora in una grande varietà di setting con modalità difficili da definire (Engels and Bradley, 2001). Ad esempio, il counselor può svolgere la sua attività in istituti, cliniche, ospedali, studi privati, scuole, organizzazioni e industrie, università. Il problema di definire la professione del counselor è reso ancora più difficile a causa delle diverse specializzazioni, dei diversi approcci e training professionali.

---

<sup>1</sup> Public Awareness Ideas and Strategies for Professional Counselors, American Counseling Association Publication 2006-07, pp. 1-6.

<sup>2</sup> Per fare un esempio, sebbene ci siano più di 79,000 counselor professionali certificati negli Stati Uniti, questo numero appare piccolo se si pensa che i counselor che effettivamente praticano sono cinque volte tanto.

Il primo compito da affrontare consiste nel rispondere alle seguenti domande: Che cos'è il counseling? Quali sono le idee e i principi che lo informano? In che modo il counseling può essere definito e compreso?

Il termine counseling è stato definito in vari modi e ha una grande varietà di significati, molti dei quali appaiono problematici poiché ambigui e poco chiari (Feltham & Dryden, 1993).

Il termine counseling (o counselling nella sua forma inglese) deriva dall'inglese *counsel*, dal francese antico *conseil* e dal verbo latino *consulere*, che può essere tradotto non solo nel suo significato di "consigliare, consolare, dare un parere", ma anche nell'accezione di "aver cura, venire in aiuto". Questo termine è stato originariamente introdotto da Frank Parsons nel 1908 ed è stato poi utilizzato da Carl Rogers. A causa della complessità che deriva dalle molteplici definizioni in uso e dalla difficoltà, se non impossibilità, di tradurre questo termine in italiano, molti autori trovano inopportuno utilizzare il termine *consulenza*, poiché il consulente è "il professionista che, consultato, dà consigli e chiarimenti sulla materia di sua competenza" (Garzanti Linguistica, Dizionario della lingua Italiana)<sup>3</sup>. Il *counselor*, invece, è colui che attraverso le proprie conoscenze e competenze è in grado di favorire la soluzione ad un quesito che crea disagio esistenziale e/o relazionale ad uno o più individui. Infatti da un punto di vista etico, com'è riportato nei codici deontologici delle più importanti categorie di counseling italiane e internazionali, al counselor non è consentito dare consigli o dare pareri, poiché sono attività tipiche del consulente. Tuttavia, poiché il counseling non è una professione attualmente regolamentata, un simile divieto non ha alcuna normativa di riferimento né un organo sanzionatorio.

Il counseling si presenta dunque come un intervento professionale non regolamentato, orientato alla prevenzione del disagio individuale e sociale. Si occupa di problemi specifici come ad esempio prendere decisioni, sviluppare e approfondire la conoscenza di sé, migliorare il proprio modo di relazionarsi agli altri. La prospettiva da cui parte il counseling è quella che considera l'essere umano come fondamentalmente autonomo, e il suo intervento mira a promuovere ed incentivare la responsabilità personale. Per questo motivo il counselor si pone nei confronti del proprio cliente con un atteggiamento attivo, propositivo e in grado di stimolare le capacità di scelta. Da quanto detto, il counseling sembra configurarsi come un intervento di tipo socio-psico-

---

<sup>3</sup> [http://www.garzantilinguistica.it/interna\\_ita.html](http://www.garzantilinguistica.it/interna_ita.html)

pedagogico, e non psicologico in senso stretto, e quindi di pertinenza non necessariamente dello psicologo.

Riferendosi al counseling come professione non regolamentata si intende dire che lo Stato non definisce i criteri minimi per esercitarla e non ne regola l'accesso come invece accade per le professioni regolamentate (medico, psicologo, ingegnere, architetto etc.), orientate da leggi che ne definiscono il percorso in maniera precisa e dettagliata, che di solito è costituito dalla laurea, poi tirocinio (o praticantato), l'esame di Stato e infine l'iscrizione all'albo professionale, che consente l'esercizio della professione e garantisce un codice deontologico.

In generale si può dire che il counselor è formato alla gestione delle relazioni con utenti che presentano situazioni di disagio (emotivo, esistenziale...) legate ad un contesto ben preciso (scuola, famiglia, lavoro...).

A causa dell'intraducibilità del termine "counseling" nella lingua italiana, dovuta al fatto che risulterebbe fuorviante e addirittura errata ed, inoltre, si entrerebbe in campi professionali non di competenza del counselor, la S.I.Co (Società Italiana di Counseling) ha stabilito che il termine "counseling" non deve essere tradotto, e che può essere scritto con una "I" (forma americana) o con due (forma inglese), anche se la S.I.Co ha optato per la prima versione.

Ci sono moltissime definizioni di counseling presentate dalla letteratura professionale, di seguito verrà fatta una panoramica delle definizioni individuate cercando di raggrupparle in base ai nuclei concettuali comuni.

Molti autori cercano di definire il counseling specificando, in primis, che si tratta un tipo particolare di *rapporto/relazione* che si instaura tra counselor e cliente.

Carl Rogers (1942), che occupa un posto di rilievo in quest'ambito, definisce il counseling come un rapporto flessibile ma ben strutturato, che promuove nel soggetto il raggiungimento di un livello di autocomprensione che gli permette di attuare provvedimenti/azioni positive, alla luce di questo nuovo orientamento (Rogers, 1971). Nel tentativo di definire in cosa consiste il rapporto di counseling, Rogers specifica che non è un rapporto genitore-bambino, caratterizzato da legami di affetto profondo e dipendenza; non è un rapporto di amicizia che si basa sulla completa reciprocità; non è il rapporto professore-allievo, che implica posizioni di superiorità e inferiorità; non è nemmeno il rapporto medico-paziente, che si basa sugli aspetti di diagnosi esperta, autorevolezza e conseguente accettazione sottomessa; non è un rapporto fra due compagni di lavoro né,

infine, il rapporto fra leader e seguace. Invece dovrebbe essere un rapporto caratterizzato da un interesse sincero del counselor nei confronti dell'individuo, da un atteggiamento di comprensione e accettazione, da specifici limiti riferiti ad esempio al tempo e alla possibilità di azioni distruttive nel setting, infine è un rapporto privo di pressione, coercizione e giudizi morali. Gli atteggiamenti fondamentali del counselor sono: congruenza, considerazione positiva incondizionata e empatia.

Anche Burks e Steffire (1979) pongono l'accento sul fatto che il counseling denota il rapporto professionale tra un counselor e un cliente. Il rapporto è normalmente faccia a faccia, anche se a volte può coinvolgere più di due persone.

Lo stesso accento sulla qualità del rapporto, inteso a livello professionale, si trova nella definizione di Fulchieri e Accomazzo (1999), che definiscono il counseling come una particolare modalità di intervento comunicativo individuale (o di gruppo), che mira ad affrontare le difficoltà che emergono in momenti critici dell'esistenza attraverso una relazione professionale d'aiuto".

Il counseling (Feltham & Dryden, 1993) è anche definito come una relazione caratterizzata dall'applicazione di una o più teorie psicologiche e un set riconosciuto di abilità comunicative, modificato dall'esperienza, intuito o altri fattori personali, alle intime preoccupazioni, problemi o aspirazioni del cliente. Il suo ethos predominante è la facilitazione, piuttosto che il consiglio o la coercizione. È sia una distinta attività intrapresa da persone che si accordano sull'assunzione del ruolo di counselor e cliente, sia una professione emergente. È un servizio ricercato dalle persone a disagio o in uno stato di confusione che desiderano discutere in un rapporto che è più disciplinato e confidenziale dell'amicizia e magari meno stigmatizzante dell'aiuto offerto nei setting medici o psichiatrici.

Secondo Geldard & Geldard (2005), una buona relazione di counseling è caratterizzata dal fatto che il counselor sa mettere tra parentesi i suoi personali bisogni e di concentrarsi esclusivamente sul racconto del cliente, è una relazione che non presenta la reciprocità tipica di un rapporto d'amicizia, non è autoritaria ma essenzialmente orizzontale e paritaria. Il processo di counseling si basa sugli assunti secondo cui la relazione è più importante del problema e la persona è più importante della soluzione, ed è caratterizzato dai seguenti aspetti: fiducia,

rispetto, empatia, accettazione, sicurezza, atteggiamento non giudicante, autenticità, considerazione della persona come esperta del suo problema.

Anche Folchini (2005) sostiene che l'accento è posto sulla relazione, intesa come forma di incontro all'interno di un setting definito in relazione a spazi, tempi, ruoli e compiti, in grado di provocare un profondo cambiamento, e sull'importanza di stare nella relazione in modo consapevole. Quello che conta, quindi, è la qualità della relazione e compito del counselor sarà, ad un primo livello di intervento, riuscire a creare uno spazio di condivisione e di elaborazione profonda, un vero e proprio laboratorio di sperimentazione in cui poter mettere in gioco intuizioni, soluzioni, decisioni e scelte, mentre, ad un secondo livello, cercherà di favorire l'emergere dei valori degli attori coinvolti, con lo scopo di capire che cosa guida le proprie azioni.

Al centro delle precedenti definizioni è posta la relazione, quale strumento basilare del counseling, che deve essere connotata da precise qualità umane (interesse per l'altro, empatia, comprensione, fiducia...) e anche da principi che ne definiscono la professionalità.

Altri autori definiscono il counseling facendo sempre riferimento al fatto che si tratta di un tipo particolare di relazione, ma lo considerano principalmente come un *processo* che si evolve tramite l'uso della relazione e che ha determinate caratteristiche. Ma cosa si intende con processo? In senso generale, con processo si può intendere un'attività che porta ad un cambiamento, e si riferisce al fatto che quanto accade nel corso della consulenza non è statico, ma dà luogo ad una sequenza di eventi (Nelson & Jones, 2000). L'accento sul concetto di cambiamento e trasformazione è riscontrabile nelle prime due definizioni.

Secondo May (1939), il counseling è un processo che, operando principalmente attraverso l'instaurazione di un rapporto empatico, ha lo scopo di trasformare la personalità del cliente, dove per trasformazione si intende promuovere/attivare in lui quel processo progressivo di liberazione permettendogli di essere se stesso.

L'American Psychological Association definisce il counseling come un processo che mira ad aiutare gli individui a superare gli ostacoli alla loro crescita personale e a promuovere al meglio lo sviluppo delle loro risorse personali.

Anche Burnett (1977), sostiene che il counseling è un processo di interazione fra due persone – il counselor e il cliente – il cui scopo è di facilitare il cliente a

prendere una decisione riguardo a scelte di carattere personale o difficoltà che lo riguardano direttamente.

Proseguendo con le definizioni che pongono l'accento sull'elemento di processualità, la National Conference of State Legislatures e l'American Counseling Association (Glosoff & Koprowicz, 1990)<sup>4</sup> definiscono il counseling come un processo in cui un professionista, che ha ricevuto una formazione specifica, costruisce una relazione di fiducia con una persona che ha bisogno di assistenza. Questa relazione si focalizza sul significato personale delle esperienze, dei sentimenti, comportamenti, alternative, conseguenze e obiettivi. Il counseling offre un'opportunità unica per gli individui di esplorare ed esprimere le proprie idee e emozioni in un ambiente non giudicante e non minaccioso. In questa definizione, il significato di processo è più legato al modo in cui clienti e counselor tentano di trovare un senso alle difficoltà che emergono. Il lavoro che svolgono consiste nel trasformare metaforicamente quanto emerge nella sessione (es: sentimenti di perdita, stress...) in elementi utilizzabili nella relazione d'aiuto. Questo processo emotivo comporta il lavorare con e sulle emozioni, dando loro un nome, esprimendole e riflettendo sul loro significato. Inoltre, in questa definizione si nota che viene evidenziata la necessità di avere ricevuto un'adeguata formazione per attuare un processo di counseling professionale.

Proseguendo con le definizioni, le prossime sottolineano un aspetto ancora diverso del processo di counseling, che lo vede legato al concetto di apprendimento.

L'*European Association for Counseling* (EAC) considera il counseling come “un processo di apprendimento interattivo, che si stabilisce tra uno (o più) counsellor e uno (o più) clienti, siano essi individui, famiglie, gruppi o istituzioni, che affronta con metodo olistico problematiche sociali, culturali, economiche.

Allo stesso modo, Thompson e Rudolph (2000) sostengono che il counseling è un processo rieducativo che mira a rimpiazzare l'apprendimento difettoso con migliori strategie per permettere alle persone di ottenere quello che desiderano dalla vita. Il counseling può essere anche un processo di gruppo, in cui il ruolo di counselor e cliente può essere condiviso e intercambiato tra i membri del gruppo.

---

<sup>4</sup> Citato in Thompson C. L., Rudolph, L. B., *Counseling children*, Fifth Edition, Brooks/Cole, USA, 2000, P. 18.

Oltre ai concetti di relazione e processo, la maggior parte delle definizioni trovate in letteratura si concentra sugli *obiettivi* a cui tende la relazione di counseling. Molti autori, infatti, più che definire il counseling per cosa è o non è, si soffermano a descrivere cosa si propone di raggiungere.

Rogers (1971) afferma che il punto focale è rappresentato dall'individuo, non dal problema, e lo scopo principale è quello di renderlo più libero, indipendente e integrato, di promuovere la sua crescita attivando quelle risorse che gli permettono di affrontare in modo responsabile e costruttivo non solo il problema attuale, ma anche quelli che si presenteranno nel corso della vita. L'accento è posto sui concetti di crescita, salute e adattamento.

Secondo Burnett (1977) il processo di counseling tende a porre l'accento sui concetti di autopercezione, autodeterminazione e autocontrollo, cercando di promuovere lo sviluppo del soggetto in relazione alle proprie capacità di agire in maniera razionale e positiva per arrivare a condurre una vita più soddisfacente, serena e socialmente integrata.

Analogamente, Margaret Hough (1999) sostiene che lo scopo principale del counseling è quello di aiutare l'individuo a scoprire e attivare le proprie risorse e potenzialità per poter gestire al meglio le difficoltà del vivere quotidiano. Lo sviluppo dell'indipendenza e dell'autonomia del cliente è l'obiettivo da raggiungere. La chiave è data dall'empatia e la relazione è l'elemento fondamentale nel processo di counseling.

Si nota come tutte e tre le definizioni pongono l'accento sulla promozione dello sviluppo e crescita della persona secondo le sue risorse e potenzialità, per conquistare una migliore qualità della vita.

Anche nelle definizioni seguenti è possibile trovare questi elementi, con la specificazione ulteriore che il counseling si occupa principalmente dei compiti evolutivi a cui la persona è chiamata a rispondere: il counseling viene definito come l'uso, professionale e regolato da principi, di una relazione, nell'ambito della quale il cliente è aiutato nel processo finalizzato a facilitare una migliore conoscenza di sé e l'accettazione dei propri problemi emotivi, in modo da portare avanti la propria crescita emozionale e lo sviluppo ottimale delle proprie risorse personali. Lo scopo finale è fornire al cliente un'opportunità di vivere in modo soddisfacente ed in base alle proprie risorse. La relazione di counselling può variare secondo i bisogni, riguarda comunque i compiti evolutivi ed è rivolta a

risolvere problemi specifici, a prendere decisioni, a fronteggiare momenti di crisi, a sviluppare un *insight* personale ed una migliore conoscenza di sé, e ad elaborare sentimenti connessi con conflitti personali o a migliorare le relazioni con le altre persone. Il ruolo svolto dal counsellor è quello di aiutare il cliente rispettando i suoi valori, le sue risorse personali e la sua capacità di autodeterminarsi (*British Association for Counselling – BAC*).

Questa definizione mette in evidenza anche il fatto che il counseling non sia una professione 'improvvisata' ma regolata da principi.

Anche Amenta (1999) fa riferimento a questo aspetto, e sostiene che il counseling è un'attività professionale di durata relativamente breve, interpersonale, basata su specifiche teorie, regolamentata da standard etici e legali, che ha lo scopo di aiutare la persona a gestire le situazioni problematiche relative alla vita quotidiana e ai compiti evolutivi di crescita, facendo leva sulle risorse che il cliente possiede.

Stesso accento posto sulla risoluzione di compiti evolutivi e di adattamento per la definizione proposta da Maggiolini (1997), che vede il counseling "come un processo attraverso il quale gli individui sono aiutati a definire obiettivi, prendere decisioni e risolvere problemi in rapporto a difficoltà personali, sociali, educative o di lavoro" (Maggiolini, 1997: 46). La sua utilità è vista in relazione a situazioni che non presentano disturbi veri e propri, ma che riguardano la capacità di prendere decisioni soprattutto nell'affrontare i compiti evolutivi di crescita e di adattamento, portando l'individuo ad attuare cambiamenti nel comportamento e a migliorare le sue relazioni interpersonali. E' una pratica che si pone obiettivi di educazione alla salute e prevenzione, tende ad esplorare la situazione presente secondo una prospettiva evolutiva più che indagare il passato, mira a favorire lo sviluppo della comprensione di sé e dei propri problemi.

Altre definizioni includono gli obiettivi già menzionati, ed enfatizzano inoltre gli aspetti legati alla responsabilità personale e alla dimensione sociale in cui è inserito l'individuo.

Rollo May (1939), ad esempio, fornisce indicazioni sui compiti di un counselor: portare il cliente ad accettare la responsabilità delle proprie azioni/comportamenti e gli esiti della propria vita; assisterlo nella ricerca del suo vero sé per aiutarlo a diventare quel sé (entelechia di Aristotele); renderlo capace di accettare la

responsabilità sociale sviluppando l'impegno ad orientare i suoi sforzi verso scopi socialmente costruttivi.

La *European Association for Counseling* (EAC) Il conselling può occuparsi di come indirizzare e risolvere specifiche questioni, prendere decisioni, affrontare le crisi, migliorare le relazioni, affrontare problematiche evolutive, promuovere e sviluppare una maggiore consapevolezza personale, lavorare con sentimenti, pensieri, percezioni, e conflitti interni ed esterni. L'obiettivo principale rimane quello di fornire ai clienti un'opportunità di procedere in modo più autonomo, verso una vita più soddisfacente e piena di risorse, come individui e membri di una società più ampia" (Di Fabio, 1998: 351).

Tra gli obiettivi principali del counseling, quello che risulta essere maggiormente inclusivo e globale è riassunto della frase 'aiutare la persona ad aiutarsi', come sostiene Di Fabio (2003), secondo cui il counseling ha lo scopo di offrire alla persona che fruisce dell'intervento l'opportunità di esplorare, scoprire e rendere chiari gli schemi di pensiero e di azione, per vivere più congruentemente, vale a dire aumentando il proprio livello di consapevolezza, facendo un uso migliore delle proprie risorse rispetto ai propri bisogni e desideri e pervenendo ad un grado maggiore di benessere. Le finalità del counseling possono pertanto essere riassunte esaustivamente dall'espressione *aiutare le persone ad aiutarsi*.

Anche Thompson e Rudolph (2000) toccano questo aspetto quando affermano che uno degli obiettivi è quello che aiutare la persona ad essere counselor di se stessa: il counseling offre uno sguardo aperto alle alternative, a nuovi insight, mentre si apprendono alcune abilità di cui si ha bisogno, aiuta ad affrontare le proprie paure, a prendere decisioni, ossia ad avere il coraggio di agire e di accettare i rischi che la vita richiede<sup>5</sup>. Gli obiettivi del counseling possono variare dall'imparare a diventare counselor di se stessi al raggiungimento di positivi cambiamenti nel comportamento, problem solving, decision making, acquisizione di migliori capacità comunicative, sviluppo e crescita personale e auto-accettazione.

In questa prospettiva è possibile inserire anche la definizione proposta da Simeone (2002) che, utilizzando il termine consulenza, la descrive come un'attività il cui scopo è quello di migliorare le capacità decisionali della persona,

---

<sup>5</sup> Definizione di David Palmer in Coleman, Morris and Glaros (1987), citato in Thompson C. L., Rudolph, L. B., *Counseling children*, Fifth Edition, Brooks/Cole, USA, 2000, p. 19.

attraverso l'acquisizione di strumenti concettuali che la facilitano nell'affrontare scelte di valore e nel riconoscimento di criteri con cui dirigere e orientare la propria vita. E' uno strumento che si propone di rafforzare le capacità dell'individuo momentaneamente disorientato o in difficoltà, di sostenerlo nel superare la situazione difficile e di migliorare la consapevolezza di sé.

L'accento è posto sui concetti di responsabilità personale, capacità di autodeterminazione, capacità di sviluppo e cambiamento; il counselor è visto come facilitatore di questo processo. Il counseling è una relazione d'aiuto che mira a promuovere le capacità del soggetto per renderlo protagonista consapevole della propria vita. Il counseling non è dare consigli, dare informazioni, insegnamento e azione diretta, ma è una strategia di aiuto in cui il counselor aiuta il cliente nel riconoscimento e nella gestione del problema, portandolo progressivamente ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte. Al cliente è richiesta la disponibilità e capacità di affrontare gli aspetti difficili della sua situazione, di essere responsabile delle sue azioni e protagonista del suo cambiamento.

In questa definizione compaiono anche elementi relativi al ruolo del counselor in quanto facilitatore e la partecipazione attiva del cliente per portare avanti percorso di crescita.

Anche la definizione che segue fa riferimento al ruolo di facilitatore che assume il counselor e alla partecipazione attiva del cliente in quanto portatore di risorse da poter utilizzare nella risoluzione del momento che vive: secondo Folchini (2005: 41) il counseling è "un modello di facilitazione basato sulla relazione di aiuto che si instaura tra counselor e cliente", e il compito del counselor è quello di promuovere una maggiore auto consapevolezza nel cliente rispetto al suo problema, attraverso un colloquio di comprensione e seguendo un percorso comune con l'interlocutore, evitando di porsi in una posizione di superiorità o di expertise. La persona che si rivolge al counseling, infatti, è depositaria al suo interno di risorse e capacità di cura che necessitano solamente di qualcuno in grado di facilitarne l'attivazione. In quest'ottica, è la relazione che ha cura delle potenzialità del cliente, favorendone l'emersione e la realizzazione.

Il counselor, da parte sua, ha cura della cura, ossia incoraggia le capacità di cura, di sviluppo e di crescita del cliente ad attivarsi. Il counselor, inoltre, non lavora con persone che presentano disturbi a livello della personalità, ma

interviene sull'atteggiamento, vale a dire sulla forma di adattamento tipica adottata dall'individuo in relazione al contesto in cui si trova a vivere. "Il counselor lavora sugli atteggiamenti mancati [e] si propone come la persona che, all'interno del setting specifico della relazione d'aiuto, supporta il cliente nel suo tentativo di scoprire forme di adattamento più equilibrate e più congruenti con le sue risorse e potenzialità interne" (Folchini, 2005: 46). Il counseling va alla ricerca del contatto con se stessi nell'ottica del cambiamento, partendo dalla situazione presente e favorendo il processo di realizzazione delle risorse interne, attraverso la creazione di spazi che ne facilitano l'emersione in maniera consapevole e che ne sostengono l'attuazione in chiave costruttiva. Attraverso questo percorso alla ricerca di sé, il cliente è aiutato a comprendere il suo disegno di sviluppo, imparando a trasformare l'imprevisto in risorsa e riflettendo sul proprio progetto di vita.

Punta sulla partecipazione in prima persona del cliente la definizione di Burnett (1977) secondo cui il colloquio di counseling non è una conversazione, che corrisponde alla semplice "chiacchierata"; non è una discussione, caratterizzata dal confronto inteso come rivalità, gara, argomentazione o confutazione; non è un'intervista nel senso giornalistico del termine; non è un interrogatorio, dove sono presenti una dimensione di inferiorità e una certa pressione; non è una confessione, che implica un giudizio morale; non è un mezzo per arrivare ad una diagnosi, che ha lo scopo di incasellare l'utente all'interno di quadri clinici piuttosto rigidi; è invece "il mezzo attraverso il quale il cliente viene messo in grado di porsi il proprio problema e attraverso il quale l'operatore [...] lo porta a vederlo più chiaramente". Il cliente, ossia colui che chiede aiuto, è considerato l'attore principale del processo.

Come si può notare da quanto esposto finora, per quanto riguarda le finalità del counseling si può dire che c'è abbastanza accordo sulle definizioni trovate in letteratura. Anche se alcune pongono l'accento su aspetti come la scoperta delle potenzialità, altre sulla responsabilità, altre ancora sulla conoscenza di sé o la capacità di prendere decisioni, in generale sono tutte dimensioni che rientrano nell'obiettivo di promuovere una migliore autonomia della persona perché sia in grado di affrontare la vita da protagonista consapevole. Questo è riscontrabile anche nelle definizioni che seguono.

Il processo di counseling (Binetti e Bruni, 2003) è visto come un itinerario attraverso cui la persona apprende ad essere sempre più libera, svincolandosi dai condizionamenti interni ed esterni che la limitano nell'utilizzo delle proprie risorse e potenzialità, in un percorso che porta ad una sempre maggiore conquista di sé, caratterizzata da una maggiore apertura nei confronti degli altri e delle loro eventuali necessità. Il counseling è un intervento breve, strutturato e non occasionale, circoscritto nel tempo, con una durata e dei limiti precisi, che riguarda in modo trasversale tutti gli ambiti caratterizzati dalla relazione di aiuto: dall'ambito educativo a quello sanitario e socio-sanitario.

In questa definizione, come si può vedere, vengono suggeriti anche i possibili ambiti di applicazione del counseling, seppur in modo generico.

Proseguendo nelle diverse definizioni, si può dire che il counseling si occupa delle relazioni d'aiuto e dei rapporti interpersonali, attraverso un intervento che contribuisce alla gestione e soluzione delle difficoltà esistenziali. E' uno strumento che consente di affrontare i disagi esistenziali e le difficoltà legate alla crescita personale. Nello specifico, Papaia (2005: 35-36) definisce il counseling come una "professione dell'aiuto fondata sulla strategia della comunicazione, dell'interazione e della mediazione evolutiva, che interviene in una situazione di crisi soggettiva", con l'obiettivo "di aiutare una persona o un gruppo di persone a trasformare una condizione di disagio in una mutazione evolutiva". E', quindi, un processo che mira ad individuare e attivare le risorse del cliente (pensieri, emozioni, comportamenti) che gli permettono di sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e delle sue potenzialità nella prospettiva di un possibile cambiamento. Il disagio è visto come opportunità e il counselor si propone di affiancare il cliente in questo suo disagio esistenziale, fornendogli gli strumenti che gli consentono di valutare e gestire la situazione problematica attuale e di rafforzare il suo potenziale.

Eldestein (2007: 21) afferma che "il counseling è una professione d'aiuto che, attraverso la relazione fra professionista e cliente (individuo, famiglia, gruppo), mira a facilitare processi di cambiamento, a rinforzare percorsi evolutivi e a migliorare la qualità della vita, valorizzando sia le risorse sia le relazioni con l'ambiente circostante".

Tra le diverse definizioni prese in considerazione, ce ne sono alcune che, oltre a citare aspetti già incontrati precedentemente, pongono l'accento sul fatto che il counselor è un professionista che deve aver avuto una specifica *formazione*.

Ad esempio, Hough (1999) sostiene che il counseling non c'entra col dare consigli e che è connotato dall'utilizzo di specifiche abilità da parte di una persona (counselor) che ha ricevuto un'adeguata formazione e ha sviluppato un certo grado di autoconsapevolezza.

Maggiolini (1997) afferma che il counseling è una relazione d'aiuto, individuale o di gruppo, che si basa sul dialogo e che implica da parte del counselor una specifica formazione. Esistono diverse tipologie di counseling, tra cui quello educativo, professionale e psicologico, caratterizzati dal fatto che il problema o la decisione su cui focalizzarsi sono variabili e possono riferirsi rispettivamente alla vita scolastica, professionale o ad aspetti più personali.

Allo stesso modo, Thompson e Rudolph (2000) affermano che il counseling implica una relazione tra due persone che si incontrano per cui una, il counselor con una specifica formazione, può aiutare l'altra, il cliente, a risolvere un problema.

Infine, "la pratica del counseling si fonda su un insieme di regole e linee guida, stabilite da un organismo professionale appropriato, in accordo con un codice professionale incentrato sul rispetto per i valori, l'esperienza, i pensieri, i sentimenti e la capacità di autodeterminazione dei clienti" (Geldard & Geldard, 2005: 17). Il counselor è colui che ha frequentato uno specifico corso di studi, integrato con un'esperienza di tirocinio e supervisione. Il counselor si pone principalmente l'obiettivo di aiutare le persone ad affrontare situazioni difficili, favorendo lo sviluppo di un atteggiamento più positivo e fiducioso nel gestire e risolvere i problemi della vita (Geldard & Geldard, 2005).

L'esistenza di tante diverse interpretazioni è dovuta al processo attraverso cui il counseling è emerso nella società moderna, evolvendosi e cambiando rapidamente nel corso del ventesimo secolo, generando diverse pratiche e scuole di pensiero (Colledge, 2000).

Esistono comunque elementi di continuità sottesi alle varie concezioni presentate che possono essere così sintetizzati: si può considerare il counseling come un processo che prevede un'interazione tra due o più persone, dove il counselor adeguatamente formato fa uso di una di una relazione professionale regolata da

determinati principi, per accompagnare e sostenere il cliente, che partecipa attivamente al processo, nel raggiungimento di determinati obiettivi, tra cui l'acquisizione di una maggiore comprensione di sé e delle proprie emozioni; l'attivazione delle proprie risorse per vivere in modo più autonomo e soddisfacente; il miglioramento della capacità di creare e mantenere relazioni significative e soddisfacenti con le altre persone; l'incremento delle competenze progettuali e decisionali, che consentono all'individuo di essere artefice e protagonista della propria crescita; l'acquisizione di una maggiore competenza nella risoluzione dei problemi; l'apprendimento attivo di abilità sociali e interpersonali; la modifica o la sostituzione di credenze ingenuie, preconcetti o schemi mentali; la modifica o la sostituzione di schemi di comportamento che impediscono l'adattamento; lo sviluppo delle abilità, della consapevolezza e della conoscenza che rendono il cliente in grado di assumere il controllo della sua vita; lo sviluppo del desiderio e della capacità di interessarsi agli altri e trasmettere la propria conoscenza per contribuire al bene collettivo attraverso l'impegno politico o sociale.

Il counseling si colloca nell'area di confine tra l'educazione e il prendersi cura terapeutico ed è un modo nuovo di affrontare i problemi che coinvolgono l'individuo, un'attività di competenza relazionale centrata sulla comunicazione. È un'arte maieutica, che non si propone di addestrare né di curare. È una professione che può essere trasversale ad altre già esistenti e che coinvolge non solo psicologi e educatori, ma anche medici, assistenti sociali, tutti coloro che attraverso la loro parola e, soprattutto, la qualità della loro presenza, possono dare un aiuto anche esistenziale. Occupa quindi un'area interdisciplinare e può attingere a tecniche e metodi provenienti da diversi orientamenti, tenendo presente che il suo strumento di lavoro principale è la creazione di un clima favorevole alla comunicazione. In una seduta di counseling apparentemente saranno solo parole ad essere scambiate, ma non saranno quelle a determinare il successo dell'incontro, bensì la qualità della relazione che si instaurerà. L'originaria intuizione su cui si basa è quella di Carl Rogers, secondo cui, se una persona si trova in difficoltà, il miglior modo di venirla in aiuto non è quello di dirle che cosa fare, quanto piuttosto di aiutarla a comprendere la sua situazione e a gestire il problema assumendo da sola e pienamente la responsabilità delle sue scelte.

## 2 APPROCCI PSICOLOGICI AL COUNSELING

Il tipo di aiuto che i counselor possono offrire può variare in base al modello di riferimento, tuttavia le teorie del counseling spesso variano più nel nome e nella descrizione che nella pratica. In ogni caso, con alcune persone può essere utile utilizzare un approccio anziché un altro: il counseling si caratterizza principalmente per il fatto di essere una situazione di apprendimento e le persone hanno stili di apprendimento diversi (Thomposon & Rudolph, 2000).

Secondo Corsini e Wedding (1995), in letteratura sono stati documentati circa 250 sistemi/modelli di counseling e psicoterapia<sup>6</sup>, che sono generalmente classificati secondo 4 categorie principali di intervento: cognitivo, comportamentale, affettivo e integrato. Secondo studi che hanno messo a confronto questi diversi sistemi, è emerso che nessuno ha dimostrato di funzionare meglio degli altri, mentre è stata documentata la maggior efficacia di diversi approcci di counseling basati su diverse teorie e metodi per un'ampia fascia di persone (Seligman, 1995). Molti autori sostengono l'importanza di formare i counselor in diverse teorie e tecniche, attraverso un approccio multimodale e integrato che può essere adattato per soddisfare le necessità di diversi clienti (Lazarus, 1981-1990<sup>7</sup>; Gerler, 1990; Keat, 1990). Thompson e Campbell (1992), in uno studio fenomenologico, hanno intervistato 500 persone riguardo il tipo di intervento scelto per alleviare la depressione lieve, e i risultati hanno mostrato che la scelta era caduta in misura simile fra le categorie sopra citate, ossia affettivo, comportamentista, cognitivo e integrato, con una leggera ma significativa preferenza per l'approccio affettivo.

Nonostante non ci siano dati certi a sostegno di un approccio a discapito di un altro, il primo passo da compiere per costruire un modello di counseling efficace è, comunque, quello di scegliere una cornice teorica di riferimento adeguata (Amenta, 1999: 28). Poiché il counseling è nato in ambito psicologico, si prenderanno in considerazione prima i principali approcci psicologici che hanno condizionato la sua evoluzione e, in un secondo momento, ci si riferirà al modello

---

<sup>6</sup> Nel mondo anglofono i termini counseling e psicoterapia sono spesso utilizzati in maniera interscambiabile.

<sup>7</sup> Per consultare il modello multimodale proposto da Lazarus si rimanda a Thompson C. L., Rudolph, L. B., op. cit., p. 27-28; Lazarus, A. (1981). *The practice of multimodal therapy*. New York: McGraw-Hill; Lazarus, A. (1990). Multimodal applications and research: A brief overview and update. *Elementary School Guidance and Counseling*, 24, 243-247.

filosofico come riferimento teorico alternativo. Di seguito saranno presentate le teorie più citate in letteratura, attraverso una descrizione generale che permetterà di avere una visione d'insieme di ogni approccio. Mi preme sottolineare che ancora oggi risulta molto difficile trovare indicazioni precise rispetto a quali elementi delle teorie psicologiche andrebbero applicati al counseling. In genere, i manuali tendono a descrivere i nuclei principali degli approcci psicologici senza soffermarsi però su ciò che sarebbe più o meno indicato nella pratica. Le domande che sarebbe opportuno fare, a mio parere, dovrebbero essere le seguenti: cosa è utile in counseling? Quali tecniche potrebbero risultare efficaci? Cosa non andrebbe considerato? Una concettualizzazione di questo tipo potrebbe anche avere come esito la scoperta che alcuni approcci psicologici non sono così indicati nella pratica del counseling, poiché non rispondono alle caratteristiche richieste a questa professione.

Queste osservazioni vengono dall'esperienza maturata durante la mia formazione in counseling, e difficilmente sono riuscita a trovare in letteratura specificazioni di questo tipo. Secondo il mio punto di vista, questa situazione è dovuta, probabilmente, al fatto che nel mondo anglofono non è fatta una distinzione così netta tra counseling e psicoterapia, per cui non sembra essere necessario soffermarsi su questi aspetti; nel contesto italiano, invece, essendo al momento soprattutto psicologi e psicoterapeuti a contribuire allo sviluppo del counseling, l'intreccio di questa professione emergente con la disciplina psicologica sembra essere tale da non promuovere ancora lo sviluppo di precisi chiarimenti a riguardo. Tuttavia, questo fatto contribuisce a mantenere viva la confusione e l'ambiguità che caratterizzano la professione counseling e credo sarebbe utile uno studio approfondito dei diversi approcci per arrivare ad individuare cosa può essere applicato al counseling e cosa no.

In questa sede, i diversi approcci saranno presentati secondo uno schema di analisi che tiene conto dei seguenti punti: a) concezione della personalità; b) ruolo del counselor; c) tecniche utilizzate; e) valutazione. In questo modo è possibile cogliere maggiormente gli aspetti che li caratterizzano e che ne definiscono la specificità.

## 2.1 L'approccio centrato sulla persona

I modelli umanistici nascono in contrapposizione al pessimismo antropologico della psicoanalisi freudiana, e sono considerati la 'terza forza' accanto a psicoanalisi e comportamentismo. Uno dei maggiori fautori dell'approccio umanistico è Rogers (1961), che ha sviluppato l'approccio denominato "terapia centrata sulla persona", che si basa sul presupposto che è il cliente stesso a determinare quali sono le questioni più importanti e a risolvere i suoi problemi. La persona è considerata in modo positivo, l'idea di base è che tutti stanno combattendo per raggiungere la propria autorealizzazione, che è considerata la spinta dominante e motivante dell'esistenza e determina le azioni che influenzano la persona nella sua totalità (Bishop & Dahir, 2006). Le caratteristiche essenziali del counselor sono l'accettazione incondizionata, l'autenticità e l'empatia, che sono considerate le condizioni di base nelle relazioni d'aiuto e nel processo di counseling. L'attenzione è posta principalmente sugli affetti, con lo scopo di aiutare il cliente a diventare più disponibile verso le esperienze della vita (Meier & Davis, 1993). Il presupposto di partenza è che l'organismo tende a crescere, maturare ed attualizzarsi e il comportamento umano è strettamente correlato alla percezione che l'individuo ha del mondo, attraverso due strutture fondamentali che sono il Sé, che riguarda le esperienze che il soggetto attribuisce direttamente a se stesso, e il mondo oggettivo, che riguarda le esperienze della persona rispetto al campo con cui si percepisce in relazione. C'è funzionalità psichica nella misura in cui il Sé è aperto e flessibile alla totalità degli stimoli e, di conseguenza, il soggetto è libero da tensioni interne e disponibile all'autorealizzazione.

In principio Rogers definì il suo approccio *Terapia non-direttiva* per il ruolo di incoraggiamento e di ascolto svolto dal counselor; più tardi adottò il termine approccio *centrato-sul cliente* per la responsabile totale data ai clienti rispetto alla loro crescita; infine passò ad approccio *centrato-sulla persona*, nell'ottica di un'ulteriore umanizzazione del processo di counseling (Thompson & Rudolph, 2000: 143).

L'approccio centrato sulla persona sostiene che ogni persona è in grado di trovare il proprio senso e scopo nella vita. L'autoconsapevolezza aiuta la persona a differenziare se stessa dagli altri, tuttavia ha comunque bisogno di sperimentare nella sua vita accettazione/considerazione positiva per favorire

l'emergere del sé. La considerazione positiva comprende l'amore, il calore, la cura, il rispetto e l'accettazione (Bishop & Dahir, 2006).

Partendo dal presupposto che il cliente è il centro del processo di aiuto, Rogers sottolinea l'importanza di aiutare le persone ad apprendere come affrontare le situazioni riconoscendo e utilizzando le proprie risorse. Il counseling, quindi, persegue l'obiettivo di aiutare i clienti a crescere e autorealizzarsi, promuovendo una più realistica percezione di sé, l'accettazione di sé e degli altri, la fiducia, una maggiore capacità di adattamento e integrazione (Rogers, 1961). Inoltre, il cliente impara ad affrontare e gestire le diverse situazioni della vita: nel momento in cui comincia a liberarsi dai meccanismi di difesa e dalle esperienze passate, comincerà ad approcciare il counseling con maggiore apertura all'auto-esplorazione e all'auto-consapevolezza. Il counseling centrato sulla persona sostiene il cliente ad imparare a prendere decisioni in modo più maturo, sicuro e consapevole aiutandolo ad acquisire un più realistico senso del sé, ad adattarsi alle situazioni senza soccombere e ad essere meno condizionato e stressato dalle situazioni quotidiane.

#### *Concezione della personalità*

Rogers considera l'individuo come un essere razionale, socializzato, realistico e in continua evoluzione, specificando che le emozioni negative e anti-sociali sono solamente il risultato di impulsi di base frustrati, idea questa che deriva dalla gerarchia dei bisogni di Maslow. Secondo Rogers, le persone hanno la capacità di riconoscere i loro disagi/problemi e di attivarsi per risolverli e, poiché sono in grado di controllare e regolare il loro comportamento, la relazione di counseling è solo un mezzo per individuare le risorse personali e sviluppare il potenziale umano. Riassumendo, il counselor ad approccio rogersiano crede che le persone abbiano tutte uguale valore e dignità e quindi meritano rispetto, hanno la capacità di auto-regolarsi e di dare giudizi sensati (quando ne hanno l'opportunità), sono in grado di individuare i propri valori, possono imparare ad essere responsabili in maniera costruttiva, hanno la capacità di trattare/gestire le proprie emozioni-pensieri-comportamenti, hanno a disposizione potenzialità per un cambiamento costruttivo e lo sviluppo personale in direzione di una vita piena e soddisfacente (auto-attualizzazione) (Thompson & Rudolph, 2000).

Secondo la concezione di Rogers della natura umana, se il counselor è in grado di creare un clima confortevole, di non giudizio e accettazione, il cliente saprà

fidarsi abbastanza da esprimere le sue idee sulla vita e i problemi che incontra, sentendosi libero di esplorare le sue emozioni, pensieri e comportamenti relativi alla sua crescita personale, al suo sviluppo e adattamento, con conseguente miglioramento di tutti questi aspetti. Il counselor, infatti, parte dal presupposto che le persone hanno la capacità di gestire in modo efficace tutti gli aspetti della loro vita che giungono alla consapevolezza (Rogers, 1951).

### *Ruolo del counselor*

Il counselor, in quanto persona, assume un'importanza vitale nell'approccio rogersiano e deve possedere caratteristiche fondamentali come apertura, comprensione empatica, indipendenza, spontaneità, accettazione, mutuo rispetto e intimità. Probabilmente, l'arma vincente con i clienti è proprio l'attitudine del counselor, che si traduce in congruenza (genuinità), considerazione positiva incondizionata (rispetto) e empatia. Essere congruenti significa che il counselor può mantenere la sua identità e può trasmetterla al cliente, in altre parole non interpreta un ruolo artificiale. Secondo Rogers, si tratta di essere innanzitutto coscienti, per quanto possibile, della propria personalità e dei propri sentimenti per manifestarli al cliente e viverli genuinamente anche in sua presenza. Nonostante sia impossibile raggiungere perfettamente un tale livello di autenticità, più il counselor è in grado di ascoltare con accettazione la sua interiorità e di trasmettere senza paura la complessità dei suoi sentimenti, maggiore è il grado della sua congruenza (Rogers, 1970).

Mearns e Thorne (1999) definiscono la congruenza come un atteggiamento del counselor per cui il suo modo di rispondere al cliente corrisponde, in modo sistematico, ai sentimenti e alle sensazioni che prova nei confronti del cliente stesso. La congruenza del counselor apporta benefici alla terapia, poiché aiuta a sviluppare la fiducia nella relazione, facilitando un flusso positivo di energie; permette di utilizzare al meglio la dimensione non verbale della comunicazione e la rende più chiara e comprensibile, nella misura in cui il tono della voce, la gestualità, lo sguardo sono usati in modo significativo e consistente<sup>8</sup>. Inoltre, il fatto che il counselor dimostri di conoscere ed apprezzare i propri sentimenti fornisce un modello anche per il cliente stesso, che accetterà più facilmente i

---

<sup>8</sup> Il piano non verbale comunica i sentimenti inconsapevoli o intenzionalmente nascosti, che si concretizzano, al di là delle parole, nelle manifestazioni espressive. A. Di Fabio, *Counseling*, op. cit., p. 138.

suoi, imparando anche ad esprimerli in modo diretto e onesto nelle sue altre relazioni sociali.

La considerazione positiva incondizionata implica la totale accettazione dal parte del counselor nei confronti del cliente in quanto persona in possesso delle potenzialità per realizzarsi al meglio, degna di valore, dignità e in grado di dirigere le sessioni di counseling secondo la sua unicità. Perché il percorso abbia successo, egli deve sentirsi libero di mostrarsi in un'atmosfera di completa accettazione (Thompson & Rudolph, 2000). La finalità di questo atteggiamento è la facilitazione della comunicazione spontanea e naturale da parte del cliente, messo nella condizione di sentirsi compreso, accettato e a proprio agio. La considerazione positiva incondizionata è vista come "un atteggiamento interiore del consulente, in forza del quale egli considera il cliente come una persona accettabile e come un oggetto di affetto e di amore"<sup>9</sup>. Lo stesso Rogers (1970) sottolinea che si tratta di un impegno affettivo e positivo, di un amore non possessivo, che permette di accettare con calore ogni aspetto del vissuto del cliente.

Il counselor, in questa situazione, si pone in un atteggiamento d'ascolto, mettendosi completamente al servizio dell'altra persona, cercando di comprenderlo a fondo ed evitando che i suoi paradigmi interferiscano nella relazione. Ai fini dell'accettazione non è importante il contenuto verbale della comunicazione, ma i sentimenti che trapelano durante il colloquio. L'accettazione non va comunque confusa con l'approvazione e l'accondiscendenza, bensì implica considerare la persona prima di tutto un essere umano alla ricerca del suo modo di essere (Danon, 2000). In questo modo, il cliente ha la possibilità di esplorare nuove dimensioni più profonde della propria interiorità, riacquistando fiducia in se stesso a partire dagli elementi positivi che derivano dal fatto di sentirsi apprezzato come persona (Simeone, 2002).

L'empatia è l'attitudine che sta alla base del processo di counseling (Thompson & Rudolph, 2000). Secondo la prospettiva di Rogers, l'empatia consiste nel percepire correttamente lo schema interpretativo dell'utente, rilevare e comprendere il suo mondo soggettivo, sentire i suoi sentimenti come se fossero propri, ma tenendoli distinti. Avere un atteggiamento empatico con un'altra persona "significa vivere temporaneamente nella vita di un altro muovendocisi

---

<sup>9</sup> L. Auger, *Communication et épanouissement*, pag. 50, in B. Giordani, *Psicoterapia umanistica da Rogers a Carkhuff*, op. cit. p. 67.

delicatamente, senza emettere giudizi [...]. Significa comprendere l'altro nella sua lingua, pensare con le sue parole, scoprire il suo universo soggettivo, [...] per rendere capace una persona di avvicinarsi a se stessa, di imparare, di modificarsi e di evolvere” (Rogers, 1970: 92-93). La definizione più completa di comprensione empatica sembra essere la seguente: “Sentire il mondo personale dell'altro *come se fosse il nostro*, senza mai perdere la qualità del *come se* [...], sentire l'ira, la paura, il turbamento del cliente come se fossero nostri, senza però aggiungervi la nostra ira, la nostra paura, il nostro turbamento” (Rogers, 1970: 92-93).

Per riuscire a mostrare empatia è quindi anzitutto necessario avere una percezione esatta e consapevole dei propri spazi e confini, che derivano dalla precedente accettazione del sé, attivando successivamente una modalità d'ascolto attento, che permette di cogliere e verbalizzare l'esperienza espressa dall'utente nel corso dell'interazione.

Compito del counselor è l'attuazione di un decentramento cognitivo: deve saper uscire dai personali schemi di riferimento valoriali ed esistenziali, per essere maggiormente libero di muoversi all'interno della sfera cognitiva dell'altro. Per operare un decentramento cognitivo empatico sono essenziali due qualità fondamentali: la solidità emotiva, che consente di esplorare le proprie dimensioni affettive con consapevolezza, e la flessibilità cognitiva, che permette di accogliere i costrutti mentali dell'altro. Riconoscere e condividere le emozioni altrui non è sufficiente ad instaurare una relazione empatica, perché questa è strettamente legata all'intenzionalità dell'operatore, che si dimostra disponibile all'apertura e all'ascolto, creando uno spazio intersoggettivo che permette all'altra persona di conseguire i suoi traguardi, poiché sperimenta sensazioni di accettazione e riconoscimento.

In generale, il counselor centrato-sulla persona si astiene dal dare consigli o soluzioni, diagnosi, interpretazioni e giudizi, poiché ostacolerebbero pesantemente l'obiettivo di insegnare al cliente come aver cura di sé e implicherebbe che il counselor conosce e comprende il cliente meglio di quanto sappia fare il cliente stesso, presupposto questo totalmente estraneo al punto di vista di Rogers (Thompson & Rudolph, 2000).

Il counseling centrato sulla persona ha a che fare principalmente con l'organizzazione e la funzione del Sé. Il counselor una sorta di 'specchio' oggettivo che riflette il mondo interiore del cliente con calore, accettazione e

fiducia. Questo rispecchiamento permette alla persona di discriminare i suoi pensieri e sentimenti e di iniziare ad esplorare gli effetti sul comportamento, riuscendo così a vivere in maniera più integrata (Thompson & Rudolph, 2000: 143).

Rogers (1957) presenta le condizioni necessarie e sufficienti affinché abbia luogo il cambiamento positivo innescato dall'approccio centrato sul cliente:

- Due persone in contatto psicologico.
- La prima, che viene definita "cliente" si trova in uno stato di incongruenza, vulnerabile e in ansia.
- La seconda persona, che viene definita "counselor" è congruente e integrata nella relazione.
- Il counselor considera il cliente in modo incondizionatamente positivo.
- Il counselor ha una comprensione empatica dei quadri di riferimento interni del cliente e si sforza di comunicarlo.

L'accettazione positiva incondizionata e l'empatia vanno raggiunte almeno ad un livello sufficiente.

Se queste condizioni si verificano e si mantengono per un certo periodo di tempo, non sono necessarie ulteriori elementi per il successo del processo di costruttivo cambiamento personale di cui il cliente ha bisogno.

### *Tecniche*

Ci sono tre diversi momenti di applicazione della teoria (Hart et al., 1970), ognuno dei quali si caratterizza per l'enfasi posta su aspetti specifici del counseling: nel primo periodo, definito 'non direttivo', l'attenzione è data alla creazione di una relazione non direttiva, creando un'atmosfera permissiva in grado di favorire un clima di accettazione e chiarificazione (Thompson & Rudolph, 2000); le dimensioni principali del counselor sono l'accettazione incondizionata e la non direttività, intesa come capacità di seguire il cliente senza dirigere e strutturare il colloquio, ma prestando attenzione al linguaggio verbale e non verbale. Nel periodo chiamato 'riflessivo' l'importanza è data dal fatto di cercare di creare, all'interno della relazione, un clima non minaccioso in cui il cliente possa sentirsi libero di raccontarsi senza timori. L'attenzione del counselor è posta nel rispondere ai sentimenti del cliente e nel rimandargli i significati sottostanti. Nel terzo periodo, definito 'esperienziale', vengono indicate le

condizioni essenziali per la riuscita dell'intervento, che Rogers indica nell'empatia, nell'accettazione incondizionata e nella congruenza.

Altre tecniche utilizzate sono: l'ascolto attivo e passivo, il rimando accurato di pensieri e sentimenti, la chiarificazione, il riassunto, il confronto delle contraddizioni, domande generali o aperte per favorire l'auto-esplorazione del cliente.

Il modello rogersiano comprende tre fasi generali attraverso cui il cliente può procedere. La prima fase, quella dell'auto-esplorazione, il cliente è incoraggiato ad esaminare esattamente a che punto si trova nella sua vita; nella seconda fase, comincia a comprendere le relazioni tra il punto in cui si trova e quello in cui vorrebbe essere, passa quindi dall'auto-esplorazione alla comprensione; la terza fase implica l'azione: il cliente si impegna a pianificare per raggiungere il punto in cui vuole essere. Il counseling centrato sulla persona può essere pensato secondo due dimensioni: la dimensione facilitante, che comprende l'osservazione e l'ascolto; la dimensione dell'iniziativa che comprende l'avviamento, la personalizzazione e la risposta. Il processo funziona al meglio quando il counselor lascia che sia il cliente a dirigere il colloquio, che rappresenta il primo passo nell'insegnargli come dirigere la sua vita.

La principale tecnica del counseling rogersiano rimane l'ascolto attivo, che permette al cliente di capire che il counselor sta ascoltando e comprendendo correttamente quello che sta dicendo attraverso la modalità di risposta (Thompson & Rudolph, 2000). Per poter rispondere adeguatamente è necessario prestare attenzione, osservare ed ascoltare l'utente, occorre saper entrare nel suo schema mentale di riferimento e comunicargli ciò che si sente. Tra le varie forme di risposta a disposizione del consulente, la più efficace è la cosiddetta risposta riflesso o riformulazione, inizialmente proposta da Rogers e da lui indicata anche col nome di tecnica speculare (Giordani, 1988) e poi successivamente modificata da Carkhuff (1989). Si chiama riformulazione l'intervento del counselor che consiste nel ri-dire e ri-offrire con altre parole, e in maniera più chiara e concisa, ciò che il cliente ha appena comunicato, in modo tale da ottenere o meno l'approvazione di quest'ultimo (Mucchielli, 1987) Questa semplice tecnica porta notevoli vantaggi e favorisce un efficace svolgimento del

colloquio<sup>10</sup>: il counselor restituisce con fedeltà al cliente quanto ha comunicato, mostrando di averlo ascoltato con attenzione e di averlo profondamente compreso; la risposta riflesso aiuta il cliente a concentrarsi sulla propria esperienza, rendendolo capace di cogliere aspetti nuovi e mai percepiti e favorendo l'osservazione della situazione da diverse angolature; il consulente può far sentire la propria vicinanza emotiva, rispettando il contenuto della verbalizzazione dell'utente; questa tecnica garantisce la sicurezza di evitare giudizi nei confronti del cliente, che si sente accolto senza riserve; la riformulazione rende espliciti gli aspetti vaghi ed impliciti della comunicazione, offrendo l'opportunità all'interlocutore di chiarire ed eventualmente correggere la propria posizione; permette all'utente di cogliere gli aspetti essenziali della propria percezione, tramite il confronto della comunicazione restituita dal counselor; il consulente ha la possibilità di verificare costantemente l'adeguatezza e la fedeltà dei propri interventi in relazione al pensiero e allo stato d'animo del cliente, che, a sua volta, può approvare o correggersi<sup>11</sup>.

### *Valutazione*

Tra i meriti dell'approccio rogersiano c'è quello di essere utilizzabile in diversi campi e ambiti, lo stesso Rogers afferma che il suo approccio non riguarda solo la psicoterapia, ma è un punto di vista, una filosofia di vita e un modo di essere (Rogers, 1980). Si tratta, inoltre, di un modello utile in diversi training formativi, poiché focalizza l'attenzione su importanti dimensioni relazionali come l'accettazione, l'empatia e la congruenza). Un altro aspetto positivo è relativo alla visione ottimistica dell'uomo, che non è deterministica e pessimistica come nella psicoanalisi. Per quanto riguarda i limiti, Gladding (1987) sostiene che non ci sono indicazioni specifiche, almeno all'inizio, che aiutino a costruire la relazione di counseling e promuovere il cambiamento, quindi senza una chiara definizione delle tecniche da utilizzare. Una seconda critica è mossa in relazione

---

<sup>10</sup> B. Giordani, *Psicoterapia umanistica*, op. cit., pp. 86-88; D. Simeone, *La consulenza educativa*, op. cit., pp. 185-186. Per una descrizione più approfondita dell'argomento si veda R. Picone, A. Conte, *La psicoterapia di Rogers*, Kappa, Roma 1983, pp. 88-91.

<sup>11</sup> Per un approfondimento maggiore riguardo i vari tipi di riformulazione si rimanda a: A. Di Fabio, *Counseling*, op. cit., pp. 172-180; R. Mucchielli, *Apprendere il counseling*, op. cit., pp. 50-61; L. Cian, *La relazione d'aiuto*, op. cit., pp. 152-157. Questi autori affrontano in maniera esaustiva le diverse modalità di espressione della risposta riflesso, tra cui: la riformulazione-parafraresi, analogica, correttiva, la riformulazione figura-sfondo, chiarificazione, la delucidazione strutturale, la riformulazione sintetica, critica, per sottolineatura e via dicendo.

all'ottimismo esagerato rispetto alla natura della persona (Hergenhahn, 1984). Infine, a causa della non direttività e della scarsa attenzione alla strutturazione del colloquio, può essere considerato un approccio riduttivo, soprattutto se si opera in contesti educativi (Amenta, 1999, p. 33-34).

L'approccio centrato sulla persona si rivela efficace con persone che presentano un livello medio di ansia e disturbi di adattamento e di personalità. E' un approccio che richiede ai clienti di avere una comprensione il più completa possibile di se stessi e delle loro esperienze, pertanto non è efficace con bambini o persone con difficoltà emotive o di apprendimento. Al contrario, persone con problemi comportamentali minori o un'ansia moderata, e persone che sono confuse in generale riguardo il loro futuro possono beneficiare di questo approccio, che può dare risultati in un tempo relativamente breve. All'interno del setting, il cliente esplora le tematiche solamente in superficie, senza dover scendere in profondità. Questo tipo di approccio potrebbe essere problematico con clienti di diverse culture che considerano il loro counselor come un 'esperto' che li consiglia e li guida a prendere decisioni e risolvere problemi. In altre parole, quando le aspettative non sono soddisfatte, questa tipologia di clienti si sente frustrata e abbandona il percorso di counseling intrapreso. Tuttavia, un punto a favore dell'approccio centrato sul cliente, nel lavoro con persone di altre culture, è dato dalle condizioni di base del counselor come l'autenticità, la considerazione positiva incondizionata, la comprensione empatica e l'interesse senza giudizi nella persona, che si traduce nel rispetto e che è importante per molte culture (Thompson & Rudolph, 2000).

Riassumendo, una critica mossa al counseling centrato sulla persona è di essere troppo astratto per bambini troppo piccoli e adulti che non hanno la capacità di pensiero formale. Il cliente perfetto per questo approccio è spesso descritto come giovane, di valore, loquace, intelligente e sensibile, ma un tipo di persona con queste caratteristiche potrebbe non avere bisogno di counseling.

Un'altra critica è dovuta al fatto che si tratta di un approccio troppo focalizzato sui sentimenti e che non si muove abbastanza velocemente nel pianificare trasformazioni comportamentali. E' stata inoltre criticata l'avversione di Rogers per gli strumenti diagnostici e l'utilizzo di test. In risposta a ciò, Rogers (1977) ha sottolineato come il counseling centrato sulla persona riguardi una grande varietà di questioni individuali e di gruppo che comprendono molti ambiti, tra cui la famiglia, la coppia, l'educazione, la politica, il lavoro.

Altre critiche sono relative al fatto che questo approccio è troppo leggero per fornire la motivazione necessaria al cliente per proseguire nella sua vita, non permettendo il confronto in grado di aiutare il cliente a vedere le contraddizioni e le inconsistenze nel suo modo di pensare e di comportarsi. I sostenitori di Rogers, però, sostengono che non è stato sufficientemente compreso il tentativo di creare uno spazio di counseling autentico, dove il cliente potesse sentirsi al sicuro e libero di dirigere la propria vita all'interno del setting terapeutico. Infatti, i counselor che assumono un ruolo attivo e direttivo deprivano i loro clienti della possibilità di sperimentare l'azione di governare/indirizzare la propria esistenza. In ogni caso, non era mai stata intenzione di Rogers limitare il suo approccio centrato sulla persona all'ascolto attivo e all'empatia.

Tra i contributi di Rogers (1985), sono importanti quelli che ha saputo dare all'educazione e alla modalità di fare ricerca. Infatti, ha suggerito diversi modelli scientifici per sviluppare nuove ricerche, tra cui la ricerca fenomenologica, euristica ed ermeneutica, poiché rappresentavano metodi appropriati per cercare di rispondere a quesiti complessi riguardo le scienze inesatte; erano modelli che richiedevano ai ricercatori di considerare le percezioni, le attitudini, i sentimenti, le esperienze e i comportamenti dei partecipanti, che erano visti come co-ricercatori.

Tra i meriti di questo approccio, inoltre, c'è il fatto che il colloquio di counseling è per lo più diretto dal cliente, il cui compito è insegnare al counseling la sua personale situazione. In questo modo, il cliente impara di più riguardo se stesso, poiché insegnare generalmente aiuta ad apprendere. Questa potrebbe essere una delle ragioni principali per cui questo tipo di approccio ha aiutato, e continua ad aiutare, molte persone (Thompson & Rudolph, 2000: 144).

L'obiettivo principale della terapia centrata sulla persona è aiutare le persone a diventare più autonome, spontanee e fiduciose. Divenendo più consapevoli del loro mondo interiore, imparano ad accettare i loro valori e a fidarsi dei loro giudizi. Lo scopo ultimo è di generare persone pienamente 'funzionali' che hanno imparato ad essere libere. Secondo Rogers, imparare ad essere liberi è l'obiettivo fondamentale dell'educazione (Rogers, 1951). Le persone che hanno imparato ad essere libere possono confrontarsi con la vita e affrontare situazioni problematiche, credono in se stesse e nella loro capacità di scelta e accettano le loro emozioni. Sono individui che considerano se stessi e gli altri portatori di dignità e valore.

## 2.2 L'approccio della gestalt

La teoria della Gestalt è stata sviluppata da Fritz Perls e sottolinea l'importanza dell'interezza/integrità/totalità e della completezza/pienezza della vita di ogni giorno (Bishop & Dahir, 2006). Perls (1969) sostiene che le persone si impegnano per compiere tutto ciò che possono nella loro vita. La teoria della Gestalt pone l'enfasi sul presente, aspetto questo fondamentale per il counseling, e sostiene l'equazione *ora = esperienza = consapevolezza = realtà*<sup>12</sup>. Esiste solamente il presente, poiché non c'è più e il futuro non si è ancora rivelato. L'importanza dell'interezza e completezza è evidenziata dalla frase "l'intero è maggiore della somma delle sue parti"<sup>13</sup>.

Attraverso l'approccio gestaltico, il cliente impara ad identificare e analizzare le più piccole questioni nella relazione fino al più grande problema o situazione, lavora con il presente per risolvere problemi passati e cerca la sua auto-attualizzazione, che emerge dall'interazione personale con l'ambiente, attraverso il processo che viene definito *contatto*. Secondo la Gestalt, i problemi possono emergere in 5 modi diversi: 1) perdita di contatto con l'ambiente; 2) perdita di contatto con il proprio 'sé' facendosi coinvolgere troppo dall'ambiente; 3) fallimento per non aver soddisfatto bisogni, permesso ai sentimenti di esprimersi o portato a termine questioni che richiedevano attenzione; 4) trovarsi a seguire molte direzioni diverse e non essere in grado di ottenere ciò di cui si ha bisogno a causa della frammentazione della propria vita; 5) trovarsi in conflitto tra quello che si pensa si dovrebbe fare e quello che si vuole fare; 6) essere impegnati a risolvere i conflitti esistenti tra le varie polarità/dicotomie che caratterizzano la vita: mente-corpo, mondo interno ed esterno, fantasia-realtà, infantile-maturo, biologico-culturale, personale-sociale, amore-aggressione, inconscio-coscienza e tante altre (Thompson & Rudolph, 2000).

### *Concezione della personalità*

Secondo la teoria della Gestalt, le aree di interesse principali sono i pensieri e i sentimenti che le persone vivono in questo preciso momento. Il comportamento salutare si ha quando le persone agiscono come organismi totali. Molti, infatti, vivono la loro vita in maniera frammentata, disperdendo la loro concentrazione e

---

<sup>12</sup> Now = experience = awareness = reality.

<sup>13</sup> "the whole is greater than the sum of its parts".

attenzione su diverse cose/eventi/variabili nello stesso momento, che porta come conseguenza uno stile di vita disordinato e poco produttivo.

La Gestalt ha una concezione positiva della natura umana, considerando le persone in grado di auto-regolarsi e di raggiungere un senso di unità e integrazione nella loro vita. Perls (1969) ha una visione dell'individuo come organismo totale, non solo come intelligenza/cervello (brain), poiché le sensazioni che provengono dal corpo e i sentimenti sono indicatori della verità più affidabili rispetto alla mente e alle parole, che spesso servono per nascondere la verità anche a se stessi. Perls sosteneva che anche la sola consapevolezza poteva essere curativa, poiché attraverso di essa è possibile sviluppare uno stato di auto-regolazione e la persona 'totale' può prendere il controllo. Le persone mentalmente sane sono in grado di mantenere la loro consapevolezza senza essere distratte dai molteplici stimoli ambientali che costantemente disturbano l'attenzione. Queste persone riescono a sentire chiaramente i loro bisogni e le alternative offerte dall'ambiente per soddisfarli, sapendo riconoscere quali problemi e conflitti sono risolvibili e quali invece no. Secondo la teoria di Perls, la chiave per l'adattamento è lo sviluppo della responsabilità personale, nei confronti della propria vita e dell'ambiente.

Perls riteneva che la personalità fosse composta da diversi strati (Thompson & Rudolph, 2000):

*a) strato dei cliché (phony layer):* molte persone sono intrappolate nel tentativo di essere ciò che non sono. Questo strato è caratterizzato da molti conflitti non risolti.

*b) strato dell'impersonificazione dei ruoli appresi (phobic):* nel momento in cui le persone diventano consapevoli dei loro giochi falsi (falsi cliché), diventano consapevoli delle paure che stanno dietro a quei giochi. Questa spesso si rivela essere un'esperienza spaventosa.

*c) strato dell'impasse:* si sperimenta quando le persone lasciano cadere il supporto ambientale dei loro giochi e scoprono che non conoscono un modo migliore per affrontare le loro paure e timori. Si prova spesso un senso di vuoto, di blocco con rifiuto di andare avanti.

*strato implosivo (implosive):* la persona è consapevole del modo in cui si auto-limita e comincia a sperimentare nuovi comportamenti all'interno del setting di counseling.

d) *strato esplosivo (esplosive)*: livello che si raggiunge quando la persona sperimenta con successo all'esterno del setting i nuovi comportamenti, potendo così trovare molta energia inutilizzata che era rimasta legata al compito di mantenere l'esistenza falsa (phony).

I sostenitori di questo approccio attribuiscono molta importanza ai movimenti corporei, che vengono considerati un metodo utile per sperimentare i propri sentimenti e promuovere la crescita psicologica (Scott & Meier, 2000).

Infatti, Perls sostiene il linguaggio corporeo del cliente è un migliore indicatore della verità rispetto alle sue parole e la consapevolezza del materiale nascosto può essere facilitata attraverso l'espressione dei sentimenti. Per fare questo, spesso chiedeva alla persona di proiettare i suoi pensieri e sentimenti su sedie vuote, che rappresentano le persona significative della sua vita. Altre volte chiedeva di interpretare ruoli diversi per permetterle di identificare le sorgenti del conflitto personale. Perls ha esteso l'idea di Rogers del feedback come agente terapeutico includendovi la postura corporea, il tono della voce, i movimenti degli occhi, i sentimenti e i gesti (Thompson & Rudolph, 2000).

L'attenzione ai sentimenti e al qui-ed-ora è particolarmente enfatizzata e si cerca di evitare il più possibile l'analisi intellettuale delle difficoltà e delle situazioni problematiche. Il presupposto di base è che l'uomo ha la possibilità di essere libero da ogni determinismo e che la sua realizzazione dipende dal grado di consapevolezza che egli ha in ogni momento delle sue esperienze, dalla capacità di stabilire l'equilibrio dentro se stesso in relazione all'ambiente, dalla capacità di promuovere e sviluppare le sue risorse nel rispetto degli altri. Perls concepisce l'uomo come unità e totalità, un sistema che risulta dall'interdipendenza tra 'parti' diverse e dalla loro interazione grazie al contatto con gli stimoli ambientali. Dall'interazione con l'ambiente emergono delle gestalt, delle figure-unità esperienziali che strutturano la vita individuale (Scott & Meier, 2000).

La persona integrata sa focalizzarsi uno specifico bisogno (la figura) alla volta, relegando gli altri bisogni nello sfondo. Quando il bisogno è soddisfatto – o la figura (gestalt) è completa, viene a sua volta relegato allo sfondo e un nuovo bisogno richiama l'attenzione (diviene la figura). La personalità integrata è caratterizzata dal perfetto funzionamento della relazione figura-sfondo. Il bisogno predominante dell'organismo in qualsiasi momento diventa la figura in primo piano, mentre gli altri bisogni indietreggiano, almeno temporaneamente, nello

sfondo. La figura in primo piano è il bisogno che preme in modo più forte per essere soddisfatto, indipendentemente dal fatto che si tratti di un bisogno atto a preservare la vita o sia relativo ad aree fisicamente o psicologicamente meno vitali. Gli individui in grado di far funzionare la relazione figura-sfondo, in grado cioè di soddisfare i loro bisogni e di passare a questioni successive, sono capaci di individuare ciò di cui hanno bisogno e sanno come modificare se stessi e il loro ambiente/contesto. Persino i bisogni puramente fisiologici possono essere soddisfatti solamente attraverso l'interazione dell'organismo con l'ambiente (Perls, 1969).

L'approccio gestaltico è complesso e sofisticato e richiede al cliente un elevato sviluppo cognitivo e comportamentale. Inoltre, poiché la vita non si sviluppa in un ambiente controllato, alcuni clienti potrebbero non essere in grado di applicare quanto hanno appreso nel setting di counseling alle sfide della vita reale.

Questo approccio è utile per affrontare situazioni attuali-presenti nella quotidianità del cliente, l'enfasi è posta sull'immediatezza di operare scelte nel presente che influenzeranno il futuro, e non c'è spazio per rimandare a domani o a tempo indefinito (Bishop & Dahir, 2006).

#### *Ruolo del counselor*

La funzione del counselor che si rifà all'approccio della gestalt è quello di facilitare la consapevolezza del cliente nel "qui ed ora". La consapevolezza, infatti, è la capacità di focalizzare, essere presenti e in contatto con il presente. Il counselor gestaltico è un counselor aggressivo che tende a frustrare i tentativi del cliente di raggiungere/acquisire la consapevolezza del qui e ora, che lo blocca quando cerca di ritirarsi nel passato o di saltare nel futuro riportando i contenuti all'immediato presente. Miller (1989) ha rilevato come Perls spesso usasse il sarcasmo, l'umorismo, il dramma e lo shock per svegliare/fa uscire le persone dalle nevrosi. Perls considerava la terapia della Gestalt una ricerca di una soluzione utilizzabile nel presente. Il lavoro del counselor è di assistere il cliente mentre sperimenta autentici nuovi comportamenti, piuttosto che mantenere i comportamenti inutili e dannosi del passato.

Il counselor della Gestalt preferisce lavorare con la persona nella sua totalità piuttosto che focalizzarsi su obiettivi specifici e limitati. Questo significa, ad esempio, che il colloquio relativo a come trovare un lavoro è in secondo piano rispetto all'obiettivo del counselor di insegnare al cliente ad interagire con gli altri

in maniera aperta e autentica, cercando di sostituire il comportamento 'falso' che ritrae una personalità diversa da quella reale che il cliente cerca di nascondere. Il counselor della Gestalt crede che la chiave per risolvere i problemi quotidiani sia relazionarsi agli altri in modo aperto e onesto, e investire l'energia, solitamente utilizzata per interpretare i falsi ruoli, in attività più produttive, come può essere trovare e mantenere un lavoro. Inoltre, il counselor aiuta il cliente a fidarsi delle sensazioni che il suo cervello invia al suo corpo, poiché è necessario che sia in grado di ascoltare quelle sensazioni che sono dei segnali capaci di indicare se sta facendo la cosa giusta o sbagliata, se sta prendendo la decisione giusta oppure no, se si trova a fare un lavoro sbagliato o vivere la relazione sbagliata (Thompson & Rudolph, 2000).

I terapeuti della Gestalt enfatizzano le esperienze dirette, concentrandosi sul raggiungimento della consapevolezza e bloccando il cliente nei suoi tentativi di uscire da questa consapevolezza. In quanto approccio esperienziale, la Gestalt non riguarda i sintomi e le analisi ma l'esistenza nella sua totalità e l'integrazione. Secondo Perls (1969), l'integrazione e la maturazione sono processi senza fine direttamente collegati alla consapevolezza della persona del qui e ora. Lo scopo di questa terapia è di aiutare le persone ad aiutarsi a crescere e maturare, a farsi carico della propria vita e diventare responsabili per se stessi. L'obiettivo centrale è una più profonda consapevolezza, che promuove un senso di vita piena nel qui e ora. Tendere all'integrazione significa aiutare le persone a divenire persone totali, in cui lo stato interiore combacia con il comportamento, in modo da sprecare meno energia possibile e indirizzarla adeguatamente per soddisfare i bisogni e propri bisogni in maniera corretta.

### *Tecniche*

L'approccio della Gestalt utilizza un repertorio di esercizi ed esperimenti, grazie ai quali il counselor guida il cliente attraverso esperienze che comprendono l'uso della fantasia, il role-play e lo psicodramma. Di seguito sono esposte alcune delle tecniche che è possibile utilizzare, che ho sperimentato durante la mia formazione in counseling e che, a mio parere, sono adatte per questa professione (Bishop & Dahir, 2006):

*a) Il lavoro con i sogni (dream work):* il cliente immagina come vorrebbe essere in diverse parti del sogno, per comprendere meglio le molteplici modalità di interazione con l'ambiente. Sognare è un modo per diventare consapevoli per

mondo nel qui e ora e, dato che la consapevolezza è il tema dominante della Gestalt, lavorare con i sogno è una tecnica molto utile. L'approccio della Gestalt riguarda l'integrazione più che l'analisi dei sogni, azione che non sarebbe comunque fattibile in counseling poiché appartiene all'ambito della psicoterapia, e implica il fatto di rivivere consapevolmente il sogno, prendersi la responsabilità di essere gli oggetti e le persone nel sogno e divenire consapevoli dei messaggi che il sogno porta con sé. Secondo Perls tutte le parti del sogno sono frammenti della personalità del sognatore, che devono essere messi insieme per comporre l'intero e comprendere così il potenziale nascosto. Mentre il cliente interpreta i ruoli degli oggetti e delle persone del sogno, diventa più consapevole del messaggio insito. I sostenitori della Gestalt affermano che i sogni hanno un messaggio esistenziale nascosto che, una volta scoperto, può riempire i vuoti della personalità delle persone (Thompson & Rudolph, 2000).

*b)La sedia vuota (empty chair):* il cliente parla ad una sedia vuota per comprendere meglio i modi razionali e irrazionali di comunicare. E' una tecnica utilizzata spesso per risolvere un conflitto tra persone o all'interno della persona stessa (Paivio & Greenberg, 1995). Il cliente può sedere in una sedia interpretando il suo ruolo, poi può sedere nell'altra interpretando una proiezione di ciò che l'altra persona risponderebbe attraverso parole o azioni. Allo stesso modo, il cliente potrebbe essere seduto in una sedia per discutere i pro di una decisione da prendere, mentre può discutere i contro della stessa decisione sedendo nell'altra sedia. E' possibile inoltre esplorare un problema, sia individualmente che in gruppo, utilizzando la sedia vuota come se fosse l'ipotetica persona con cui si ha quel particolare problema. Discutere con una persona immaginaria è più semplice e promuove nel cliente una maggiore consapevolezza di sé (Thompson & Rudolph, 2000).

*c)Il confronto:* il cliente è sfidato dal counselor rispetto alle sue azioni o parole, ad esempio è costantemente deriso e indotto a provare rabbia o frustrazione, per spingerlo a trovare in se stesso la forza per reagire<sup>14</sup>.

*d)Fare il giro (making the rounds):* spesso utilizzata nel counseling di gruppo, questa tecnica permette di esprimere un'emozione o sentimento ad ogni persona del gruppo: il cliente diviene quindi più consapevole delle emozioni e sentimenti interni attraverso la parola.

---

<sup>14</sup> In base alla mia esperienza posso dire che questa tecnica non sempre ottiene i risultati desiderati, dipende molto dalla persona che si ha di fronte. Alcuni, anziché trovare la forza per reagire, tendono a chiudersi ancora di più.

e) *Giochi linguistici*: attraverso il linguaggio il counselor cerca di mantenere l'attenzione sul presente e di accrescere la consapevolezza. Ecco alcuni esempi:

- "I" language: si incoraggia l'uso della parola *Io* quando il cliente utilizza il 'tu' generalizzato nel parlare, ad esempio: "Sai com'è quando non puoi capire...". Sostituendo con *Io* la frase diventa: "So com'è quando non posso capire...". Questa tecnica permette di assumersi la responsabilità dei propri sentimenti, pensieri e comportamenti.

- Sostituire *perché* con *che cosa* e *come*: "Come ti senti rispetto a quello che hai fatto?" "Che cosa stai facendo con i piedi mentre parliamo del tuo comportamento?"

- Trasformare le domande in dichiarazioni: questa tecnica aiuta la persona ad essere più autentica e diretta nell'esprimere i suoi pensieri e sensazioni. Perls sosteneva che la maggior parte delle domande sono false e rappresentano dichiarazioni dissimulate/nascoste.

- Prendere la responsabilità (I take responsabilità): il cliente fa una dichiarazione su una questione o percezione e completa la frase con "...e mi prendo la responsabilità per questo".

Sebbene la Gestalt includa fra le sue tecniche l'associazione libera, il counselor non opera interpretazioni o analisi, lo scopo è piuttosto aiutare il cliente ad entrare in contatto con le sue emozioni attraverso l'auto-esplorazione (Bishop & Dahir, 2006).

### *Valutazione*

E' stato riscontrato che a volte può essere difficile, per alcune persone, accettare gli obiettivi piuttosto generali della Gestalt, soprattutto per i novizi e coloro che considerano gli interventi di counseling in termini di obiettivi misurabili e concreti come trovare e mantenere un lavoro, avere almeno un'uscita sociale alla settimana, correre 2 chilometri al giorno e ottenere un buon voto a scuola. Questi obiettivi, anche se lodevoli, rappresentano per il counselor gestaltico solo dei pezzi di un più complesso puzzle, dal momento che preferisce lavorare con la persona nella sua totalità. Questi obiettivi globali del counseling possono essere difficili da far comprendere, tuttavia c'è sicuramente futuro per questo approccio del qui-ed-ora allo sviluppo personale, così come praticato dai counselor della Gestalt (Harman, 1996).

Poiché le tecniche di questo approccio facilitano la scoperta, il confronto e la soluzione del conflitto più grande del cliente, può capitare frequentemente che il terapeuta inesperto, l'osservatore o il cliente, nel caso abbiano a disposizione un tempo molto breve, possano pensare che la terapia della Gestalt offra una sorta di cura istantanea. Spesso anche i counselor esperti sono tentati di spingere in cliente ad assumere un atteggiamento di auto-sostegno troppo velocemente. La terapia di gruppo basata su questo approccio è comune, ma spesso si tratta di counseling individuale nel setting di gruppo. Un altro inconveniente è legato al presupposto del counselor di avere un'eccessiva responsabilità nel dirigere il gruppo attraverso troppe attività, favorendo quindi la passività dei partecipanti e ostacolando il loro obiettivo di auto-sostegno. Un'esperienza prolungata di questo approccio potrebbe, in realtà, rendere il cliente meno adatto alla società contemporanea; tuttavia, allo stesso tempo, potrebbe essere motivato a lavorare per tentare di cambiare il contesto in cui vive in un posto più compassionevole e produttivo, dove gli esseri umani possono crescere, lavorare e godersi la loro piena umanità.

Il counseling della Gestalt può essere competitivo per quanto riguarda i costi e la soddisfazione del cliente, ma può esserlo altrettanto rispetto all'affidabilità, i risultati quantificabili e la brevità (Thompson & Rudolph, 2000).

Un'altra questione riguarda il quando, con chi e in che situazioni dovrebbe essere utilizzato l'approccio della Gestalt. Ci sono situazioni, infatti, in cui è necessario essere molto cauti riguardo l'utilizzo delle tecniche più note della Gestalt: ad esempio con bambini e adolescenti fragili, e adulti che non sono in grado di gestire l'intensità emotiva generata da alcuni di questi metodi; ulteriore attenzione, pazienza e sensibilità è raccomandata con clienti gravemente disturbati, psicotici o borderline<sup>15</sup>. Inoltre gli interventi dovrebbero essere limitati a procedure che rafforzano il contatto del cliente con la realtà, la fiducia in se stesso, la fiducia nel counselor e nel processo di counseling.

In generale, la terapia della Gestalt è più efficace con persone troppo socializzate, sobrie o circoscritte, mentre i clienti meno organizzati e con disturbi più severi necessitano di un counseling a lungo termine. Individui che presentano problematiche dovute alla mancanza di controllo degli impulsi e delle azioni e alla

---

<sup>15</sup> In questo caso ci si sta riferendo ai terapeuti, dal momento che i counselor in ogni caso non possono lavorare con queste tipologie di clienti, essendo casi di disagio profondo di cui il counseling non può e non deve occuparsi.

delinquenza necessitano di un approccio diverso, poiché questa terapia potrebbe rinforzare le attività che sono la causa dei loro problemi.

Ci sono malintesi riguardo l'uso dei metodi della Gestalt per ottenere risultati veloci, poiché sono stati sviluppati per promuovere un processo a tempo lento. I pratici efficaci di questo approccio, infatti, proseguono a piccoli passi per aiutare i clienti ad accrescere la loro consapevolezza, dal momento che troppa consapevolezza troppo presto può avere effetti negativi. I clienti non possono aspettarsi di abbassare le loro difese e camminare senza queste 'stampelle' solo dopo poche sessioni, poiché vivere senza i propri meccanismi di difesa richiede notevole pratica con la sessione di counseling.

Laura Perls (1992) ha affrontato l'argomento dei malintesi riguardo alla terapia della Gestalt, affermando che è una terapia utile in vari ambiti e con vari clienti, ma che non funziona con ogni tipo di disagio, soprattutto con persone che mostrano disturbi paranoici o schizoidi. Inoltre, contrariamente alle credenze generali, questo approccio non si limita a trattare solo gli aspetti del qui-ed-ora della vita dei clienti: il focus è sul presente che si verifica all'interno della sessione di counseling, ma è ugualmente preso in considerazione il passato e il presente della persona al di fuori del setting, poiché il passato è molto importante nel definire le esperienze e i ricordi della vita. Un altro aspetto importante, ma che spesso non è sufficientemente valutato, è la tensione, dal momento che è un indicatore rispetto a qualcosa che nella vita non funziona o reclama attenzione. Molti terapeuti, invece, utilizzano i metodi della Gestalt per eliminare la tensione dei loro clienti, non considerando che la tensione, in quanto risorsa, può offrire la motivazione e l'energia per attuare cambiamenti nella propria vita.

Concludendo, si può dire che Perls sembra essere riuscito nel suo tentativo di definire la filosofia e la pratica della terapia della Gestalt. E' un approccio ben fondato, coerente con i principi del comportamento umano e comprensibile a tutti. Molti counselor, pur non essendo veri discepoli o sostenitori della Gestalt, fanno uso delle sue tecniche riportate in letteratura e le più utilizzate sono: il dialogo con le due sedie, la visualizzazione, l'uso della fantasia e la proiezione (Thompson & Rudolph, 2000).

## 2.3 L'approccio comportamentista

Numerosi autori hanno contribuito allo sviluppo dell'approccio comportamentale, tra cui Ivan Pavlov, John B. Watson, Edward L. Thorndike, Edward C. Tolman, Clark L. Hull, John Dollard, Neal E. Miller, H. J. Eysenk, L. Krasner, L. P. Ullman, Joseph Wolpe, Arnold Lazarus e John Krumboltz (Thompson & Rudolph, 2000). Tuttavia, il nome più conosciuto, e anche il più controverso, è B. F. Skinner il quale, sebbene non abbia sviluppato nuovi principi del behaviorismo, ha tradotto le teoria e i metodi di altri comportamentisti in metodi che oggi sono grandemente utilizzati da psicoterapeuti, educatori, counselor e genitori (Thompson & Rudolph, 2000).

I counselor legati a questo orientamento teorico, che rappresentano i pragmatisti del counseling, sostengono che, se si vuole modificare un determinato comportamento (es: smettere di fumare, combattere la depressione, vincere le ansie scolastiche etc.), l'obiettivo del counseling sarà quello specifico comportamento che si desidera cambiare. Il presupposto di base è che all'origine del problema del cliente ci sia un apprendimento inadeguato, per cui la persona ha erroneamente imparato ad associare uno stato ansioso a determinate situazioni sociali. Il percorso proposto prevede un addestramento al rilassamento e all'assertività e viene posta molta attenzione ai rinforzi positivi che vengono dall'ambiente sociale in cui vive il cliente (Meier & Davis, 2000).

L'efficacia di questa teoria è relativa al risparmio di tempo, energia e nell'impegno ad acquisire nuove abilità. Il counselor interpreta molteplici ruoli come il consulente, l'insegnante, colui che rinforza e facilita, e risponde in maniera concreta, oggettiva e collaborativa. Inoltre, il cliente è coinvolto in ogni fase del counseling (Thompson & Rudolph, 2000).

### *Concezione della personalità*

I comportamentisti considerano gli esseri umani né buoni né cattivi, ma come il prodotto del loro ambiente: le persone, infatti, nascono sostanzialmente neutre (idea del foglio bianco o della tabula rasa), con uguali potenzialità per il bene e il male, per il razionale e l'irrazionale. Vedono le persone come reagenti/rispondenti (responders), rifiutano i concetti auto-direzionati e mentali del comportamento, sostengono che gli individui possono fornire solo le risposte che hanno appreso e possono farlo solo se le condizioni-stimolo sono appropriate. I

counselor comportamentali, quindi, considerano i loro clienti come il prodotto dei loro condizionamenti. Il paradigma stimolo-risposta è il modello di base per tutto l'apprendimento umano: le persone reagiscono in maniera prevedibile ad ogni stimolo dato, in base a ciò che hanno imparato attraverso le loro esperienze. L'essere umano reagisce agli stimoli esattamente come gli animali, a parte il fatto che le risposte umane sono più complesse e organizzate ad un livello più elevato.

Skinner considerava l'essere umano come un organismo che apprende modelli di comportamento, che li cataloga in un repertorio e li ripete in un momento successivo: nello specifico, l'organismo apprende una specifica risposta quando un'azione genera una situazione di soddisfazione. L'autore, il cui interesse per la scienza del comportamento si rifà alla biologia, credeva che la persona fosse un membro di una specie modellata da contingenze evolutive di sopravvivenza, con processi di comportamento che lo tengono sotto il controllo dell'ambiente in cui vive e dell'ambiente sociale che milioni di altri membri come lui hanno costruito e mantenuto durante l'evoluzione della cultura: non è la persona ad agire sul mondo, ma è il mondo ad agire sulla persona. Poiché il comportamento umano è appreso, qualsiasi aspetto del comportamento, o addirittura tutto, può essere disimparato e rimpiazzato con uno nuovo. Il behaviorista si occupa degli eventi osservabili che, una volta diventati comportamenti inaccettabili, possono essere abbandonati. Il counselor comportamentista si occupa di processi di disapprendimento o rieducazione e le procedure di counseling derivano dalla teoria dell'apprendimento sociale (Thompson & Rudolph, 2000).

#### *Ruolo del counselor*

Gli obiettivi del counseling comportamentista aiutano il cliente a risolvere determinate circostanze della sua vita e a raggiungere successi personali e professionali, rimpiazzando le azioni non produttive con quelle produttive. Il counselor e il cliente negoziano e concordano gli obiettivi secondo 4 passaggi: 1) definizione del problema; 2) esplorazione della modalità di gestione degli accadimenti passati attraverso il resoconto della propria storia; 3) definizione di obiettivi specifici e realistici in piccole unità e individuazione di esperienze di apprendimento per acquisire le abilità necessarie; 4) scelta dei metodi migliori per il cambiamento (Stone & Dahir, 2006: 39).

Poiché il counseling comportamentista è un processo rieducativo o di ri-apprendimento, il counselor rinforza il comportamento adattivo o utile ed elimina quello disadattivo e ostacolante e, attraverso i principi del rinforzo, aiuta il cliente a raggiungere gli obiettivi che aveva stabilito (Thompson & Rudolph, 2000: 217). Il counseling comportamentale coinvolge due tipi di comportamento: operante e rispondente.

Nel condizionamento operante, il comportamento operante si riferisce al comportamento che opera sull'ambiente e lo modifica in qualche modo. E' anche considerato come un comportamento strumentale, perché è strumentale al raggiungimento dell'obiettivo. Le persone che usano il condizionamento operante aspettano finché non compare il comportamento desiderato, o una sua approssimazione, e poi lo rinforzano con una ricompensa conosciuta come rinforzo positivo (una lode, soldi, dolci, tempo libero...). Si utilizza il rinforzo negativo, diverso dalla punizione, quando il comportamento operante è rinforzato dalla sua stessa capacità di bloccare uno stimolo avverso. La punizione, come il rinforzo positivo, viene attuata quando dopo che il comportamento si è verificato, ma tende a diminuire il suo accadere. L'estinzione è il processo di eliminazione di un comportamento appreso, ignorando il comportamento o non rinforzandolo con premi (Thompson & Rudolph, 2000: 218).

Ma perché le persone si comportano in un determinato modo? Le persone si comportano in maniera tale da mantenere o migliorare l'immagine di sé e perseguire gli obiettivi che soddisfano la seguente gerarchia dei bisogni (Maslow, 1970): fisiologici, di sicurezza, di appartenenza, di auto-stima (riconoscimento), di auto-attualizzazione.

L'analisi del comportamento si basa sui tre principi:

- 1) Il comportamento è caratterizzato da tre fasi:
  - Antecedente: lo stimolo che si presenta prima del comportamento e che porta al suo accadere.
  - Comportamento: ciò che la persona dice o fa (oppure no).
  - Conseguenza: ciò che la persona percepisce che accade (positivo, neutrale, negativo) come risultato del comportamento.
- 2) I problemi comportamentali sono solitamente radicati negli antecedenti o nelle conseguenze.

- 3) Le persone generalmente preferiscono adottare comportamenti di cui conoscono le conseguenze, piuttosto che altri le cui conseguenze sono incerte.

L'analisi comportamentale che permette di determinare cause e soluzioni dei problemi è caratterizzata da quattro fasi: a) identificare la categoria del problema, b) identificare il tipo di problema, c) determinare la causa del problema, d) selezionare la soluzione al problema. Se per risolvere il problema è necessario modificare il peso delle conseguenze positive e negative, il counselor dovrà determinare cosa rinforza il comportamento indesiderato e cosa punisce quello desiderato. Quindi, dovrà diminuire o eliminare il rinforzo del comportamento indesiderato e la punizione di quello desiderato, mentre rinforza l'attivazione del comportamento voluto. Riassumendo, il counselor potrà aiutare il cliente ad affrontare i problemi offrendo un training, rimuovendo l'ostacolo, fornendo informazioni e feedback, cambiando il bilancio delle conseguenze negative e positive. Per cambiare questo bilancio occorre selezionare un appropriato programma di rinforzo.

Come la maggior parte degli interventi di counseling, il fine ultimo del counseling comportamentale è insegnare al cliente a diventare counselor di se stesso, modificando il proprio comportamento per soddisfare i propri bisogni nel migliore dei modi. Dopo che il problema è stato identificato e il comportamento da modificare individuato, il counselor comportamentista impiega diverse procedure di counseling per aiutare il cliente ad acquisire i comportamenti necessari per risolvere il problema, insegnandogli a diventare esperto nella modificazione del proprio comportamento, ossia a stabilire il suo programma di rinforzo (self-management = auto-gestione). Inoltre, incoraggia il cliente a spostarsi dal rinforzo esterno a quello interno, per renderlo capace di approvare se stesso grazie al proprio comportamento, piuttosto che cercare continuamente l'approvazione degli altri. Il successo del counseling comportamentale giace nella capacità del cliente di muoversi da un sistema di riconoscimento esterno ad uno interno, nell'ottica di mantenere il comportamento desiderato.

Poiché il counseling comportamentale si differenzia dalle altre forme di counseling principalmente in termini di specificità, il counselor che si rifà a questo approccio preferisce definire obiettivi a livello di cambiamenti palesi e visibili,

anziché a livello di costrutti ipotetici. La funzione di base coinvolta in questo tipo di counseling è definita come discriminazione, ossia la capacità di rispondere diversamente a diverse situazioni. Inoltre, la valutazione continua degli affetti di ogni intervento di counseling sui risultati ottenuti determina l'efficacia della procedura (Thompson & Rudolph, 2000).

### *Tecniche*

I counselor che si rifanno all'approccio comportamentista utilizzano diverse tecniche per diverse situazioni.

Nell'utilizzare i metodi del counseling comportamentale, il counselor cercherà di far corrispondere il rinforzo al livello di sviluppo del cliente e alle sue preferenze in fatto di ricompense. Tra le diverse tecniche a disposizione, le più utilizzate sono: i contratti di contingenza (*contingency contracts*), l'auto-gestione (*self-management*), la tecnica dello *shaping*, il modellamento (*modeling*), il gruppo di pratica comportamentale (*behavior-practice groups*), il *role-playing*, le assegnazioni di compiti di counseling assegnati (*counseling homework assignments*), il training all'assertività (*assertiveness training*) (Thompson & Rudolph, 2000):

a) *Contingency contracts*. I contratti risultano essere efficaci solo se anche il cliente ha voce nello scrivere in termini. Il linguaggio deve essere semplice e gli obiettivi chiari, con poche fasi per raggiungerli. Il rinforzo dovrebbe essere dato immediatamente quando il comportamento desiderato si verifica.

b) *Self-management*. Il piano di auto-gestione, che è un adattamento del contratto di contingenza, è utile per assumersi maggiore responsabilità per il proprio comportamento. Si tratta di un processo che segue una procedura precisa: definire un problema in termini comportamentali, raccogliere informazioni relativi al problema, introdurre un programma di trattamento basato sui principi del comportamento, valutare l'efficacia del programma, cambiare il programma se il piano non funziona. La differenza principale tra il *self-management* e le altre procedure è che il cliente si assume maggiore responsabilità nel portare avanti il programma, compresa l'organizzazione dei rinforzi quando dimostra di essere in grado di farlo.

c) *Shaping*. Questa tecnica è una procedura generale che mira a indurre nuovi comportamenti, rinforzando quei comportamenti che si avvicinano al comportamento desiderato. Ogni approssimazione del comportamento voluto è

rinforzata finché non si ottiene il comportamento desiderato. Per utilizzare questa tecnica, il counselor deve sapere come usare in maniera appropriata l'abilità della ricerca, dell'attesa e del rinforzo: infatti, cerca il comportamento desiderato, attende finché non si verifica e lo rinforza quando avviene. E' necessario rinforzare immediatamente i piccoli passi nel momento in cui si verificano. Questa tecnica offre un metodo per insegnare al cliente i comportamenti complessi, poiché vengono identificati e premiati i passaggi di mezzo.

d) *Modeling*. Questa tecnica consiste nel mostrare al cliente uno o più individui, che agiscono i comportamenti da adottare. I modelli per dimostrare certi comportamenti possono essere presentati attraverso l'uso della televisione, di film, videotape o libri; altri modelli includono amici, compagni di classe, adulti e il counselor. Ad esempio, se il cliente nomina una persona un certo numero di volte durante le sessioni di counseling e afferma che vorrebbe essere come lei per tutta una serie di motivi, il counselor chiederà al cliente di osservare attentamente per una settimana il comportamento della persona in questione, e di scrivere su un foglio quei particolari che vorrebbe imitare. Quindi, il counselor e il cliente scelgono il comportamento più importante per il cliente e iniziano a lavorarci. Per aiutare il cliente ad apprendere il nuovo comportamento il counselor può utilizzare il role-playing e l'inversione di ruolo, in modo da praticare e modificare i comportamenti osservati finché diventano appropriati per il cliente. Mentre il counseling progredisce, il cliente continua ad osservare il suo modello e a praticare i nuovi comportamenti.

e) *I gruppi di pratica comportamentale*. Questa tecnica presenta alcuni vantaggi: offre un setting piuttosto sicuro in cui praticare i nuovi comportamenti prima di provarli nella vita reale; è utile perché i gruppi supportano e rinforzano la persona mentre si impegna a provare nuovi comportamenti e raggiungere determinati obiettivi. I gruppi di pratica comportamentale possono focalizzarsi su diverse modificazioni del comportamento, tra cui: perdita di peso, abitudini di studio, training all'assertività, abilità di comunicazione, dipendenza da droghe, alcool e fumo. Lavorando con questi gruppi, il counselor dovrà sviluppare un programma con obiettivi relativi al comportamento, metodi di istruzione, rinforzi e valutazione.

f) *Role-playing*. Il role-playing è una tecnica che non si limita ad una sola teoria e molti approcci di counseling ne fanno uso. I counselor comportamentisti spesso trovano che il role-playing possa facilitare i progressi del cliente nei suoi programmi di auto-gestione: ad esempio, può aiutarli a capire come gli altri

vedono i loro comportamenti e loro stessi, e ad ottenere feedback riguardo questi comportamenti. Inoltre, è una tecnica che può fungere da pratica nel processo di decision-making e nell'esplorazione delle conseguenze. Il role-playing negativo o l'inversione di ruolo possono essere utili per identificare cosa non va fatto: interpretare i comportamenti negativi e le relative conseguenze può aiutare il cliente a valutare in modo obiettivo l'accadimento e le conseguenze del proprio comportamento, tutto questo in un setting sicuro. Il role-playing può essere utilizzato per definire un problema e per vedere chiaramente come un determinato comportamento ha determinato riposte o conseguenze non volute; può essere interpretato secondo l'inversione di ruolo per facilitare l'empatia verso gli altri, affrontare problemi di comunicazione e aumentare la conoscenza del punto di vista altrui; infine può essere utilizzato per permettere al cliente di provare un nuovo comportamento prima di agirlo effettivamente nella vita reale.

*f)Assegnazioni di compiti a casa.* I 'compiti a casa' possono essere assegnati per una varietà di motivi: costruire continuità tra le sessioni di counseling e facilitarle incoraggiando il cliente a lavorare sui suoi problemi tra una sessione e l'altra; offrire al cliente l'opportunità di provare nuovi comportamenti e discutere le conseguenze con il counselor.

*g)Training all'assertività.* Questa tecnica è particolarmente utile con persone che hanno una bassa auto-stima, provano un senso di inferiorità che inibisce il loro comportamento, sono passive e presentano un livello di ansia che blocca il loro agire (es: parlare in pubblico). Attraverso questo training, il cliente è incoraggiato sia a riconoscere i suoi diritti come persona, sia ad accettare i diritti degli altri.

### *Valutazione*

Il counseling comportamentista ha a disposizione più dati di ricerca, che supportano tale pratica, rispetto agli altri approcci. Infatti, i counselor che si rifanno a questo approccio devono raccogliere dati in modo accurato per capire se le procedure utilizzate funzionano al meglio, e hanno fatto un gran lavoro per validare i loro successi. Lo scopo del counseling comportamentista è cambiare le risposte palesi e nascoste del cliente (stati cognitivi, emotivi, fisiologici). Le caratteristiche distintive del counseling comportamentale includono l'analisi del comportamento e lo sviluppo della tecnologia necessaria a favorire il cambiamento, che portano ad applicare specifiche procedure derivate da esperimenti di ricerca tesi a favorire l'individuo, il gruppo, un istituzione o il

contesto ambientale. E' stata dimostrata l'efficacia dell'approccio comportamentista nel trattamento dei disordini alimentari, come la bulimia e l'anoressia, e con clienti che preferiscono un counselor più direttivo, attivo e che si focalizza sui problemi attuali, piuttosto che uno non-direttivo e facilitatore della riflessione personale. Tuttavia, i counselor che usano questo approccio devono essere cauti a non esercitare un'influenza eccessiva sulla vita del cliente. Tra i vantaggi di questo approccio, inoltre, c'è il fatto che si tratta di periodi di trattamento relativamente brevi, che si focalizzano su obiettivi specifici e misurabili e i progressi dei clienti possono essere tracciati giornalmente o settimanalmente. Anche i costi sono relativamente contenuti e il successo di questo tipo di counseling, come precedentemente detto, è ben documentato.

Tuttavia, i metodi del counseling comportamentista di per sé sono inadeguati a trattare la vasta gamma dei problemi degli esseri umani, per cui un approccio più eclettico, come ad esempio il counseling multimodale, è da preferire. I metodi comportamentisti, comunque, rappresentano strumenti preziosi nel repertorio di un counselor.

I metodi di rinforzo sono utili anche per eliminare un comportamento desiderato, nel momento in cui la ricompensa esterna rimpiazza quella interna della persona, che dovrebbe derivare dal fatto di agire il comportamento desiderato: ad esempio, se i genitori premiano o rinforzano la pratica di suonare il pianoforte, il messaggio che riceve il bambino potrebbe essere che non ha valore suonare il pianoforte senza ricompensa, e che quindi non ha valore in sé.

I counselor comportamentisti, nonostante utilizzino varie combinazioni con altri approcci, condividono comunque diversi punti in comune: il loro lavoro è basato su ricerche in psicologia sperimentale e sociale e si focalizza più sul presente che sul passato, più sulle azioni che sulla personalità; utilizzano termini che si riferiscono a stati soggettivi compresi in categorie diagnostiche come depressione, ansia, paranoia, timidezza, ossessione e compulsione, e descrivono queste condizioni come pattern specifici di azioni osservabili: ad esempio, la depressione può essere definita come perdita di adeguato rinforzo; si impegnano a definire i problemi scomponendoli in componenti del comportamenti osservabili; stabiliscono gli obiettivi del counseling in anticipo e li valutano sistematicamente durante il processo di trattamento e nel periodo seguente; considerano il loro lavoro come ri-educativo piuttosto che curativo e rifiutano etichette diagnostiche applicate all'analisi comportamentale; spesso il counseling

inizia con un contratto scritto che sottolinea cosa farà il cliente e quali risultati si aspetta; si inizia solitamente con il comportamento più semplice da cambiare, con una registrazione accurata di ogni informazione ricavata durante il periodo di trattamento; i counselor eliminano gli interventi non efficaci in favore di nuovi programmi di intervento (Thompson & Rudolph, 2000).

## **2.4 L'approccio cognitivo: la Rational Emotive Behavior Therapy**

Secondo i sostenitori dell'orientamento teorico del cognitivismo, la causa di sentimenti dolorosi e comportamenti dannosi deriva da pensieri inappropriati e irrazionali. L'autore di riferimento è Ellis, il quale considerava le credenze irrazionali, ossia le credenze non supportate da prove empiriche, l'obiettivo del suo intervento (Meier & Davis, 2000). Questo approccio sembra essere molto interessante applicato all'ambito del counseling poiché pone enfasi sulla responsabilità della persona nel saper gestire pensieri ed emozioni, sulla consapevolezza di sé e sulla possibilità di scegliere consapevolmente come vedere il mondo e come reagire alle difficoltà.

La terapia razionale-emotiva del comportamento (REBT – Rational Emotive Behavior Therapy) mira ad aiutare le persona a vivere in maniera equilibrata, produttiva e razionale cercando di limitare le richieste che la persona fa a se stessa. E' una teoria che si concentra sulla relazione tra i pensieri e il loro impatto ed effetto sulle emozioni e i comportamenti. Ellis sostiene che se le persone raggiungono un insight nel loro processo di pensiero posso cambiare, dal momento che il pensiero influenza emozioni e comportamenti. Afferma, inoltre, che ognuno possiede l'abilità di controllare i proprio pensieri, emozioni ed azioni, anche se è necessario essere prima di tutto consapevoli di ciò che si 'racconta' a se stessi (self-talk) per ottenere il controllo: c'è differenza infatti tra dire "agisco in modo sbagliato" e "io sono sbagliato". Richieste, desideri e parole come "dovrei avere", "devo essere", "devo fare", "ho bisogno di" portano alla formazione di pensieri irrazionali e emozioni inappagate/frustrate.

Nel momento in cui il cliente raggiunge un processo di pensiero più razionale e positivo, raggiunge anche l'abilità di focalizzarsi su specifici comportamenti alterati invece di inseguire un cambiamento totale della personalità; inizia quindi

a comprendere che può scegliere cosa dire e fare e questo fatto lo rende più forte (Stone & Dahir, 2006: 43).

#### *Concezione della personalità*

Ellis ha basato la sua terapia comportamentale razionale emotiva sulla filosofia di Epiteto, con particolare riferimento all'affermazione secondo cui ciò che disturba la mente degli uomini non sono gli eventi, ma i loro giudizi degli eventi. Questo approccio, più che concentrarsi sul passato, enfatizza gli eventi del presente e come una persona vi reagisce. In quanto esseri umani si ha possibilità di scelta: non si può controllare tutto ciò che accade, ma si può scegliere come vedere il mondo e come reagire alle difficoltà. Secondo la teoria della REBT, le persone non sono né buone né cattive nel momento in cui rispondono agli altri facendo riferimento ad un sistema di credenze razionale, mentre se reagiscono secondo credenze irrazionali, nel momento in cui le aspettative non vengono soddisfatte, valutano se stessi e gli altri in modo negativo.

Ellis (1987, 1997) considera gli esseri umani come individui naturalmente irrazionali e auto-lesionisti, ai quali è necessario insegnare ad essere diversamente. Poiché hanno una visione distorta dei loro desideri e cercano di realizzarsi con le modalità del “devo, dovrei, sono obbligato” e richieste di questo genere, col tempo assimilano queste credenze irrazionali e diventano emotivamente disturbati, sentendosi arrabbiati, ansiosi, depressi, senza valore, auto-commiseranti e altri sentimenti che portano ad avere comportamenti distruttivi. Tuttavia, le persone possono essere naturalmente di aiuto a se stesse nel momento in cui non pensano in modo irrazionale. Il modo di pensare irrazionale crea un circolo vizioso di questo tipo: un individuo comincia a pensare irrazionalmente, questo lo porta ad odiare se stesso e, di conseguenza, ad agire in modo distruttivo, poi comincia ad odiare gli altri e probabilmente ad agire in maniera distruttiva nei loro confronti, i quali a loro volta reagiscono in modo irrazionale nei suoi confronti, e il cerchio ricomincia.

Ellis afferma che alcuni pensieri irrazionali hanno origini biologiche, ma la maggior parte deriva dall'educazione ricevuta dalla famiglia, dalla scuola e dall'istituzione religiosa, e riguardano principalmente tre aree: “Loro devono essere perfetti”, “Gli altri devono essere perfetti”, “Il mondo deve essere un posto

perfetto in cui vivere”<sup>16</sup> (Esempio di pensiero irrazionale: “poiché sarebbe molto meglio che io fossi altamente competente, allora devo assolutamente esserlo, altrimenti sarebbe terribile e io sarei una persona senza valore; pensiero alternativo: “sarebbe bello essere competente in ogni cosa che faccio, ma se così non fosse va bene lo stesso, cercherò di fare del mio meglio comunque”) (Thompson & Rudolph, 2000: 187-188).

In sostanza, la teoria della REBT sostiene che le persone sono le principali responsabili dei sentimenti che provano verso se stesse, gli altri, l'ambiente e qualsiasi altra cosa. Numerosi sono i pensieri irrazionali che causano problemi, tra cui: è necessario essere amati e approvati da quasi tutti per quello che si fa; si dovrebbe essere competenti e adeguati in tutto così da meritare il rispetto di tutti; alcune persone sono cattive e deboli e andrebbero severamente umiliate e punite per i loro peccati; è terribile e catastrofico quando le cose non vanno come si vorrebbe; l'infelicità è causata da eventi esterni e non si ha l'abilità di controllare il proprio dolore o liberarsi dai sentimenti negativi; se c'è qualcosa che potrebbe rappresentare un pericolo, bisognerebbe occuparsene e preoccuparsi terribilmente; è molto più facile evitare di affrontare molte difficoltà e responsabilità che impegnarsi in forme di autodisciplina, anche se più gratificanti; il passato è molto importante, poiché se una cosa ha condizionato la propria vita una volta potrebbe condizionarla all'infinito; le persone e le cose dovrebbero essere da come sono, ed è terribile se non si trova immediatamente la perfetta soluzione per questa vita spietata; poiché mio figlio è un delinquente, allora io sono un fallimento come genitore; poiché mio figlio è emotivamente o mentalmente disturbato, non sarà in grado di ottenere alcun successo nella vita; se non si riesce a dare ai propri figli tutto ciò che vogliono, significa che si è inadeguati (Ellis & Harper, 1975).

Da queste credenze irrazionali possono derivare molte conseguenze, tra cui: un alto livello di difficoltà interpersonali; desiderare ciò che non si può avere e non apprezzare ciò che si ha già o si potrebbe ottenere; avere la tendenza ad attribuire le proprie difficoltà agli altri; avere la tendenza a sottovalutarsi; tollerare situazioni negative piuttosto che cercare di migliorarle; continuare a sentirsi arrabbiati o feriti anche quando non è più il caso di esserlo; pretendere di essere

---

<sup>16</sup> La parola “devo” è stata tradotta dall'inglese ‘must’. Il termine ‘must’ si differenzia da ‘have to’ poiché, mentre quest'ultimo corrisponde al dovere dettato dalla legge, ‘must’ implica un dovere morale e un imperativo interiore che ha poco a che fare con quanto è ordinato dall'esterno.

perfetti o pretendere che lo siano gli altri; persistere in comportamenti che feriscono il corpo o la mente; continuare a tormentarsi rispetto ad eventi passati o a presunti fallimenti; stati di depressione cronica o a intermittenza; paure non motivate, rabbia eccessiva<sup>17</sup>.

Le credenze irrazionali possono essere classificate in 5 categorie: 1) le credenze *auto-lesioniste* che interferiscono con gli obiettivi e le motivazioni di base; 2) le credenze *dogmatiche* che portano ad avere desideri e preferenze non realistici; 3) le credenze *antisociali* che portano le persone a distruggere il loro gruppo sociale; 4) le credenze *irreali* che descrivono la realtà in modo falso; 5) le credenze *contraddittorie* che derivano dai falsi assunti di partenza (Crawford e Ellis, 1989).

Ellis sostiene fermamente che le persone dovrebbero evitare di lodare se stesse per lodare solamente i propri bisogni, aspetti, azioni, caratteristiche e performance. Quindi, se un ragazzo sbaglia un esame, dovrebbe dire “Ho fatto male un esame” e non “Sono uno stupido”. Suggerisce inoltre di lodare l’efficacia della modalità con cui le persone pensano, sentono e si comportano, e anche il progresso in direzione degli obiettivi stabiliti. Il vanto generale di se stessi quasi sempre crea pensieri, emozioni e comportamenti autolesionisti e nevrotici. Le persone sono molto più del loro comportamento e delle loro performance, per cui rimproverare continuamente se stessi per ciò che non si riesce a fare o si fa male conduce ad una vita infelice. L’obiettivo di Ellis per tutti è ciò che ha definito come l’auto-accettazione incondizionata (*unconditional self-acceptance* – USA): le persone valgono indipendentemente da come hanno fatto l’ultima performance. A questa va aggiunta l’accettazione incondizionata dell’altro (*unconditional other acceptance* - UOA). La buona personalità appartiene a colui che sa accettare gli altri e se stesso con i propri pregi e difetti, successi e fallimenti, semplicemente perché si è vivi e si è esseri umani. L’obiettivo della terapia razionale emotiva del comportamento è insegnare alle persone a pensare e comportarsi in maniera più soddisfacente dal punto di vista personale, rendendole consapevoli che possono scegliere tra un comportamento negativo e auto-lesionista e uno positivo ed efficiente. Questo insegna ad assumersi la responsabilità per il proprio modo di pensare e per le conseguenze del comportamento che ne consegue (Thompson & Rudolph, 2000: 191, 192).

---

<sup>17</sup> Goodman e Maultsby (1974) citati in (Thompson & Rudolph, 2000: 189).

### *Ruolo del counselor*

Ellis ha teorizzato che i sistemi di credenze degli individui determinino le loro riposte e sentimenti verso uno stesso evento. Questi sistemi di credenze individuali rappresentano ciò che per persone dicono a se stesse riguardo un fatto, in particolare un fatto spiacevole. Ad esempio, su 100 persone rifiutate dal loro partner, una potrebbe rispondere: “Non posso andare avanti, ho perso il senso della mia vita. Se una persona così splendida non mi ha voluto, significa che devo valere davvero poco”; un'altra invece potrebbe dire: “Questa cosa proprio mi irrita, avevo prenotato per la cena e per lo spettacolo. Ora dovrò cercare qualcun altro per sabato prossimo”. Tra queste due reazioni opposte ci sono diversi livelli di sentimenti negativi, provenienti dai messaggi che una persona dice a se stessa. Questa diversità di reazioni ad uno stesso evento suggerisce che la visione personale di quell'evento e i conseguenti auto-messaggi forniscono la chiave per le strategie di counseling da adottare.

I counselor della REBT si differenziano da quelli che si rifanno alla modifica del comportamento, alla desensibilizzazione sistematica e alla psicoanalisi perché si occupano delle cause sottostanti i sintomi (le credenze irrazionali) e non dei sintomi stessi. Di conseguenza, la REBT non genera alcun fenomeno di sostituzione del sintomo che, invece, può verificarsi quando il trattamento è focalizzato sul sintomo.

Poiché il fine di base è alleviare la sofferenza e incrementare lo stato di benessere, ci sono due obiettivi principali che il counselor deve raggiungere: il primo è mostrare al cliente come le credenze irrazionali creano conseguenze disfunzionali, tra cui ansia, depressione o rabbia; il secondo è insegnargli come contestare o sgretolare queste credenze e sostituirle con credenze razionali, in modo da guidarlo a considerare nuove aspettative per se stesso, gli altri e l'ambiente in cui vive. Se le filosofie irrazionali e assolute e le emozioni conseguenti sono rimpiazzati con pensieri più produttivi e razionali, i clienti non saranno più intrappolati nel ciclo ripetitivo di sentimenti negativi. (Thompson & Rudolph, 2000).

La REBT è spesso considerato come l'approccio “A, B, C, D, E” al counseling, dove “A, B, C” spiegano la modalità di sviluppo dei problemi, mentre “D, E” sono i passi da seguire per il trattamento.

- A: è l'evento attivante: “Non ho superato l'esame”
- B: è come la persona valuta l'esempio:

- B1 – messaggio irrazionale: “Non ho superato l'esame, quindi sono un fallimento totale come persona”.
- B2 – messaggio razionale: “Non ho superato l'esame, non è per niente piacevole ma è andata così. Avrò bisogno di studiare di più per la prossima volta”.
- C: rappresenta le conseguenze o i sentimenti che derivano dai messaggi della fase B: il messaggio B1 causerà un sentimento di forte depressione, il messaggio B2 non farà sentire al meglio, ma non sarà così potente da inibire la performance al prossimo esame.
- D: rappresenta gli argomenti della disputa per attaccare i messaggi irrazionali detti a se stessi espressi in B1. La funzione del counselor è di aiutare il cliente a contestare questi messaggi irrazionali dopo averli identificati.
- E: rappresenta le risposte utilizzate riguardo alla razionalità dell'auto-messaggio B1.

Proponendo un esempio pratico, il counseling delle REBT procederebbe nel modo seguente:

- A – al cliente accade qualcosa di spiacevole.
- B – il cliente valuta l'evento come terribile, come qualcosa che non sarebbe dovuta accadere.
- C – il cliente diventa irritato e nervoso
- D – il cliente si interroga riguardo il suo auto-messaggio B:
  1. Perché è terribile?
  2. Perché non sarebbe dovuto accadere?
- E – risposte del cliente:
  1. Questo fatto è una delusione.
  2. Quello che è accaduto è un ostacolo ma non un disastro.
  3. Posso affrontare l'accaduto.
  4. Vorrei che le cose fossero migliori, mi questo non significa che tutto dovrebbe andare a modo mio (Thompson & Rudolph, 2000: 193-194).

Il counseling della REBT è diretto, didattico, di confronto e verbalmente attivo. All'inizio, il counselor cerca di rilevare le credenze irrazionali, che creano il disturbo, focalizzandosi su alcuni specifici fattori: primo fattore sono le eccessive generalizzazioni: “Ho fatto male l'esame a crocette, quindi sbaglierò sempre tutti i

test a crocette”. Poi seguono le distorsioni: riferite al modo di pensare ‘tutto-o-niente’ o ‘bianco-o nero’, categorizzando gli eventi o buoni o cattivi: “Non ho mai preso 30 agli esami, quindi non sarò mai un bravo studente”. Terzo fattore sono le cancellazioni: la tendenza a focalizzarsi sugli eventi negativi o svalutare quelli positivi; si trova poi l’atteggiamento catastrofico: gli errori vengono esagerati e i successi minimizzati: “E’ stata solo fortuna il fatto che abbia preso un bel voto all’esame”. Seguono le affermazioni che condannano qualcosa o qualcuno che il cliente non è in grado di sopportare: “Quel tipo dovrebbe essere punito e non dovrebbe essergli permesso di passarla liscia”; e infine le affermazioni di predizioni future: “Lo so già che i miei amici non si divertiranno alla mia festa”. Dopo aver identificato le credenze irrazionali, il counselor aiuta il cliente a disputarle e sfidarle. Usando il metodo socratico dell’interrogazione e della disputa, il counselor prende parte attiva, a livello verbale, negli stadi iniziali del counseling, identificando e spiegando al cliente il problema. Se le sue intuizioni sono corrette, può aiutare la persona ad abbandonare la vecchia visione filosofica e rimpiazzarla con una nuova (Thompson & Rudolph, 2000).

### *Tecniche*

I counselor che si rifanno alla REBT credono che le esperienze influenzino direttamente le emozioni. Tecniche come la contestazione e il confronto possono aiutare il cliente a conoscere la natura delle emozioni: poiché le emozioni sono viste come il risultato dei pensieri, avere la possibilità e l’abilità di cambiare il proprio modo di pensare condiziona positivamente il proprio benessere emotivo. Il counselor aiuta i clienti a contestare le credenze irrazionali e li facilita nel cambiamento dei loro modelli di pensiero (thought patterns). Spesso, però, il pensiero irrazionale non corrisponde a quello portato in counseling dal cliente, quindi la tecnica dell’inferenza si rivela utile per arrivare a scoprire e rivelare il vero pensiero su cui lavorare. Il counselor aiuta le persone a comprendere i loro comportamenti attraverso l’elaborazione cognitiva, la visualizzazione guidata e la disputa sul comportamento. Ogni tecnica implica domande dirette, ragionamento logico, immaginare situazioni reali e tentare comportamenti che non rientrano nella norma del cliente. Altre tecniche da poter utilizzare nel processo di counseling sono il role-play, compiti a casa, scrittura del diario e biblioterapia. Il counselor, inoltre, si rifà alla teoria cognitiva per aiutare i clienti a comprendere le conseguenze negative delle credenze irrazionali. L’equazione ABC è centrale

nella pratica della REBT, dove A è il fatto, l'evento attivante o il comportamento della persona; B è la credenza della persona stessa rispetto ad A, che a sua volta causa C, ossia la conseguenza emotiva e/o comportamentale. In questo modo, il cliente arriva a comprendere se la sua reazione/comportamento è più o meno appropriata e che A non causa C; comprende che è in gran parte responsabile nel creare i suoi stessi problemi ed è in grado di accettare che ha la possibilità di cambiare il risultato. Infine, essendo consapevole che i problemi derivano da una credenza irrazionale, si impegnerà per contrastare l'irrazionalità impegnandosi ad adottare uno stile di vita basato su comportamenti emotivi razionali (Stone & Dahir, 2006).

Alle tradizionali tecniche psicoterapeutiche dell'esplorazione e interpretazione, il counselor della terapia razionale emotiva del comportamento aggiunge il confronto, l'indottrinamento e la rieducazione. I counselor sono didattici nel senso che spiegano che sono le credenze irrazionali, più che gli eventi, a causare disagi emotivi, e lo fanno poiché partono dal presupposto che il cliente non sappia la vera ragione del suo disturbo, quindi lo evidenzia e insegna. Inoltre, spesso assegnano 'compito a casa', soprattutto con i bambini, come parte integrale della terapia, ed esempio leggere, eseguire compiti specifici, assumere dei rischi. Nella REBT è presente un po' di transfert e, contrariamente alla classica psicoanalisi, il counselor funge da modello per il pensiero e il comportamento razionale e sollecita la persona a risolvere i problemi con le persone significative nella sua vita. Inoltre, utilizza tecniche come l'analisi dei sogni, il riflesso del sentimento, la rassicurazione combinandoli tra loro, con il risultato che il pensiero razionale, che ha causato il comportamento irrazionale, viene smontato in favore di un sistema di credenze più salutare.

I counselor della REBT credono che lo sviluppo del sistema di credenze di una persona è analogo all'acquisizione del linguaggio: così come un bambino impara a parlare attraverso l'imitazione, allo stesso modo apprende un sistema di credenze; continuando con l'analogia, così come una persona continua ad allargare il suo vocabolario e modificare il suo modo di parlare, così può anche modificare o rimpiazzare il suo sistema di credenze. Partendo dal presupposto che le persone si sentono nel modo in cui pensano (feel the way they think), il counselor tenterà di cambiare il comportamento palese modificando la verbalizzazione interna. L'inversione di ruolo è un'altra tecnica efficace e implica che il cliente descriva un evento scatenante e le conseguenze emotive, quindi il

counselor spiega quali pensieri stanno turbando lo stesso cliente, poi eseguono il role-play dell'evento, con il counselor che interpreta il ruolo del cliente. Durante la messa in scena, il counselor mostra il comportamento appropriato pronunciando ad alta voce l'auto-dichiarazione razionale. Quindi i ruoli vengono invertiti nuovamente, con il cliente che sperimenta i nuovi pensieri (Thompson & Rudolph, 2000).

### *Valutazione*

L'approccio della REBT tende a promuovere il recupero dell'equilibrio emotivo, sostiene le persone ad apprendere nuovi modi di pensare, di comportarsi, di sentire e, infine, a prendere il controllo della propria vita indirizzandola dove si ritiene più opportuno. E' un approccio che può essere utilizzato con altre tecniche comportamentali per aiutare persone che presentano ansia e difficoltà di adattamento. Lo scopo è completare il processo in un breve periodo, per questo è considerata una teoria utile da applicare nel setting scolastico, dove il tempo è limitato. Questo approccio funziona bene con ragazzini e adolescenti che sono abbastanza maturi e intellettualmente abili da distinguere la realtà dall'elaborazione di pensiero fittizia. La REBT non è considerata efficace con persone gravemente disturbate mentalmente o emotivamente, o con bambini molto piccoli. Inoltre, cambiare i modelli di pensiero potrebbe non essere la via più semplice per ristrutturare emozioni o comportamenti. La responsabilità rispetto al comportamento richiede che il cliente diventi responsabile per le sue stesse azioni, per questo la REBT incoraggia ad essere più tolleranti con stessi e ad impegnarsi per raggiungere i propri obiettivi personali (Stone & Dahir, 2006).

La REBT è particolarmente indicata per tutti coloro che preferiscono un counseling direttivo e un counselor attivo, che dà informazioni riguardo la filosofia dell' "A, B, C, D, E" e aiuta le persone a pensare, sentire e comportarsi meglio. Questi counselor dicono molto direttamente ai loro clienti dove sbagliano e di cosa hanno bisogno per apportare correzioni e miglioramenti, infatti si tratta di un metodo educativo o rieducativi. E' un approccio efficace per coloro che preferiscono focalizzarsi sulla ragione e il pensiero, più che sul comportamento, per apportare cambiamenti positivi nella loro vita. In altre parole, è un tipo di counseling adatto a chi preferisce la ragione sull'emozione e sul comportamento per risolvere i propri problemi e conflitti. Un altro vantaggio di questo approccio è dato al fatto che si tratta di un trattamento relativamente breve, che può essere

concluso in 20 o meno sedute, avendo specifici obiettivi comportamentali che possono essere definiti settimanalmente e specifici obiettivi che determinano la fine del trattamento.

In sostanza, l'affidabilità del counselor verso il cliente è alta, i costi sono ragionevoli, i tempi di intervento sono tra i più brevi, i conflitti attuali dei clienti vengono solitamente affrontati con successo, notevoli benefici derivano anche dai 'compiti a casa' fatti dai clienti per conto loro ed è un approccio che può funzionare bene anche in un setting di gruppo. Inoltre, gli incontri fatti con gruppi psico-educativi possono essere una delle misure preventive migliori che i counselor hanno per affrontare disagi prima che diventino gravi problemi mentali (Thompson & Rudolph,2000).

Ellis (1993a), a sostegno della sua teoria, ha tracciato lo sviluppo della REBT a partire dal 1955, per presentare e suggerire le possibili direzioni future, sottolineando come nel 1955 questo approccio, il primo delle terapie cognitivo-comportamentali attuali, fosse principalmente cognitivo, largamente positivista e attivo-direttivo. La sua teoria dell' ABC dello squilibrio afferma, come precedentemente spiegato, che le persone fanno esperienza di eventi scatenanti spiacevoli, che hanno credenze razionali e irrazionali riguardo questi eventi, e che generano conseguenze emotive e comportamentali appropriate con le loro credenze razionali, oppure conseguenze inappropriate e disfunzionali con quelle irrazionali. Quindi, la REBT è diretta al sistema di credenze del cliente, che è la causa del problema, e non all'evento scatenante.

Ellis, inoltre, ha distinto tra la REBT generale, che intendeva come sinonimo della generale terapia cognitivo-comportamentale, e la REBT preferenziale, che vedeva come un tipo particolare di terapia cognitiva costruttivista e umanistica, caratterizzata da uno stile unico. Nello specifico, le persone, consapevoli delle loro aspettative, preferenze e obiettivi per il successo, si sentono giustamente frustrate e deluse quando falliscono e non ottengono approvazione. Infatti, hanno la capacità di rendersi nevrotiche a causa dell'innata tendenza a creare doveri assoluti e richieste a se stessi, agli altri e all'ambiente. Le persone, inoltre, si rendono ancora più disturbate creando pensieri esagerati quando qualcosa non va come dovrebbe.

La REBT offre informazioni per aiutare le persone a non rendersi nevrotiche, è un approccio multimodale usato in congiunzione con diversi metodi cognitivi, emotivi e comportamentali come la visualizzazione, le dichiarazioni di responsabilità e

azione, il role-playing, l'incoraggiamento e l'umorismo. Poiché le persone sono biologicamente predisposte a credere fermamente alle loro credenze irrazionali, la REBT è designata ad insegnare ai clienti a pensare, sentire e agire contro queste credenze.

.La REBT è sempre stato un approccio psico-educativa e, di conseguenza, comprende un certo numero di metodi di istruzione e insegnamento tesi ad aiutare le persone ad apprendere a sopravvivere all'interno di un sistema disfunzionale e a cambiarlo; si oppone ai dogmi, alla rigidità e doveri assoluti in favore della scienza, dell'empirismo e la logica per costruire un sistema di credenze salutare e razionale.

Nel momento in cui le persone sono turbate, le loro reazioni emotive di panico, la depressione e l'odio per se stessi sono così forti che hanno bisogno di un approccio REBT attivo-direttivo, capace di fornire istruzioni e linee-guida per permettere alle persone di uscire dalla fossa che si sono scavate.

Ellis aveva immaginato un futuro per la REBT soprattutto nei servizi psico-educativi per le persone che non avevano la possibilità di accedere ai servizi di counseling (Thompson & Rudolph, 2000).

## **2.5 L'approccio dell'analisi transazionale**

L'analisi transazionale, il cui padre fondatore è Eric Berne, ha una visione abbastanza semplice della personalità e delle modalità di interazione personale. Secondo questo approccio in ogni persona coesistono tre parti: 1) il Genitore, che dice cosa è giusto; 2) l'Adulto, che prende le decisioni e sottopone a verifica la realtà; 3) il Bambino, che gioca ed esprime dei bisogni. I counselor transazionali spiegano le difficoltà intrapsichiche e interpersonali attraverso le dinamiche conflittuali che si creano tra Genitori, Adulto e Bambino e l'obiettivo è quello di aiutare il cliente a raggiungere una situazione di equilibrio tra le parti, cercando di rafforzare maggiormente la parte Adulta che prende le decisioni. Infatti, secondo l'analisi transazionale, l'individuo che presenta un Bambino troppo forte avrà possibili difficoltà a vivere responsabilmente, mentre l'individuo in cui predomina il Genitore avrà difficoltà ad apprezzare la vita (Meier & Davis, 2000).

### *Concezione della personalità*

Berne aveva una visione positiva della natura umana. Credeva che i bambini nascessero principi e principesse, ma subito dopo le famiglie e l'ambiente li trasformavano in rane. Credeva che le persone avessero il potenziale per riguadagnare il loro status reale, permettendo loro di apprendere e applicare l'analisi transazionale alla loro vita. Credeva, inoltre, che i primi anni dell'infanzia fossero critici per lo sviluppo personale, poiché durante questi anni prima dell'inizio della scuola, i bambini costruiscono il loro copione di vita di base e sviluppano un senso del loro essere "OK" o "non OK", arrivando anche alla conclusione riguardo l'essere "OK" delle altre persone. Secondo Berne le è molto semplice da vivere, è una serie di decisioni da prendere e problemi da risolvere, e le persone hanno la razionalità e la libertà per farlo.

La teoria dell'Analisi Transazionale (TA) della natura umana e delle relazioni umane si basa su 4 tipi di analisi: 1) l'analisi strutturale (structural analysis), in cui è analizzata la personalità individuale; 2) l'analisi transazionale, che riguarda ciò che le persone fanno e si dicono; 3) l'analisi del copione (script analysis), che affronta specifici drammi della vita che sembra che le persone si divertano a recitare compulsivamente; 4) l'analisi del gioco (game analysis), in cui vengono analizzate ulteriori transazioni che portano determinati vantaggi (Thompson & Rudolph, 2000):

a) *Analisi Strutturale*. Secondo l'analisi strutturale, ogni personalità è divisa in tre distinte fonti di comportamento o stati dell'Io: il Genitore, l'Adulto, il Bambino. Questi stati dell'Io rappresentano persone reali che esistono, o sono esistite, e che hanno una loro propria identità. A differenza del concetto di Superio-Io-Id di Freud, si tratta di fenomeni basati su realtà attuali, e rappresentano i modelli scheletro-muscolari e verbali del comportamento e dei sentimenti, basati sulle emozioni e le esperienze percepite dalle persone nella loro infanzia. Sono tutti e tre collocati nell'area della consapevolezza e sono disponibili per essere utilizzati nella vita di ogni giorno. Nel modello di Freud, solamente il Superio e l'Io hanno accesso al conscio, mentre l'Id è sepolto nell'inconscio.

Il Genitore comprende istruzioni, atteggiamenti e comportamenti tramandati principalmente dai genitori e da figure autoritarie significative. Rimanda a ammonizioni, ordini, punizioni, incoraggiamenti di cui si ha avuto esperienza nei primi anni di vita. Il Genitore può assumere due atteggiamenti diversi, in base alle

situazioni: il Genitore Affettivo si manifesta in comportamenti di amore, rispetto e aiuto; il Genitore Critico si avvale di critiche, controllo e punizioni.

L'Adulto agisce in maniera logica e non-emotiva, offre informazioni oggettive utilizzando un approccio scientifico alla vita, un pensiero critico, razionale, maturo basato sulla realtà per prendere decisioni senza coinvolgimento emotivo.

Il Bambino comprende gli impulsi comuni a tutti i bambini e contribuisce alla gioia, alla creatività, spontaneità, intuizione, piacere e divertimento. Il Bambino è costituito da due parti: a) il Bambino Adattato, che è il risultato di richieste provenienti da figure autoritarie significative ed è caratterizzato da passività; b) il Bambino Libero, che rappresenta la parte impulsiva, non-addomesticata, che ama se stessa e ricerca il piacere. Il Bambino deriva da un accumulo di impulsi che fanno parte naturalmente delle persone giovani e da eventi interni o risposte a qualcosa che si è visto o sentito. Ha in sé un elemento di immaturità ma anche sentimenti profondi, adattamento, espressione e divertimento.

La persona ben adattata lascia che sia la situazione a determinare quale stato dell'io debba prendere il controllo, cercando di creare equilibrio fra le tre parti. Un problema comune deriva dal fatto che, spesso, si permette ad una specifica parte di prendere il controllo.

*b) Analisi Transazionale.* Lo studio delle transazioni è il cuore della TA. Ogni volta che una persona avverte la presenza di un'altra persona, ha luogo una transazione, che è spesso definita come un'unità della comunicazione umana, o una connessione stimolo-risposta tra gli stati dell'io di due persone. Le transazioni sono raggruppate in tre categorie:

a) Le transazioni complementari, che Berne descrive come l'ordine naturale delle relazioni umane salutari, si verificano quando la risposta viene dallo stato dell'io a cui era rivolta la domanda. Es: Susy "Billy hai visto la mia bicicletta?" – Billy "Sì è nel retro". Quindi l'Adulto di Susy chiede e l'Adulto di Billy risponde.

b) Le transazioni incrociate, invece, ostacolano la comunicazione e si verificano quando la risposta arriva da uno stato dell'io a cui non era indirizzata. Es: Susy "Billy, mi aiuteresti a cercare la mia bicicletta?" – Billy "Non vedi che sto guardando il mio programma preferito?". In questo caso il Genitore di Susy chiede e risponde il Bambino di Billy.

c)Le transazioni ulteriori (coperte) coinvolgono più di uno stato dell'io di ogni persona e sono fondamentalmente disoneste. In superficie, la transazione sembra essere come la numero 1 o 2, ma il messaggio reale che si trasmette non è detto. Es: Susy "Billy, perché non mi aiuti a trovare la bici così possiamo andare a fare un giro?" – Billy "Ok, è una bella giornata per fare un giro!".

*c)Analisi del copione.* La natura delle persone può essere ulteriormente descritta attraverso l'analisi del copione. Un copione psicologico è un programma continuo di una persona per il dramma della vita e detta dove andranno le persone nella vita e quali sentieri prenderanno. L'individuo, consapevolmente o meno, agisce secondo questo programma in modo compulsivo. Come scritto in precedenza, le persone nascono fondamentalmente OK, le loro difficoltà derivano da copioni negativi che hanno appreso durante l'infanzia.

Secondo Berne (1961), un copione è quel piano di vita che il Bambino dentro di sé ha selezionato nei primi anni dell'infanzia, basato principalmente sui messaggi ricevuti dal Bambino dei propri genitori: ad esempio, su richiesta della madre, una bambina si prende la responsabilità di salvare il padre alcolizzato; lo stesso copione potrebbe riemergere più avanti nel tempo come tentativo di salvare il marito alcolizzato, cercando di guadagnare qualcosa dalla sua esperienza originaria. Sebbene il Genitore e l'Adulto della propria madre e padre possono aver detto cose come "Avrai successo", l'ingiunzione non detta dal Bambino insito nei genitori può comunicare il messaggio "Non puoi farcela".

Le ingiunzioni sono divieti e comandi negativi solitamente trasmessi dal genitore del sesso opposto e i valori a cui spesso ci riferiamo come linee-guida per vivere possono derivare da queste ingiunzioni, che determinano come pensiamo e ci sentiamo riguardo al sesso, al lavoro, ai soldi, al matrimonio, alla famiglia, al gioco e alle persone. Il modo migliore per conoscere i copioni è esaminare come passiamo il tempo e come ci relazioniamo agli altri (transazioni).

I copioni hanno delle tematiche principali come il martirio, il procrastinare, il successo e il fallimento, il biasimo, la distrazione, il placare, il programmare, e tre tipologie di base: a) il vincitore: tipico di un ristretto gruppo di persone, ogni cosa che toccano diventa oro; b) il perdente: tipico di un gran numero di persone, ogni cosa che li riguarda va male; c) il non-vincitore: tipico della maggior parte delle persone e identificabile con la frase che utilizzano spesso "...ma almeno...". Es:

“Sono andato a scuola e ho ottenuto voti bassi, *ma almeno* non sono stato bocciato”.

La terminologia e le analogie dell'analisi transazionale derivano principalmente dalle favole e, poiché i copioni di vita si formano nella prima infanzia, occorre selezionare con cura le storie da raccontare ai bambini (ad esempio, la favola di Cenerentola e Babbo Natale non presentano copioni molto salutari). Sintetizzando, Berne sosteneva che i copioni avessero 5 componenti: 1) indicazioni dai genitori; 2) un corrispondente sviluppo della personalità; 3) decisione confermata dell'infanzia riguardo se stessi e la vita; 4) una preferenza/tendenza sia per il successo che per il fallimento; 5) un pattern per il comportamento. Thompson & Rudolph (2000) descrivono numerose ricerche riguardo il ruolo dei copioni nella vita delle persone.

*d)Analisi del gioco.* Molte persone, seguendo i loro copioni, sfortunatamente imparano come usare le transazioni ulteriori, in altre parole giocano. Un gioco è una serie continua di transazioni ulteriori che progrediscono fino a dare risultati ben definiti e prevedibili. Come ogni transazione ulteriore, tutti i giochi sono fondamentalmente disonesti e per niente divertenti. Berne (1964) sosteneva che i vantaggi generali di un gioco erano dati dalle sue funzioni stabilizzanti (omeostatiche) e definiva l'omeostasi come la tendenza di un individuo a mantenere l'equilibrio psicologico interno, attraverso la regolazione dei suoi stessi processi intrapsichici. Di conseguenza, è difficile che le persone cambino quando accettano automaticamente ciò che rinforza o conferma i loro personali pregiudizi, valori e punti di vista. Il gioco serve a mantenere l'omeostasi nell'area biologica, esistenziale, psicologica interna ed esterna, sociale interna ed esterna. Nel counseling, il cliente ha terminato il processo quando la sua autostima è a posto e è in grado di cambiare i giochi con la visione della natura umana “Io sono OK, tu sei OK”. I giochi minano la stabilità delle relazioni, le carezze (strokes) sono la motivazione dei giochi e il bisogno di carezze spesso trasforma una transazione onesta in un gioco (Zalcman, 1990).

Sulla base delle transazioni e dei copioni, i bambini sviluppano quattro posizioni esistenziali che descrivono il loro modo di vedere e considerare se stessi e gli altri:

*Io sono OK – Tu sei OK:* è la posizione esistenziale sana, che induce ad un comportamento assertivo, ad avere aspettative realistiche buone relazioni e a

risolvere i problemi in maniera costruttiva. La persona si sente bene nei confronti di se stessa e degli altri.

*Io non sono OK – Tu sei OK:* questa persona induce un comportamento passivo e servile. Gli adulti in questa posizione spesso provano depressione e si sentono dei perdenti rispetto agli altri, che sono visti come vincitori.

*Io non sono OK – Tu non sei OK:* questa posizione rappresenta il punto di arrivo del bambino, che non può cercare dai genitori le carezze positive. Sentendosi già non Ok, egli percepisce anche i genitori come non OK. Gli adulti in questa categoria sono persone ciniche e perdenti che hanno vissuto esperienze deludenti e negative, hanno una considerazione pessima di se stessi e degli altri.

*Io sono OK – Tu non sei OK:* l'individuo in questa posizione si sente vittimizzato, è la posizione in cui si trova il bambino brutalizzato e martoriato e che induce comportamenti aggressivi, criminali e psicopatici. Qualsiasi cosa accada è colpa degli altri, si ha una considerazione positiva di se stessi ma non ci si fida degli altri (Thompson & Rudolph, 2000).

Gli esseri umani hanno bisogno di riconoscimento e, per ottenerlo, scambiano quelle che Berne (1964) chiama carezze. In presenza di un'altra persona, ci si scambia degli stimoli che in Analisi Transazionale vengono denominate carezze. I bambini ricevono carezze fisiche positive o negative quando sono coccolati o puniti, mentre gli adulti ottengono principalmente carezze simboliche nelle conversazioni e nelle transazioni con gli altri. Carezze positive, come complimenti, applausi, dimostrazioni d'affetto o ascolto ininterrotto sono le più desiderabili, ma anche le carezze negative come l'odio o il disaccordo, sono meglio che non essere riconosciuti affatto. Le carezze possono essere condizionate ("mi piace quando sei simpatico con me") e sono date come risultato di una specifica azione, oppure incondizionate ("mi piaci") e hanno un valore positivo maggiore.

Il pattern del dare e ricevere e carezze, che un individuo utilizza maggiormente, è determinato dalle sue posizioni esistenziali: il modo in cui le persone vedono se stesse e gli altri stabilisce la loro capacità di dare e ricevere carezze condizionate, incondizionate, positive e negative. Scambiarsi carezze è il motivo per cui gli individui si impegnano nelle transazioni. Le carezze negative, come la mancanza di attenzione, le percosse e l'odio, inviano messaggi "Tu non sei OK": le carezze tese ad umiliare, svalutare e ridicolizzare trattano gli altri come se

fossero insignificanti. Le carezze positive sono solitamente transazioni complementari e possono essere espressioni verbali di affetto e apprezzamento, possono essere manifestazioni fisiche, oppure gesti silenziosi o sguardi: ascoltare è una delle più belle carezze che una persona può dare ad un'altra. Tutte le carezze positive rinforzano la posizione "Io sono OK – Tu sei OK". Mantenere uno scambio di carezze, anche in mancanza di contenuti significativi, serve comunque a dare riconoscimento e a tenere la comunicazione aperta (Thompson & Rudolph, 2000).

### *Tecniche*

Nel counseling che si rifà a questo approccio, al cliente viene insegnato il vocabolario dell'Analisi Transazionale, così che possa diventare abile nell'identificare gli stati dell'io, le transazioni e i copioni. Il ruolo del counselor implica insegnare e fornire un ambiente amorevole e di supporto, in cui il cliente può sentirsi libero di revocare o eliminare ingiunzioni restrittive, impegnarsi in nuovi comportamenti, riscrivere copioni e muoversi in direzione della posizione esistenziale "Io sono OK – Tu sei OK". Una grande parte del processo dell'Analisi Transazionale è data dal contratto tra il cliente e il counselor che, dopo avergli insegnato i principi della TA, gli permette di usarli per analizzare e migliorare il suo comportamento.

I seguenti punti sono i più utili in questo tipo di counseling: 1. definizione e spiegazione degli stati dell'io; 2. analisi delle transazioni tra gli stati dell'io; 3. carezze positive e negative; 4. Io sono OK – Tu sei OK; 5. giochi; 6. copioni.

In sintesi, l'obiettivo principale è aiutare la persona a raggiungere la posizione esistenziale "Io sono OK – Tu sei OK" e ci sono diverse tecniche e metodi da poter utilizzare. Quando il cliente ha imparato a parlare il linguaggio dell'AT, il counselor può aiutarlo ad analizzare le proprie transazioni e a vedere come il proprio comportamento si ripercuote sugli altri e viceversa.

Può così identificare la fonte che sta alla base delle sue decisioni, apprendendo come utilizzare il loro stato Adulto per affrontare le richieste del loro Genitore e Bambino. La chiave per comprendere il modello GAB (Genitore-Adulto-Bambino) è capire chi ha il comando nelle diverse situazioni e se è idoneo per quel preciso momento. E' possibile conoscere lo stato dell'io che ha il comando in base al modo in cui il cliente parla, agisce, si sente e in base alle reazioni degli altri: il Genitore, ad esempio, dice cose come "Vergognati", "Questo è stupido"; l'Adulto

dice cose del tipo “Sono in grado di farcela”, “Farò i miei compiti” e “La risposta giusta è questa”; il Bambino invece dice “Bello”, “Voglio” e “Questo è orrendo”.

Attraverso la comprensione del modello GAB, il cliente è pronto ad apprendere le modalità di transazioni delle carezze, positive e negative, tra le persone. Gli viene insegnato, inoltre, che è nato principe (o principessa) e che col tempo, ricevendo atteggiamenti freddi e pungenti, può aver iniziato a pensare di essere diventato rana. Ricevendo troppi rimandi riguardo al proprio modo di essere non Ok rispetto al modo di essere Ok degli altri, si sviluppa la posizione “Io non sono OK – Tu sei OK”, che potrebbe portare a sviluppare e seguire il copione del perdente. Il solo rimedio per “Io non sono OK” è ricevere una gran quantità di carezze incondizionate e amore dalla propria famiglia e amici.

Al cliente, inoltre, viene insegnato a riconoscere le transazioni (complementare/parallela, incrociata e doppia/nascosta) e i giochi, che sono fatti per ricevere carezze, ma sono modalità deformate per ottenerle poiché le transazioni non sono aperte e oneste. Lo stesso vale per i copioni, che si imparano crescendo ma che possono essere cambiati nel momento in cui il cliente scopre cosa gli piace fare e cosa sa fare bene. Le persone possono passare dal copione del non-vincitore a quello del vincitore, impegnandosi a raggiungere obiettivi realistici e stimolanti.

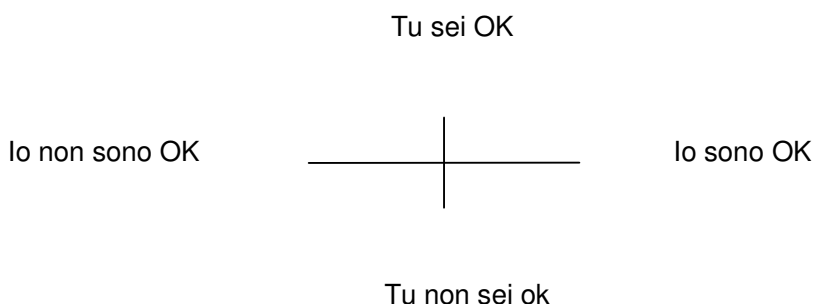
Inoltre, al cliente viene insegnato a delineare e mantenere i contratti per apportare cambiamenti nel comportamento quotidiano, poiché le persone “funzionano” meglio quando sanno mantenere le promesse che fanno a se stesse e agli altri. Poster, foto, role-playing e altri strumenti possono essere utilizzati per insegnare il linguaggio della AT, in modo da raggiungere gli obiettivi di imparare a controllare le proprie risposte con lo stato Adulto, cercando di arrivare alla posizione “Io sono OK – Tu sei OK”, e di imparare a vivere pienamente e liberandosi dai giochi, poiché ognuno ha il diritto di poter scegliere. E’ importante che il counselor insegni al cliente, che sta avendo conflitti interpersonali, nuovi pattern per dare e ricevere carezze. Il primo passo consiste nell’analizzare il comportamento dell’altra persona coinvolta: qual’è la sua risposta alle carezze positive o negative del cliente? Che carezze dà l’altra persona? Il counselor può insegnare al cliente nuovi modi di accarezzare (Thompson & Rudolph, 2000).

Ci sono diversi metodi per insegnare le varie tecniche dell’Analisi Transazionale:

Ad esempio, parlare dei sentimenti e comportamenti che accompagnano ogni stato dell'io. Il counselor aiuta il cliente ad identificare gli stati dell'io propri e degli altri, collegandoli a ciò che sta dicendo rispetto alla sua esperienza. Es:

- Cliente: mio fratello mi dice sempre cosa fare, non è mio padre!
- Counselor: provi un sentimento di ribellione quando tuo fratello si comporta con un genitore autoritario.

Oppure può utilizzare il diagramma OK Corral, che è un modo per rappresentare l'insieme delle convinzioni riguardo se stessi e gli altri. Il cliente è in grado di discutere cosa significa per lui essere OK e non esserlo in termini di comportamenti specifici.



Può anche fare uso di vari giochi. Ogni volta che il cliente descrive un modello di gioco o riconosce che “questo capita sempre a me”, il counselor può fare le seguenti domande: “Sembri parecchio sconvolto. Come pensi di gestire la situazione?”, “Cosa ti fa capire questo di te?”, “Come ti senti dopo che è accaduto questo?”, “Cosa vuoi veramente?”, “Come puoi migliorare la situazione?”, “Quali cose spiacevoli può prevenire il gioco che stai facendo?”. Oppure il counselor può utilizzare il triangolo psicodrammatico (o triangolo di Karpman), in cui il cliente può identificare i tre ruoli di persecutore, salvatore e vittima ((Thompson & Rudolph, 2000). Esempio:

- Giulia (Vittima): Nessuno mi vuole perché sono brutta.
- Marco (Persecutore): Stai zitta, dici solo fesserie!
- Giulia (Persecutore): Vai al diavolo, non si può mai parlare con te!  
(Scambio di ruoli)

Un gioco, per essere completo, implica che almeno uno dei due interlocutori cambi ruolo.

I counselor che lavorano con i copioni, utilizzano le stesse domande impiegate nel counseling ad approccio alderiano, le quali vengono codificate secondo il linguaggio dell'AT per comprendere la natura del copione:

Ad esempio: quali sono i punti deboli della tua famiglia? (Giochi: ottenere carezze a spese degli altri); Com'è composta la tua famiglia? (Posizioni esistenziali di base relative a cosa provo nei confronti miei e degli altri); Come sono le persone della tua famiglia? (Posizioni esistenziali di base relative a cosa provo nei confronti miei e degli altri); Qualcun altro ha mai vissuto con te? Com'era? (Posizioni esistenziali di base relative a cosa provo nei confronti miei e degli altri); Chi è il capo nella tua famiglia? (Ingiunzione genitoriale, messaggio dal Bambino dei genitori: non fare come me); Cosa piace dire di più ai tuoi genitori? (Ingiunzione genitoriale, messaggio dal Bambino dei genitori: non fare come me; contro-ingiunzione, messaggio dal Genitore del genitore: fallo, almeno prova); Descrivi te stesso in tre parole. (Posizioni esistenziali di base relative a cosa provo nei confronti miei e degli altri; come ho scelto di vivere la mia vita); Che parole userebbero le altre persone della tua famiglia per descriverti? (Ingiunzione genitoriale, messaggio dal Bambino dei genitori: non fare come me; contro-ingiunzione, messaggio dal Genitore del genitore: fallo, almeno prova; Posizioni esistenziali di base relative a cosa provo nei confronti miei e degli altri); Qual è il sentimento negativo che provi più spesso? (Sentimenti negativi); Qual è il sentimento positivo che provi più spesso? (Posizioni esistenziali di base relative a cosa provo nei confronti miei e degli altri).

Il counselor può chiedere al cliente di tenere un diario come compito a casa. Il diario offre al counselor e al cliente la possibilità di esplorare sentimenti, pensieri e copioni di vita. Infine, il counselor, che non è nella posizione di proteggere il cliente dalle conseguenze negative, non deve interferire con il copione che serve ancora per mantenere una vita 'buona' all'interno della famiglia o in altre situazioni. Non deve chiedere al cliente di smettere i suoi giochi finché non avrà imparato modalità più appropriate di ricevere carezze, e non deve decidere cosa 'dovrebbe fare'.

Tutte le tecniche esposte possono essere utilizzate sia nel counseling di gruppo che individuale (Thompson & Rudolph, 2000).

### *Valutazione*

Berne sosteneva che i concetti utilizzati nell'Analisi Transazionale fossero universali, ossia che chiunque avesse nella propria personalità il Genitore, l'Adulto e il Bambino e che tutti utilizzassero transazioni con gli altri comunicando da ognuno di questi 3 stadi. La AT può essere efficace con persone che preferiscono un approccio allo sviluppo personale diretto, semplice, educativo piuttosto che l'approccio curativo tipico della malattia mentale. E' un modello che enfatizza i processi cognitivi, necessari per analizzare i copioni e i giochi, ma non trascura i sentimenti, specialmente nel trattare la questione del dare e ricevere carezze positive e negative.

Tra gli aspetti positivi di questo modello è il fatto che si tratta di un percorso relativamente breve, poiché è possibile vedere progressi nel raggiungimento degli obiettivi in 10 sessioni, e anche i costi sono contenuti.

Inoltre, si tratta di una psicologia di auto-aiuto, dato che comprende concetti facili da capire e da utilizzare. Focalizzandosi sul comportamento osservabile, sul presente e sull'area consapevole delle funzioni, le persone possono cambiare ciò che ritengono opportuno e i cambiamenti avvengono con rapidità, ossia nel momento in cui imparano come comunicare e come stabilire contratti per il cambiamento comportamentale.

L'Analisi Transazionale è utile con i gruppi di educazione ai genitori, in cui il focus è sulle cose positive che i genitori hanno fatto e su come aumentare la frequenza di questi comportamenti genitoriali positivi. L'AT pone l'accento sulla rieducazione più che sulla cura e, in quanto tale, non si basa sul presupposto che le persone sono malate o hanno bisogno di essere curate. Coloro che partecipano ai gruppi di AT sembrano, infatti, apprezzare il ruolo di essere studenti più che pazienti. Aiutando le persone a diventare più consapevoli del loro comportamento e del suo impatto sugli altri, le rende più abili ne prendere decisioni su ciò che andrebbe modificato (Thompson & Rudolph, 2000).

## **2.6 L'approccio sistemico-famigliare**

I counselor sistemici, al contrario degli approcci tradizionali che focalizzano l'attenzione sui processi intrapsichici (processi che avvengono all'interno dell'individuo), mirano a tracciare una mappa dell'influenza dei sistemi sociali

sull'individuo. L'obiettivo è scoprire i modi attraverso cui i membri della famiglia comunicano tra di loro, mantengono la struttura e facilitano o ostacolano la crescita dei singoli (Meier & Davis, 2000). Spesso, il counseling individuale tende a separare gli individui e i loro problemi dal setting familiare, mentre la terapia familiare implica quasi sempre interventi che tendono ad alterare il modo in cui opera un intero sistema familiare. Inoltre, copre una varietà di setting, poiché le sedute possono essere individuali, marito e moglie, genitore e figlio oppure l'intera famiglia, compreso chiunque viva in casa. Un'altra differenza rispetto agli approcci tradizionali riguarda la diagnosi del problema. Diversamente dai terapeuti individuali che tendono a riferirsi alla causalità lineare, i terapeuti familiari utilizzano una diagnosi della causalità circolare, che include i ruoli interpretati da ogni membro della famiglia (Thompson & Rudolph, 2000).

La teoria dei sistemi sostiene che i sistemi sono organizzati secondo interi o unità, costituiti da diverse parti interdipendenti e interagenti. L'intero è più grande della somma delle sue parti e il minimo cambiamento in una parte si ripercuote su tutte le altre. Di conseguenza, il terapeuta familiare vede la famiglia come un sistema in cui ogni membro ha un'influenza significativa su tutti gli altri membri. Quindi, per avere un cambiamento significativo da parte di un cliente, è necessario che i membri della famiglia modifichino il loro modo di interagire. La maggior parte dei terapeuti che si rifanno a questo approccio lavorano con le relazioni e i conflitti familiari del presente piuttosto che quelli passati. Un aspetto di interesse per tutti i terapeuti familiari riguarda il fatto che le famiglie tendono a mantenere un equilibrio tra diversi set di estremi bipolari caratteristici delle famiglie disfunzionali: ad esempio, le famiglie possono lottare per trovare un equilibrio tra un coinvolgimento eccessivo nella vita di ciascuno (*invischiamento: enmeshment*) e un distacco eccessivo dagli altri (*disimpegno: disengagement*) (Thompson & Rudolph, 2000).

Molti sostenitori della teoria sistemica, così come molti della Gestalt, si occupano di psicolinguistica, ossia lo studio del modo in cui il linguaggio influenza i pensieri, le azioni e i sentimenti (Meier & Davis, 2000).

Poiché ci sono diversi modelli a cui si rifà la terapia familiare, verranno presentati i più importanti approcci sistemici: la teoria dei sistemi familiari di Bowen, la terapia strutturale e la terapia strategica.

### 2.6.1 *La teoria dei sistemi familiari.*

La nascita della terapia familiare può essere fatta risalire negli anni '50. Murray Bowen, uno dei primi teorici delle relazioni familiari, aveva focalizzato l'attenzione sulla modalità con cui i membri della famiglia riuscivano a mantenere un sano equilibrio tra l'essere invischiati e disimpegnati. Sosteneva che ogni membro dovesse sviluppare un'identità individuale e indipendenza diversa e a se stante rispetto all'identità della famiglia, mantenendo allo stesso un senso di vicinanza e di appartenenza. Secondo Bowen (1978), lo scopo era di aiutare le persone ad integrare queste due forze opposte: ricerca di indipendenza dalla famiglia e mantenimento del senso di vicinanza e appartenenza. Nel suo lavoro, ha enfatizzato dimensione cognitiva della terapia e si è concentrato su 4 aspetti (Thompson & Rudolph, 2000):

*La relazione coniugale.* Le domande per cercare di definire e rendere più chiara la relazione di coppia sono le seguenti: Le due persone riescono ad entrare e uscire in modo salutare dai ruoli che la coppia interpreta? Sanno prendersi cura l'uno dell'altro? Sanno risolvere i problemi e prendere buone decisioni? Sanno giocare bene insieme? Lavorano bene insieme? Sanno differenziare se stessi come individui dalla coppia? Sanno godersi il tempo da soli? Continuano ad avere amicizie e relazioni individuali al di fuori della coppia? Hanno obiettivi personali, professionali e interessi? Come affrontano, come individui, la differenziazione tra se stessi e gli altri membri della famiglia?

*Detriangolazione del Sé dal sistema emotivo della famiglia.* La triangolazione, un altro concetto importante della teoria di Bowen, si riferisce all'azione per cui due membri della famiglia portano un terzo membro dentro a situazioni conflittuali, ad esempio quando la moglie o il marito coinvolgono uno dei figli in una situazione problematica che dovrebbero invece affrontare da soli, oppure quando viene coinvolta una persona esterna, come un amante, per soddisfare i bisogni insoddisfatti del matrimonio. Secondo Bowen, lo scopo principale della terapia familiare è l'auto-differenziazione, che deve essere auto-motivata più che diretta dal terapeuta. Uno degli strumenti che utilizzava per insegnare ai clienti i sistemi familiari e il processo di trasmissione intergenerazionale è il *genogramma* e specifiche domande che aiutavano il cliente a discutere come il suo stesso sistema familiare è stato influenzato dal bagaglio ereditato dalle generazioni precedenti. Il *genogramma* è una mappa generazionale della famiglia, che

include almeno 3 generazioni e comprende le date dei matrimoni, delle nascite e delle morti; le origini culturali ed etniche; lo status socioeconomico; la vita lavorativa; l'educazione e la formazione; gli hobby; le affiliazioni religiose e politiche; le relazioni familiari. In sostanza, il genogramma descrive *chi* compone la famiglia, *come* sono diventati una famiglia (nascita, matrimonio, adozione), *quando* sono arrivati (data di nascita, ordine di nascita, date di matrimonio); *cosa* facevano (lavoro, hobby); *in cosa* credono (religione, politica); *quando* hanno lasciato la famiglia (morte, divorzio, separazione). Oltre a questi dati raccolti durante il counseling, venivano aggiunte al genogramma alcune note che spiegavano gli eventi significativi e poteva succedere che la coppia, come compito a casa, dovessero completare i dati mancanti.

*Sistemi emotivi della famiglia.* Un altro punto centrale della teoria di Bowen è comprendere i sistemi emotivi familiari e come funzionano. Ancora una volta, il mancato raggiungimento della differenziazione tra i membri della famiglia si manifesta nelle relazioni non salutari famiglia, che si tramandano da una generazione all'altra, a meno che qualche intervento non interrompa il circolo. Spesso Bowen assumeva il ruolo dell'educatore nell'insegnare alle persone i sistemi emotivi familiari e si considerava come colui che spezzava i circoli.

Di nuovo, quando la famiglia d'origine era carente nella differenziazione, i bambini assorbivano totalmente le emozioni e i sentimenti della famiglia, oppure si staccavano completamente. Questi bambini, a loro volta, spesso cercano compagni indifferenziati, che quindi forniscono un terreno fertile per futuri conflitti familiari e conflitti. Le persone indifferenziate, solitamente, non coltivano rapporti stretti e duraturi, non risolvono i loro problemi e conflitti e spesso sviluppano sintomi psicosomatici nel tentativo di soddisfare i loro bisogni, inoltre hanno la tendenza a non assumere la responsabilità per il proprio comportamento.

*Modellare la differenziazione.* Bowen utilizzava il modellamento per insegnare la differenziazione ai suoi pazienti e lo faceva usando le dichiarazioni in prima persona – *"I" statement* – e prendendo il comando dei suoi stessi pensieri, emozioni e comportamenti, ad esempio: " lo credo che la cosa migliore da fare per me sia confrontarmi col mio collega riguardo il suo comportamento, ma pensare di fare questo mi fa provare una sensazione di disagio.

### 2.6.2 *La terapia strutturale*

La terapia strutturale è vicina alla teoria dei sistemi familiari di Bowen: si basa sull'assunto che il cliente dovrebbe essere considerato all'interno del contesto del sistema familiare, poiché da solo non rappresenta una fonte di informazioni sufficiente rispetto al problema portato in counseling né è la sola causa del problema. Poiché i risultati che derivano dal counseling individuale non sono sufficienti ad affrontare le pressioni di una famiglia disfunzionale, l'obiettivo maggiore è quello di modificare la struttura familiare che potenzia la disfunzione indirizzandola verso modi funzionali di condurre gli affari e le comunicazioni familiari. Inoltre, la terapia familiare si rifà ai concetti di invischiamento e distacco spigati in precedenza: le famiglie sono organizzazioni gerarchiche con modelli di ruolo e comportamento che guidano le interazioni attraverso e all'interno dei sottosistemi familiari, quindi le famiglie funzionali sono caratterizzate dal fatto che ogni membro sa trovare un equilibrio salutare tra il senso di appartenenza e la propria identità. Un modo per trovare questo equilibrio è definire e chiarificare i confini che esistono tra i sottosistemi della famiglia, come il sottosistema coniugale, quello fraterno, quello genitori-figli.

Ad ogni sottosistema appartiene una propria tematica/oggetto, che è privato e dovrebbe rimanere tale: ad esempio, i coniugi hanno questioni che non vanno discusse nel sottosistema genitore-figlio o figlio-figlio, come la loro vita sessuale, le questioni finanziarie e i conflitti interpersonali. Le famiglie disfunzionali, spesso, discutono questi temi con l'intera famiglia. Poiché i confini tra i sottosistemi variano dal rigido (distacco) al diffuso (invischiamento), il segreto per promuovere la funzionalità nella famiglia sta nel trovare il giusto equilibrio tra questi due poli e, quindi, definire chiaramente i confini.

La terapia strutturale mira a cambiare la struttura organizzativa della famiglia per risolvere il problema che si presenta o cambiare i pattern comportamentali dei membri. Il counselor strutturale dirige attivamente la sessione e partecipa come un membro della famiglia, inoltre può anche assumere il ruolo di capo-famiglia per distogliere l'effettivo membro dominante da questo suo ruolo (Thompson & Rudolph, 2000).

Salvador Minuchin è considerato il padre della terapia strutturale così com'è praticata al giorno d'oggi. Notando che i tradizionali metodi psicoanalitici spesso non funzionavano con target di popolazioni come i ragazzi delinquenti e notando

anche che alcune famiglie generavano diverse bambini delinquenti, concluse che queste famiglie dovevano contribuire significativamente al problema e iniziò a sviluppare un approccio per lavorare con le famiglie che non avevano le competenze comunicative necessarie per la psicoterapia tradizionale, focalizzandosi sulla comunicazione non-verbale. L'approccio di Minuchin è caratterizzato da 3 step: due counselor incontrano l'intera famiglia; poi un counselor incontra in genitori e l'altro il figlio.

Il processo culmina in una fase finale in cui ciascuno condivide le informazioni raccolte in vista di promuovere il cambiamento. Ulteriori osservazioni e studio portano a costruire un linguaggio per descrivere la struttura della famiglia e un sistema di interventi tesi a cambiare i pattern inutili e dannosi dell'organizzazione familiare. Minuchin prediligeva il dramma/teatro e, in quanto terapeuta familiare, metteva in scena la famiglia, assegnava i ruoli, faceva partire e fermare l'azione e assumeva il ruolo di sostegno e guida. Sviluppò un trattamento diretto alle famiglie psicosomatiche, specialmente quelle anoressiche e il suo approccio pragmatico ha contribuito a far comprendere il funzionamento delle famiglie e a produrre interventi per correggerne i malfunzionamenti. La sua filosofia era che i clienti venivano prima di tutto e bisognava dedicarsi completamente ai loro casi. Le sue tecniche spaziavano dalla gentile persuasione alla provocazione al confronto.

Considerava la malattia psicosomatica come un sintomo sviluppato e mantenuto dalla famiglia e ha curato con successo i disordini alimentari, asma e diabete. Poiché lo scopo della terapia strutturale è diretto a modificare la struttura familiare in quanto modalità per modificare il comportamento dei suoi membri, il counselor fa interventi diventando un attivo membro della famiglia e lavorando con il sistema di credenze della famiglia stessa per influenzare i cambiamenti comportamentali tra le persone. I cambiamenti di ruolo possono essere un primo obiettivo immediato nel momento in cui la famiglia si confronta sulle seguenti domande: 1) Come si relazionano i membri della famiglia gli uni agli altri?; 2) Quali sono le alleanze e contro chi sono dirette?; 3) Qual è la natura della diade genitoriale?. L'idea di base è di cambiare il contesto presente della situazione familiare e, quindi, cambiare le posizioni dei membri. Il principio della dissonanza cognitiva opera più o meno nello stesso modo.

Come tutti gli approcci di counseling, il primo passo che il counselor deve fare è stabilire una relazione di fiducia con la famiglia nei modi indicati da Minuchin:

*tracking*, ossia dimostrare interesse e monitorare la famiglia facendo una serie di domande sulla tematica che portano in counseling; *mimicry*, cioè adattare lo stile comunicativo del counselor a quello della famiglia; *Support*, che include i primi due punti e l'accettazione del problema così come presentato dal cliente.

Poi, il counselor esamina i confini o i ruoli della famiglia, che definiscono chi partecipa in cosa e come, le aree di responsabilità, il processo di decision-making e la privacy. Quando i ruoli sono stati rotti, la famiglia lavora proprio su questi ruoli e il counselor potrebbe chiedere ad un membro della famiglia di osservare l'interazione senza interferire. Inoltre, potrebbe assegnare compiti relativi alla manipolazione dello spazio, come chiedere al bambino di spostarsi in modo da non vedere i segnali della madre. I compiti assegnati possono ingigantire le transazioni familiari e suggerire cambiamenti.

In sintesi, l'approccio strutturale di Minuchin è sia attivo che direttivo: il primo compito è spostare il focus della famiglia dal cliente, identificato come colui che porta il problema, al terapeuta, in modo da permettere al cliente di iniziare il processo di ricongiungimento con la famiglia come suo membro. Il passaggio centrale per il terapeuta avviene quando diventa egli stesso parte del sistema familiare. Quando il trattamento è completo, si sposta all'esterno della struttura della famiglia lasciandola intatta e connessa senza che ogni membro perda la sua identità (Thompson & Rudolph, 2000).

### 2.6.3 *La terapia strategica*

Seguendo la popolarità della terapia strutturale, la terapia strategica ha dominato gli anni '80 grazie a Milton Erickson, Jay Haley e Cole Madanes. Questo approccio si basa sull'assunto che il comportamento dei membri della famiglia, che è continuo e ripetitivo, può essere compreso solamente all'interno del contesto familiare. La capacità disfunzionale di problem-solving della famiglia tende ad evolversi e a mantenere i sintomi, e il ruolo del counselor è delineare una strategia per risolvere il problema che si presenta. Il termine '*strategico*' è riferito al fatto che il terapeuta, per risolvere il problema nel modo più veloce ed efficace possibile, sviluppa una specifica strategia pianificata in anticipo ((Thompson & Rudolph, 2000).

Si tratta di una terapia che si caratterizza per la sua breve durata, generalmente non più di 10 sessioni, in cui il counselor svolge un ruolo molto attivo, dando specifiche indicazioni in direzione del cambiamento sotto forma di compiti a casa, utilizzando interventi paradossali e metodi tipici del counseling breve centrato-sulla soluzione.

Gli interventi paradossali attaccano la resistenza che il cliente deve cambiare prendendo indicazioni dal terapeuta. Più che lavorare contro questa resistenza, la usa per apportare i cambiamenti necessari a correggere il problema e riparare il sistema familiare. Il cliente si trova nella doppia posizione di obbedire al terapeuta, cosa che di solito non vuole fare, oppure di fermare il comportamento problematico e 'incontrollabile': così scopre presto che il comportamento è controllabile e riesce a fermarlo (Thompson & Rudolph, 2000).

Sebbene la terapia strategica sia diretta alla rimozione del sintomo, i counselor distinguono tra cambiamenti di primo e di secondo ordine. Il cambiamento di primo ordine avviene quando il sintomo è rimosso solo temporaneamente e ricompare più avanti, poiché il sistema familiare non è stato cambiato. Poiché i comportamenti dei membri della famiglia non avvengono isolati ma in sequenza, per cui il comportamento di uno è sia risultato che catalizzatore per il comportamento di un altro, risolvere il sintomo senza sistemare il sistema non giova alla famiglia, che rimane disfunzionale. Il cambiamento di secondo ordine si verifica quando sia il sintomo che il sistema sono riparati, con la conseguente scomparsa definitiva del sintomo. Le famiglie funzionali, che mostrano flessibilità nel riparare il sistema familiare quando è danneggiato, rientrano in questa categoria.

Erickson sosteneva che l'insight, la consapevolezza e la liberazione emotiva non sono necessari per il cambiamento, piuttosto le persone hanno bisogno di risolvere i loro problemi immediati ed eliminare i sintomi fastidiosi per andare avanti con la propria vita. Di conseguenza, la crescita personale del cliente e il suo sviluppo non rappresentano l'obiettivo principale della terapia. È importante notare che gli interventi strategici spesso si occupano dei cambiamenti nella struttura familiare quando la terapia strutturale fallisce.

La pratica terapeutica è molto eclettica poiché il terapeuta lavora per costruire strategie atte ad attivare i cambiamenti necessari. Tra le varie modalità di intervento della terapia strategica vengono riportate quelle che sembrano più adatte ad un contesto di counseling.

Chasin, Roth e Bogard (1989) hanno presentato un metodo della terapia strategica familiare che pone l'attenzione sulle potenzialità del cliente e cerca di aprire nuove prospettive e discussioni, attraverso 5 fasi: nella prima fase, il counselor e i clienti negoziano per promuovere una partecipazione sicura e volontaria: i clienti hanno il diritto di rifiutarsi di rispondere a qualsiasi domanda o partecipare a qualsiasi attività; nella seconda fase ogni partecipante è invitato a fare una lista delle proprie potenzialità individuali e le potenzialità della relazione; con la fase successiva i partecipanti mettono in atto tre drammatizzazioni: nella prima, la coppia mostra cosa accadrebbe se gli obiettivi della relazione fossero raggiunti; nella seconda, ogni cliente interpreta un'esperienza passata dolorosa; nella terza ogni cliente mette in atto l'esperienza passata dolorosa "come avrebbe dovuto essere". In questa scena il partner ha la funzione di essere preventivo, protettivo e/o mediatore/risolvente. Durante la quarta fase ogni partecipante dichiara ciò che percepisce essere il problema nella relazione e nell'ultima fase il counselor consiglia il prossimo passo (compiti a casa, appuntamento di valutazione, etc.) in base a quello che è accaduto durante la sessione.

Un altro esempio di terapia strategica familiare è l'uso delle metafore, in vista di raggiungere un rapido cambiamento.

In sintesi, il lavoro del counselor familiare è caratterizzato da 4 fasi (Thompson & Rudolph, 2000): la prima fase, denominata sociale, ha 3 obiettivi: costruire il rapporto, osservare i modelli di comunicazione familiare e le alleanze, costruire ipotesi sulla modalità di funzionamento della famiglia. Segue poi la fase del problema, dove il compito principale è ottenere una chiara dichiarazione del problema che trovi l'accordo di ogni membro della famiglia. Nella fase di interazione l'obiettivo è duplice: tutti dovrebbero discutere del problema e tutti dovrebbero interagire con gli altri membri della famiglia. Durante questa fase, il counselor non interviene nell'interazione familiare, poiché indirizza la famiglia a discutere dei loro disaccordi e a mettere in scena (role-play) un tipico problema familiare come decidere chi fa quali faccende domestiche. Queste interazioni offrono importanti informazioni riguardo le sequenze del problema, i modelli comunicativi e i livelli di autorità nella gerarchia familiare.

La fase finale è denominata fase dell'impostazione dell'obiettivo. In questa fase lo scopo è definire l'obiettivo della terapia in termini comportamentali concisi e

osservabili. Un accordo chiaro e completo sugli obiettivi è necessario se la famiglia deve avere il comando del processo terapeutico e la cooperazione e l'impegno sono indispensabili per far funzionare la terapia.

### *Valutazione*

Nonostante siano presenti diverse scuole e autori della terapia familiare, è possibile trovare delle comunanze:

in primo luogo, tutti concordano sul fatto che le famiglie sono come motori con parti interdipendenti: quando una parte funziona male, può causare il malfunzionamento anche delle altre parti. Per avere un cambiamento duraturo è necessario che l'intera famiglia cambi; in secondo luogo, la famiglia è come una canoa galleggiante: mantiene l'equilibrio solo perché un membro della famiglia pende dalla parte destra e altri due sono solo leggermente inclinati dalla sinistra. In altre parole, la canoa è in equilibrio ma non è confortevole. L'obiettivo è quello di trovare un modo più confortevole di mantenere l'equilibrio senza rovesciare la canoa; infine, tutti gli approcci alla terapia familiare si rifanno ad altri approcci per essere più eclettici e integrati.

La terapia familiare si è allargata fino a comprendere problemi non-tradizionali, come la delinquenza, l'ansia, i disordini dell'umore, la schizofrenia, la violenza e gli abusi familiari e le dipendenze, ambiti questi che spesso esulano dal campo del counseling.

Molti terapeuti familiari hanno utilizzato tecniche e metodi di altre teorie di counseling, come la terapia del gioco, l'arte terapia, il racconto di storie (storytelling) (Early, 1994; Becvar and Becvar, 1993; Riley, 1993).



### 3 APPROCCIO FILOSOFICO AL COUNSELING

*“Quando la vita non trova un cantante  
per cantare il suo cuore, allora crea un  
filosofo per far parlare la sua mente”  
(Gibran, 1926).*

La filosofia è da sempre una pratica, poiché si caratterizza come una prassi, un fare, uno specifico modo di agire che si riconosce come filosofico. Fare filosofia significa cercare le possibili ragioni del nostro stare al mondo, significa assumere una determinata condotta nel tentativo di attribuire senso alla vita per favorirne la sua più piena realizzazione: in questo senso “la filosofia è la ripresa della vita nel pensiero” (Brentari et al., 2006).

La filosofia ha sempre proposto una visione di mondo e, poiché l’uomo è relazione (Buber, 1958; Ebner; Frankl, 1969) e non può comprendere se stesso senza comprendere il mondo, solamente all’interno di una visione/proposta di mondo sarà in grado di trovare la propria strada e orientare il suo cammino.

La filosofia, inoltre, è da sempre pedagogica dal momento che le regole per apprendere sono intimamente legate dalla verità di ciò che viene appreso: le scuole ellenistiche, in particolare, hanno insistito sul fatto che apprendere una dottrina significava assumere una condotta, poiché era impensabile adottare uno stile di vita senza adottare una dottrina.

La filosofia, intesa come impegno per la verità<sup>18</sup>, intesa come accordo tra le costruzioni soggettive e la realtà<sup>19</sup> aiuta la mente a liberarsi dai suoi mascheramenti e dall’autoinganno, dalle cosiddette finzioni dell’io o “falsi sé” e favorisce quel lavoro su di sé necessario per trovare la propria direzione di senso e postura nei confronti del mondo. Da questa prospettiva si comprende come la filosofia possa essere vista come *terapia dell’anima*, dove il verbo greco *terapeuein* sta ad indicare l’azione di ‘mettersi al servizio di’. I ‘terapeuti’, come

---

<sup>18</sup> Ricerca della verità significa prima di tutto, come afferma Màdera, esercizio di trasformazione di sé per mettersi in grado di poter scorgere la verità. La verità filosofica è essenzialmente una via di conversione per diventare strumento capace di cogliere il vero. La verità come fine, che trasforma colui che cerca durante il cammino, è una verità ecumenica di tutte le vie sapienziali. (Brentari et al, 2006: 101).

<sup>19</sup> Luigi vero Tarca, cap. 10 in Brentari C, Màdera R, Natoli Salvatore, Tarca L. V. (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, op. cit., p. 120. Tuttavia, precisa l’autore, poiché manca un criterio valido a priori oggettivamente per determinare tale accordo, la verità è intesa come accordo intersoggettivo circa la realtà.

spiega Filone di Alessandria nel *De vita contemplativa* (Brentari et al., 2006) erano uomini raccolti in comunità lontane dalla città, che si dedicavano alla cura della loro anima, cioè alla cura di se stessi, attraverso la contemplazione della verità. Se filosofare è mettersi al servizio della verità in sé, una verità che quindi riguarda anche l'uomo, la filosofia può essere considerata come una via per liberarsi dal dolore e per affrontare le difficoltà della vita, poiché esiste un male di vivere che non ha niente a che fare con le psicopatologie e che affligge in qualche modo tutti gli uomini, impedendo di accedere alla verità sul mondo e su di sé.

La filosofia, quindi, tramanda un'arte del vivere, promuove pratiche di cura e, infine, fornisce una 'terapia' tesa al ben-essere e al ben-vivere, che promuove nella persona una maggiore apertura alla saggezza, intesa come autoconsapevolezza e autoreponsabilizzazione (Dipalo, 2006). Essendo un modo di vivere (Baracchi, 2006), la via filosofica (che si traduce in vita filosofica) conferisce molta importanza alle pratiche e richiede un forte legame fra teoria e prassi, che si traduce nell'incitamento a cambiare la propria vita. Vivere seguendo la via filosofica significa vivere secondo il bene, nel tentativo di raggiungere la più piena realizzazione di sé coltivando ogni aspetto del proprio essere: razionale, intellettuale, pratico, emotivo, fisico, spirituale. In questo senso, la pratica filosofica comporta la coltivazione di sé.

Ma cosa significa cura di sé? Partendo da una prospettiva non dualistica, aver cura di sé significa aver cura dell'anima nella sua interezza, senza separazione tra anima e corpo, che si traduce in cura del corpo e del comportamento. Il senso della pratica filosofica può essere definito, quindi, in base all'esperienza del sé di cui prendersi cura, in base al modo di intenderlo, che può essere ad esempio come unità psicocorporea, oppure psichica scissa dalla corporeità o ancora ridotta a raziocinio. L'aver cura di sé chiama in campo anche il problema della scelta e di come scegliere, poiché chi ha appreso a scegliere (cioè a vivere) bene, in maniera responsabile, ponderata e senza fretta, sarà in grado di percorrere il suo cammino e di affrontare transizioni e cambiamenti con abilità. Ma aver cura di sé implica anche l'andare alla scoperta di sé, cercando di rileggere la trama della propria esistenza attribuendone nuovi significati (Mesirca, 2006). La vocazione terapeutica della filosofia, se così si può dire, ha origine antiche e va inteso nel senso epicureo del termine:

“Vana è la parola di quel filosofo dalla quale nessuna passione umana viene curata. Come non v'è nessuna utilità d'un'arte medica che non liberi il corpo dai suoi mali, così neppure della filosofia se non libera l'anima dalle sue passioni” (Brentari et al., 2006: 82).

La filosofia si pone quindi in ascolto del dolore, in tensione dialogica e di cura, un ascolto caratterizzato da capacità di attenzione e sospensione del giudizio.

La filosofia, come il counseling, si rivolge alla componente 'sana' delle persone. Questo non significa che si rivolge 'solo alle persone sane', ma alla dimensione sana/normale delle persone che, come la dimensione del disagio/disturbo psichico, è presente in ognuno<sup>20</sup>. Alla base c'è, quindi, la convinzione che esiste una 'malattia' dei sani che permea ogni aspetto dell'esistenza, e la filosofia vuole essere la risposta al dolore e alla sofferenza che sono presenti nella vita di tutti. Ma fermarsi a questo livello non è sufficiente, poiché si rimane ancora dispersi quando, nonostante affrontati dolori e sofferenze, la vita risulta essere priva di senso e direzione. Per questo è significativo raggiungere una forma consapevole di vita. In questa ricerca consapevole, si tratta di far fronte/rispondere/affrontare le normali inquietudini dell'esistenza, come ad esempio le difficoltà a vivere i cambiamenti identitari (nascite, adolescenza, relazioni tra i sessi, lavoro, vecchiaia, malattia, morte) che si traducono in sentimenti di incapacità a gestire la trasformazione, dando voce alla richiesta di sostegno/cura e legittimandola. Non si tratta, quindi, di guarire da qualche patologia, ma di imparare a condurre la propria vita come investigazione di sé e ricerca di senso, educandosi all'ascolto di sé e dell'altro, ad una pratica della vita e ad una presa di posizione di fronte al mondo:

“Ma questo non era uno degli scopi principali dell'antica pedagogia [...] cioè la riflessione sulle nostre intenzioni e comportamenti? Un tentativo per uscire dalla posizione di non senso verso il nulla e l'inetività che si diffonde sempre e ovunque? Un modo per sfuggire dall'insensibilità verso lo spirito

---

<sup>20</sup> Concordo con quanto dice Romano Màdera quando specifica che gli aggettivi 'sano' e 'psicopatologico' sono considerati lungo un continuum di normalità e patologia, che si differenzia da un punto di vista relativo alla quantità. In questo modo è possibile comprendere che in ogni psicopatologia si trovano dei nuclei sani, così come ogni persona, anche la più normale, ha dei nuclei psicopatologici. Questa distinzione a livello quantitativo permette di riconoscere la normalità e la patologia nella misura in cui la persona è in grado di costruire e mantenere relazioni affettive e lavorative che rispondono al criterio di autonomia richiesto ai singoli nelle diverse situazioni storiche e sociali. Nota pp.97-98.

[...] vale dire la proibizione della sofferenza, delle sensazioni, dell'autocontrollo e, viceversa, l'esaltazione del narcisismo?" (Meletiadis, 2006: 105).

Era una dimensione della pedagogia, e dovrebbe esserlo ancora oggi, quella di promuovere la ricerca e la scoperta del senso della vita, una sorta di esercizio di accettazione e convivenza con quanto accade, di comprensione degli eventi, di assunzione di responsabilità, un esercizio ai misteri della vita o iniziazione alla vita intesa come esercizio. In questo il suo incontro con la filosofia, che non è solo teoria ma anche scelta di un modo di vivere e, di conseguenza, esercizio di vita. Può essere quindi considerata una forma speciale di educazione che mira alla responsabilizzazione della persona, nel favorire l'assunzione delle sue responsabilità davanti a se stesso e agli altri.

"Ma per le malattie dell'anima solo la filosofia è la medicina. Perché solo attraverso questa e come conseguenza di questa, impariamo cosa è buono e cosa è osceno, cosa è giusto e cosa è ingiusto, cosa dobbiamo scegliere e cosa evitare. Come dobbiamo cioè comportarci [...]" (Brentari et al., 2006: 108).

La trasformazione a cui si tende, però, non riguarda solamente l'interiorità del singolo, ma anche la qualità dei rapporti che instaura con gli altri esseri viventi. Infatti, la persona non è semplicemente in relazione con gli altri, ma è da queste relazioni costituito nella sua identità, poiché in virtù della sua struttura intrinsecamente relazionale, non è nulla al di fuori delle relazioni che lo costituiscono: ognuno di noi non esiste in modo indipendente, ma esiste solo in funzione di qualcun altro (Pasqualotto, 2006). La pratica filosofica, del resto, si qualifica per la sua dimensione comunitaria e plurale, tesa alla costruzione del 'noi' per il perfezionamento di sé (Tarca, 2006).

Cosa significa, quindi, quando si parla di pratica filosofica?

### **3.1 Consulenza filosofica: cenni storici**

Parlare di pratica filosofica significa introdurre una tematica che, negli ultimi anni, sta iniziando ad avere visibilità anche in Italia, ossia la consulenza filosofica. Dal momento che la maggior parte delle riflessioni che riguardano la filosofia nel

counseling provengono da questo ambito, ritengo opportuno fare una breve panoramica sull'argomento.

Il padre della consulenza filosofica è Gerd Achenbach, filosofo tedesco, che nel maggio del 1981 aprì uno studio di consulenza filosofica a Colonia, in Germania, convinto dell'efficacia della filosofia come risoluzione dei problemi dell'uomo. Suo grande pregio è stato quello di risvegliare il desiderio di "filosofare" per comprendere o risolvere questioni della vita pratica e offrendosi egli stesso come guida in questo percorso, spinto dall'insoddisfazione nei confronti della filosofia accademica troppo astratta rispetto al mondo reale e riservata esclusivamente ai filosofi. Divenuta scienza utile solo a se stessa e ridotta a ghetto all'interno del mondo accademico, la filosofia aveva finito col perdere qualsiasi contatto con la realtà problematica degli uomini: "questa alienazione, che produce sterilità nella filosofia e perdita di senso nella vita quotidiana, viene superata dalla Philosophische Praxis" (Achenbach, 2004) Inoltre, Achenbach sentì l'esigenza di promuovere questa nuova professione perché insoddisfatto delle relazioni d'aiuto, che erano radicate nel paradigma strumentale o terapeutico.

Nello stesso anno di fondazione della consulenza filosofica, in Francia uscì il libro dello storico Pierre Hadot "La filosofia come modo di vivere", che rappresentò una svolta anche in questa nuova professione, poiché spostava l'attenzione del filosofo dalle teorie del fondamento alla dimensione della vita buona, realizzata. L'autore sottolinea come molte scuole filosofiche antiche intendessero la filosofia come 'arte del vivere' e non insegnamento di teorie astratte.

Nel 1982 nasce la Società internazionale per la consulenza filosofica (IGPP, Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis), punto di riferimento per le pratiche filosofiche e, nel 1984, viene pubblicato in Francia il testo "La cura di sé", terzo volume della "Storia della sessualità" di Foucault, che mostra come la filosofia si sia sempre occupata della vita quotidiana e rivela pensatori come Seneca, Cicerone e Marco Aurelio, spesso sottovalutati, che affermavano l'importanza di condurre la propria vita secondo/alla luce di criteri il più rigorosi possibile, per conferirle forma e spessore. La consulenza filosofica si inserisce in questa prospettiva, fornendo alle persone gli strumenti per comprendere meglio la loro vita e orientarla verso direzioni di senso (Achenbach, 2006).

Dalla metà degli anni '80 questa nuova professione comincia ad espandersi in altri paesi europei, primo fra tutti l'Olanda, dove il primo studio di consulenza filosofica nasce nel 1987 grazie a Ad Hoogendijk e si inizia a pubblicare la rivista

*Filosofische Praktijk*. Nel 1989 venne fondata l'associazione nazionale di pratica filosofica 'Dutch Association for Philosophical Practice' (VPF) e venne incentivata la sua applicazione anche al settore aziendale. Nello stesso anno inizia la sua attività Shlomit Schuster, fondando un'organizzazione per lo sviluppo del counseling filosofico in Israele. Durante gli anni novanta la consulenza filosofica vede la sua espansione in Francia, dove Marc Sautet, considerato il primo consulente filosofico francese, affianca a questa nuova professione una nuova pratica, ossia i 'Cafè-Philo', discussioni filosofiche pubbliche che si diffusero poi in tutto il mondo. Nel 1992 la consulenza filosofica arriva anche negli USA grazie a Ran Lahav e continua ad espandersi anche in Gran Bretagna, Austria, Norvegia, Svizzera, Australia.

Nel 1994 si svolse la prima conferenza internazionale di Philosophical Counseling presso l'Università della British Columbia a Vancouver, in Canada, organizzata da Lahav e Lou Marinoff, fondatore dell'ASCPC e attivo divulgatore di questa nuova prassi (Lahav et al, 1995).

Solo nel 1999 la consulenza filosofica approda in Italia, con la nascita della prima organizzazione 'Associazione Italiana di Counseling Filosofico' (AICF) e dei primi studi professionali. Nel 2000 l'AICF si divide in due diverse associazioni: a) la SICOF (Società Italiana di Counseling Filosofico), che si coordina con la SICO (Società Italiana di Counseling) e appartiene al filone che tende a ricollegare la consulenza filosofica all'ambito più vasto del counseling ad orientamento psicologico; e b) Phronesis (Associazione Italiana per la Consulenza Filosofica) che si inserisce nel percorso tracciato originariamente da Achenbach e distingue la consulenza filosofica, intesa come attività specificamente filosofica, dalle pratiche psicologiche delle professioni d'aiuto.

Quali sono, quindi, le caratteristiche della pratica filosofica? In che modo si distingue dalla psicoterapia? Quale idea di persona sottende e a chi si rivolge? Chi è il filosofo che si occupa di consulenza, quali sono le filosofie a cui attinge e gli strumenti filosofici che utilizza? Qual è la sua relazione con la consulenza educativa?

### **3.2 Cos'è la consulenza filosofica**

La filosofia nasce dall'esigenza dell'essere umano di rispondere alle domande fondamentali della vita e, intesa come strumento-metodo-conoscenza, si

presuppone che possa essere in grado di fungere da sostegno e supporto rispetto ai problemi che la vita pone. In questo senso, la filosofia si traduce come modo di porsi di fronte all'Uomo e, contemporaneamente, come modo di porsi dell'uomo di fronte alle questioni del Mondo. Si tratta di una filosofia pratica, intesa come esercizio di pensiero, come atteggiamento, come ricerca radicata nella realtà, che nasce e vive nel mondo, nei fatti reali e contestuali. Martha C. Nussbaum, nel suo libro *The Therapy of Desire* (1994), sottolinea come le scuole filosofiche ellenistiche (l'Epicurea, la Scettica e la Stoica) non considerassero la filosofia una pratica intellettuale distaccata e tesa alla dimostrazione della chiarezza, ma un'arte mondana di accostarsi alle miserie umane.

Ma che cos'è la consulenza filosofica? Sono state proposte diverse definizioni nel tentativo di dare una connotazione peculiare a questa nuova professione e non sempre la terminologia utilizzata è la stessa: per questo si trovano diciture differenti come 'consulenza filosofica', 'pratica filosofica', 'counseling filosofico'.

Achenbach (2004) con pratica filosofica, intende un esercizio professionale di "consulenza filosofica sulla vita" che ha luogo nello studio del filosofo. Nella pratica filosofica non è richiesto ai consulenti di essere insegnanti di filosofia, bensì filosofi. La forma concreta della filosofia è il filosofo il quale, in quanto istituzione nel caso specifico, è la pratica filosofica. Inoltre, la pratica filosofica è un libero dialogo, che non somministra alcuna conoscenza filosofica ma mette in movimento il pensiero, è un filosofeggiare insieme al consultante che, lungi dall'essere incasellato in schemi e soluzioni predefinite, è considerato come individuo protagonista e può essere aiutato a smuovere e superare i suoi blocchi nell'orientamento. Essa riprende fundamentalmente l'antica tradizione filosofica, praticata nella scuola sofistica, in quella socratica e nelle scuole post-classiche, dove la filosofia si proponeva di insegnare l'arte del vivere. La consulenza filosofica propone un modo, tanto nuovo quanto antico, di aiutare le persone a riflettere sulla propria vita e chiarificarne gli aspetti problematici, senza dare risposte o soluzioni già pronte. Il suo scopo è quello di instaurare un libero dialogo tra consulente e consultante. E' un accompagnamento alla riflessione, un tentativo di vivificare e ravvivare il modo di pensare di chi cerca consulenza, di vedere una questione da un'altra prospettiva e inaugurare un processo di riflessione, di secondo pensare (Achenbach, 2004)

La consulenza filosofica è la prestazione professionale di una consulenza da parte di un consulente, esperto in filosofia, a un consultante che liberamente e

spontaneamente ne fa richiesta. Ciò che viene offerto nella consulenza filosofica è un'attività consultiva, vale a dire il supporto di consigli, suggerimenti e orientamenti che aiutino il consultante a trovare strade per lui soddisfacenti, per affrontare ed elaborare in modo positivo i problemi che egli stesso si pone. Ciò esclude che la consulenza si trasformi in attività terapeutica o normativa: essa, cioè, non è mai diretta a curare e guarire malattie fisiche e psichiche del consultante, né persuaderlo di ideologie o dottrine filosofiche, religiose, morali o di altro tipo (Andrea Poma, 2005).

La consulenza filosofica non può intendersi terapia in senso classico, perché non prevede una diagnosi della malattia del paziente secondo una costruzione sociale, o una definizione istituzionale di 'normale', né il successivo trattamento della cosiddetta patologia del cliente, secondo alcuni tratti terapeutici codificati. La consulenza filosofica non ha a che fare con rapporto causa/effetto, quanto con rapporti di ragione/azione. Ma non c'è dubbio che la terapia, nel senso della facilitazione di un miglioramento delle condizioni del cliente (lo stato della mente, lo stato emozionale, il suo operare nel mondo) è presente in quelle fasi della consulenza filosofica che vengono ritenute dal cliente riuscite (Raabe, 2006).

La consulenza filosofica rappresenta il tentativo contemporaneo di unificare il pensiero filosofico con le attività della vita. Questa fusione di teoria filosofica e di pratica della vita reale ha luogo in conversazioni che le persone intrattengono con un consulente filosofico in possesso della competenza che può loro servire. La pratica filosofica intesa come consulenza non è un ibrido di filosofia e psicologia, ma filosofia in senso proprio (Schuster, 2006).

La consulenza filosofica si colloca nel territorio delle idee, cioè ancor più che dentro se stessi si colloca fuori da se stessi. La consulenza filosofica si differenzia dalla psicoanalisi in quanto fondata sul dialogo che, in questo ambito, ricostruisce la visione del mondo e non la dimensione profonda della psiche del consultante (R. Lahav, 2004).

Il counseling ad indirizzo filosofico può essere definito come una relazione d'aiuto in cui vengono facilitati e stimolati, attraverso strumenti filosofici, processi decisionali e chiarificatori in grado di rispondere a specifiche domande dell'esistenza. In questo senso, viene ripresa la tradizione filosofica con particolare riferimento alla figura di Socrate quando nel Teeteto parla della maieutica. Il counselor filosofico è quindi un facilitatore di processi decisionali (L. Berra, 2006).

Si può dire che la pratica filosofica è un modo di affrontare i problemi utilizzando categorie proprie del ragionamento filosofico e si applica in tutte le situazioni che presentano dilemmi personali e morali: ad esempio quando si vive un conflitto (etico, personale, professionale...), quando si cerca una via per conciliare esperienze e convinzioni, quando ci si interroga sul significato di certi valori o ancora quando ci si trova ad affrontare un momento particolare della propria vita (un cambiamento, una separazione, una malattia...). La consulenza filosofica permette alle persone di conoscere e comprendere le loro filosofie, favorendo una maggiore consapevolezza nella scelta del cammino da percorrere.

“Tutti abbiamo, che ce ne accorgiamo o no, la nostra propria filosofia, ed essa è quasi priva di valore. I suoi effetti sul nostro agire e sulle nostre vite, tuttavia, sono molto spesso disastrosi. Pertanto, bisogna necessariamente tentare di migliorare la nostra filosofia attraverso la critica. Questa è la mia unica giustificazione per l’esistenza della filosofia in generale”<sup>21</sup>.

In questo senso, è da intendersi come relazione d’aiuto, come percorso di riflessione che porta ad un’autovalutazione alla luce della propria vita reale quotidiana e alla ricerca di soluzioni che siano coerenti il più possibile con la propria filosofia. Lo stesso Socrate insisteva nell’affermare che una vita non sottoposta ad esame non merita di essere vissuta e invitava ognuno ad avere una propria filosofia, identificandone le caratteristiche e facendone buon uso nelle scelte importanti della vita.

E’ importante, però, non cadere nel rischio di confondere i problemi esistenziali con la malattia. Si è, infatti, invasi da una cultura della patologia che ha permeato molti aspetti della nostra vita e che, di fronte ai normali squilibri emotivi dovuti alle situazioni problematiche, ci porta ad interpretarli erroneamente e a cercare diagnosi più che nuove prospettive. La consulenza filosofica è la ricerca di una prospettiva, è una relazione d’aiuto che non mira a curare chi ne fa ricorso, ma ad incentivare le sue capacità di prendersi cura di sé e della sua esistenza, favorendo la comprensione del senso che emerge dal suo modo di pensare e di agire e, di conseguenza, la visione del mondo che si cela dietro a determinati comportamenti e che, spesso, è inconsapevole. Il presupposto è quello secondo

---

<sup>21</sup> Karl Popper, cit. in Una breve risposta alla domanda: “Che cos’è la Pratica Filosofica?”, [www.igpp.org/eng/index.html](http://www.igpp.org/eng/index.html)

cui “una migliore comprensione della tua visione del mondo, cioè del modo in cui concepisci te stesso e il tuo ambiente, ti aprirà probabilmente nuovi modi di relazionarti a te stesso e al tuo mondo” (R. Lahav, 2004).

Il consulente filosofico è un esperto in visioni del mondo e interpretazioni della realtà e offre al consultante la possibilità di contestualizzare i suoi problemi esistenziali secondo prospettive diverse da quelle che utilizza abitualmente per analizzarli. Il consulente, quindi, aiuta la persona a trovare la propria strada per risolvere le questioni problematiche, dopo aver capito perché le vive come tali. Nel fare questo, non fornisce risposte ma promuove la capacità della persona di orientare diversamente le domande, poiché la risoluzione di un problema consiste principalmente nel trovare la domanda che apre la via e rende possibile la risposta.

Infatti, ostinarsi a guardare le cose da un punto di vista inadeguato determina uno stato di cristallizzazione/rigidità che non permette di vedere una via d'uscita, ed è proprio in questi casi che la filosofia si esprime come terapia che va contro le cristallizzazioni dell'intelletto e apre una via d'uscita attraverso domande che possono sembrare insensate. Il confronto dialogico che si viene a creare permette, quindi, di comprendere meglio la questione soggetta ad investigazione e di portare alla luce quei tratti della personalità del consultante che non conosce. Il dialogo favorisce il rivelarsi dell'identità che, spesso, appare con chiarezza altri ma rimane nascosta alla persona stessa. E' così che il consulente filosofico non si confronta solo con le idee ma anche con le emozioni dell'altro, con il suo peculiare modo di sintonizzarsi con la realtà<sup>22</sup>. L'orizzonte in cui ci si colloca è quello del problem solving, dove per 'problema' si intende un nodo che non si è in grado di risolvere perché non si sa come trattarlo da un punto di vista logico, o che si tratta in maniera errata. Il passaggio fondamentale è dato dalla libertà e autonomia del consultante nella risoluzione del problema e nel raggiungimento dell'equilibrio, poiché senza libertà e autonomia non può esserci filosofia. Proprio per questo il consulente deve semplicemente farsi mediatore delle abilità tipiche della tradizione filosofica, come il rigore logico e argomentativi.

Scopo della consulenza è far guadagnare un nuovo punto di vista e favorire un cambiamento nella prospettiva logica della persona, liberandola dal senso di prigionia che viene dalla situazione che lei stessa ha contribuito a determinare e

---

<sup>22</sup> [www.phronesis.info](http://www.phronesis.info)

da cui non sa come uscire, grazie ad una ristrutturazione del campo logico e il passaggio da una prospettiva angusta a una veduta superiore e più ampia. La filosofia ci aiuta a liberarci dai nostri stessi sbagli e dai paradossi che involontariamente creiamo nella comunicazione quotidiana (Massaro, 2004).

### **3.3 Consulenza filosofica e psicoterapia**

Achenbach (2004) sostiene che la pratica filosofica è diventata un'alternativa alle psicoterapie e si rivolge a persone che si sentono 'bloccate' nella loro stessa vita e avvertono la sensazione di essere diverse da quello che potrebbero effettivamente essere, persone che sentono la necessità di fare chiarezza e rendere conto della propria vita, non accontentandosi del semplice sopravvivere. La domanda che, principalmente, spinge le persone a richiedere una consulenza filosofica è: "Che cosa sto davvero facendo?".

Il Filosofo Pratico si distingue dallo psicologo/psicoterapeuta perché, mentre quest'ultimo si adopera per riconoscere qualcosa di speciale attraverso una modalità speciale, principalmente psicogenica (ossia come incidenti psichicamente determinati), il Filosofo è specialista di ciò che è non-speciale. Il counseling filosofico non è nato da quello psicologico, non è stato praticato in precedenza da psicologi e terapisti, bensì trova nella filosofia la sua origine e tradizione, e si traduce in una conversazione autonoma su qualsiasi argomento proposto dal cliente (Schuster, 2006). Mentre Shlomit Schuster non considera il termine come proprietà esclusiva dei terapisti, Pollastri, rifacendosi ad Achenbach, afferma che non si può confondere il counseling con la consulenza filosofica. Si tratta, infatti, di un'attività intenzionale d'aiuto, di tipo fondamentalmente tecnico, che usa la filosofia ma non è filosofia. L'autore sostiene che il counseling dovrebbe essere riservato alle pratiche di impianto psicologico. Da questa prospettiva, la filosofia finisce con l'essere ridotta a tecnica da utilizzare nei contesti caratterizzati dalla relazione d'aiuto (Pollastri, 2004).

Andando oltre la questione terminologica, Schuster specifica che, nonostante molti psicologi abbiano parlato di approcci filosofici al counseling e molti psicoterapeuti abbiano usato la filosofia nei loro approcci, tuttavia nessuno di loro ha mai lasciato il paradigma psicologico-terapeutico o si è definito counselor filosofico. Nemmeno Carl Rogers, che aveva definito l'ultima versione della sua

terapia centrata sul cliente come un approccio filosofico al counseling, riuscì ad abbandonare il paradigma psicoterapeutico, poiché sostituì il concetto di guarigione con quello di crescita psicologica. E' solo con Karl Jaspers e Michael Foucault che si assiste al passaggio dal piano psicologico a quello filosofico relativamente alla comprensione e ai modi di essere, passaggio che li portò a prendere le distanze dalla psichiatria e dalla psicologia contemporanee (Schuster, 2006).

Dopo l'istituzionalizzazione, se così si può dire, della pratica filosofica ad opera di Achenbach, alcuni psicologi-psicoterapeuti cominciarono a definirsi *philosophical counselor*, cambiando la loro vecchia denominazione ma generalmente non i loro metodi. Tuttavia, non è possibile pensare di praticare il counseling filosofico senza separarlo da quello psicologico, e il counseling filosofico praticato da filosofi-psicoterapeuti che non operano tale distinzione sembra essere il tentativo di evitare che questa nuova professione sia svolta da una persona non in possesso di una laurea in psicologia, per prevenire i possibili danni provocati da una libera conversazione con persone che, secondo tali psicologi, avrebbero bisogno di una terapia. A differenza della psicoterapia, che utilizza etichette diagnostiche per stabilire se è possibile o meno intraprendere un percorso col paziente, nella consulenza filosofica è accolto chiunque sia in grado di stabilire una relazione dialogica che permetta una comunicazione, anche di senso comune. Con questo, sottolinea Schuster, non si vuole dire che la pratica filosofica può essere utile a tutti, si vuole solamente sottolineare il fatto che la decisione di continuare con un cliente non dipende dal riconoscimento dei cosiddetti sintomi psicopatologici e solo durante la conversazione si può capire se il percorso intrapreso può essere o meno d'aiuto.

“Nella pratica filosofica troviamo la più grande libertà possibile, perché un cliente può sempre sollevare obiezioni sul punto di partenza o sui metodi adoperati da un practitioner”<sup>23</sup>.

Inoltre, vengono rifiutate due caratteristiche tipiche della terapia, la prima delle quali si riferisce alla logica secondo cui un sintomo

---

<sup>23</sup> Annette Prins-Bakker, *Practisch Mijmeren* 1 [xv], *Filosofie*, Maggio 1996, cit. in Shlomit C. Schuster, Cosa intendo quando dico “Philosophical Counseling”, [www.geocities.com/centersophon/press/index.html](http://www.geocities.com/centersophon/press/index.html) .

trasforma la persona in un caso che deve essere 'trattato', la seconda è relativa al fatto che l'obiettivo perseguito è quello di provocare un cambiamento nel cliente. Il consulente filosofico, invece, non si focalizza sul sintomo ma su una visione del mondo: il contenuto dell'incontro è specificamente filosofico e l'obiettivo ha a che fare con concetti come 'illuminare' e coltivare', e non curare o eseguire una terapia (Lahav, 2004)

Inoltre, un'altra differenza dalla psicoterapia è il fatto che nella consulenza filosofica non si ha a che fare con la malattia, non c'è diagnosi, non ci sono aspettative che il cliente riceva passivamente il trattamento e che sia quindi 'curato' dal terapeuta. Il consulente non produce cura nel cliente, ma invita a qualcosa che è definibile come auto espressione, autocompressione, esplorazione dell'autoinganno.

La centralità nel processo di consulenza è data dall'insegnamento intenzionale di competenze tipiche del ragionamento filosofico, con particolare attenzione alla logica informale (pensiero critico). Infatti, nella consulenza filosofica, ciò che si fa è filosofare sul piano teoretico, quindi è necessario che anche il cliente acquisisca delle precise competenze, poichè è considerato un compagno di dialogo. Il consulente non cerca di scoprire verità nascoste su di lui, è meno interessato al problema e più interessato al cliente, la relazione è aperta e ricettiva e la seduta si concentra sulla logica delle idee in questione più che su fatti contingenti.

Anche la concezione della persona è diversa, poiché mentre la psicoterapia, pur riconoscendo la visione filosofica del mondo della persona, la identifica con il suo substrato psicologico (l'individuo è lo spettatore di quella visione del mondo, la consulenza filosofica considera la persona in quanto incarnazione delle sue idee (Raabe, 2006)

Occorre sottolineare che non c'è ancora chiarezza tra le effettive differenze tra queste due professioni, tanto che gli stessi counselor filosofici sono attualmente in dibattito per affrontare questo nodo critico.

Un aiuto in questa direzione potrebbe venire dai metodi che si utilizzano nella consulenza filosofica, ma anche in quest'area non c'è molto accordo tra i diversi autori.

Achenbach (2004) afferma che la pratica filosofica si avvale del “metodo-oltre il metodo/ del non-metodo”, ossia lavora sui metodi piuttosto che con i metodi, poiché non segue vie precostituite ma si adopera per cercare la strada nuova, sabotando i pensieri abitudinari e illuminandoli, favorendo il consultante a trovare il suo cammino, a vivere in accordo con se stesso, o meglio, a diventare ciò che egli è.

Un metodo comunemente utilizzato è quello del dialogo socratico, ossia del dialogo libero, aperto all'investigazione, che viene usato soprattutto con i gruppi.

Un altro metodo implica l'assumere un filosofo come punto di riferimento che informi la propria pratica, e se le idee di questo filosofo non fossero accettate se ne possono proporre delle altre. La consulenza filosofica sembra funzionare efficacemente anche con i gruppi, dove il punto partenza è dato dalla concezione personale del mondo. Il tema gruppo diventa quindi messa a punto delle filosofie personali, che possono anche essere esibite attraverso una rappresentazione (Lahav, 2004)

In generale si può dire che la consulenza filosofica utilizza metodi basati sulla logica e il pensiero critico, che diventa il cuore del ragionamento filosofico.

#### 4 COUNSELING E PSICOTERAPIA

La relazione d'aiuto è l'incontro tra due persone, in cui una si rivolge all'altra per cercare di rispondere ad un bisogno specifico di orientamento, di sostegno, di consulenza. Le problematiche di chi chiede aiuto possono essere molto varie, dalla scelta di un lavoro ad un disagio specifico nei confronti di una precisa situazione, dal bisogno di essere incoraggiati in vista di una prova impegnativa al senso di vuoto di un momento di crisi esistenziale.

Il counseling è prima di tutto un'interazione, non tra un terapeuta e un paziente, ma tra un counselor e un cliente, un rapporto in cui la persona non si sente considerata come "malata", ma è alla ricerca di un sostegno per migliorare le proprie relazioni con se stessa e con il mondo. Il cliente è una persona che viene volontariamente e attivamente in counseling per avere aiuto su un problema, ma senza rinunciare alla sua responsabilità per la situazione (Rogers, 1970).

Se il sostegno psicologico era considerato finora riservato solo alle persone che soffrivano di un disagio patologico, ora invece esiste una vasta fascia di utenza che chiede aiuto non per guarire da una patologia, ma per vivere meglio, per imparare a conoscere e utilizzare gli strumenti necessari per diventare protagonista e artefice della propria crescita<sup>24</sup>. Si rivolge al counseling una persona il cui disagio esistenziale non arriva al punto di impedirle di riconoscere il suo bisogno d'aiuto e di impegnarsi attivamente a risolvere il problema. È necessaria un'alta motivazione che garantisca l'impegno costante e responsabile del soggetto (Danon, 2000). Le soluzioni devono venire, per quanto possibile, dalla persona e adeguarsi ai suoi schemi di riferimento.

Se per counseling, quindi, si intende un processo di aiuto rivolto al singolo, alla coppia, alla famiglia o alle istituzioni, teso a promuovere le potenzialità educative di ogni essere umano, è chiaro come non possa essere identificato con un intervento di tipo riparatorio com'è quello dell'approccio psicopatologico. Infatti, a differenza della psicoterapia, non si basa su un bisogno predeterminato ma su un'esigenza di perfezionamento (Pati, 1990; Simeone, 2002). Nell'ottica di riconoscere alla professione counseling, orientata nella prospettiva educativa e

---

<sup>24</sup> Occorre evidenziare che non è possibile generalizzare, che l'intervento di counseling varia da persona a persona e, a volte, può anche non essere efficace. Tuttavia, la persona che si rivolge al counselor è una persona fondamentalmente sana, nel senso che non presenta una condizione di patologia: è una persona che possiede molte risorse ma che ha bisogno di imparare come attivarle. In questa direzione il counseling può dare risultati soddisfacenti.

tesa a favorire l'autodeterminazione del soggetto, una sua autonomia e indipendenza, occorre distinguerla dalla psicoterapia. Tuttavia, va precisato che non è cosa semplice stabilire con chiarezza i confini tra i due tipi di intervento, poiché le aree di sovrapposizione e confusione sono molteplici. Sembra riduttivo circoscrivere le differenze tra questi ambiti solo facendo riferimento alla profondità del percorso, alla durata del processo e alla presenza di patologie, poiché sarebbe necessario operare distinzioni anche in base alla nicchia di bisogni a cui risponde.

Prima di entrare nel merito del discorso, occorre evidenziare alcune similitudini : entrambe le professioni si basano sull'interazione verbale all'interno di una relazione di fiducia che aiuta la persona a comprendere i problemi e ad attuare cambiamenti. Spesso è molto difficile distinguere le due tipologie di intervento, soprattutto rispetto alla psicoterapia breve, specialmente quando entrambe le professioni offrono una relazione di sostegno e sono di natura educativa. Entrambi i processi sembrano condividere alcuni oggetti e tecniche simili: Infatti, la questione chiave rispetto al dominio di ciascun processo è nelle mani del counselor e del terapeuta, i quali devono restringere la pratica alle loro aree di competenza (Brown & Srebalus, 1996).

Dopo questa premessa, si cercherà però di presentare alcune distinzioni proposte da diversi autori, nel tentativo di delineare una panoramica, seppur non esaustiva, e trovare punti comuni e differenze.

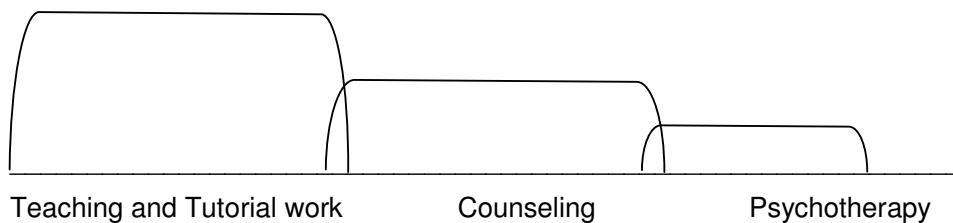
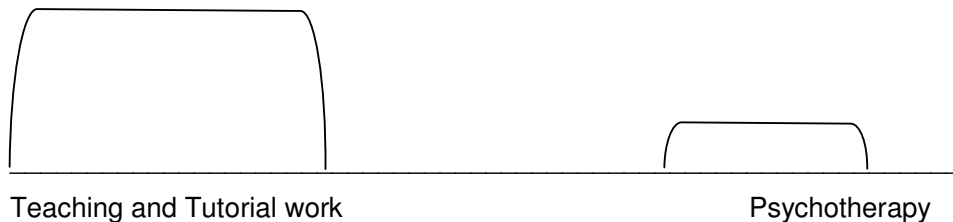
Milner (1974), parlando del counseling in educazione, distingue tra insegnamento, counseling e psicoterapia: l'insegnamento implica l'apprendimento in quanto attività cognitiva, con poca o nessuna considerazione del contenuto affettivo della relazione insegnante-studente. Sicuramente le emozioni sono presenti nella situazione di insegnamento, ma non sono riconosciute apertamente. Tuttavia, nei setting didattici questa relazione di apprendimento può sfociare in una relazione in cui le emozioni sono riconosciute ed utilizzate per facilitare l'apprendimento stesso. Quando questo accade, è possibile pensare che questa relazione si sovrapponga al counseling, anche se il contenuto dell'apprendimento sarà diverso.

Il counseling, invece, implica un relazione di apprendimento sia cognitiva che affettiva: l'intelletto e le emozioni sono deliberatamente riconosciute e utilizzate nel processo di apprendimento . Il contenuto è personale del cliente, egli è infatti il 'soggetto'riguardo cui avviene l'apprendimento. Tuttavia, una persona con

particolari difficoltà emotive potrebbe aver bisogno di incontri di counseling settimanale continuato per un certo periodo di tempo, o sessioni più frequenti in un breve periodo di tempo denominate da alcuni counselor 'psicoterapia breve': questo è un esempio di come il counseling si sovrappone alla psicoterapia.

La psicoterapia è simile al counseling nel senso che implica una relazione di apprendimento che enfatizza l'uso dell'intelletto per comprendere gli aspetti emotivi della vita della persona, ma è più intenso e interpretativo del counseling e mira al cambiamento della personalità attraverso l'utilizzo dell'inconscio e delle esperienze dell'infanzia, sebbene questo dipenda dall'orientamento teorico del terapeuta.

Riassumendo, possono esserci alcune sovrapposizioni tra l'insegnamento e il counseling e tra il counseling e la psicoterapia. Nel contesto scolastico, ad esempio, la maggior parte degli studenti non avrà bisogno di psicoterapia e molti non avranno bisogno di counseling, tuttavia, ci sono due modi in cui una scuola può offrire relazioni d'aiuto:



Se le risorse di una scuola offrono relazioni d'aiuto come illustrato nella prima figura, le difficoltà personali di alcuni studenti probabilmente non troveranno aiuto; la seconda figura, invece, mostra una più comprensiva distribuzione delle risorse che mira ad offrire l'aiuto adeguato.

Rimanendo in ambito scolastico, Yau (1988) distingue tra orientamento (guidance), counseling e psicoterapia, facendo riferimento al target di

popolazione a cui è offerto il servizio, agli obiettivi, al tempo di intervento (fase in cui si interviene) e al personale coinvolto.

	<b>Guidance</b>	<b>Counseling</b>	<b>Psychotherapy</b>
<b>Popolazione</b>	Tutti gli studenti	Studenti in difficoltà	Studenti con gravi problemi
<b>Obiettivo</b>	Prevenzione primaria, obiettivi evolutivi	Prevenzione secondaria, obiettivo di riparazione	Obiettivo terapeutico
<b>Intervento</b>	Precoce	Medio (middle)	Tardivo
<b>Professionisti</b>	Insegnanti e team del counseling di orientamento	School counselor	Psicoterapeuti

Secondo l'autrice, l'orientamento, il counseling e la psicoterapia per gli studenti vanno posti lungo un continuum. Alla prima estremità si trova l'orientamento, che è offerto a tutti gli studenti di tutte le età relativamente a tutte le aree di sviluppo/crescita. Il suo obiettivo è la prevenzione primaria e la promozione/miglioramento dell'autostima, riguarda i bisogni evolutivi. Il servizio è offerto il più presto possibile durante la vita scolastica degli studenti ed è parte integrale del programma educativo. Il personale coinvolto è composto da insegnanti, dal personale di orientamento e dai genitori, e questa collaborazione è necessaria per i seguenti motivi: l'ampiezza della popolazione studentesca è tale da richiedere uno sforzo comune; gli studenti sono condizionati dal contesto scolastico e familiare, spesso i loro problemi sono di natura relazionale.

Al centro è collocato il counseling, che è offerto agli studenti che cominciano ad avere qualche difficoltà/problema e il cui obiettivo è la prevenzione secondaria (o riparazione). Poiché molti problemi sono relativi ad ostacoli/impedimenti/difficoltà nello sviluppo, il counseling è a breve termine e il tempo di intervento è intermedio, ossia quando le difficoltà cominciano a manifestarsi. I professionisti coinvolti sono gli school counselor.

All'altra estremità del continuum si trova la psicoterapia, offerta agli studenti che hanno gravi problemi emotivi e comportamentali. Il servizio è dato dagli psicoterapeuti, che solitamente praticano all'esterno del sistema scolastico.

Folgheraiter (1987)<sup>25</sup> propone invece la distinzione tra counseling, psicoterapia e lavoro sociale.

Il counseling è un processo di interazione fra due persone (counselor e cliente) che mira ad abilitare il cliente a prendere una decisione inerente a scelte di carattere personale o a problemi/difficoltà specifiche che lo riguardano direttamente, aiutandolo a comprendere la sua situazione e a gestire il problema assumendo la responsabilità delle scelte. Il counseling enfatizza l'importanza dell'autopercezione, dell'autodeterminazione e dell'autocontrollo, lo scopo è rendere la persona capace di azioni razionali e positive, più soddisfatta e in pace con se stessa, in grado di vivere in maniera più serena e socialmente integrata. L'area coinvolta è quella del conflitto, delle confusioni mentali, dell'ambivalenza e del turbamento emotivo dovuto a stress nei vari ambienti di vita in persone altrimenti ben integrate e adattate.

La psicoterapia, invece, riguarda l'area del disagio psichico e della sofferenza psichica (non della malattia mentale). La persona non è portatrice di un problema specifico, rispetto al quale occorre operare scelte o aggiustamenti, ma di un disturbo strutturale della personalità, che richiede una ristrutturazione globale del proprio modo di essere.

Infine, il lavoro sociale è focalizzato non sulle dimensioni interne alla persona (conflitti o vissuti deformati), bensì su quelle esterne del comportamento e delle abilità di vita. Nell'ambito del lavoro sociale rientrano distinte funzioni (come il servizio sociale, l'azione socioeducativa, rieducativi, l'animazione socio-culturale etc.), il cui comune denominatore è il funzionamento sociale della persona. In generale, il social worker è interessato a tutto ciò che rinforza, blocca o destruttura l'autonomia della persona.

Brown & Srebalus (1996) sostengono, come altri autori (Nisenholz, 1983; Belkin, 1984; Wolberg, 1980), che esistono molte similitudini e differenze tra counseling e psicoterapia. Entrambe si basano sull'interazione verbale all'interno di una relazione di fiducia che aiuta la persona a comprendere i problemi e ad attuare cambiamenti. Tuttavia, mentre il counseling riguarda un trattamento più breve verso clienti che non presentano gravi disturbi e che cercano assistenza in setting educativi e comunitari, la psicoterapia generalmente si riferisce a

---

<sup>25</sup> Prefazione in Mucchielli, *Apprendere il counseling*, Erikson, Trento, 1987.

trattamenti a lungo termine con persone che presentano disturbi cronici di una certa gravità in setting sanitari. In ogni caso, spesso i due termini sono intercambiabili e se una persona che lavora da diversi anni nella scuola è considerata counselor, la stessa persona, assunta in una comunità e che lavora con clienti più disturbati rispetto agli studenti nella scuola, è considerata un terapeuta che fa psicoterapia.

In genere, un counselor nella sua pratica adotta le seguenti modalità: utilizza strategie che non prolungano il processo oltre un anno; parte dal presupposto che il cliente è protagonista attivo del processo; pone enfasi sulle potenzialità/risorse del cliente più che sulle mancanze. Il focus è sull'apprendere nuove modalità di risoluzione dei problemi e su come utilizzare queste modalità in altre situazioni; parte dal presupposto che il cliente sarà in grado di tollerare i momenti in cui l'ansia sarà a livelli piuttosto alti, dovuti al confronto diretto con i problemi; utilizza strategie apprese durante il suo training formativo in counseling, che poi sono sviluppate ulteriormente nella pratica, ma sono comunque certificate dal corso frequentato.

In generale, è molto difficile distinguere tra counseling e psicoterapia. In molti setting sanitari, dove i clienti possono aver bisogno di farmaci (antidepressivi etc.), il colloquio terapeutico di accompagnamento è spesso chiamato counseling, anche se il paziente è considerato a rischio senza l'assunzione di farmaci. Ci sono alcuni vantaggi nell'utilizzare il termine counseling. Si tratta di un termine poco stigmatizzato e più accessibile alle persone, che lo considerano meno generico del termine terapia e lo vedono più legato all'affrontare cambiamenti e processi di crescita rispetto alla cura della sofferenza psichica.

Amenta (1999) distingue psicoterapia e counseling in base a dei criteri precisi: obiettivi perseguiti, destinatari, formazione, luogo di lavoro, metodi e tecniche utilizzate, durata dell'intervento. Per quanto riguarda gli obiettivi, la psicoterapia spesso si propone una ristrutturazione della personalità, mentre il counseling si propone di assistere il cliente nella scoperta e utilizzo delle sue risorse, per far fronte in maniera adeguata alle difficoltà della vita. Inoltre, la psicoterapia è rivolta a persone che soffrono di patologie di tipo clinico, il counseling a persone fondamentalmente 'normali' dal punto di vista psichico, ma che si trovano in difficoltà dovute alle situazioni, allo sviluppo e ai compiti ad esso relativi. In riferimento alla formazione necessaria, Amenta afferma che non c'è molto accordo tra i diversi autori, che spesso sottolineano che il counselor non riceve

una preparazione adeguata. Un'ulteriore distinzione riguarda il luogo di lavoro: nella psicoterapia il setting è piuttosto strutturato e rimane fondamentalmente invariato, mentre cambiano gli obiettivi del trattamento; nel counseling, soprattutto in quello educativo, variano sia il setting sia gli obiettivi. Riguardo ai metodi e le tecniche utilizzate, Amenta sostiene che non c'è molto accordo tra gli autori circa i criteri di riferimento per distinguere i due tipi di intervento. Probabilmente, le differenze a questo livello dipendono molto dalla teoria a cui si fa riferimento. Infine, rispetto alla durata dell'intervento, il counseling è un intervento relativamente più breve della psicoterapia, pochi mesi per il primo, da 6 mesi a più anni per la seconda.

Thompson & Rudolph (2000) sostengono che fare distinzioni tra counseling e psicoterapia può essere superficiale, poiché entrambi i processi hanno oggetti e tecniche simili. Infatti, la questione chiave rispetto al dominio di ciascun processo è nelle mani del counselor e del terapeuta, i quali devono restringere la pratica alle loro aree di competenza. Confrontando queste due professioni, comunque, ci sono delle differenze che però spesso vanno perse nel terreno comune che condividono. In generale, si può dire che il counseling è più indicato per persone che hanno disturbi lievi, come ad esempio problemi personali, professionali, legati a compiti educativi e di decision-making, è indicato per questioni che non coinvolgono la sfera dell'inconscio e per applicazioni nell'ambito dei metodi di insegnamento. Il counseling, inoltre, si muove nell'ottica della prevenzione dello sviluppo, e il setting più indicato per è quello educativo e dello sviluppo. La psicoterapia, invece, si rivolge soprattutto a persone che presentano disturbi gravi che coinvolgono la sfera delle personalità e delle questioni a livello inconscio, si muove nell'ottica del rimedio/cura e il setting più indicato è quello clinico e medico. La tabella riportata di seguito (Tab. 1) sintetizza schematicamente quanto appena detto:

**Tabella 1: Confronto counseling e psicoterapia** (Thompson & Rudolph, 2000: 18)

<b>Il counseling è più indicato per:</b>	<b>La psicoterapia è più indicata per:</b>
1. clienti	1. pazienti
2. disturbi lievi	2. disturbi gravi
3. problemi personali, sociali, professionali, educativi e di decision-making	3. problemi di personalità
4. questioni relative alla prevenzione e allo	4. questioni relative al rimedio/cura

sviluppo	
5. setting educativi e di sviluppo	5. setting clinico e medico
6. questioni a livello conscio	6. questioni a livello inconscio
7. metodi di insegnamento	7. metodi di cura

Locke et al. (2001), per distinguere il counseling da altre discipline, fanno riferimento quattro criteri. Il primo riguarda gli standard, secondo cui una prima differenza è relativa alla preparazione dei counselor rispetto agli altri pratici, le cui discipline di base si differenziano sostanzialmente. Ad esempio, mentre gli psicologi studiano la storia e i sistemi della psicologia, i counselor hanno come tematiche principali l'orientamento professionale e basi sociali e culturali. Tuttavia, gli autori affermano che gli psicologi che si preparano al lavoro clinico, devono seguire alcuni corsi del programma di counseling<sup>26</sup>.

I counselor sono formati in teorie e tecniche del counseling, con particolare attenzione alle abilità cliniche e all'etica del processo decisionale. Sebbene non con la stessa profondità dei terapisti familiari, devono comunque avere una preparazione rispetto alle famiglie e gli interventi relativi. A livello di dottorato, i counselor sono implicati nelle stesse tipologie di ricerca e negli stessi corsi di metodologia degli psicologi. Una differenza nei programmi riguarda l'esperienza clinica. Molti programmi di dottorato in counseling richiedono un periodo di esperienza post-master prima di accedere agli studi di dottorato, mentre i programmi di psicologia richiedono il master senza l'obbligo di esperienza clinica. Inoltre, la maggior parte dei counselor hanno una laurea relativa all'area della scienza dell'educazione e, nonostante sia necessaria una preparazione psicologica di base, i fondamenti filosofici di riferimento si rifanno alle discipline educative.

Il secondo criterio di distinzione riguarda l'orientamento filosofico: sebbene il counseling condivida parte delle sue origini con la psicologia, è anche fortemente radicato nella filosofia dell'educazione, nei metodi e nelle pratiche educative. Infatti, è caratterizzato da un preciso collegamento allo sviluppo umano e all'approccio filosofico-educativo, ed è visto come un processo di apprendimento in cui il protagonista è la persona alla ricerca di un modo di vivere con se stessa

---

<sup>26</sup> Durante la mia permanenza negli USA per fare ricerca nelle scuole, ho avuto la possibilità di seguire alcuni corsi del Master in School Counseling e le classi erano composte anche da psicologi che dovevano frequentare obbligatoriamente alcune materie del programma.

e con gli altri. E' risaputo che le fasi di sviluppo richiedono momenti di transizione, ma non tutti sono in grado di affrontare tali passaggi senza difficoltà. Le esperienze educative, come l'orientamento e il counseling, sono più efficaci in un'ottica di prevenzione, quando cioè i bisogni sono anticipati e facilitati nella loro espressione, promuovendo la capacità del soggetto di cambiare e crescere. Questo è un presupposto fondamentale del counseling.

L'identità professionale è il terzo criterio di differenziazione. L'identità professionale è relativa al grado di istruzione raggiunto, alle credenziali professionali, alle principali affiliazioni organizzative e fonti professionali di conoscenza (ad esempio riviste e libri). Questo è uno dei punti più deboli rispetto all'obiettivo di definire il counseling e distinguerlo come professione a se stante, poiché mancano riferimenti precisi in questo ambito. Purtroppo in assenza di una chiara identità a livello di professione, si corre il rischio di non riuscire a delineare le competenze necessarie e le conoscenze che distinguono i counselor dagli altri professionisti.

Proseguendo nell'individuazione delle possibili differenze tra counseling e psicoterapia, Simeone (2002) sostiene che il counseling si muove nella logica educativa dell'aver cura (*caring*) ed è un processo caratterizzato da uno spessore educativo, si riferisce a situazioni di crisi psico-sociale e opera in un contesto non sanitario. Inoltre, la consulenza educativa è rivolta a persone momentaneamente disorientate o bloccate da un problema contingente, che crea incertezza e incapacità d'azione, o turbate da naturali dinamiche evolutive, si pone obiettivi educativi legati a processi decisionali e non punta a ristrutturazioni della personalità.

Il setting della consulenza educativa è tendenzialmente poco strutturato, il numero di incontri è limitato e l'enfasi è posta sulla prevenzione e sulla promozione del benessere. La psicoterapia (o consulenza clinica), invece, interviene secondo la logica sanitaria del trattamento (*curing*), si rivolge a persone che presentano situazioni patologiche con una significativa sofferenza emotiva, operando in un contesto sanitario. E' un processo che ha uno spessore terapeutico, ha obiettivi curativi e punta alla ristrutturazione della personalità. Il setting è molto strutturato, il numero di incontri è solitamente più ampio rispetto al counseling (e comunque variano a seconda del disturbo) e l'enfasi è posta sulla diagnosi e sulla cura.

Di Fabio (2007) propone un'ulteriore distinzione, mettendo a confronto le professioni che implicano l'aiuto e le professioni che si basano sull'aiuto come il counseling e la psicoterapia, prendendo come riferimento i criteri relativi alla finalità perseguita, alle competenze necessarie e ai professionisti coinvolti.

a) *Finalità*: nelle professioni che implicano l'aiuto, l'intervento ha lo scopo di promuovere il benessere e la salute psico-fisico-sociale, fornendo informazioni, accoglienza e guida per la soluzione del problema presentato; nel counseling l'intervento è sul malessere/disagio manifestato da un individuo sano, mira alla risoluzione dei problemi contingenti, ad aiutare la persona attraverso un processo di chiarificazione e ridefinizione del problema presentato, a favorire la ripresa del processo di crescita e sviluppo individuale tramite l'analisi del problema contingente; la psicoterapia interviene sulla psicopatologia, mira alla risoluzione dei conflitti intrapsichici e relazionali che portano alla modificazione di alcuni aspetti della personalità e delle difese, con conseguente miglioramento sintomatologico, miglior adattamento alla vita sociale e maggiore consapevolezza dei limiti individuali.

b) *Competenze*: le professioni che implicano l'aiuto sono caratterizzate dal prevalere dell'istanza psico-sociale in presenza delle altre istanze (aiutativa, riparativa), sono necessarie capacità di ascolto, capacità comunicative e relazionali empatiche, capacità di costruire un clima empatico e di fiducia. Occorre inoltre aver avuto una formazione specifica nella propria professione e, a livello facoltativo, una formazione aggiuntiva inerente gli strumenti di comunicazione e relazione empatici.

Il counseling è caratterizzato dal prevalere dell'istanza riparativa, in presenza di altre istanze (aiutativi, psico-sociale e terapeutica) e sono necessarie la capacità di partecipazione emotiva mantenendo l'oggettività, la capacità di aiutare la persona nella formulazione della richiesta di aiuto, attraverso la ricostruzione dei significati personali di cui carica il problema, la capacità di sostenere il processo di consapevolizzazione dei bisogni, di ricerca di nuove soluzioni e mobilitazione delle potenzialità creative del soggetto. E' inoltre necessaria una modalità relazionale attiva e sospensione del giudizio, non è prevista l'interpretazione dei meccanismi di transfert e controtransfert, è previsto l'utilizzo delle tecniche di incoraggiamento. Occorre avere la capacità di strutturare un setting specifico e di creare un'alleanza d'aiuto, è necessario avere una formazione teorico-pratica

nell'ambito specifico e una formazione clinico-psicologica (il modello teorico di riferimento fornisce il modello relazionale specifico di ogni counselor).

La psicoterapia è caratterizzata dal prevalere dell'istanza terapeutica, in presenza di altre istanze (aiutativi, riparativa e psico-sociale) e sono necessarie la capacità di creare l'alleanza terapeutica, di compartecipazione emotiva e la capacità diagnostica (categoriale, psicodinamica e sociale). Occorre essere in grado di aiutare la persona nella formulazione della richiesta d'aiuto attraverso la ricostruzione dei significati personali di cui carica il problema, di interpretare i meccanismi di transfert e controtransfert, di utilizzare la tecnica dell'incoraggiamento, di sospendere il giudizio. Occorre una preparazione clinico-psicologica grazie ad un percorso di studio teorico-pratico della psicoterapia (scuole di psicoterapia) ed è necessario fare un training personale riguardante le proprie dinamiche inconsce.

*c) Professionisti coinvolti:* per quanto riguarda le professioni che implicano l'aiuto, si fa riferimento a tutte le professioni dell'ambito sanitario (infermieri, medici etc.), tutte le professioni dell'ambito socio-educativo (assistenti sociali, insegnanti, educatori professionali, consulenti degli sportelli d'ascolto etc.), professioni che implicano il fornire informazioni e il porsi come guida (medici specialisti, avvocati, mediatori familiari, consulenti familiari, consulenti on line, consulenti telefonici etc.).

Il professionista mantiene in primo piano il focus del suo intervento specifico (insegnamento, medicina, educazione etc.), e si limita ad un perfezionamento e arricchimento grazie a ulteriori conoscenze e competenze di tipo comunicativo-relazionale. I professionisti che potrebbero svolgere il counseling sono tutti gli psicologi e tutti i medici che abbiano frequentato un corso di specializzazione, in ambito psicologico-clinico, per la formazione al counseling. E' necessario aver frequentato uno specifico training formativo, poiché è indispensabile una conoscenza approfondita di se stessi.

Occorre, perciò, distinguere il counseling, come intervento specialistico psicologico-clinico, dalle professioni che, sebbene impegnate in medesimi ambiti e utilizzando il colloquio nella pratica di lavoro, sono situate sul versante della consulenza. Le lauree specialistiche in Scienze dell'Educazione potrebbero costituire un percorso di base per ulteriori master indirizzati a specifiche aree di intervento di counseling. Infatti, nell'ambito del counseling, inteso non solo come particolare intervento volto a promuovere il benessere e il superamento di

difficoltà, problemi e sofferenze (disagio e malessere) ma anche come strumento formativo, capace di spaziare da forme di intervento a valenza preventiva ad altre di più spiccata connotazione pedagogica, esistono vari studiosi che reputano possibile una figura di counselor con formazione di base in ambito di scienza dell'educazione, con successivi e ripetuti master specialistici (Di Fabio, 2007; Binetti e Bruni 2003; Simeone 2002).

I professionisti che possono svolgere la psicoterapia sono i laureati in medicina o psicologia, abilitati all'esercizio della professione, che abbiano frequentato un corso di specializzazione post lauream in psicoterapia.

Volendo fare una sintesi di quanto esposto finora, è possibile distinguere counseling e psicoterapia in base ad alcuni criteri:

*L'area di intervento*, che è reattiva al conflitto, alle confusioni mentali, al turbamento emotivo dovuto a situazioni di stress nei vari ambiti di vita delle persone altrimenti ben integrate. L' enfasi è posta sulla prevenzione e sulla promozione del benessere, l'intervento è sul problema manifestato dalla persona e il focus del counselor è l'individuo.

La psicoterapia, invece, si colloca nell'area del disagio e della sofferenza psichica, che comprende disturbi cronici spesso gravi (è esclusa la malattia mentale che è di pertinenza della psichiatria). Non necessariamente è presente un problema specifico verso cui operare scelte o aggiustamenti, ma in genere si è un presenza di un disturbo strutturale personalità, che richiede una ristrutturazione globale proprio modo essere. La psicoterapia si muove nell'ottica del rimedio e dell'istanza terapeutica, e l'enfasi è posta sulla diagnosi e sulla cura; interviene sulla psicopatologia, e il focus è il sintomo.

*La durata dell'intervento*: l'intervento di counseling è generalmente più breve della psicoterapia, e si conclude in circa 8-12 incontri distribuiti nell'arco di pochi mesi. Inoltre, le sessioni possono avvenire secondo intervalli discontinui variando nell'intensità settimanale a seconda delle necessità. La psicoterapia, invece, prevede interventi che hanno durata medio-lunga, in un arco di tempo che va da 6 mesi a più anni, e che in genere hanno una cadenza settimanale più regolare.

*Tipo di destinatari e concezione della persona*. A differenza della psicoterapia, dove le persone che vi si rivolgono hanno dei problemi nell'ambito del disagio e della sofferenza psichica, presentano patologie di tipo clinico (depressione, fobie, disturbi psichici di vario genere...), e questioni a livello inconscio, e non sempre

sono in grado di partecipare attivamente al processo, nel counseling il cliente è protagonista attivo del processo, l'enfasi è posta sulle risorse e non sulle mancanze, il focus è centrato sull'apprendimento di nuove modalità di risoluzione dei problemi e sulle modalità di utilizzarle in altre situazioni della vita. Le persone sono fondamentalmente 'normali' dal punto di vista psichico, ma si trovano in difficoltà dovute alle situazioni, allo sviluppo e ai compiti ad esso relativi, sono quindi momentaneamente disorientate o bloccate da un problema contingente, che crea incertezza e incapacità d'azione. Il cliente è una persona che viene volontariamente e attivamente in counseling per avere aiuto su un problema specifico (conflitti, crisi evolutive/di transizione, perdita di una persona cara, perdita del lavoro...), ma senza rinunciare alla sua responsabilità per la situazione, la sua richiesta di aiuto non si basa su un bisogno predeterminato ma su un'esigenza di perfezionamento. Si rivolge al counseling una persona il cui disagio esistenziale non arriva al punto di impedirle di riconoscere il suo bisogno d'aiuto e di impegnarsi attivamente a risolvere il problema.

*Obiettivi:* il counseling si propone di assistere il cliente nella scoperta e utilizzo delle sue risorse, gli obiettivi sono educativi e legati principalmente a processi decisionali. Lo scopo è dato dalla risoluzione dei problemi contingenti, puntando ad aiutare la persona attraverso un processo di chiarificazione e ridefinizione del problema presentato, a favorire la ripresa del processo di crescita e sviluppo individuale tramite l'analisi della difficoltà del momento.

La psicoterapia spesso si propone una ristrutturazione della personalità, gli obiettivi sono di tipo curativo e puntano alla risoluzione dei conflitti intrapsichici e relazionali che portano alla modificazione di alcuni aspetti della personalità e delle difese personali.

*Formazione.* Il counseling può essere svolto in genere da diverse figure professionali, come pedagogisti, assistenti sociali, educatori professionali o psicologi che dovrebbero lavorare in un determinato settore di consulenza. La formazione di base dovrebbe prevedere delle nozioni generali di psicologia, di comunicazione, le teorie e le tecniche del counseling, e fondamenti filosofici che si rifanno alle discipline educative. Infatti, sebbene il counseling condivide parte delle sue origini con la psicologia, è anche fortemente radicato nella filosofia dell'educazione, nei metodi e nelle pratiche educative, poiché è caratterizzato da un preciso collegamento allo sviluppo umano e all'approccio filosofico-educativo, ed è visto come un processo di apprendimento in cui il protagonista è la persona

alla ricerca di un modo di vivere con se stessa e con gli altri. Oltre a queste conoscenze generali, il counselor dovrebbe apprendere specifiche conoscenze rispetto al suo ambito di intervento. La formazione dovrebbe consentire al counselor di acquisire abilità professionali come la capacità di riformulazione, di ascolto attivo, di costruire una buona relazione. Anche se in molte scuole non è obbligatorio, sarebbe auspicabile un percorso di conoscenza personale durante il training formativo.

La psicoterapia, invece può essere praticata solamente da laureati in psicologia o medica, che hanno conseguito una specializzazione in una scuola di psicoterapia in uno dei vari indirizzi teorici, come ad esempio la psicoterapia psicanalitica o junghiana. Il professionista deve avere una preparazione clinica che gli permette di fare diagnosi, utilizzando e interpretando i diversi test psicologici. La formazione prevede una parte teorica, ad esempio di psicologia generale, diagnostica clinica, teorie e modelli di intervento psicoterapeutico, e una parte pratica, che comprende un training personale e un tirocinio.

Al di là di qualsiasi distinzione, il counseling, come la psicoterapia, è prima di tutto un intervento esistenziale, in cui il vero impegno consiste nell'incontro umano e nella relazione che si va ad instaurare. Coerentemente con la filosofia della psicologia umanistica, l'individuo viene considerato al centro della sua esistenza, in grado di agire in maniera creativa e responsabile. In questa prospettiva, l'obiettivo dell'intervento di counseling non è quello di guarire una persona, ma di aiutarla a crescere, attraverso un cammino che favorisce una maggiore comprensione e integrazione di sé, che si basa sulla spinta individuale alla crescita, alla salute e all'adattamento, considerati insiti nella natura umana. Diversamente dall'approccio tradizionale di molta psicologia classica, il focus del counselor non è il problema, il sintomo, ma l'individuo. L'importanza dell'educazione all'ascolto nella formazione al counseling è data proprio dall'esigenza di sviluppare un atteggiamento di presenza totale al cliente, che durante la seduta deve essere veramente al centro dell'attenzione (Danon, 2003).

Il tentativo di delineare e comprendere i confini tra counseling e psicoterapia rappresenta un punto fondamentale che, oltre a circoscrivere più chiaramente i vari ambiti d'intervento, pone le basi per sottolineare la dimensione educativa insita nel counseling, definendo i suoi margini di applicazione.

## **5 LA CONSULENZA EDUCATIVA**

Nei capitoli precedenti sono state affrontate alcune delle questioni critiche ritenute importanti per cercare di delimitare l'ambito del counseling. Partendo dall'analisi concettuale delle diverse definizioni si è passati ad analizzare gli approcci psicologici di riferimento, l'approccio filosofico considerato come alternativo e comunque non escludente gli approcci della psicologia, fino a cercare di individuare dei criteri per distinguere il counseling dalla psicoterapia.

In questo capitolo si prenderanno in considerazione gli aspetti riconducibili alla dimensione educativa del counseling, facendo riferimento ai contributi forniti dalla letteratura. Per quanto riguarda il contesto italiano, si farà riferimento ad autori che già da alcuni anni hanno cominciato a parlare di counseling educativo, cercando di qualificarlo nei suoi elementi specifici e portano qualche esempio di applicazione (Simeone, 2002; Gillini e Zattoni, 2000; Folchini et al. 2005; Amenta, 1999; Maggiolini, 1997). Relativamente al contesto internazionale, invece, gli autori di riferimento sono quelli che hanno prodotto alcuni importanti contributi inerenti al counseling nella scuola, ritenuto il principale ambito di applicazione del counseling educativo (Thompson & Rudolph, 2000; ASCA, 2003; Milner, 1974;; Gysbers, 2001; Knopf & Swick, 2007).

Si prenderanno quindi in considerazione le caratteristiche e gli elementi che definiscono la consulenza educativa, giungendo poi ad analizzare gli aspetti ritenuti positivi e negativi del counseling in educazione, per concludere con uno sguardo al panorama internazionale rispetto a questa tematica e le relative conseguenze riguardo al presente lavoro di ricerca.

### **5.1 Le caratteristiche della consulenza educativa**

Il counseling è una professione che si rivolge a chi, pur non desiderando diventare psicologi o psicoterapeuti, svolgono un lavoro che richiede una buona conoscenza della personalità umana. Non basta un'adeguata formazione teorica, ma occorre un training individuale e/o di gruppo, che garantisca il superamento da parte del counselor di quella tendenza dell'io ad "esercitare un counseling sulla base dei propri, più o meno rigidi, pregiudizi" (May, 1939).

Il counselor è la figura professionale che, attraverso le proprie conoscenze e competenze, è in grado di favorire la soluzione ad una questione che crea

disagio esistenziale e/o relazionale ad un individuo o gruppo di individui: si occupa, quindi, di difficoltà esistenziali o relazionali. E' la persona che promuove lo sviluppo e l'utilizzazione delle potenzialità del cliente, aiutandolo a superare quei problemi di personalità che gli impediscono di esprimersi in maniera consapevole nel suo percorso evolutivo.

Il counseling generalmente include tre aree: i pensieri e le emozioni del cliente riguardo la sua vita attuale, dove vorrebbe arrivare nella vita, i piani per ridurre le discrepanze tra i primi due punti. L'enfasi data a ciascun ambito dipende dall'approccio di counseling utilizzato. Comunque, la maggior parte degli approcci di counseling sembrano condividere come scopo ultimo il cambiamento del comportamento, sebbene possano differire nel metodo utilizzato per raggiungere questo obiettivo. In ogni caso, forse il più importante risultato si verifica quando i clienti imparano come diventare counselor di se stessi (Thompson & Rudolph, 2000).

La competenza del counselor educativo è nella relazione, l'obiettivo è quello di indirizzare la persona verso una possibile soluzione di una problematica presente in un determinato ambito, o nata da difficoltà che possono impedire la libera espressione individuale. Il counselor, attraverso la relazione, è in grado di offrire un orientamento o un sostegno a singoli individui o gruppi, favorendo lo sviluppo e l'utilizzazione delle loro potenzialità. Avendo il suo focus nella relazione e considerando il cliente protagonista attivo del processo di consulenza, è connotato da una forte componente educativa.

Per qualificare il counseling come educativo, occorre prestare attenzione alla modalità di conduzione, all'oggetto preso in esame e alle finalità perseguite. Il consulente che agisce in una prospettiva educativa aiuta la persona in difficoltà a comprendere e superare i problemi che la allontanano dagli obiettivi che si è prefissata, la sostiene nella progettazione e realizzazione di interventi che richiedono di mettere in gioco responsabilmente le proprie risorse e di compiere scelte consapevoli e congruenti. L'attenzione è rivolta principalmente alla scoperta e promozione delle potenzialità, non necessariamente ai bisogni, rivolgendosi alla parte 'sana' della personalità (Simeone, 2002). Nei paesi anglosassoni il counseling educativo si riferisce principalmente a problematiche e decisioni legate alla vita scolastica e non li considera come necessariamente psicologici e individuali: ad esempio, nel contesto scolastico le difficoltà dello studente possono riguardare la dimensione istituzionale/gruppale, e i problemi

scolastici sono affrontati soprattutto nel loro versante relazionale e affettivo (assenza di motivazione allo studio, isolamento, vissuti persecutori con un insegnante...) (ASCA – American School Counseling Association). Il counseling educativo, però, non si occupa solo di questioni relative all'ambito scolastico, ma anche di questioni relativi a conflitti familiari, delusioni sentimentali, difficoltà sul lavoro. Si tratta di un processo che promuove le capacità decisionali della persona per affrontare i suoi compiti evolutivi, facilitando i cambiamenti comportamentali e migliorando le capacità di stabilire e mantenere relazioni interpersonali. In che modo? Fornendo strumenti concettuali che aiutino a compiere scelte di valore e ad individuare criteri per orientare la propria vita (Simeone, 2002), esplorando le difficoltà del presente secondo una prospettiva evolutiva, anziché indagare sulle ferite e i conflitti del passato. L'obiettivo è quello di promuovere il cambiamento all'esterno della relazione d'aiuto e non solo in prospettiva autocentrata.

La dimensione educativa del counseling è riscontrabile anche nei seguenti aspetti: nel rapporto dialogico, ossia nella reciprocità e parità valoriale di entrambi gli attori, che mettono in campo le rispettive risorse e partecipano al cambiamento; nell'oggetto preso in esame, ossia le relazioni e i contesti educativi; nella modalità di conduzione che pone l'accento sulla responsabilità personale del cliente e sulla capacità di autodeterminare il proprio sviluppo: si tratta di educare al cambiamento per rendere la persona protagonista della propria vita (Simeone, 2002), di offrire un sostegno per la sua piena realizzazione, un percorso formativo volto ad aumentare la sua autonomia attraverso lo sviluppo delle sue potenzialità e capacità.

In questo senso è possibile inserire la consulenza educativa tra le iniziative di formazione permanente, che comprendono le esperienze che mirano a rendere la persona sempre più consapevole delle proprie risorse, sostenendola nell'acquisizione delle abilità necessarie per prevenire o gestire in modo adeguato eventuali difficoltà (Gillini e Zattoni, 2000).

Se il fine educazione è lo sviluppo di una persona autonoma, libera e consapevole, capace di fronteggiare situazioni problematiche e di conferire significato alle proprie azioni, la consulenza educativa può essere uno strumento utile per perseguire questi obiettivi. L'aspetto educativo è dato dall'attenzione posta non tanto ai contenuti da trasmettere, ma ai processi di elaborazione e organizzazione del sapere da attivare, che si traducono nell'imperativo

‘apprendere ad apprendere’, inteso nel senso di acquisire strumenti metacognitivi che promuovono processi di apprendimento permanente.

La consulenza educativa è legata al compito evolutivo che la persona è chiamata a realizzare, è un percorso di perfezionamento che l’utente può compiere attraverso lo sviluppo delle sue risorse e della capacità di valutare criticamente le sue scelte. E’ un processo che chiama in causa il ‘dover essere’, si propone di aiutare la persona a definire gli obiettivi della sua vita in modo congruente ai propri riferimenti di valore (Simeone, 2002).

Le categorie concettuali a cui si riferisce sono la scelta, la responsabilità personale, l’impegno, il cambiamento, la crescita, la direzione di senso. Trova la sua ragion d’essere nella natura relazionale dell’essere umano e nella responsabilità etica che lega ogni uomo all’altro: la comunicazione/il dialogo è l’elemento fondamentale di ogni evento trasformativo determinato da due soggetti (Buber, 1958; Frankl, 1969). Mira a suscitare nella persona una responsabile progettazione dell’esistenza e l’elemento centrale è dato dalla scelta, intesa come atto decisionale e consapevole volto ad individuare la direzione verso la quale muoversi per la propria realizzazione. Analogamente, l’intervento educativo è orientato verso un fine preciso, a sua volta rilevato in riferimento ad un ordine di valori e priorità. L’essenza della consulenza educativa è la comunicazione, non limitata come detto in precedenza agli aspetti contenutistici, ma sostanziata di significati e valori e tesa alla realizzazione di un determinato progetto di vita (Simeone, 2002)

Alla luce di quanto esposto finora, si vuole proporre la definizione di consulenza educativa che si intende adottare, a partire dal concetto di educazione a cui si farà riferimento.

Secondo la prospettiva del pensiero femminile che si rifà al principio dell’*ethic of care*, il concetto di educazione è considerato nel suo significato di aver cura ed è inteso come processo orientato a promuovere nel soggetto il desiderio di aver cura di sé, ossia il desiderio di esistere pienamente, di assumersi la responsabilità del proprio percorso esistenziale e, quindi, di comporre la propria vita con senso. Tuttavia, poiché l’uomo è un essere relazionale e la realizzazione della sua umanità può avvenire solo all’interno delle relazioni di cui è parte, l’educazione si qualifica come promozione della disposizione ad aver cura non solo di sé, ma anche delle relazioni che legano ogni uomo all’altro e a tutto ciò che è altro da sé.

La prospettiva è quella dell'ontologia della relazionalità, che si basa sul presupposto che la dimensione sociale/intersoggettiva è struttura intrinseca dell'essere umano, che trova la possibilità di realizzarsi in quanto *con-essere*. L'essere in relazione rappresenta la possibilità stessa dell'esistenza dell'uomo, che trova il suo senso nello scambio con gli altri e nel dialogo. Di conseguenza, le relazioni assumono un'importanza fondamentale, consentendo alla persona di vivere interamente, dal momento che nessuno è autonomo e autosufficiente di fronte al problema di dar senso alla vita. E' impossibile pensare ad un essere singolare in grado di realizzarsi in una chiusura autoreferenziale. E' quindi il confronto con gli altri ad essere condizione necessaria per l'emergere delle risorse/potenzialità di ogni individuo (Mortari, 2004).

Ritornando all'etimologia del termine counseling che, come detto in precedenza, deriva dal latino *consulo-ere*, si nota che tra i diversi significati che assume c'è anche quello di aver cura e riflettere.

A partire dal concetto di educazione appena esposto e dal significato che assume il termine counseling, propongo la mia definizione di counseling educativo, ossia è il processo di interazione tra due o più persone (counselor-cliente/i), che mira a facilitare il soggetto nell'orientamento del proprio progetto esistenziale e nella costruzione responsabile di una prospettiva di vita, attraverso una continua interrogazione delle questioni di senso e all'interno di una relazione facilitante, che permette di rileggere la propria esperienza per conferire nuovi significati. In questa accezione è un'esperienza terapeutica, dove per terapeutico si intende ogni intervento che consente di definire una traiettoria di crescita coerente con la spinta evolutiva delle persone e del contesto. Terapia deriva dal greco *terapeuein*, che significa mettersi al servizio di qualcuno, aver cura dell'altro e, come detto prima, aver cura significa promuovere nell'altro il desiderio di aver cura di sé e delle relazioni in cui è inserito. In ciò risiede la valenza educativa.

Nel counseling è la relazione che cura: la relazione di counseling è la forma di incontro che, in un setting definito in termini di spazio, tempo, ruolo, compito, innesca un profondo cambiamento. E' quindi importante stare nella relazione in modo consapevole, qui ed ora. Di conseguenza, il counselor si prende cura della cura, ossia aiuta la capacità di cura della persona a prendere corpo e attivarsi. Non è il counselor in prima persona ad aver cura del suo cliente, ma è la relazione che si crea tra i due attori coinvolti ad aver cura delle risorse del cliente

aiutandole ad emergere e realizzarsi. Occorre, pertanto, creare spazi facilitanti la relazione, per favorire l'emersione delle potenzialità e trovare direzioni costruttive di attivazione, per trovare quindi la propria postura, ossia ritrovare l'equilibrio con le proprie risorse e obiettivi, sviluppare la capacità di ascoltare le proprie emozioni, assumersi la responsabilità della propria vita e scegliere in prima persona (Folchini et al., 2005).

La relazione è quindi l'aspetto centrale del counseling, è infatti solamente all'interno di questa relazione che cliente e counselor possono collaborare per apprendere come affrontare le difficoltà e i paradossi, più o meno ordinari, che caratterizzano la vita.

## **5.2 Uno sguardo al panorama internazionale: implicazioni.**

Cosa accade se si cerca un riscontro/confronto nel contesto internazionale sul counseling educativo?

Analizzando la letteratura straniera anglofona ci si accorge immediatamente che il termine consulenza educativa, tradotto con "educational counseling" non è utilizzato, così come non lo è "educative counseling". Al contrario è possibile trovare testi e articoli che parlano di 'counseling in education'. Allo stesso modo, cercando in diversi database (Eric, Pshychinfo, Web of Science..), inserendo i termini "educational counseling" si ottengono risultati che si riferiscono al già citato 'counseling in education'. Ma cosa si intende con *counseling in education*?

Dall'analisi di testi e articoli è possibile evidenziare alcuni punti:

- Con counseling in education ci si riferisce al counseling nelle scuole, che viene comunemente denominato *school counseling* (Lambie & Williamson, 2004; Gysbers & Henderson, 2001; Herr, 2001; Sink, 2002; Gybson & Mitchell, 2003).
- Gli articoli consultati riportano esempi concreti di school counseling e non trattano l'argomento in modo generico o teorico, a differenza della letteratura italiana che cerca di definire il counseling educativo prevalentemente su base concettuale e filosofica, mancando esempi concreti a cui rifarsi (Jacobsen & Bauman, 2007; Clemens, 2007; Thorson, 2005; Lambie, Sias, 2005; Schellenberg, Parks-Savage, Rehfuss, 2007; Park-Taylor, Walsh, Ventura, 2007)
- Gli obiettivi e le caratteristiche dello *school counseling* variano, anche se in modo non sostanziale, a seconda del grado scolastico (elementari, medie,

superiori), ma è possibile tracciare linee comuni (Eccles, 1999; Akos, 2005; Roeser, Eccles, Sameroff, 2000; ASCA, 2003; Keys, Lockhart, 1999).

Nella trattazione fin qui elaborata, il counseling educativo è stato considerato ad un livello teorico, e senza legarlo ad un preciso ambito di intervento, a causa della mancanza di esempi pratici a cui far riferimento nel contesto italiano. Nel contesto internazionale, invece, ci sono molti esempi di pratica del counseling educativo, poiché è riferito esclusivamente al contesto scolastico e vanta una radicata tradizione in tale ambito. Poiché il tentativo è quello di dare autonomia e riconoscimento al counseling nella sua dimensione educativa, e dal momento che la riflessione pedagogica non può sussistere senza una pratica concreta che la sostenga (Dewey, 1904; Korthagen, 2007; Mortari, 2004; Biesta 2007), è opportuno focalizzarsi sull'ambito dello *school counseling* quale base per avere dei punti di riferimento concreti da cui partire, nel tentativo di definire meglio come si caratterizza la consulenza in educazione.

Come argomentato in precedenza, in Italia il counseling fatica ad essere riconosciuto come professione a sé stante e, nonostante sia possibile riscontrare una tradizione in ambito educativo, sono stati principalmente psicologi e psicoterapeuti a proporlo e diffonderlo, accentuando le sue origini psicologiche e proponendo un'immagine a mio parere riduttiva. Sebbene negli ultimi anni siano aumentati gli sforzi di educatori-formatori-pedagogisti per delineare e approfondire questa nuova professione, la confusione intorno a questa tematica è ancora molta e, dal mio punto di vista, c'è la necessità che la teoria si confronti maggiormente con la pratica, per poter apportare contributi significativi e fornire indicazioni che abbiano senso nel contesto reale. Infatti, se il counseling nella sua accezione psicologica ha difficoltà ad essere legittimato, nonostante gli esempi concreti che vengono dai professionisti del settore, questa difficoltà aumenta parlando di counseling educativo, dove non solo la teoria sembra essere poco solida ma anche la pratica è carente, mancando persone adeguatamente formate e quindi casi concreti a cui fare riferimento.

La conclusione a cui sono giunta, dopo un'attenta analisi della letteratura anglofona, è che se si vuole dare riconoscimento al counseling educativo è necessario sospendere momentaneamente la riflessione teoretica e concentrarsi maggiormente sulla realtà, per cercare di comprendere gli eventuali gap esistenti tra il livello teorico e quello pratico, e avere la possibilità quindi di reinterpretare la

teoria alla luce degli spunti che provengono dal contesto reale. Volendo, quindi cercare di definire il counseling nella sua dimensione educativa, continuare a cercare quali possono essere gli aspetti che lo definiscono come tale, basandosi quasi esclusivamente su concetti teorici e su esperienze che esulano dall'educazione ma sono più vicine alla psicologia, può rendere la cosa ancora più complessa, poiché c'è il pericolo di costruire una teoria interpretativa che non tiene conto del reale e che rischia di proporre indicazioni e linee di intervento non attuabili, nonché di alimentare le già esistenti confusioni di ruolo, dal momento che manca un adeguato confronto con la pratica. Ritengo quindi necessario andare in un contesto educativo, vedere i counselor in azione e costruire la teoria e le direzioni intervento possibili.

Parlare di counseling educativo in senso generico senza avere un ambito di applicazione a cui potersi riferire significa parlare di un tema troppo ampio, difficile da definire e caratterizzare. Di conseguenza, occorre partire da uno specifico contesto educativo per delimitare il campo e avere maggiori possibilità di comprendere e definire questa nuova professione, nonché renderla operativa.

Dal momento che la letteratura si riferisce al counseling educativo come al counseling nella scuola, o *school counseling*, ho deciso concentrarmi proprio su questo: volendo cercare di contribuire alla definizione e riconoscimento del counseling educativo nel contesto italiano, credo sia molto più funzionale e realistico proporre un esempio concreto, che non ha la pretesa di essere esauriente ma che può essere un utile esempio a cui fare riferimento per una possibile attuazione futura.

Un altro aspetto, inoltre, che mi porta a seguire questa direzione deriva dalla consapevolezza che, per lavorare in un contesto educativo come la scuola, la formazione attualmente offerta non è sufficiente, poiché c'è il bisogno di avere conoscenze non solo dei fondamenti di psicologia e di counseling, ma anche delle teorie dell'apprendimento (che si rifanno alla psicologia dell'educazione) e dell'educazione. Ecco quindi che, grazie alla focalizzazione sul counseling scolastico, la dimensione educativa del counseling può iniziare ad occupare il posto che le spetta. Consapevole che le possibili obiezioni potrebbero, tra le altre cose, riguardare il fatto che limitare il counseling educativo al contesto scolastico è riduttivo, mi preme sottolineare che la ritengo una delle vie più funzionali e immediate per cominciare a parlare in maniera effettiva ed efficace di counseling

in educazione, senza avere la pretesa di considerarla l'unica strada possibile o la più giusta.

### 5.3 Pro e contro del counseling in educazione

Ancora non si conosce molto sul counseling educativo in Italia e, forse anche per questa ragione, risulta difficile comprendere che cosa il counseling può o non può fare nei diversi setting educativi. Inoltre, è possibile notare delle resistenze nei confronti di questa nuova professione che sta cercando di trovare una sua identità.

Una delle caratteristiche principali dell'educazione in Italia è la generale accettazione che la cura degli studenti è responsabilità degli insegnanti, e che molte delle funzioni amministrative e di orientamento svolte da amministratori e counselor negli Stati Uniti sono affidate, in Italia, agli insegnanti. Sebbene molti di loro non abbiano un training adeguato, o non abbiano la personalità adatta a garantire una certa efficacia in questo ruolo, il fatto che accettino, come parte delle loro responsabilità, di prendersi cura del benessere e dello sviluppo personale dello studente è qualcosa che distingue l'educazione italiana e, probabilmente più di ogni altro fattore, fa la differenza e condiziona la pratica del counseling e le sue tendenze<sup>27</sup>.

Milner (1974) ha descritto una situazione simile in Inghilterra molti anni fa, presentando una serie di obiezioni all'introduzione del counseling nelle scuole su cui porre attenzione, poiché rappresentavano credenze radicate sul significato dell'educazione e della vita e davano ai counselor la possibilità di riesaminare le loro stesse credenze e individuare possibili vie d'azione.

Tra le varie obiezioni menzionate, le seguenti sembrano essere tutt'ora attuali nel contesto italiano:

*a) il counseling non è di alcun valore:* il pensiero sottostante questa affermazione considera in modo negativo qualsiasi relazione d'aiuto, poiché vede nel bisogno d'aiuto un segno di debolezza e il fatto di offrirlo non fa altro che favorire le carenze caratteriali: le avversità servono a rafforzare le persone, le quali dovrebbero affrontarle da sole e senza aiuti.

---

<sup>27</sup> Spunto liberamente tratto e adattato da Russell J. M., Reflections of an American Visitor. *The counselor*, No 9, December 1971.

Per rispondere a questa obiezione, i counselor dovrebbero essere in grado di distinguere tra ciò che fanno perché sembra funzionare e ciò che fanno perché è supportato da evidenze empiriche, in modo da rendere la professione counseling credibile e fondarla su dati empirici, piuttosto che su semplici esperienze condivise che non trovano conferma nella ricerca. Occorre perciò che i counselor siano in grado di determinare il valore di ciò che fanno (Tyler, 1969).

Nonostante queste considerazioni risalgano agli anni '60, risultano essere ancora attuali in Italia, dove non solo il counseling non è ancora riconosciuto come professione a sé ma, in particolare, il counseling educativo ha difficoltà farsi strada e ad essere accettato in contesti come la scuola. Occorre tuttavia sottolineare che, fino ad oggi, poco è stato fatto per definire il carattere educativo di questa professione, pochi sembrano essere i tentativi di dialogo in questa direzione per cui, senza una descrizione empiricamente supportata dei vantaggi e benefici che la consulenza educativa può apportare nel contesto scolastico, difficilmente le persone autorizzate a farne richiesta (ad esempio dirigenti scolastici, insegnanti etc.) vi si rivolgeranno. Personalmente, in quanto aspirante counselor che sta svolgendo un dottorato in Scienze dell'Educazione, ho sentito commenti relativi al fatto che non sarebbe stato facile pubblicare un articolo su questa tematica in riviste che si occupano di scuola, poiché gli insegnanti non erano interessati all'argomento. La domanda che mi sorge è quindi: "come fare per fare conoscere agli insegnanti la realtà di questa professione e renderli coscienti delle sue potenzialità nel contesto scolastico?".

*b) Al momento presente il counseling non è una disciplina:* questo significa che attinge la conoscenza da molti saperi di differenti aree e il suo oggetto principale sono le persone/individui, ma "secondo la mia conoscenza non ci sono discipline che si occupano delle persone allo stesso modo del counseling" (Milner, 1974:30)<sup>28</sup>. Infatti, la Psicologia si occupa del comportamento, non tanto delle persone che agiscono il comportamento e la sociologia si interessa in larga misura alle persone in gruppi e ai problemi che la società crea a questi gruppi, più che alle soluzioni. Tra la psicologia e la sociologia sembra esserci un gap che potrebbe essere in qualche modo ridotto grazie alla psicologia sociale, ma c'è la necessità di accrescere/approfondire il counseling inteso come studio delle relazioni interpersonali, dei loro effetti, del loro sviluppo e prassi in educazione.

---

<sup>28</sup> Traduzione libera: "to my knowledge there is no subject which attempts to concern itself with people in the way in which counseling does".

Questo dipenderà dalle attività dei counselor e dall'importanza che daranno allo studio della loro 'disciplina'.

L'attualità di questa obiezione sta nel fatto che tutt'ora, in Italia, il counseling non è considerato una disciplina e si scontra con tutte le difficoltà che derivano. La ricerca a riguardo è scarsa, soprattutto in ambito accademico e educativo. Il materiale a disposizione deriva principalmente da psicologi che utilizzano il counseling come tecnica, cosa questa che lo mantiene quasi esclusivamente legato all'ambito psicologico, impedendogli di trovare una sua autonomia. Sarebbe auspicabile un maggiore impegno tra gli esperti dell'ambito educativo per trovare uno spazio in cui approfondire lo studio del counseling nei suoi aspetti più trascurati (la sua dimensione educativa, la sua tradizione nell'orientamento etc.) per definirlo e permettergli di raggiungere una sua autonomia. Allo stesso modo, sarebbe opportuno una collaborazione tra accademici/ricercatori e pratici/esperti del settore (counselor), in modo da orientare il sapere e lo studio in direzioni spendibili e adeguate alle necessità in questo ambito.

*c) I counselor non sono adeguatamente formati:* l'obiezione che i counselor non sono preparati in modo adeguato per il loro lavoro è molto comune. È fondamentale determinare quali sono i bisogni della scuola a cui il counseling può realisticamente rispondere, ed è altrettanto importante individuare un counselor adeguatamente formato in grado di fornire il tipo di servizio necessario. Certamente i counselor non sono preparati a lavorare come psichiatri, come psicologi o come infermieri, ma un counselor adeguatamente formato dovrebbe essere in grado di offrire uno spazio protetto agli studenti che desiderano parlare dei loro problemi personali, educativi o professionali anche se, ed è fondamentale sottolinearlo, non è preparato a risolvere tutti questi problemi; dovrebbe inoltre essere preparato ad amministrare ed interpretare alcuni test, e a svolgere il suo ruolo di collegamento con le agenzie esterne e il personale scolastico. I counselor sono sempre in una situazione di apprendimento, e una delle cose principali da apprendere è che "il counselor che cerca di essere molte cose per molte persone a volte finisce per essere niente per nessuno"(Milner 1974:31)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Traduzione libera: "the counselor who tries to be many things to many people sometimes ends up being nothing to anybody".

Questa obiezione si rivela estremamente attuale nel contesto italiano poiché, dal momento che il counseling non è ancora riconosciuto come professione dallo Stato e non è soggetto a regole precise, le diverse scuole di formazione sono libere di adottare il programma che ritengono più adeguato. Non essendoci controlli sulla qualità della formazione offerta, non è possibile stabilire la reale competenza dei counselor. Inoltre, non essendo ancora obbligatoria l'iscrizione al registro italiano dei counselor (S.I.C.O), chiunque può svolgere la propria attività senza obbligo di supervisione e aggiornamento, attività fondamentali per garantire un servizio professionale di qualità. Le scuole che offrono un training in counseling sono per la maggior parte private, ancora poche sono le università che hanno istituito master in counseling e, dove è stato attivato il corso, rimangono dubbi sull'efficacia della preparazione offerta dal momento che risulta essere principalmente teorica. A favorire questa tendenza è il fatto che in Italia, a differenza dei paesi europei e americani, non è ancora obbligatorio un percorso personale con un terapeuta o un counselor come completamento della formazione, attività questa che risulta fondamentale per garantire un servizio di counseling basato sulla competenza e la qualità.

Esiste tuttavia, come già accennato in precedenza, il registro italiano dei counselor che stabilisce i criteri da rispettare relativamente ai programmi di formazione da seguire, all'accREDITAMENTO delle scuole e dei singoli individui, alle modalità per mantenere attivo l'accREDITAMENTO/iscrizione ottenuta e avanzare nella professione acquisendo titoli più specifici. Le scuole di counseling, per essere accreditate, devono rispettare canoni ben precisi, mentre i singoli counselor devono superare un esame scritto e orale per iscriversi al registro.

L'iscrizione al registro è garanzia di qualità e professionalità, ma non essendo obbligatoria, ognuno è libero di praticare senza troppi vincoli. Per quanto riguarda la consulenza educativa, non credo sia errato affermare che la situazione è anche peggiore. Per quanto ne so, non esistono scuole, private o legate ad università, che offrano percorsi di formazione specifici in counseling educativo, non mi risulta che ci siano counselor formati specificatamente in questo ambito e, quindi, in grado di offrire training adeguati. Per questo la necessità è quella di recarsi là dove il counseling in educazione vanta una tradizione radicata ed è possibile osservare gli esperti in azione.

Accanto alle obiezioni, però, è possibile rilevare anche alcune condizioni generali che evidenziano la necessità del counseling in educazione:

a) *Esigenze dovute alla trasformazione del sistema educativo italiano*: Se in passato la figura del counselor nella scuola poteva sembrare non necessaria, oggi sono in aumento bisogni educativi e forme di disagio che interessano un numero sempre più vasto di adolescenti e giovani e la scuola, trovandosi ad interagire con loro, necessita di forme di intervento più complesse, che non si esauriscono esclusivamente nell'ambito scolastico. Nell'ultimo decennio la scuola italiana è stata investita da numerose trasformazioni dovute alle esigenze della società contemporanea e ai bisogni della popolazione studentesca.

L'attuale complessità sociale e l'affermazione di nuovi modelli socio-economici e culturali hanno portato cambiamenti notevoli non solo nella vita quotidiana ma anche nella scuola. Il processo di rinnovamento del sistema scolastico italiano mira a creare una scuola di qualità, intesa non più come luogo deputato esclusivamente alla trasmissione del sapere ma che si sta trasformando da pura agenzia informativa e socializzante ad agenzia effettivamente educativa e formativa, finalizzata allo sviluppo della crescita globale degli allievi e che cerca di proporre attività di prevenzione del disagio e promozione del benessere (Carey, Bertolani, 2008). Il counselor potrebbe rappresentare la figura di colui che si trova nella posizione di vedere e considerare le necessità dello sviluppo educativo delle persone, non solo rispetto agli studenti, ma anche rispetto alle famiglie e al personale scolastico. Occorre tener presente che esiste una significativa associazione tra l'autorità che incarna il sistema scolastico e il modo il cui gli insegnanti la percepiscono, sia a livello personale che professionale.

In altre parole, dove gli insegnanti si sentono parte integrante nel funzionamento della scuola e le autorità scolastiche sono consapevoli dei problemi che incontrano, allora vengono considerati positivamente anche dagli allievi e sono visti come efficaci; se, invece, gli insegnanti vedono i loro superiori come presenze assenti/superficiali o dittatoriali, sono a loro volta vissuti dai loro studenti come poco amichevoli e non efficaci (Milner, 1974). Essere consapevoli dell'esistenza di tali situazioni può aiutare ad affrontare il problema in modo più efficace e funzionale: il counselor può rappresentare la persona adeguata per promuovere lo sviluppo di questa consapevolezza e per aiutare le persone a far fronte agli inevitabili cambiamenti che si verificheranno nelle relazioni.

*b) Comunicazione scuola-famiglia.* La relazione insegnanti-genitori rappresenta un'altra dimensione complessa della vita scolastica che può beneficiare dell'aiuto di un counselor. Molti insegnanti, infatti, si pongono in maniera poco propositiva rispetto ai genitori, poiché spesso i genitori che hanno necessità di essere coinvolti nell'educazione dei loro figli sono proprio quelli che non si recano agli incontri. Sebbene la scuola debba essere incoraggiata ad assicurare questo contatto, pena la perdita della qualità e dei risultati dell'impegno educativo, e sebbene il più delle volte spetti proprio agli insegnanti il compito di sviluppare una relazione efficace con le famiglie, generalmente con difficoltà e con la sensazione di malfunzionamento del sistema scolastico, pretendere che gli stessi insegnanti si occupino non solo delle loro lezioni quotidiane ma anche di stabilire un contatto permanente con le famiglie, magari alla fine della giornata, sembra essere una richiesta che va oltre le loro umane possibilità. Inoltre, è probabile che molti insegnanti non abbiano l'esperienza o le abilità per comunicare con loro efficacemente (Potter, 2008).

D'altro canto, spesso i genitori che si recano raramente a scuola presentano un vissuto di timore nei confronti degli insegnanti, dai quali si sentono guardati 'dall'alto in basso' e, per quanto questo possa non corrispondere alla realtà, si tratta del modo in cui loro percepiscono la situazione e la percezione che hanno rispetto alla loro relazione con gli insegnanti influenza il loro coinvolgimento nella scuola (Knopf & Swick, 2007). Sarebbe vantaggioso, quindi, per le scuole avere a disposizione un counselor in grado di offrire mezzi e supporto in direzione di una comunicazione efficace e funzionale.

*c) Pressione dovuta alle aspettative legate al ruolo e conoscenza di sé.* All'insegnante è richiesto di dare un'immagine professionale di sé piuttosto complessa, che riguarda il fatto di avere una solida conoscenza della propria materia, un'altrettanta conoscenza dei propri alunni e di garantire un insegnamento della disciplina che sia buono nei contenuti e adeguato alle necessità degli studenti. La pressione crescente a cui sono sottoposti gli insegnanti per il fatto di dover fare ed essere 'più cose possibili' per gli alunni, i superiori e le famiglie, situazione generalmente impossibile da sostenere e che può sfociare nel burnout (Zhou, 2007), indica che l'insegnante dovrebbe possedere una conoscenza di se stesso profonda tanto quanto quella che dimostra di avere per la sua materia e per i suoi alunni.

La disposizione interna dell'insegnante gioca un ruolo fondamentale sui risultati degli studenti, tanto quanto le sue abilità pedagogiche e la sua competenza, per questo deve essere in grado di conoscere e di utilizzare il proprio 'sé' nel suo lavoro quotidiano, ossia impiegare se stessi consapevolmente come strumenti efficaci: avere una corretta percezione di sé equivale ad conoscere se stessi (Singh & Stoloff, 2007: 3-5; Cromwell, 1996: 4-7) . Si tratta della stessa cosa richiesta al counselor che, a differenza dell'insegnante, ha la possibilità di acquisire la conoscenza di sé durante la sua formazione.

*d) Bisogni degli studenti:* da un'analisi della situazione del contesto scolastico in Italia sono emersi i seguenti punti critici: la percezione della scuola da parte degli studenti come inutile e senza senso, perché considerata troppo lontana dalla realtà e non necessaria al fine di ottenere una posizione lavorativa migliore; lo scarso interesse degli studenti dovuto in gran parte a percorsi di studio considerati noiosi e rispetto ai quali lamentano una loro insufficiente partecipazione nelle scelte didattiche e nelle decisioni che li riguardano; la scarsa qualità dei servizi di orientamento, che implica una mancanza di consapevolezza rispetto alle scelte scolastiche; il fenomeno della dispersione (irregolarità nelle frequenze, ritardi, ripetenze, interruzioni, abbandono), dovuto agli insuccessi scolastici causati dai fattori precedentemente elencati, dalla scelta di percorsi di studio inadeguati alle proprie capacità e interessi e dalle problematiche legate al passaggio da un ciclo all'altro; la difficoltà di garantire pari opportunità di integrazione e successo scolastico agli alunni stranieri, dovuta alla scarsa preparazione degli insegnanti nel rapportarsi a culture diverse, alla carenza di aggiornamenti metodologico-didattici e di supporto, ai pregiudizi delle famiglie italiane; infine diffusi comportamenti violenti che vedono coinvolti alunni e insegnanti, che possono nascondere una condizione di disagio dei ragazzi e che non sono adeguatamente affrontati dal sistema scolastico e dalle famiglie degli studenti (Carey, Bertolani, 2008). Di fronte ad una situazione come quella appena descritta, è evidente come i bisogni degli studenti siano sempre più marcati e richiedano supporto. Il counselor nella scuola potrebbe trovarsi nella posizione ideale per attivare un percorso di collaborazione e supporto con gli insegnanti e le famiglie nel tentativo di rispondere a queste domande crescenti.

*e) Bisogno di aspettative realistiche:* Milner (1974) riporta uno scritto di uno studente universitario disilluso e demoralizzato, dopo essersi reso conto che le sue aspettative riguardo l'università erano molto lontane dalla realtà:

Il problema con il nostro sistema educativo è che tu entri alla scuola media e loro [gli insegnanti] ti dicono che andrai all'università. Pianificano la tua vita. Tu in realtà non sai veramente cosa vuoi fare, quindi ti danno una scelta...una scelta che è limitata solo a questo...Andare all'università è considerata una buona cosa, tutti sono orgogliosi di te. Ma sono disilluso...Quando sono andato all'università ho pensato che avrei ricevuto un'educazione ma tutto quello che [i professori] fanno è insegnarti come superare gli esami. Mi sento preso in giro!<sup>30</sup>

Non tutti i giovani però proseguono con gli studi, alcuni trovano lavoro mentre altri non ci riescono:

Ricevo il sussidio di disoccupazione, non lavoro da 4 mesi. Eppure voglio lavorare, mi sento in colpa di non avere un lavoro perché vorrei guadagnare i soldi da portare a casa, per aiutare mia madre. Quando lasci la scuola non pensi alla responsabilità che deriva dall'essere disoccupato. Sono preoccupato per il fatto di non avere un lavoro ma mi sento ancora peggio pensando agli uomini che hanno moglie e figli da mantenere...Le persone non si rendono conto di quanto sia dura da queste parti, pensano che io sia un fannullone. Ma io voglio davvero lavorare. Sono davvero disperato per questo.<sup>31</sup>

Molti studenti, spesso, non si fermano a pensare alle responsabilità e alla situazione che potrebbero incontrare una volta lasciata la scuola e, probabilmente, non ci sono così tante persone che ritengono importante aiutarli a pensare in questa direzione.

---

<sup>30</sup> Hamblet, C and Ddeverson J. (1964). *Generation X*, Tandem Books: London – citato in Milner (1974), op. cit., p. 37. Traduzione personale.

<sup>31</sup> Idem, pp. 36-37.

Se, come detto in precedenza, la consulenza educativa può offrire spazi facilitanti la relazione, per favorire l'emersione delle potenzialità e aiutare a trovare direzioni significative per la propria vita, entrando in contatto con se stessi, sviluppando la capacità di ascoltare le proprie emozioni, di assumersi la responsabilità della propria vita e scegliere in prima persona (Folchini et al., 2005), è essenziale offrire al più presto la possibilità agli studenti di entrare in relazione con se stessi, le proprie emozioni, interessi e potenzialità, per aiutarli a crescere in modo armonico, congruente e consapevole (Hemmeter, 2007; Villalba 2007; Thompson & Rudolph, 2000).

E' proprio in un contesto come la scuola, in quanto istituzione per eccellenza deputata all'educazione e alla cura degli individui dopo la famiglia, che il counseling educativo può dare il suo contributo. L'offerta di servizi di counseling in educazione non va certo considerata come un rimedio universale per qualsiasi problema educativo, e nemmeno il counselor spera di dare ai ragazzi una vita libera dalle difficoltà, ma si propone, dove è possibile, di aiutarli a risolverle e dove non è possibile di convivere al meglio con esse. Uno dei suoi compiti è quello di aiutarli ad affrontare i problemi quotidiani, poiché la vita porta sempre con sé crisi inaspettate e, comunque, fa parte della normalità vivere esperienze frustranti o stressanti.

Essere consapevoli delle situazioni di stress di un bambino ed essere in grado di rispondere in maniera adeguata può essere un processo complesso, che richiede capacità di comprensione ed empatia. Gli insegnanti hanno il compito importante di capire quando un bambino è coinvolto in queste situazioni e di riconoscere che un comportamento 'anomalo' potrebbe essere il suo modo di chiedere aiuto. I momenti di crisi, di disagio e fallimento possono rappresentare esperienze di apprendimento/educative significative se affrontate e comprese in maniera adeguata (Milner, 1974). Insegnanti e counselor dovrebbero collaborare nel tentativo di trovare risposte ai problemi che emergono nel setting educativo. Diverse sono le ragioni per intraprendere questo percorso, di seguito sono riportate quelle che ritengo siano le più importanti:

a) poiché le scuole si occupano del bambino nella sua integralità (the entire child), dovrebbero assumersi responsabilità che vanno oltre lo sviluppo intellettuale e accademico dei ragazzi;

- b) a causa dei rapidi cambiamenti nella società e nell'educazione, le scuole si trovano ad affrontare problematiche che enfatizzano la necessità di occuparsi attivamente dello sviluppo personale totale del bambino;
- c) a causa dei crescenti bisogni di cura e della maggiore consapevolezza di ciò da parte delle scuole, i servizi offerti dai counselor sono necessari in quanto ulteriore risorsa a disposizione;
- d) per cercare di alleggerire gli insegnanti da queste ulteriori responsabilità di cura, l'intervento del counselor dovrà trovare spazio nel calendario e nelle attività scolastiche;
- e) poiché quasi tutte le attività scolastiche, che siano pedagogiche, organizzative o sociali, sia quelle interne alla scuola che quelle relative alla comunità, influenzano lo sviluppo del bambino, occorre considerare il counseling come un processo fondamentale nella scuola e non semplicemente complementare, ossia come parte integrale del processo educativo in ogni scuola (Milner, 1974).

Il counseling in educazione si configura come quel processo che permette alle persone di esaminare i loro bisogni e problemi e, così facendo, diminuisce la confusione presente nei loro pensieri ed emozioni, aiutandole a formulare programmi a loro idonei e funzionali; è un processo che incoraggia ad assumersi le proprie responsabilità e a condividere disagi interiori difficili da sopportare e affrontare da soli; inoltre, aiuta le persone ad entrare in contatto con se stesse, a comprendersi meglio in quelli che sono gli aspetti personali, educativi e professionali della loro vita e, alla luce di questa nuova comprensione, a prendere decisioni e scegliere in modo consapevole e autonomo (Hughes, 1971).

Il prossimo capitolo prenderà in considerazione la ricerca sul campo, che ha avuto luogo in alcune scuole statunitensi, e verranno spiegati tutti i passaggi che mi hanno portato a scegliere in questa direzione, nonché le modalità operative di entrata sul campo e la metodologia utilizzata.

## 6 NASCITA DELLA RICERCA EMPIRICA

Come già evidenziato in precedenza, il counseling in Italia fatica ad essere riconosciuto e legittimato in quanto nuova professione. Questa difficoltà aumenta ancora di più parlando di counseling educativo, data la complessità di definire con chiarezza la dimensione educativa che lo caratterizza e la scarsità di esempi concreti a cui fare riferimento.

La S.I.Co definisce il counselor come “la persona che in un contesto professionale è capace di sostenere in modo adeguato una relazione con un interlocutore che manifesta temi personali, privati ed emotivamente significativi [...] e ha il semplice obiettivo di indirizzare la persona verso una possibile soluzione di una problematica presente in un determinato ambito o nata da difficoltà relazionali, che possono impedire la libera espressione individuale [...] favorendo lo sviluppo delle sue potenzialità”<sup>32</sup>. In base a tale definizione, afferma che non esiste un ambito di applicazione specifico per il counseling, poiché ogni contesto può essere adatto a questa professione, soprattutto con lo scopo di migliorare le relazioni interpersonali. Gli ambiti proposti dalla S.I.Co per l’applicazione del counseling sono quelli relativi alla comunità (ambito scolastico, religioso, comunitario, interculturale, familiare), al lavoro (ambito aziendale e socio-lavorativo), a quello socio-sanitario (ambito artistico, filosofico, esistenziale, legale, ospedaliero, privato, accompagnamento alla morte, traumatico e delle emergenze, socio-assistenziale, pedagogico-riabilitativo, socio-assistenziale, sportivo).

La varietà degli ambiti di intervento, a cui corrisponde una varietà di modelli teorici di riferimento, rende ancora più complesso il tentativo di definire la professione in modo specifico e, in mancanza di chiare linee guida e di un ruolo più precisamente descritto, si corre il rischio di dare un’immagine del counselor come di colui che, essendo molte cose per molte persone, alla fine rischia di essere niente per nessuno (Milner, 1974). Inoltre, occorre sottolineare che manca ancora un’adeguata argomentazione e giustificazione rispetto al counseling nella sua dimensione educativa, dovuta anche alla giovinezza di questo ambito, per cui è da poco che se ne parla e non ha ancora sviluppato un ‘sapere’ e un ‘saper fare’ approfonditi (Eldestein, 2007).

---

<sup>32</sup> [www.sicoitalia.it](http://www.sicoitalia.it) (sezione: Cos’è il counseling).

Proprio a causa di questa confusione e ambiguità, ho avvertito l'esigenza di confrontarmi con il reale e la pratica, nel tentativo di giungere ad una visione più chiara del counseling educativo.

Cosa mi ha portato a scegliere di fare ricerca sul campo?

Ho cominciato a sentire la necessità di andare sul campo poiché, a mano a mano che procedevo con lo studio della letteratura scientifica, aumentava la mia insoddisfazione legata all'approfondimento teorico sul counseling. La letteratura, a mio parere, non era sufficiente per definire l'identità del counselor educativo, e la mancanza di esempi concreti in Italia a cui fare riferimento contribuiva ad alimentare questa difficoltà. Inoltre, nonostante l'impegno di molti autori italiani e stranieri per delineare le differenze tra counseling e psicoterapia (Di Fabio e Sirigatti, 2005; Di Fabio, 1999 e 2003; Danon, 2003; Simeone, 2002; Eldestein 2007; Folchini 2005; Papaia, 2005; Ferraro, 2000; Gillini, 2000; Amenta, 1999; Maggiolini, 1997; Giusti 1993 e 2003, Binetti e Bruni, 2003; Locke et al, 2001; Brown & Srebalus, 1996; Nisenholz, 1983; Belkin, 1984; Wolberg, 1980; Milner, 1974; Yau, 1988; Thompson & Rudolph, 2000), ancora non riuscivo a comprendere come tale differenza potesse declinarsi efficacemente nella realtà, cosa questa che mi faceva rimanere ad un livello che sentivo troppo astratto e concettuale. Partendo proprio dall'esigenza di capire il meglio possibile questa differenza tra le due professioni, ho iniziato delle ricerche sia sul motore di ricerca Google sia su diversi Database (Eric, Psychinfo, Psycharticle, Ebsco..), per vedere se riuscivo a trovare qualche altra indicazione che mi aiutasse a rendere più chiaro questo punto.

Come spiegato nel capitolo precedente, inserendo nelle ricerche i termini 'educational counseling' e 'educative counseling' i risultati ottenuti erano relativi all'ambito del 'counseling in education' che, nel mondo anglofono, è riferito allo school counseling. Ho quindi deciso di approfondire le ricerche sullo school counseling e ho visto che negli Stati Uniti già da diversi decenni si conducevano ricerche empiriche in relazione alla professione counseling e alla figura del counselor nel contesto educativo per eccellenza, ossia la scuola (Sprinthall, 1981; Gerler et al., 1985; Carey, 1991; Fontes et al., 1994; Mullis et Otwell, 1997; McGannon et al., 2004; Dimmitt et al. 2005; Carey, 2007). Attraverso questi approfondimenti ho poi notato che lo school counselor era in genere distinto dallo school psychologist, con relativa distinzione tra school counseling e school psychology/counseling psychology, e ho pensato che poteva essere una buona

direzione quella di focalizzare l'attenzione su questo ambito, in modo da delimitare il campo e trovare indicazioni che potessero essermi d'aiuto rispetto all'obiettivo di definire la consulenza educativa e individuare le competenze e le tipologie di intervento tipiche del counselor educativo, differenziandolo così dalla psicoterapia e promuovendone l'autonomia.

Come fare, quindi, per capire come si caratterizza il ruolo dello school counselor? In Italia questa figura è pressoché inesistente e, dove si sta tentando qualche esperimento in questa direzione, si tratta di esperienze isolate, non continuative e non adeguatamente documentate che vedono coinvolti per lo più psicologi, che si recano a cadenza settimanale (o mensile) nelle scuole che hanno attivato il servizio degli 'sportelli d'ascolto'; altre volte sono gli stessi insegnanti a prestare servizio in questi sportelli, i quali però spesso non hanno le competenze necessarie poiché mancano corsi di formazione adeguati nell'ambito del counseling educativo (Maggiolini, 1997; Di Fabio, 1999; Amenta, 1999). Negli USA, diversamente dall'Italia, la figura dello school counselor vanta una forte tradizione ed è ben radicata, e copre una gamma piuttosto ampia di funzioni all'interno del sistema scolastico, com'è ampiamente documentato in letteratura (ASCA, 2003; Campbell & Dahir, 1997; Dinkmeyer, 1966; Gysbers & Moore, 1981; Miller, 1988; Schmidt, 2003; Thompson & Rudolf, 2000).

La necessità di approfondire le mie conoscenze e di confrontarmi con la pratica mi ha spinto a cercare informazioni per vedere se era possibile andare nelle scuole statunitensi per vedere da vicino gli school counselor 'at work'. L'esigenza era quella di definire le caratteristiche del counselor educativo attraverso un approccio empirico, in grado di fornire indicazioni provenienti dall'esperienza, e per questo il modo migliore era andare sul campo là dove lo school counseling è ben radicato. Andare nel contesto scolastico americano, quindi, rappresentava una possibilità per avere una base solida da cui partire, dal momento che qui il counseling vantava una tradizione ormai consolidata da parecchi anni ed era possibile trovare buoni esempi della pratica del counseling scolastico: l'America rappresentava il paese "testimone privilegiato" in questo ambito.

Il presupposto di base è quello secondo cui senza una ricerca significativa che aiuti a definire in maniera articolata le caratteristiche degli interventi di counseling educativo, le rispettive pratiche e i risultati ottenuti, questa professione non potrà essere competitiva nel contesto contemporaneo dove si richiedono solide

argomentazioni, responsabilità e pratiche empiricamente orientate (practice research-based) (Sexton, Whiston, Bleuer & Walz, 1997).

Ho iniziato quindi a cercare online, tramite il motore di ricerca Google, Enti e Università americane che potevano rispondere alle mie necessità. Fra tutte, un Centro in particolare sembrava essere il più adatto, il Center for School Counseling Outcome Research (CSCOR) della School of Education dell'University of Massachusetts. Cosa mi ha fatto pensare che questo centro rappresentasse per me una buona occasione?

Il sito del CSCOR, considerato il più importante centro nazionale che offre supporto alla professione school counseling, spiegava con precisione che lo scopo del centro era quello di fungere da punto di riferimento per promuovere la qualità della ricerca in materia di school counseling e per fornire agli school counselor un accesso alle ricerche rilevanti in questo ambito, per aiutarli ad implementare programmi efficaci. Il forte impegno nella ricerca e nella pratica mi ha spinto a contattare il direttore del centro. In Agosto ho quindi inviato una e-mail al CSCOR in cui spiegavo il mio interesse per lo school counseling e la necessità di andare sul campo per vedere come lavoravano effettivamente i counselor nella scuola, dal momento che in Italia mancavano esempi concreti a cui far riferimento. Il direttore del Centro mi ha risposto confermandomi la possibilità di recarmi presso di loro, chiedendomi quali erano esattamente gli obiettivi della mia ricerca e cosa volevo studiare nello specifico. Ho quindi condiviso le domande che stavo ponendo alla base della mia indagine, che sono elencate di seguito, spiegando che erano domande nate dallo studio della letteratura scientifica<sup>33</sup>:

- Chi è lo school counselor?
- Quali sono le caratteristiche dello school counselor?
- Qual è la sua formazione?
- Dove lavora?
- A che bisogni risponde?
- Chi sono i clienti a cui si rivolge?
- Che servizi offre lo school counselor?

---

<sup>33</sup> Domande che si basano sulla ricerca trattata nell'articolo: Bradley L. J., Sexton T. L., Smith H. B., *The American Counseling Association Practice Research Network (ACA-PRN): A new research tool*, Journal of counseling and development, Fall 2005, Vol. 83, pp. 488-491.

- Quali sono le questioni ricorrenti che i clienti portano in counseling?
- Ci sono pratiche ricorrenti nei setting di counseling? Quali sono?
- Quali sono i risultati dello school counseling?
- Quali sono gli elementi che lo differenziano dalla psicoterapia/counseling psicologico?

Dopo la condivisione delle domande e degli obiettivi di ricerca, il Prof. Carey (direttore del centro) mi ha informata che a Settembre avrebbe partecipato ad una Conferenza a Padova (IEAVG Conference) e mi ha invitata per incontrarci di persona. Durante l'incontro abbiamo parlato delle possibilità che poteva offrirmi il Centro rispetto alla mia indagine, abbiamo definito i tempi della partenza e della permanenza, l'organizzazione e la preparazione delle attività: lo scopo principale del soggiorno sarebbe stato quello di fare delle osservazioni in alcune scuole statunitensi per capire come si caratterizzava il ruolo dello school counselor.

Sono partita per gli Stati Uniti a fine Gennaio '08 e sono rimasta cinque mesi a collaborare con il Center for School Counseling Outcome Research – School of Education – University of Massachusetts (Amherst) e a fare osservazioni sul campo.

I primi due mesi sono stati dedicati allo studio della letteratura sullo school counseling, dopodiché ho iniziato ad andare sul campo, ossia nelle scuole a fare osservazione. L'analisi della letteratura ha seguito quattro direzioni che hanno implicato l'approfondimento dei seguenti materiali: a) articoli sulle riforme educative più recenti e sulla situazione attuale dello school counseling in america; b) articoli specificamente riferiti allo school counseling e a ricerche empiriche che ne valutano l'efficacia; c) testi 'professionali' considerati punti di riferimento e linee guida da seguire nella pratica dello school counseling e nell'implementazione dei programmi di counseling; d) manuali inerenti al ruolo e alle funzioni attuali dello school counselor.

Lo studio della letteratura si è rivelato essenziale per comprendere la situazione e le caratteristiche dello school counseling in america, per capire il funzionamento e l'organizzazione del sistema scolastico americano, per acquisire familiarità con la terminologia del settore e prendere consapevolezza della direzione che la professione stava prendendo. Senza queste conoscenze non sarei stata in grado di contestualizzare e interpretare correttamente le informazioni ricavate dalle mie visite nelle scuole. Lo studio della letteratura è

proseguito poi contemporaneamente alle osservazioni, dal momento che i dati raccolti facevano emergere la necessità di approfondire argomenti specifici per comprendere meglio quello che vedevo sul campo.

Prima di entrare nel vivo della ricerca sul campo, nei paragrafi successivi verranno approfondite le seguenti tematiche: la descrizione del Center for School Counseling Outcome Research relativamente alla mission, alle attività di ricerca che svolge, agli obiettivi che si impegna a perseguire e ai contributi per l'implementazione e il miglioramento dello school counseling; le linee di evoluzione storica dello school counseling, con particolare attenzione alle fasi del suo sviluppo con le relative caratteristiche fino a giungere alla situazione attuale; la descrizione dell'ASCA National Model in quanto framework principale di riferimento per l'implementazione, lo sviluppo e il miglioramento dei programmi di counseling nelle scuole statunitensi: al momento delle osservazioni la maggior parte delle scuole degli USA stavano (e stanno tuttora) cercando di lavorare per attuare, in base alle specifiche esigenze, le indicazioni offerte dall'ASCA.

Dopo questa panoramica teorica, si entrerà nel vivo della ricerca sul campo e verranno esplicitate alcune note di carattere metodologico relativamente alle domande di ricerca, alla scelta dei partecipanti e le tecniche utilizzate per la raccolta dei dati. Sarà poi descritta la modalità utilizzata per analizzare i dati raccolti e seguirà l'analisi dei risultati con la relativa discussione.

## **6.1 The Center for School Counseling Outcome Research (CSCOR)**

Il CSCOR (*Center for School Counseling Outcome Research*) è stato fondato nel Gennaio 2003<sup>34</sup> con lo scopo di fungere da punto di riferimento per promuovere la qualità della ricerca in materia di school counseling e per fornire agli school counselor un accesso alle ricerche rilevanti in questo ambito, per aiutarli ad implementare programmi effettivi. Il CSCOR è attualmente il più importante centro nazionale che offre supporto alla professione school counseling. Sponsorizza le attività del *National Panel for School Counseling Evidence-Based Practice*, svolge/realizza i maggiori studi sui risultati della ricerca, sviluppa e diffonde i risultati delle indagini e gli standard richiesti, esamina la letteratura

---

<sup>34</sup> Jay Carey, Carey Dimmitt e Janine Roberts hanno elaborato il concetto di fondo del Centro e ne hanno sviluppato il disegno.

scientifico sull'argomento e organizza incontri annuali su tematiche riguardanti la pratica basata sull'evidenza/risultati (evidence-based practice) (Carey & Dimmitt, 2006).

Il CSCOR è stato pensato per venire incontro alle necessità conseguenti alla riforma scolastica americana, in particolare al *No Child Left Behind Act* (NCLB, 2001), che ha richiesto a tutto il personale scolastico, school counselor inclusi, di dimostrare che il loro lavoro aiutava effettivamente la loro scuola e il distretto a soddisfare le direttive stabilite dalla legislazione<sup>35</sup>. Per dimostrare agli amministratori e ai dirigenti della comunità che gli school counselor sono essenziali per creare contesti di apprendimento in grado di garantire a tutti gli studenti il successo dal punto di vista accademico, sociale/emotivo, lavorativo, c'è la necessità di sviluppare di seguenti punti:

- Ricerche che dimostrino che i servizi offerti dagli school counselor influenzano gli studenti a livello di risultati scolastici, sicurezza, frequenza, disciplina e scelte dopo la scuola superiore.
- Training nell'utilizzo efficace dei dati e programmi di decision making basati-sui dati (data-based program decision making).
- Informazioni riguardanti il tipo di interventi che hanno influenzato maggiormente i risultati degli studenti (curriculum, piccolo gruppo, individuale etc.).
- Conoscenza dei programmi di valutazione e degli interventi per soddisfare le richieste di responsabilità e affidabilità.

Il CSCOR è stato pensato per soddisfare queste esigenze ed è parte del Department of Student Development and Pupil Personnel Services della School of Education.

---

<sup>35</sup> Alcuni degli aspetti chiave dell'atto *No Child Left Behind* (NCLB) riguardano una maggiore enfasi della valutazione quantitativa dei raggiungimenti accademici, il tasso di frequenza e di diplomi e della sicurezza scolastica. E' inoltre richiesto di disaggregare i dati in queste singole aree per capire dove esistono gap e dimostrare un adeguato progresso annuale nel promuovere il successo e nel ridurre il gap. E' presente anche una maggiore attenzione sul concetto di responsabilità (accountability), che prevede sanzioni per le scuole che non sono in grado di dimostrare adeguatamente la responsabilità nelle aree richieste. La legislazione del NCLB obbliga tutte le scuole a focalizzarsi sui risultati degli studenti, cosa che coinvolge amministratori, insegnanti e school counselor, considerati i responsabili del cambiamento desiderato. Inoltre, fa spesso riferimento alla necessità di una ricerca scientificamente orientata (scientifically-based research), ragion per cui negli USA il Dipartimento dell'Educazione (DOP) ha costituito l'Institute of Education Sciences (IES), secondo cui le pratiche educative devono essere radicate in ricerche che applicano procedure rigorose, sistematiche e oggettive, per ottenere una valida conoscenza rilevante per le attività e i programmi educativi.

Il CSCOR<sup>36</sup> si occupa di migliorare la pratica dello school counseling sviluppando una base di ricerca necessaria per una pratica responsabile ed effettiva, facendo riferimento ai nuovi modelli proposti per la pratica (The American School Counselor Association's National Model – ASCA National Model – e l'iniziativa della Education Trust's Transforming School Counseling).

I punti essenziali di questi nuovi modelli sono i seguenti:

- aiutare tutti gli studenti ad ottenere il successo dal punto di vista accademico;
- promuovere interventi sistemici di aiuto agli studenti che coinvolgano le famiglie, le scuole e le comunità;
- utilizzare la ricerca per guidare la pratica, monitorarne l'efficacia, valutare i risultati in termini di apprendimento degli studenti.

La direzione in cui si muove il CSCOR è duplice: a) promuovere e migliorare lo school counseling a livello nazionale offrendo una leadership nel fondare/basare la pratica sulla ricerca; b) promuovere e migliorare lo school counseling nel Commonwealth<sup>37</sup> aiutando i leader e i professionisti scolastici di tutti i gradi (K-12) ad utilizzare i risultati e i metodi della ricerca per migliorare la pratica.

Il Centro, attualmente, sta conducendo alcuni dei maggiori progetti di ricerca nazionale, tra cui: uno Studio Delphi con lo scopo di identificare le domande critiche della ricerca nel campo dello school counseling; la pubblicazione di Quarterly Research Briefs sullo school counseling; un'analisi dei punti di forza e dei limiti degli strumenti di valutazione, dei modelli e dei metodi utilizzati per misurare i risultati dello school counseling; un Summer Leadership Institute sull'utilizzo dei dati per aiutare tutti i bambini ad avere successo; la presentazione di discussioni alle più importanti conferenze sulle pratiche di counseling supportate empiricamente.

Tra le iniziative, a livello statale, il Centro si occupa di organizzare regolarmente meeting con i leader del distretto di orientamento (guidance) del Massachusetts per discutere nuovi approcci alla pratica; aiuta i distretti a valutare i punti di forza, i limiti e le direzioni necessarie per i loro programmi di school counseling; offre consulenze/consulti organizzativi e servizi di sviluppo professionale ai distretti per aiutarli ad implementare programmi di school counseling.

---

<sup>36</sup> <http://www.umass.edu/schoolcounseling/mission.htm>

<sup>37</sup> Negli Usa sono quattro gli stati che designano ufficialmente se stessi come Commonwealth: Kentucky, Massachusetts, Pennsylvania e Virginia. Il termine 'Commonwealth' non indica una differenza specifica rispetto agli altri stati degli Stati Uniti, ma enfatizza il fatto che essi hanno un governo basato sul consenso popolare in opposizione al precedente status di Colonia reale.

Infine, i servizi che il Centro offre sono i seguenti: ricerca e valutazione di programmi; consulenza a scuole/distretti nell'ambito della valutazione dei programmi, delle richieste di finanziamenti e di qualsiasi altro tipo di supporto; opportunità di sviluppo professionale negli ambiti della leadership, dell'utilizzo dei dati<sup>38</sup>, dell'implementazione del Comprehensive School Counseling Program<sup>39</sup>.

L'impegno attivo nella ricerca hanno portato allo sviluppo di diversi questionari (surveys) per aiutare school counselor e amministratori ad analizzare i bisogni dei propri distretti per migliorare l'offerta dei servizi e implementare l'ASCA Model (ASCA Readiness Survey), per capire in che modo gli school counselor utilizzano loro tempo nelle scuole e cosa vorrebbero cambiare a riguardo (SCARS Activity Rating Scale), per valutare i programmi di school counseling nei diversi gradi scolastici (Surveys for Program Evaluation) e per identificare le aree chiave per l'implementazione del programma di school counseling (School Counseling Program Implementation Survey)<sup>40</sup>.

Il CSCOR, infine, offre risorse e collegamenti con diversi istituti/professionisti/associazioni/ricerche e si pone come punto di riferimento principale nell'ambito dello school counseling.

## **6.2 Evoluzione dello school counseling in america**

L'evoluzione storica dello school counseling in quanto professione pienamente riconosciuta che gioca un ruolo cruciale all'interno del sistema scolastico, è ormai ben documentata (Paisley & McMahon, 2001; Whiston, 2002; Herr, 2001; Gysbers & Henderson, 2000, 2001; Gysbers, 2001; Lambie & Williamson, 2004). Sink (2005) distingue questa evoluzione in 3 momenti principali: a) la fase formativa, che va dall'orientamento professionale a quello educativo; b) la fase di transizione, che va dai servizi per gli alunni e il personale all'orientamento e al counseling evolutivo; c) la fase contemporanea, caratterizzata

---

<sup>38</sup> I metodi per l'utilizzo dei dati proposti dal CSCOR sono i seguenti: data-based decision making, questionari (survey development), strumenti e tecniche per l'analisi dei dati (data analysis tools and techniques), valutazione del programma di school counseling (school counseling program evaluation), ricerca-azione in school counseling (action research in school counseling): <http://www.umass.edu/schoolcounseling/services.htm>

<sup>39</sup> L'ASCA National Model offre un modello per assistere scuole e distretti nell'attuazione e mantenimento di un programma di school counseling globale (comprehensive). L'ASCA National Model verrà spiegato in modo più approfondito in seguito.

<sup>40</sup> <http://www.umass.edu/schoolcounseling/index.htm> (sezione 'Surveys').

dall'implementazione dei programmi globali (comprehensive) di school counseling.

**a) Fase formativa – Vocational to Educational Guidance.**

- Vocational Guidance. Agli inizi del '900, quando ancora non esisteva lo school counseling così come inteso dall'ASCA, il termine utilizzato per definire la professione era orientamento professionale (voactional guidance), e aveva il focus nel facilitare la transizione dalla scuola al mondo del lavoro. Il fondatore del movimento di orientamento professionale è stato Frank Parsons (1909), spesso chiamato il 'Padre dell'orientamento' il quale, utilizzando in maniera interscambiabile i termini 'counseling' e 'orientamento professionale' (vocational guidance), si proponeva di sostenere il momento di transizione dei giovani verso un'occupazione idonea, basata sulle attitudini e le abilità della persona e sulle richieste professionali (Lambie & Williamson, 2004).

Nel 1913 venne fondata l'Associazione Nazionale di Orientamento Professionale (National Vocational Guidance Association – NVGA), che col tempo si sarebbe poi fusa con l'America College Personnel Association, la National Association of Guidance Supervisors and Counselor Trainers e la Student Personnel Association for Teacher Education, diventando così l'American Personnel and Guidance Association (APGA), che oggi è l'American Counseling Association (APA). L'evoluzione della NVGA è fondamentale per lo sviluppo dello school counseling e del suo riconoscimento come professione, poiché ad essa risalgono molti dei compiti che devono affrontare gli school counselor al giorno d'oggi (Lambie & Williamson, 2004).

Un decennio più tardi, Myers (1923) affermava che il counseling di orientamento professionale (vocational guidance counseling) era una parte centrale dell'educazione pubblica e che per assumere la funzione di orientamento erano necessari training e qualifiche specifiche. Anticipando i tempi rispetto all'attuale programma comprensivo/globale di school counseling, suggeriva che, per avere un servizio di orientamento efficace ed effettivo, occorreva che fosse considerato e offerto non come qualcosa di aggiunto (something added on – p. 139), ma come un programma di orientamento globale (a comprehensive program of guidance – p. 140), ossia un programma unificato per l'intero sistema scolastico (unified program for the entire school system – p. 142). Inoltre, il counseling professionale doveva essere fondato sulla ricerca, e il curriculum di orientamento

doveva soddisfare non solo le esigenze lavorative degli studenti ma anche le questioni educative.

I suggerimenti di questo periodo per un orientamento innovativo riguardano principalmente tre punti: a) la necessità di iniziare l'orientamento con i bambini delle scuole elementari; b) la necessità di integrare l'orientamento professionale all'interno del curriculum scolastico; c) un primo segno di consapevolezza che l'orientamento professionale non era sufficiente per rispondere alle multiple questioni/preoccupazioni/esigenze degli studenti e delle loro famiglie (Sink, 2005).

- *Educational Guidance*. Con gli anni '30 l'orientamento, maturato ed espanso oltre le sue radici professionali, diventò 'orientamento educativo' (educational guidance), poiché era più orientato alla prevenzione, olistico e più efficiente nelle valutazioni degli studenti. L'orientamento educativo avveniva, in primo luogo, attraverso la discussione in classe su tematiche come le scelte professionali, l'orientamento alla carriera, i problemi scolastici, la vita a casa, attività del tempo libero, benessere personale, etica e cittadinanza. Inoltre, l'orientamento comprendeva anche elementi di counseling individuale, nel momento in cui gli studenti avevano la possibilità di parlare con l'insegnante-counselor di ciò che li preoccupava. In questo senso era possibile considerare questo processo come una pratica di aiuto offerta agli studenti attraverso i loro normali problemi (es. necessità evolutive). Anche in questo periodo, come già aveva suggerito Meyers (1923), si sentiva l'esigenza di creare un programma di orientamento unificato/comprendivo (Brewer, 1933). Inoltre, l'enfasi era data all'applicazione di tecniche 'scientifiche' all'orientamento educativo e professionale e al sempre più diffuso utilizzo dei termini *student personnel work*. Questo è un passaggio significativo, poiché gli studenti erano ora considerati come persone 'multisfaccettate' con multiple potenzialità e, nell'ottica di assisterli al meglio, erano richieste specifiche abilità 'scientifiche' (es: l'abilità di gestire/amministrare testi standard, comprendere e utilizzare dati quantitativi, condurre colloqui 'clinici'). A questo si aggiungeva la necessità di prevenire il disagio degli studenti attraverso valutazioni periodiche, sessioni di counseling regolari, la promozione della loro vita sociale e di attività extra-curricolari, la formazione dei genitori e assistenza finanziaria.

Per apportare credibilità a questo ambito e renderlo più professionale si parlava già, così come ha fatto l'ASCA nel 2005 con il suo National Model, di aumentare

e migliorare gli aspetti legati alla responsabilità/affidabilità (accountability) e alla valutazione (evaluation) dei programmi di orientamento (Sink, 2005).

Secondo Reed (1944)<sup>41</sup>, un pioniere nel campo dell'orientamento, anche il movimento di orientamento del bambino (child guidance movement) ha avuto un'importante influenza sull'orientamento e i servizi al personale (guidance and personnel services), poiché era collegato al tentativo di migliorare sia 'l'igiene mentale' degli studenti che lo sviluppo di scuole materne e programmi di formazione per genitori. Le pubblicazioni di questo periodo su tematiche inerenti la salute mentale hanno contribuito ad una maggiore comprensione dei bisogni di salute mentale dei bambini e hanno posto le basi per lo school counseling nella scuola elementare. Infine, l'educazione progressiva di John Dewey e il movimento di riforma sociale degli inizi del '900 sono stati mezzi per la promozione dell'orientamento professionale nelle scuole (Aubrey, 1977).

Riassumendo, gli educatori/insegnanti in questa fase iniziale si sono focalizzato inizialmente sulle questioni professionali degli studenti, ma poco dopo hanno ampliato la loro visione includendo altri aspetti del 'ruolo' studente. Il movimento di orientamento educativo ha raggruppato 3 nuove dimensioni: tecniche sofisticate di valutazione e test; servizi clinicamente orientati; un approccio olistico ai servizi di orientamento (Sink, 2005).

#### **b) Fase di transizione – Pupil-Personnel Services to Developmental Guidance and Counseling.**

- *Pupil-Personnel Services Orientation*. Gli anni di metà 1900 sono stati anni importanti e di svolta, poiché si iniziò a rendersi conto che alcuni ruoli del personale di orientamento e dei counselor avevano bisogno di ulteriori modifiche e, in particolare, occorreva che i servizi per gli alunni e il personale (pupil-personnel services) cominciasse ad utilizzare vari concetti e tecniche psicoterapeutiche<sup>42</sup>. Il counseling diventò così il più importante servizio offerto agli studenti all'interno del programma di orientamento. Ponendo l'attenzione sul valore e lo sviluppo umano, il personale di orientamento cominciò a focalizzarsi principalmente sui bisogni del bambino nella sua globalità (needs of the whole child: 15) e il risultato ultimo del counseling individuale, secondo il linguaggio di Rogers (1942), divenne la promozione delle capacità del cliente di riconoscere e

---

<sup>41</sup> Citato in Sink (2005): 14.

<sup>42</sup> Questo momento di svolta è dovuto soprattutto grazie alla pubblicazione di alcuni importanti libri sul counseling e la psicoterapia, come ad esempio gli scritti di Carl Rogers (1942) e Wrenn (1962).

gestire le sue potenzialità/risorse e le risorse della comunità, per raggiungere il miglior adattamento possibile (Sink, 2005). Secondo Froelich (1958), inoltre, lo school counselor non avrebbe dovuto aderire rigidamente ad uno specifico approccio teoretico, bensì rifarsi a diverse teorie ed essere eclettico. L'istruzione e il counseling dovevano essere parte integrante del programma di orientamento per aiutare gli studenti a scegliere e crescere. Tre erano le categorie principali dei servizi pupil-personnel designate ad aiutare gli studenti ad adeguarsi in maniera positiva e ottimale alla scuola e alla vita:

1. servizi di contabilità e regolamenti (es: ammissione nella scuola, frequenza, disciplina);
2. invio a specialisti clinici esterni (es: per diagnosi e trattamento psicologico) per servizi che vanno oltre il campo del counselor di orientamento;
3. servizi di orientamento scolastico (es: counseling, consulenza/consultazione, ricerca, orientamento di gruppo) gestiti prevalentemente dai counselor.

Il counselor è il 'capo' del programma di orientamento, o per dirla con i termini utilizzati dall'ASCA nel National Model (2005), è il leader che collabora con gli insegnanti, gli amministratori e gli altri membri dello staff che hanno ruoli di orientamento minori.

In questo periodo, la professionalizzazione del servizio di orientamento e del personale in educazione diventava un tema centrale. Tre movimenti, infatti, hanno contribuito ad aiutare l'orientamento scolastico ad ottenere qualche riconoscimento professionale (Sink, 2005): a) l'American Psychological Association (APA) e l'American Personnel and Guidance Association (APGA – un'organizzazione fondata nel 1952 che, dopo aver cambiato diversi nomi è ora coinvolta/fa parte dell'American School Counselor Association), hanno fatto emergere gli standard professionali specificando le distinzioni e i requisiti formativi/educativi tra vari professionisti (psicologi, counselor.); b) nuove legislazioni e fondi per l'orientamento hanno contribuito alla causa: il National Defense Educational Act del 1958 ha offerto finanziamenti per migliorare lo school counseling nelle scuole secondarie, elargendo sussidi, tra le altre cose, ai programmi di formazione e agli istituti professionali per il personale dell'orientamento, e alcune università hanno utilizzato questa opportunità per creare programmi di school counseling. A livello statele i Dipartimenti

dell'Educazione hanno apportato modifiche e reso più rigorosi i requisiti per rilasciare le certificazioni ai counselor; c) gli sviluppi a livello teorico nell'orientamento e nel counseling, come ad esempio le teorie dello sviluppo di Piaget, Erikson e Super, hanno fornito una solida base su cui strutturare i *pupil-personnel services* e, più avanti, i programmi comprensivi di school counseling (Aubrey, 1977).

Agli inizi degli anni '60, ci fu un nuovo rinvigorismento dei servizi pupil-personnel nelle scuole elementari e secondari, dove school counselor, psicologi e assistenti sociali e altro personale sanitario ha iniziato a lavorare insieme per il bene dell'intero corpo studentesco. Inoltre, mentre l'orientamento e il counseling scolastico continuava ad essere visto come un insieme di servizi offerto agli studenti, si iniziava ad enfatizzare alti ruoli appartenenti allo school counselor, come il coordinamento e la consulenza/consultazione (Sink, 2005). Ferguson<sup>43</sup> ha proposto una chiara distinzione tra l'operatore dell'orientamento e lo school counselor, sostenendo che lo school counselor è uno specialista altamente qualificato che passa almeno la metà del suo tempo facendo counseling.

- *Developmental Guidance and Counseling*. Durante gli anni '50-'60 si è assistito all'emergere di un orientamento dello sviluppo più forte (Zaccaria, 1966; Dinkmeyer, 1966). Poiché la pratica e la teoria dello sviluppo hanno origini nelle ricerche condotte al di fuori dell'ambito dell'educazione, l'orientamento e il counseling hanno avuto bisogno di decenni per trovare le modalità migliori per impiegare gli anticipazioni della psicologia dello sviluppo nel contesto scolastico (Aubrey, 1982), attraverso l'implementazione di programmi di orientamento e counseling dello sviluppo e modelli di sviluppo funzionali che hanno favorito il passaggio da un insieme di servizi di pupil-personnel offerti da counselor e altro personale ad un servizio con una struttura chiara e programmatica, e che utilizza concetti (adesso comuni nel vocabolario dello school counseling) come servizi *diretti* (es: counseling) e *indiretti* (es: consulenza/consultazione), prevenzione, orientamento dello sviluppo, curriculum di orientamento con un ambito e una sequenza, interventi basati sui bisogni, integrazione dei bisogni educativi con l'orientamento, collaborazione, leadership, clima scolastico positivo. Il counselor è ora visto come colui che coordina il programma (coordinator), fa consulenze per insegnanti e genitori (consultant), fa counseling per le questioni evolutive e

---

<sup>43</sup> Citato in Sink (2005): Ferguson D. G (1963). *Pupil personnel services*. Washington, DC: Center fo Applied Research in Education.

personali degli studenti (counseling), offre orientamento di classe (classroom guidance). Alla fine di questa fase, quindi, lo school counseling ha cominciato a basarsi su un approccio sistemico ed evolutivo (Gysbersm 2001).

**c) Fase contemporanea – Implementation of Comprehensive School Counseling Programs.**

La struttura dello sviluppo dei programmi comprensivi di school counseling hanno continuato a perfezionarsi nel corso degli anni e, alla fine del 1990, vennero implementati i National Standards for Comprehensive School Counseling Programs (ASCA, 1997; Campbell & Dahir, 1997; Dahir, 2001) in diversi distretti per integrare i loro comprehensive programs.

Molti tra i più importanti professionisti e ricercatori hanno lavorato insieme per diversi anni per creare un modello nazionale di school counseling, e questo sforzo si è concluso con la pubblicazione dell'*ASCA National Model: A framework for School counseling Programs* (ASCA, 2003), i cui punti chiave sono i seguenti:

- a) assistere gli school counselor e il team di school counseling a disegnare, coordinare, implementare, gestire e valutare i loro programmi per il successo degli studenti;
- b) chiarificare il ruolo dello school counselor nell'implementazione attraverso la leadership, il sostegno e il cambiamento sistemico;
- c) aiutare gli school counselor a spostare la loro attenzione da un approccio centrato sul servizio (service-centered approach) a un approccio centrato sul programma (program-centered approach) per tutti gli studenti;
- d) rispondere alle seguenti domande: "Cosa fa lo school counselor?" e "Come cambiano gli studenti in conseguenza a ciò che fa lo school counselor?".

Nonostante molti leader educativi e school counselor non abbiano ancora attuato pienamente il programma comprensivo di orientamento e counseling e la fase dei pupil-personnel services influenzi ancora la pratica attuale, questo nuovo approccio è stato in grado di definire con precisione il ruolo dello school counselor nel 21 secolo (Sink, 2005).

Secondo Yau (1988) è possibile distinguere 4 fasi progressive nell'evoluzione del concetto di servizi di counseling:

1. all'inizio il counseling era paragonato all'educazione o al buon insegnamento. Era l'insegnante ad essere responsabile dei servizi di counseling per soddisfare i bisogni cognitivi, sociali e fisici degli alunni.
2. In un secondo momento, il counseling era considerato un servizio speciale per studenti con problemi piuttosto seri offerto da persone adeguatamente formate, poiché gli insegnanti mancavano del tempo e del training adatto per affrontare i diversi tipi di bisogni degli studenti.
3. Poi, il counseling è diventato uno studio sistematico di tutti gli studenti con lo scopo di identificare e aiutare quelli che, con molta probabilità, avrebbero incontrato problemi in futuro. Si trattava quindi di un servizio a carattere di prevenzione e rimedio.
4. Infine, il counseling è stato caratterizzato in quanto evolutivo e integrativo. I servizi di orientamento e counseling sono potenzialmente offerti a tutti gli studenti attraverso le diverse fasi evolutive e educative della loro vita. I dati raccolti dovrebbero essere globali e dovrebbero esistere due linee di comunicazione: una orizzontale, tra lo staff di counseling all'interno del processo educativo; una verticale tra counselor, insegnanti, famiglie e altri professionisti appartenenti ad ambiti corrispondenti.

Attualmente, l'evoluzione del concetto di servizi di counseling ha conosciuto un'ulteriore fase caratterizzata dai seguenti aspetti:

5. i servizi di counseling sono (effettivamente) offerti a tutti gli studenti in relazione ai loro bisogni evolutivi e educativi, con particolare attenzione a coloro che sono stati emarginati in passato (minoranze etniche e meno abbienti). I dati raccolti devono poter dimostrare l'efficacia del counseling e devono essere analizzati nelle loro discrepanze e non solo nella loro globalità (es: 80% si diploma a pieni voti, ma solo il 20% sono studenti di colore). I servizi di counseling dovrebbero essere inclusi in un programma evolutivo, preventivo e comprensivo (globale) (Martin, 2002; House & Hayes, 2002). Alla comunicazione a più livelli e alla collaborazione va aggiunta la leadership che i counselor sono chiamati ad esercitare per collegare i programmi di school counseling alla mission delle scuole (Gysbers & Henderson, 2000).

Questo concetto di counseling in quanto parte integrale del sistema scolastico amplia/estende la funzione counseling all'intera scuola e a tutta la sua popolazione, ed enfatizza il ruolo del counselor in quanto educatore e attore

chiave all'interno del setting scolastico (Yau, 1988; House & Hayes, 2002). (work in progress..)<sup>44</sup>

### **6.3 L'inizio del cambiamento e l'asca national model**

A cavallo del 20° secolo i counselor scolastici non esistevano. Al contrario, erano gli insegnanti che utilizzavano pochi minuti del loro tempo per offrire orientamento professionale (vocational guidance) agli studenti che si accingevano ad entrare nel mondo del lavoro. La missione della scuola oggi non è molto diversa da quella del 1900. Oggi, in un mondo caratterizzato dalla diversità e la tecnologia, la missione principale del counselor scolastico è ancora quella di supportare/sostenere i conseguimenti accademici per tutti gli studenti, in modo che possano essere preparati per il mondo in continua trasformazione del 21° secolo. Questa nuova visione ha fatto sì che da una formazione di pochi minuti al giorno si arrivasse a programmi di school counseling veri e propri (Hatch & Bowers, 2002).

I programmi di formazione in school counseling hanno prospettive teoriche varie e conflittuali. Di conseguenza, all'interno di questo ambito ci sono programmi che formano i counselor in modo diverso. Gli school counselor hanno cominciato come counselor professionali (*vocational counselors*) quasi 100 anni fa, e la professione si è sviluppata fino ad includere tutti i bambini nell'ambito dello sviluppo accademico, professionale e personale/sociale. Durante questa evoluzione, si sono sviluppate diverse prospettive filosofiche tra counselor accademici/professionali e counselor personali/sociali o della salute mentale, riguardo il ruolo del counselor, la funzione, lo scopo e il focus.

Tra la fine del 1950 e gli inizi del 1960, la National Defense Education Act ha messo a disposizione fondi per formare school counselor. Sebbene alcuni sostenevano di adottare un approccio direttivo allo school counseling, il training offerto era fortemente influenzato dall'approccio centrato-sul-cliente (client-centered), spesso chiamato counseling ad approccio non-direttivo (nondirective approach). I counselor erano formati secondo programmi si rifacevano ai paradigmi psicologici e clinici molto diversi da quelli appartenenti ai paradigmi educativi (ASCA, 2005). Queste diverse prospettive causato confusioni di ruolo

---

<sup>44</sup> Bishop Stone C, Dahir C. A., *The Transformed School Counselor*, Lahaska Press, Houghton Mifflin Company, Boston, 2006.

tra school counselor, amministratori scolastici, insegnanti, genitori o tutori. Nello sforzo di unificare la professione, tra il 1970 e il 1980 sono emersi programmi completi di orientamento e counseling (Gysbers & Henderson, 2000; Myrick, 2003).

Dall'analisi della letteratura emergono termini come "counselor professionale" (vocational counselor), "counselor d'orientamento" (guidance counselor) e "orientamento e counseling" (guidance and counseling). Nel 1990, il Consiglio di Amministrazione dell'ASCA ha deciso all'unanimità di denominare la professione "school counseling" e il programma di formazione "school counseling program" (ASCA, 2005)

In seguito alla riforma educativa *Standards-Based Educational Reform* (1990), la Education Trust, un'organizzazione non-profit con sede a Washington DC, nel 1996 ha intrapreso un'iniziativa nazionale della durata di 5 anni per trasformare e ricontestualizzare lo school counseling, denominata Transforming School Counseling Initiative (TSCI). La Trust ha reso evidente la disgiunzione nella teoria insegnata e la pratica necessaria per incrementare il rendimento scolastico degli studenti, specialmente i meno abbienti e le minoranze (Martin, 2002).

Nella tabella qui sotto sono riportate le caratteristiche del ruolo tradizionale del counselor scolastico e la nuova visione promossa dall'iniziativa della Trust (Martin, 2002).

<b>Present Focus</b>	<b>New vision</b>
Mental health providers (focus sulla salute mentale)	Focus sul conseguimento accademico dello studente
Questioni relative ai singoli studenti	Questioni relative all'intero sistema scolastico
Modello clinico focalizzato sui deficit degli studenti	Focus accademico, costruito sulle potenzialità dello studente
Provider service, uno a uno o piccoli gruppi	Leader, organizzatore/pianificatore, sviluppo di programmi
Focus principalmente sulla dimensione personale/sociale	Focus sul counseling accademico, sull'apprendimento e il conseguimento scolastico, supportando gli studenti a raggiungere il successo
Personale di supporto subordinato	Membro a tutti gli effetti del team educativo

Ruolo e responsabilità vagamente definiti	Missione e ruolo focalizzati
Raccoglitori di dati	Utilizzo dei dati per un effettivo cambiamento
Selezionatori nel processo di collocamento nei corsi	Supporto per il pieno accesso ad un preparazione rigorosa per tutti, soprattutto per gli studenti economicamente svantaggiati e di colore
Lavoro da soli o con altri counselor	Lavoro di squadra e collaborazione con tutti gli educatori della scuola rispetto a questioni che coinvolgono l'intera scuola e la comunità
Custodi dello status quo	Agenti di cambiamento, specialmente rispetto all'uguaglianza educativa per tutti gli studenti
Coinvolgimento principalmente con gli studenti	Coinvolgimento con studenti, famiglie, professionisti dell'educazione, comunità, agenzie di comunità
Dipendenza dall'uso delle risorse del sistema per aiutare studenti e famiglie	Mediatore di servizi per famiglie e studenti provenienti da risorse della comunità/agenzie e risorse del sistema scolastico
Pianificatore per studi post secondari con gli studenti interessati	Leader nella creazione di percorsi aperti a tutti gli studenti per raggiungere alte aspirazioni

The Education Trust, Inc./Washington, DC

Nel 2003, con la pubblicazione dell'*ASCA National Model: A framework for School counseling Programs*, si assiste al tentativo di standardizzare la pratica dello school counseling come professione. L'*ASCA National Model* offre strumenti con cui gli school counselor e gli school counseling teams possono progettare, coordinare, implementare, gestire e valutare i loro programmi per il successo degli studenti. Gli school counselor, quindi, spostano la loro enfasi da servizio centrato per alcuni studenti a un programma che mira a favorire tutti gli studenti. Sebbene l'*ASCA National Model* funga da framework per lo sviluppo del programma di school counseling, non significa che debba essere seguito alla perfezione, poiché ogni singolo programma deve considerare i bisogni demografici locali e le condizioni politiche.

Secondo l'*ASCA* (2003), la necessità per tutti i distretti scolastici degli Stati Uniti è quella di implementare un programma comprensivo (comprehensive) di

orientamento (guidance) e di counseling (School Counseling Program), al servizio di tutti gli studenti e le loro famiglie, dotato di school counselor che lavorino a stretto contatto con le famiglie, gli insegnanti, gli amministratori e i membri della comunità. Quando l'orientamento e il counseling sono organizzati e implementati come programma, gli school counselor si posizionano concettualmente e strutturalmente al centro dell'educazione, contribuendo in modo diretto e sostanziale al raggiungimento degli obiettivi educativi dei loro distretti locali scolastici. Di conseguenza, l'orientamento e il counseling divengono un programma integrale e trasformativo all'interno del distretto, e non un'attività marginale e supplementare.

Secondo MacDonald e Sink (1999) i programmi di orientamento e di counseling devono basarsi sulle teorie dello sviluppo, e sostengono che la teoria dell'orientamento è interconnessa con le definizioni di educazione. Inoltre, teorie dell'educazione prevalenti influenzano grandemente lo school counseling.

Ma cos'è un 'Programma di School Counseling'?

Lo School Counseling Program presenta le seguenti caratteristiche (ASCA; 2003):

- a) è *comprensivo*: si focalizza su ciò che lo studente, dall'asilo nido alle superiori, dovrebbe sapere, comprendere e fare nell'area accademica, professionale e personale/sociale. L'enfasi è posta sul successo accademico per tutti gli studenti, non solo quelli motivati e veloci ad apprendere;
- b) è *preventivo*: lo scopo del programma di school counseling è di impartire competenze specifiche e opportunità di apprendimento in maniera proattiva e preventiva, al fine di garantire a tutti gli studenti la possibilità di raggiungere il successo scolastico attraverso esperienze di sviluppo accademico, professionale e personale/sociale. E' possibile realizzare al meglio l'educazione preventiva attraverso l'implementazione di un curriculum scolastico di orientamento (school guidance curriculum) nella classe e attraverso il coordinamento di programmi di educazione alla prevenzione centrati sulla soluzione di conflitti e contro la violenza;
- c) è *evolutivo*: il programma di school counseling si propone di soddisfare le esigenze/bisogni degli studenti in qualsiasi momento di crescita e sviluppo. I criteri standard dello studente stabiliti dall'ASCA sono dichiarazioni pubbliche di ciò che gli studenti dovrebbero sapere ed

essere in grado di fare dopo aver partecipato ad un programma di school counseling.

Secondo l'ASCA National Model, gli school counselor dovrebbero diventare i catalizzatori per il cambiamento educativo e assumere il ruolo di leader nella riforma educativa. In quanto specialisti nello sviluppo dei bambini e degli adolescenti, coordinano gli obiettivi, le strategie e le attività di un programma evolutivo di school counseling (Gybers & Henderson, 2000).

Gli elementi che compongono il Modello Nazionale dell'ASCA sono 4 (ASCA, 2003):

a) *foundation* (principi/presupposti di base): i principi/presupposti di base descrivono il “*che cosa (what)*” del programma, relativo a ciò che ogni studente dovrà sapere e sape fare. Questi principi comprendono: le credenze e filosofie di fondo (beliefs and philosophy), la mission (gli obiettivi del programma), i domains (aree/ambiti dello school counseling), gli ASCA National standards and competencies (standard nazionali ASCA e competenze raggiungibili dagli studenti);

b) *delivery system* (servizi offerti): l'offerta del servizio descrive “*come (how)*” il programma verrà attuato;

c) *management systems* (gestione e organizzazione delle attività): il sistema di gestione descrive “*quando (when)*” (calendario e piano d'azione), “*perché (why)*” (utilizzo dei dati) e “*con che autorità (on what authority)*” (accordo di gestione e consiglio...advisory council) il programma verrà attuato;

d) *accountability* (affidabilità): questo ambito risponde alla seguente domanda: “Quanto sono cambiati gli studenti in conseguenza della fruizione del programma?” (how are students different as a result of the program?).

Al momento delle osservazioni molti paesi degli Stati Uniti si erano attivati, e si stavano attivando, per trasferire e implementare le linee guida essenziali suggerite dall'ASCA National Model, in base alle esigenze e peculiarità del singolo sistema scolastico. Molte delle nuove ricerche in atto nel contesto americano avevano lo scopo di monitorare questa trasformazione e di valutare l'efficacia dei nuovi programmi di School Counseling.

#### **6.4 Into the field: la ricerca sul campo**

Nel presente capitolo verrà descritta quella che può essere definita 'la storia della ricerca' e verranno presentati i risultati finali. In primo luogo, saranno descritti i passaggi e le scelte metodologiche attuate per rendere chiaro ed esplicito il progetto d'indagine e il percorso seguito. Il primo paragrafo prende in esame il disegno di ricerca, ossia lo studio di caso, descrivendone le caratteristiche e le specificità. Il secondo paragrafo è relativo alle domande di ricerca: verranno esplicitati gli obiettivi da perseguire e come sono nate le domande che hanno guidato l'indagine; quindi saranno spiegati i passaggi e i criteri impiegati nella scelta dei partecipanti. Il quarto paragrafo spiega le modalità con cui sono stati raccolti i dati e descrive brevemente le tecniche utilizzate (osservazione, intervista, analisi documenti); in seguito viene descritto il mio procedere nella ricerca, gli step fatti e le scelte cognitive attuate. A questo proposito sono presentati estratti dal diario di ricerca, esempi di osservazione e di griglie utilizzate sul campo, il tutto per esplicitare e giustificare le scelte epistemiche fatte. Infine, viene descritta la modalità con cui sono stati analizzati i dati, con lo scopo di dare trasparenza e chiarezza al procedimento attuato nell'analisi.

Dopo aver narrato la storia della ricerca, il capitolo si chiude con la presentazione dei risultati, prima da un punto di vista prettamente descrittivo per offrire una panoramica il più fedele possibile di quanto osservato, in un secondo momento i risultati saranno discussi in maniera critica e interpretativa.

#### **6.5 Il disegno della ricerca: studio di caso**

L'indagine condotta negli Stati Uniti prevedeva di andare sul campo, ossia in alcune scuole di diverso ordine e grado, per comprendere come si caratterizzava il ruolo dello school counselor nella pratica, e rientra nella strategia di ricerca definita studio di caso.

Lo studio di caso è un disegno di ricerca che permette di acquisire la comprensione approfondita di un fenomeno considerato nella sua singolarità e originalità (Mortari, 2007: 203). Si caratterizza come una ricerca in profondità che viene condotta in un contesto reale e che implica l'utilizzo di differenti metodi in

modo da attivare una triangolazione (Yin, 1994; Mortari, 2007). Bassey (1999) definisce uno studio di caso come “un’indagine su un caso singolare condotto in profondità in un ambiente naturale”.

La scelta di adottare lo studio di caso deriva dal fatto che consente di ragionare su esperienze reali di vita e di acquisire una conoscenza che viene dal contesto, poiché permette di avvicinarsi il più possibile all’oggetto di indagine, in questo caso gli school counselor, grazie all’utilizzo di tecniche come l’osservazione partecipante, le interviste aperte e l’analisi di materiale scritto.

In riferimento al presente progetto, ci si riferisce alla tipologia di studio di caso definita *instrumental case study* perché l’oggetto di studio permette di far luce su determinate questioni, in questo caso permette di comprendere meglio il ruolo dello school counselor nelle scuole statunitensi. più casi contemporaneamente (più scuole con il suo relativo School Counseling Program). L’*instrumental case study* è caratterizzato dal fatto che non interessa il fenomeno in sé, ma le informazioni che possono essere ricavate in riferimento ad un ambito già definito, e quindi la scelta del caso si basa sulla sua utilità strumentale: nello specifico fornisce informazioni rispetto allo school counseling così com’è inteso negli USA. Poiché saranno studiate più scuole contemporaneamente, si parlerà di *collective case study*, ossia un insieme di casi strumentali sui quali viene attivata una procedura di analisi comparata (Merriam, 2000). La presente ricerca si propone di individuare gli aspetti che identificano la pratica dello school counseling, e conseguentemente il ruolo dello school counselor: dopo aver individuate più scuole e avendone assunta ciascuna come singolo studio di caso, viene fatta un’analisi comparativa (*cross-case analysis*). Un’analisi comparativa di casi consente di elaborare una teoria esemplare che, senza essere legata ad un solo caso e senza pretendere valore generale, fornisce dei canoni per l’interpretazione di casi simili (Merriam, 2001).

Inoltre, lo studio di caso utilizzato si inserisce nella tipologia che Merriam (2001) definisce *interpretative case study*, che non si limita a fornire una descrizione dettagliata del fenomeno (*descriptive case study*) ma, sulla base delle descrizioni ottenute, cerca di offrire interpretazioni dei dati raccolti che possano fungere da punto di partenza per l’elaborazione di una possibile teoria (Mortari, 2007).

Lo studio di caso prevede una sequenza operativa che ha valore indicativo e funge da linea guida nell’attuazione del processo di indagine: per prima cosa occorre identificare il problema da indagare e valutarne la significatività in ambito

pedagogico; quindi è necessario formulare le questioni che permettano di delineare nel dettaglio il fenomeno oggetto di studio; il terzo passo è quello di definire il campo di indagine e i confini di tempo e spazio; dopodiché si individuano le tecniche più adatte per la raccolta dei dati; poi si pianifica il processo stabilendo la sequenza delle fasi di ricerca da implementare; quindi si giunge alla fase operativa, che prevede la raccolta e l'analisi dei dati per arrivare a produrre una teoria: si può adottare una logica lineare oppure circolare<sup>45</sup>; infine occorre stendere il report e renderlo pubblico nel contesto operativo e nella comunità scientifica (Mortari, 2007).

Seguendo le indicazioni appena descritte e gli step fondamentali delineati da Faber (2006) per seguire una ricerca qualitativa, espliciterò nei paragrafi che seguono il mio progetto di ricerca.

#### *6.5.1 Domande generative della ricerca.*

Il primo passo, in ogni ricerca, è chiarire quello che si vuole comprendere. Definire le proprie domande significa sapere cosa si sta cercando. Si parte con domande aperte, che non richiedono subito risposte da incasellare in precise categorie. Le domande aperte aiutano a tenere aperta la mente e offrono una prospettiva ampia. All'interno di queste domande generali si avranno anche sotto-domande più specifiche che vanno definite in modo preciso e rappresentano ciò che guiderà l'indagine attraverso il processo di raccolta dei dati. Occorre sottolineare che, nella ricerca qualitativa, il ricercatore rimane aperto a nuove ulteriori domande e ipotesi che emergono durante il processo di ricerca (Farber, 2006).

La mia indagine si propone di perseguire un duplice obiettivo:

a) delineare come si caratterizza il ruolo del counselor nella scuola e la sua identità professionale, identificando le diverse modalità di pratica del counseling e i fattori contestuali relativi all'offerta del servizio. Questo obiettivo nasce dall'esigenza di proporre un'immagine il più nitida possibile del counselor che opera in contesto educativo in termini di potenzialità e risorse. Andare sul campo per cercare di comprendere il ruolo del counselor in un contesto educativo come

---

<sup>45</sup> Nella logica lineare si segue il seguente ordine: si raccolgono i dati, si analizzano, si formula un'interpretazione e si elabora una teoria. La logica circolare prevede un continuo tornare sulle fasi appena elencate, secondo una ricorsività che continua lungo l'intero processo di indagine.

la scuola significa vedere che tipo di lavoro svolge, che servizi offre, quali sono le tipologie di interventi che attua, a che bisogni risponde, significa prendere in considerazione tutti gli aspetti che possono contribuire a qualificare la sua identità professionale.

La prima domanda di ricerca è quindi la seguente: come si caratterizza il ruolo del counselor in un contesto educativo come la scuola?

All'interno di questa domanda generale sono presenti alcune domande più specifiche che saranno d'aiuto nella raccolta e analisi dei dati:

- Chi è il counselor scolastico?
- Quali sono i compiti legati al suo ruolo?
- A che bisogni risponde?
- Qual è la sua formazione?
- Che servizi offre?
- Chi sono i suoi clienti principali?
- Quali sono le questioni ricorrenti che affronta?
- Quali sono i risultati del counseling scolastico?

b) il secondo obiettivo si propone di identificare gli aspetti educativi del counseling. Questo obiettivo nasce dalla necessità di capire quali sono gli elementi riconducibili alla dimensione educativa che caratterizza lo school counselor. L'esigenza è quella di definire le caratteristiche della consulenza educativa attraverso un approccio empirico, in grado di fornire indicazioni che provengono dall'esperienza, per arrivare a proporre possibili indicazioni pratiche di intervento nel contesto italiano, dove la figura del counselor educativo non è ancora riconosciuta e mancano riferimenti a riguardo.

La seconda domanda di ricerca è quindi la seguente: quali sono gli aspetti educativi del counselor e dei servizi di counseling offerti a scuola?

Le domande specifiche che rientrano in questo ambito e che possono aiutare ad individuare questi aspetti peculiari sono:

- I bisogni a cui risponde il counselor hanno alla base una richiesta educativa?
- Ci sono delle costanti (pratiche, atteggiamenti, finalità...) riconducibili alla dimensione educativa?
- Qual è il modo di porsi del counselor?
- Ci sono modalità particolari di condurre il counseling?

- Ci sono tratti tipicamente educativi che distinguono l'intervento di counseling da quello psicologico?

Ritengo utile sottolineare che queste micro-domande non sono definitive e rappresentano delle linee guida che contribuiscono ad orientare il lavoro di ricerca. Durante l'analisi dei dati, infatti, sono emerse altre questioni/indicazioni che hanno aiutato nel processo di indagine.

### *6.5.2 Partecipanti: i testimoni privilegiati*

L'indagine qualitativa inizia con l'instaurare relazioni: chiedere alle persone la possibilità di entrare nel loro contesto, osservarli e fare domande implica, per prima cosa, stabilire un rapporto con chi ti permette di farti entrare nella sua vita. E' importante spiegare gli obiettivi della ricerca, cosa si sta facendo, perché e come verranno trattate le informazioni raccolte per promuovere la collaborazione. Ascoltare e rispondere alle preoccupazioni dei partecipanti è essenziale per la costruzione e lo sviluppo dell'indagine (Farber, 2006)

Poiché l'obiettivo è comprendere in profondità la questione generativa della ricerca, i partecipanti sono stati identificati secondo l'ottica di individuare coloro che sembrano essere degli informatori significativi (Mortari, 2004). Fondamentale è stato quindi definire i criteri per cui un informatore risultava significativo rispetto al problema da investigare.

In riferimento al mio progetto di ricerca, ho negoziato i criteri di scelta dei partecipanti con il direttore del CSCOR, in quanto 'esperto' in materia. La negoziazione si è basata sulle necessità che avevo rispetto alla mia indagine, ossia vedere gli school counselor al lavoro in scuole di diverso ordine e grado (possibilmente di ogni ordine e grado), localizzate in luoghi non eccessivamente lontani e facilmente raggiungibili (esigenza dovuta al fatto di non avere una macchina e ai limiti imposti dall'accessibilità ai mezzi pubblici), in un arco di tempo non superiore ai tre mesi (scelta condizionata dal tempo rimasto prima del mio ritorno in Italia e dalla chiusura delle scuole per la pausa estiva in USA). Sulla base di queste premesse, i criteri adottati per la scelta delle scuole da visitare sono stati i seguenti:

- Circoscrivere l'area di indagine al Massachusetts, in particolare alle zone limitrofe ad Amherst (sede del CSCOR) raggiungibili al massimo con quattro ore di viaggio.
- Basare l'individuazione delle scuole sui risultati ottenuti da una precedente indagine condotta dal CSCOR, conclusa qualche mese prima del mio arrivo, che ha avuto lo scopo di comprendere la situazione dello school counseling nelle scuole del Massachusetts<sup>46</sup>.
- Nell'ottica di individuare le best practices, la scelta si è indirizzata verso le scuole il cui programma di counseling si avvicinava maggiormente alle linee dell'ASCA National Model<sup>47</sup>.
- Partendo dal presupposto che il Master in School Counseling offerto dal CSCOR è considerato uno dei migliori degli Stati Uniti, si è cercato di tener presente le scuole nel cui organico era presente almeno un counselor formatosi con questo Master.
- Scegliere almeno una scuola elementare, una scuola media, una superiore. L'eterogeneità delle scuole è stata considerata fondamentale per cogliere più aspetti possibili del ruolo che copre il counselor scolastico.
- Poiché l'accesso alle scuole era determinato dalla disponibilità del counselor a farsi seguire nel suo lavoro, dato il limite di tempo e la necessità di avere risposte positive il prima possibile, si è scelto di contattare per primi gli school counselor conosciuti dal direttore del CSCOR.

Sulla base dei suddetti criteri, all'inizio sono state individuate due scuole, una elementare piccola e una scuola superiore abbastanza grande e con caratteristiche particolari relative alla posizione geografica e alla buona condizione economica degli studenti. Sulla base alle informazioni raccolte è stato deciso di procedere con un'altra scuola elementare con caratteri molto diversi dalla prima (si trattava di una scuola molto grande, con una composizione etnica particolare e studenti con difficoltà economiche) e in cui sono potuta andare due volte, e una scuola superiore altrettanto diversa: privata, molto piccola e per ragazzi con problemi socio-emotivi.

---

<sup>46</sup> L'indagine è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario volto a stabilire la situazione degli School Counseling Comprehensive Programs nelle scuole del Massachusetts. L'analisi fatta era di tipo quantitativo.

<sup>47</sup> Va specificato che non sempre è stato possibile scegliere scuole con lo School Counseling Program in linea con l'ASCA.

I dati emersi dalle visite in queste scuole hanno evidenziato la necessità di studiare un'altra scuola superiore e di vederne anche una media, dato che ancora mancava all'appello, mentre si è deciso di non aggiungere altre scuole elementari visti anche i vincoli temporali. Sono quindi state individuate altre due scuole, una superiore piuttosto grande e un istituto che comprendeva sia scuola media che superiore, entrambe di dimensioni non eccessive. L'esigenza poi di visitare un'ulteriore scuola media ha portato ad individuarne un'altra, l'ultima, con un numero di studenti notevole. La conclusione delle visite nelle scuole è stata dovuta principalmente alla mancanza di altro tempo per continuare nell'indagine. Alla luce di quanto detto, è possibile cogliere alcune similitudini con il 'campionamento teoretico' di Glaser e Strauss (1967: 48 in Mortari, 2004): le scuole selezionate non sono state scelte a priori ma lungo il percorso, secondo una logica contestuale ed evolutiva della ricerca, tenendo conto delle informazioni che emergevano lungo il processo e che aiutavano a ridefinire il campione in modo più focalizzato rispetto a ciò che sembrava rilevante indagare. Tuttavia, a differenza del campionamento teoretico che implica l'individuazione dei partecipanti fino alla ridondanza delle informazioni, non posso dire con certezza di essere giunta a questa ridondanza, avendo dovuto concludere l'indagine per motivi di tempo.

Le scuole selezionate<sup>48</sup> e che, quindi, si sono rese disponibili alla ricerca sono state in totale 8 così caratterizzate:

- 2 elementari, di cui una molto grande e con una particolare composizione etnica;
- 2 medie, una grande e una di medie dimensioni;
- 4 superiori, di cui 2 piuttosto grandi, una di medie dimensioni, e una privata molto piccola per ragazzi con problemi socio-emozionali.

Gli school counselor che hanno partecipato e mi hanno consentito di seguirli nel loro lavoro (permettendomi di fare la loro ombra: 'shadowing') sono stati 13, rispettivamente 4 per le scuole elementari, 2 per le scuole medie e 7 per le superiori.

---

<sup>48</sup> I dettagli relativi ad ogni scuola sono riportati più avanti nel paragrafo dedicato all'analisi dei risultati.

### 6.5.3 *Modalità di raccolta dati*

La raccolta dei dati ha privilegiato i metodi qualitativi, perché considerati più in grado di cogliere l'essenza del mondo umano (Mortari, 2004). Essendo il mio obiettivo principale quello di comprendere come si caratterizza il ruolo del counselor nella scuola, avevo la necessità di capire, ad esempio, come agisce in quel determinato contesto, quali significati attribuisce alla sua esperienza e quali i significati attribuiti da chi entra in relazione con lui, quali dinamiche sono in gioco e che significato assumono, quali le filosofie alla base del loro agire.

Per garantire maggior livello di rigore possibile nella raccolta dei dati e per ridurre il rischio di distorsioni epistemiche, è stato adottato il metodo della triangolazione, ossia sono state impiegate più tecniche: l'osservazione, le interviste, l'analisi del materiale grigio.

#### a) L'osservazione.

La tecnica principale adottata per la raccolta dei dati è l'osservazione, poichè permette di acquisire una profonda conoscenza di uno specifico evento e si concretizza nella descrizione il più fedele possibile dell'oggetto in esame. L'osservazione che ho condotto ha compreso le descrizioni dei partecipanti, del setting fisico, degli eventi e attività, e anche note di auto-osservazione.

L'osservazione è "una pratica finalizzata ad acquisire conoscenze rispetto ad uno specifico evento o comportamento, e si concretizza nella descrizione il più fedele possibile di tale oggetto" (Mortari, 2004: 161).

Nel conduzione della mia indagine l'osservazione sul campo rappresenta lo strumento principale di raccolta dati, poichè permette di acquisire una profonda conoscenza di uno specifico evento e si concretizza nella descrizione il più fedele possibile dell'oggetto in esame.

Patton (1990: 202)<sup>49</sup> afferma che "i dati raccolti con l'osservazione si propongono di descrivere il setting osservato, le attività svolte, le persone che hanno preso parte a tali attività e i significati di ciò che è stato osservato dal punto di vista di coloro che sono stati osservati".

Le osservazioni possono includere descrizioni dei partecipanti, del setting fisico, degli eventi e attività, e dovrebbero inoltre includere le auto-osservazioni. E' importante che il ricercatore sia consapevole dei pregiudizi/presupposti che porta con sé e delle proprie modalità di reagire alle situazioni, in modo da mettere da

---

<sup>49</sup> Citato in Farber (2006: 370).

parte i preconetti ed entrare nel processo della scoperta. L'osservazione di sé include l'osservazione delle proprie reazioni, pensieri e sentimenti, e può anche includere nuove idee e interrogativi emersi, che possono essere usati per formulare nuove domande. L'osservazione permette al ricercatore di raccogliere anche i dati meno visibili, grazie all'uso di un giornale/quaderno in cui annota tutto quello che osserva e che è rilevante per le domande di ricerca.

L'osservazione che ho attuato durante la mia indagine si è caratterizzata da alcuni elementi specifici (Mortari, 2004). In primo luogo, come ho sottolineato precedentemente, si tratta di un'osservazione praticata in un contesto naturalistico (le scuole appunto), ossia un contesto in cui il fenomeno studiato si verifica regolarmente e che permette di raccogliere dati senza alcuna manipolazione. Questo tipo di osservazione consente di elaborare strumenti di analisi aderenti alla realtà e di raccogliere informazioni ricche che permettono il continuo riaggiustamento degli stessi strumenti e di ottenere descrizioni dense (thick descriptions).

Per quanto riguarda il grado di strutturazione, l'osservazione attuata è stata principalmente non strutturata (o libera), anche se prima di andare sul campo ho scritto le domande e le tematiche che ritenevo importanti indagare. Questo lavoro di 'focalizzazione anticipata' non ha condizionato l'indagine sul campo poiché ho cercato di tenere presenti tutti gli elementi che incontravo durante le visite nelle scuole, lasciandomi guidare da ciò che accadeva in quel momento nel contesto. I focus precedentemente individuati sono stati, invece, molto utili nel lavoro di analisi. Un altro momento in cui sono ricorso a quanto scritto prima di andare sul campo è stato quando ho avuto la possibilità di fare interviste o di avere colloqui più o meno informali: in queste situazioni ho ritenuto utile approfondire alcuni di questi aspetti, oltre ad altri che emergevano nel corso delle osservazioni.

Robson (1993) distingue due modalità di raccolta delle informazioni a seconda del grado di strutturazione delle osservazioni: una modalità formale e una informale (formal/informal information gathering). L'approccio informale, in cui rientra l'osservazione che ho attivato, è meno strutturato e consente al ricercatore una considerevole libertà rispetto a quale informazione raccogliere e con che modalità, ad esempio prendendo note, tenendo un diario e ricavare informazioni dalle persone nel contesto. Il tipo di informazione ottenuta è relativamente non-strutturata e complessa e richiede all'osservatore capacità di sintesi, di astrazione e organizzazione dei dati. Fondamentale a questo proposito

risulta essere il ruolo dell'osservatore nella situazione osservata, che è definito partecipante.

L'osservazione nelle scuole statunitensi ha assunto i tratti dell'"osservazione partecipante".

A differenza dell'osservazione non-partecipante, che non richiede al ricercatore di partecipare alle attività del contesto osservato, l'osservazione partecipante implica che il ricercatore prenda parte e condivida l'esperienza vissuta dalle persone presenti nel contesto, con cui instaura dei colloqui informali. In questo tipo di osservazione il ricercatore, che è chiamato a giustificare la sua presenza costante nel contesto, sta in una relazione visibile con l'osservato, considerato non elemento di disturbo ma fonte di ricchezza per accedere ad un'interpretazione più vera (Mortari, 2007). Partendo dalla prospettiva che il mondo sociale coinvolge i significati soggettivi e le esperienze costruite dai partecipanti, l'interpretazione che meglio traduce il reale può essere raggiunta solamente grazie all'interazione e lo scambio con le persone coinvolte (Robson, 1993: 195). L'aspetto fondamentale è dato proprio dal fatto che il ricercatore-osservatore cerca di diventare una sorta di membro del fenomeno osservato, cosa che implica non solo la presenza fisica e la condivisione di esperienze di vita, ma anche entrare nel mondo sociale e simbolico attraverso l'apprendimento delle abitudini e convenzioni sociali, l'uso della stessa comunicazione verbale e non-verbale (Robson: 1993).

L'osservazione che ho messo in atto per cercare di comprendere il meglio possibile il ruolo dello school counselor presenta alcune caratteristiche tipiche del metodo etologico (Mortari, 2004)<sup>50</sup>.

Prima di tutto, il fatto che l'osservazione è avvenuta nel contesto naturale dove si verifica il fenomeno oggetto di studio; in secondo luogo, il fatto che l'osservazione è preferibilmente libera da teorie precostituite e, al limite, può essere guidata da check-lists.

Tuttavia, a differenza del metodo etologico secondo cui il prodotto delle osservazioni deve essere il più possibile analitico e non valutativo, nelle osservazioni che ho attuato sono presenti note soggettive e interpretative, che ho

---

<sup>50</sup> L'approccio etologico è un metodo di osservazione nato per studiare il comportamento animale e utilizzato dagli anni '60 per gli studi sul comportamento umano. Si tratta di un approccio che ritiene essenziale l'osservazione del comportamento nel contesto naturale in cui si manifesta spontaneamente e si basa sulla premessa che l'osservazione deve essere "libera da ipotesi precostituite e da ogni teoria" (Mortari, 2004: 164).

cercato di scrivere puntualmente ogni volta che mi accorgevo della presenza del mio sguardo soggettivo. Infatti, partendo dal presupposto che non è possibile pervenire a descrizioni oggettive e che non esiste uno sguardo libero e decontestualizzato (Mortari, 2004), per garantire rigore alla ricerca occorre esplicitare tutte le conoscenze-teorie-aspettative-ipotesi rispetto al fenomeno indagato. Inoltre, non avendo la possibilità di audioregistrate (o videoregistrare) lo svolgersi dell'evento contemporaneamente al suo accadere, come vorrebbe l'approccio etologico, ho preso note per tutta la durata delle osservazioni, per poi completare e trascrivere l'intero protocollo una volta uscita dalle scuole.

All'osservazione ho poi affiancato le interviste, per cercare di comprendere più in profondità il ruolo dello school counselor, sia dal punto di vista degli stessi professionisti che dal punto di vista, quando possibile, degli studenti.

b) L'intervista.

L'intervista è una tecnica di indagine che permette di acquisire la conoscenza di un fenomeno attraverso il coinvolgimento dei soggetti che sono direttamente implicati in quel contesto. Utilizzare l'intervista mi ha permesso di conoscere e descrivere contesti e attori non solo da un punto di vista esterno (osservazione) ma anche da quello dei protagonisti coinvolti.

Robson (2002) definisce l'intervista come una sorta di conversazione con uno scopo, ossia una conversazione iniziata dall'intervistatore con il preciso scopo di ottenere informazioni rilevanti per l'indagine, e focalizzata su contenuti identificati dagli obiettivi di ricerca in vista di possibili descrizioni, previsioni o spiegazioni (Cohen and Manion, 1989).

Una distinzione che comunemente viene fatta quando si parla di interviste è, quindi, quella che riguarda lo scopo a cui si tende, che può riguardare il cercare di scoprire cosa le persone fanno, cosa fanno, oppure cosa pensano o sentono. Questa distinzione porta a formulare domande inerenti fatti, comportamenti, credenze oppure attitudini (Robson, 2002). Nelle interviste che ho condotto con school counselor, school psychologist e studenti, ho cercato di spaziare e includere per quanto possibile tutte queste dimensioni, per giungere ad una comprensione più profonda toccando livelli diversi. Un'ulteriore distinzione riguarda il grado di strutturazione dell'intervista, che va dall'estremità dell'intervista strutturata, caratterizzata da un set predeterminato di domande e con una tabella standardizzata su cui registrare le risposte (questionario); all'intervista semi-strutturata, in cui il ricercatore ha a disposizione un set di

domande elaborate in precedenza ma è libero di attuare i cambiamenti che ritiene più idonei in quel momento: ad esempio modificare l'ordine delle domande sulla base di ciò che percepisce essere appropriato, cambiarne la formulazione, dare spiegazioni, tralasciare domande che sembrano non particolarmente adeguate in quel momento e con quell'intervistato oppure aggiungerne di nuove; all'intervista non-strutturata, in cui l'intervistatore ha un'area generale di interesse ma lascia che la conversazione si sviluppi liberamente all'interno di quest'area (Robson, 1993). Powney e Watts (1987)<sup>51</sup> distinguono, invece, tra interviste rispondenti e interviste informanti: nel primo caso il ricercatore ha il controllo dell'intero processo, struttura in una certa misura le interviste e il punto centrale è che l'intenzione è data dalle necessità dell'intervistatore, dal suo ordine del giorno. In questo senso sia le interviste strutturate che semi-strutturate sono rispondenti. Nelle interviste informanti, invece, l'interesse principale è dato dalle percezioni del soggetto intervistato in quel particolare contesto o situazione, l'intervista appare non-strutturata e viene paragonata a volte all'intervista non-direttiva.

Le interviste che ho condotto durante la prima giornata di osservazione sul campo erano caratterizzate da focus piuttosto ampi da approfondire (ad esempio il ruolo dello school counselor, la dimensione relazionale rispetto ai colleghi e alle famiglie degli studenti..), tuttavia si è manifestata da subito la difficoltà dovuta al poco tempo a disposizione e all'impossibilità di riservare uno spazio esclusivamente dedicato all'intervista, oltre alle difficoltà linguistiche presenti all'inizio, fatto questo che mi ha spinto a ridurre l'ampiezza del focus delle domande per renderle un po' più specifiche e semplici da rispondere. Il tipo di intervista che ho privilegiato è stata quindi quella semi-strutturata, nell'accezione di Robson (1993) come precedentemente descritto. La griglia per l'intervista era caratterizzata da una lista di topics che ritenevo essenziali per l'indagine, tuttavia, di volta in volta sceglievo l'ordine, la formulazione e il tempo da dedicare alle differenti questioni. La griglia dell'intervista includeva domande aperte (open-ended questions), che grazie alla loro flessibilità permettevano all'intervistato di rispondere e spaziare sul tema nel modo che riteneva più opportuno, favorivano la chiarificazione di eventuali incomprensioni e una certa collaborazione, permettendo di comprendere meglio ciò che l'intervistato pensava; inoltre l'uso delle domande aperte favoriva il crearsi di risposte inaspettate che potevano

---

<sup>51</sup> Citati in Robson (1993)

suggerire ulteriori questioni o ipotesi. Accanto a questi vantaggi, tuttavia, occorre sottolineare le difficoltà dovute all'impossibilità di avere sempre la situazione sotto controllo e alla complessità legata alla fase di analisi (Cohen and Manion, 1989).

Anche le interviste condotte con il gruppo-classe erano semi-strutturate e a domande aperte e avevano lo scopo di comprendere principalmente il punto di vista degli studenti in relazione allo school counselor e ai servizi che offriva.

Infine, accanto all'osservazione e alle interviste, in alcune scuole è stato possibile effettuare l'analisi di materiale grigio.

#### c) Analisi del materiale grigio.

L'analisi dei documenti rientra nei metodi chiamati misure discrete (unobtrusive measures) o osservazione indiretta (indirect observation) (Robson, 1993). Per materiale grigio si intende, nel contesto della mia indagine, la documentazione relativa alle attività organizzate dagli school counselor, alla pianificazione degli interventi, agli strumenti utilizzati nella pratica. In generale, i documenti coprono un'ampia varietà di materiali, tra cui aspetti relativi a meetings, lettere, memoranda, diari, articoli di giornali. In ambito educativo possono includere curricula scritti, descrizione di corsi e programmi, orari scolastici, avvisi, lettere e comunicazioni alle famiglie. Inoltre, i documenti includono anche materiali non scritti come film, programmi televisivi, fumetti, fotografie (Fetterman, 1989). Nello specifico della mia ricerca, ho preso visione di libri, racconti, lettere, cartelloni, calendari, programmi, disegni e foto.

L'analisi del materiale grigio è una tecnica indiretta perché, anziché osservare direttamente o intervistare qualcuno in base agli obiettivi della ricerca, si ha a che fare con qualcosa che è stato prodotto per qualche altro scopo diverso da quello dall'indagine: i documenti non sono stati prodotti per lo scopo della propria ricerca, e quindi non ne sono influenzati.

Robson (1993) sostiene che basare uno studio solamente sull'analisi dei documenti comporta una serie di difficoltà e svantaggi, mentre risulta utile affiancata ad interviste ed osservazioni, nell'ottica di attuare una triangolazione. Tra gli svantaggi, i documenti disponibili possono essere limitati o parziali, inoltre, come detto in precedenza, sono stati scritti per scopi diversi da quelli della ricerca e quindi potrebbe essere difficile, se non impossibile, evitare le mancanze e le distorsioni che questo comporta: da qui deriva la necessità di attuare una triangolazione nella raccolta e analisi dei dati.

Poiché nello studio di caso è molto importante tenere una documentazione dettagliata, ogni giornata di visita nelle scuole è stata trascritta il più fedelmente possibile sotto forma di narrazione comprendente tutto quello che è stato osservato, ossia descrizioni di azioni, di eventi particolari, di materiali visti, di osservazioni personali su alcuni aspetti, trascrizione delle interviste. In un diario a parte sono stati scritti i diversi passaggi nella ricerca, dalla formulazione di ipotesi, alla giustificazione delle scelte compiute ad annotazioni critiche, alle intuizioni e ai dubbi che emergevano durante il processo.

Nel paragrafo successivo sarà spiegato il mio modo di procedere nella selezione dei partecipanti e nella raccolta dei dati.

#### *6.5.4 La ricerca in atto*

La scelta delle scuole da visitare si è basata sui criteri citati in precedenza. Dopo aver stabilito questi presupposti di base, il direttore del CSCOR mi ha proposto le prime due scuole:

- a) SHEFFIELD ELEMENTARY SCHOOL -TURNER FALLS – GILL MONTAGUE SCHOOL DISTRICT
- b) MONUMENT MOUNTAIN REGIONAL HIGH SCHOOL – GREAT BARRINGTON – BERKSHIRE HILLS REGIONAL SCHOOL DISTRICT

La prima, una scuola elementare piuttosto piccola (153 studenti), la seconda una scuola superiore abbastanza grande (650 studenti), situata in una posizione geografica molto buona (non un quartiere urbano ma a metà tra le città e le campagne agiate, e caratterizzata dalla una notevole disponibilità di risorse e da studenti benestanti.

Il passo successivo all'individuazione delle scuole è stato il 'contatto'. Il direttore ha inviato due e-mail agli school counselor delle scuole in cui mi presentava e chiedeva se c'era la possibilità di farmi visitare le scuole permettendomi di fare 'l'ombra' (shadowing) dei counselor al lavoro. Dopo aver ricevuto la risposta positiva, sono stata io proseguire il contatto per prendere accordi su giorni, tempi e modalità di trasporto. Questa è stata la procedura seguita per ogni scuola individuata.

Mi preme sottolineare che, prima di iniziare le osservazioni nelle scuole, ho fatto un lavoro di riflessione per capire come andare sul campo. Il dubbio principale

era relativo al fatto di andare o meno sul campo seguendo il principio della 'naturalistic inquiry', e quindi andare stile 'foglio bianco, senza griglie di riferimento o linee guida che potessero indirizzarmi nelle osservazioni.

Perché questo dubbio?

Da un lato, andare sul campo in modo aperto significava porre attenzione a tutto quello che poteva accadere, ad ogni elemento o particolare, cercando di tralasciare il meno possibile. Così facendo avrei avuto accesso ad una quantità enorme di informazioni che, probabilmente, non avrei potuto ottenere se avessi seguito una griglia preconstituita. Dall'altro lato, dati i limiti di tempo imposto dalla mia permanenza negli USA e non sapendo quante osservazioni sarei riuscita a fare [condizione legata anche alla disponibilità dei counselor e delle scuole], andare in modalità aperta mi sembrava azzardato perché, facendo l'analisi alla fine, rischavo di concludere i lavori senza aver raccolto le informazioni che magari potevano essere essenziali per miei obiettivi, e senza avere poi la possibilità di tornare sul campo per riempire le eventuali lacune.

Dopo un consulto a distanza con la mia tutor e una collega del mio gruppo di lavoro, ho deciso di andare sul campo in modalità aperta ma iniziando da subito a costruire una griglia induttivamente, cioè basata sui dati che andavo raccogliendo.

L'obiettivo principale delle prime due osservazioni sarebbe stato, quindi, raccogliere più informazioni possibili per cominciare poi a dare forma ad alcune categorie orientative.

Il lavoro di riflessione mi ha portato anche ad interrogarmi sui miei presupposti teorici, i preconcetti, le conoscenze già acquisite sul tema oggetto di indagine e le mie aspettative. Perché questo lavoro di auto-comprensione?

Nella ricerca qualitativa è importante avere familiarità con il proprio strumento di ricerca poiché, indipendentemente da quello che si sta studiando, rimane sempre lo stesso: "lo strumento di ricerca sei tu" (Farber, 2006). E' il ricercatore che fa domande, osservazioni, nota elementi che portano ad ulteriori domande, registra le proprie osservazioni, registra le risposte alle domande, coglie le proprie reazioni durante le osservazioni, in termini qualitativi è un osservatore partecipante, ossia è parte dell'indagine e coinvolto con i partecipanti. Proprio perché interagisce con i partecipanti, è fondamentale che sia consapevole dei presupposti/preconcetti di partenza che, inevitabilmente, entrano anch'essi a far parte dell'indagine,

Se avere un coinvolgimento offre il vantaggio di una densa osservazione sul campo, poiché interagendo e costruendo relazioni con i partecipanti si è in grado di raccogliere informazioni a cui altrimenti non si avrebbe accesso, d'altra parte c'è il rischio di influenzare le risposte dei partecipanti, di selezionare involontariamente solo determinate informazioni a discapito di altre e di interpretare i risultati partendo dal proprio punto di vista. Prima di iniziare il viaggio della ricerca qualitativa, è importante conoscere se stessi: i propri valori, presupposti, paure.

Ho quindi scritto sul diario di ricerca tutto quello che pensavo abitasse la mia mente in relazione al mio tema di indagine. Di seguito riporto l'estratto del mio diario, che riguarda sia la scelta di come andare sul campo sia i miei presupposti di base:

"il fattore primario che devo considerare è il tempo, ovvero quante osservazioni riesco a fare, e in fin dei conti non ne ho tantissimo. Andare in naturalistic può essere azzardato: anche se da un certo punto di vista sarebbe la scelta migliore da fare rischio due cose:

- di perdere troppo tempo prima di focalizzarmi sulle cose significative (in questo caso potrei iniziare aperta ma facendo subito l'analisi per trovare dei fuochi da approfondire);
- se faccio tutte osservazioni aperte e faccio l'analisi solo alla fine rischio di accorgermi che avrei dovuto approfondire qualcosa e non posso più tornare sul campo, visto che sarei dall'altra parte dell'oceano.

Cosa mi conviene fare? Tenere sempre presente il mio problema di voler fare tutto alla perfezione: questo non è possibile, sia per la mia inesperienza sia perché non è umanamente possibile.

La cosa migliore da fare probabilmente è andare sul campo aperta ma cominciando da subito a costruire una griglia induttivamente.

Ma cosa significa andare sul campo aperta? Come faccio? Ho studiato molte cose e ci sono dei punti che mi interessano particolarmente. Come faccio ad essere sicura che poi sul campo non sarò condizionata da quello che voglio trovare? Chi

mi dice che non vedrò solo quello che voglio vedere? Come faccio a sapere che la raccolta dei dati sarà rigorosa?

La cosa da fare è mettere nero su bianco il più possibile quello che ho nella testa. Avendo consapevolezza dei contenuti della mia mente e di quello che ritengo importante, probabilmente avrò maggiori probabilità di accorgermi se sul campo starò operando selezioni discriminanti o se mi starò facendo condizionare da quello che voglio trovare.

Da dove parto? Sento una gran confusione e un vuoto improvviso.

Potrei partire dagli obiettivi della mia ricerca e poi vediamo cosa emerge.

### **QUAL 'E' LO SCOPO DELLE OSSERVAZIONI?**

1. comprendere come si caratterizza il ruolo del counselor in un contesto educativo (school counseling)

proporre un'immagine il più nitida possibile del counselor che opera in contesto educativo in termini di potenzialità e risorse. delineare con maggior chiarezza l'identità professionale del counselor e il suo ruolo: che tipo di lavoro svolge, che servizi offre, quali sono le tipologie di interventi che attua, a che bisogni risponde, tutti gli aspetti che possono contribuire a qualificare la sua identità professionale.

Nello specifico, significa cercare di rispondere alle seguenti domande

- (Chi è il counselor?)
- Quali sono le caratteristiche del counselor?
- Qual è la formazione del counselor?
- Dove lavora un counselor?
- A che bisogni risponde?
- Chi sono i clienti adatti al counseling?
- Quali sono le questioni ricorrenti che i clienti portano in counseling?
- Che servizi offre il counselor?
- Ci sono pratiche ricorrenti nei setting di counseling? Quali sono?

- Quali sono i risultati del counseling? Ci sono indicazioni ricorrenti?
2. vedere se sono presenti degli aspetti che si riconducono alla dimensione educativa  
 capire se nel suo modo di lavorare e di porsi è presente 'qualcosa' che si può leggere come educativo, se i bisogni a cui risponde hanno alla base una richiesta educativa, se sono presenti delle costanti (pratiche, atteggiamenti, finalità etc.) che si riconducono alla dimensione pedagogico-educativa.

**IN COSA PENSO POSSA CONSISTERE LA DIMENSIONE EDUCATIVA DEL COUNSELING?**

- competenze relazionali/relazione
- soggetto è attore principale in processo consulenza: responsabilità sua evoluzione
- modalità conduzione counseling: sostegno/facilitazione/promozione/stimolo-incentivo/rapporto dialogico e parità valoriale/
- oggetto preso in esame: non solo bisogni ma potenzialità/obiettivi/risorse (parte sana)/relazioni e contesti educativi
- finalità: promuovere scelte consapevoli/ scoprire risorse/facilitare cambiamenti e miglioramenti/sviluppo autonomia/apprendere ad apprendere (imp è processo di apprendimento più che contenuti da trasmettere)
- legata al compito evolutivo che la persona è chiamata a realizzare
- E' un processo che aiuta la persona a definire gli obiettivi della sua vita in modo congruente ai propri riferimenti di valore.
- Le categorie concettuali a cui si riferisce sono la scelta, la responsabilità personale, l'impegno, il cambiamento, la crescita, la direzione di senso.
- la comunicazione/il dialogo è l'elemento fondamentale di ogni evento trasformativo determinato da due soggetti

**QUALI SONO I TEMI/FOCUS CHE PENSO POSSANO EMERGERE E LE DOMANDE A CUI VOGLIO TROVARE RISPOSTA?**

1. In cosa si differenzia il counseling scolastico (educativo) da quello psicologico-terapia? Quale differenza nella scuola? Prevenzione, no ristrutturazione personalità e problematiche gravi/croniche, persona al centro, leva sulle risorse e potenzialità, breve durata dell'intervento, focus sul presente.
2. competenze counselor: counseling individuale, di gruppo, per studenti, insegnanti, famiglie.
3. servizi offerti:
  - relazioni con studenti
  - relazioni con insegnanti
  - relazioni con famiglie
  - relazioni con scuola
4. Chi è il counselor? E' uno psicologo o no?
5. Quali sono le caratteristiche del counselor?
6. Qual è la formazione del counselor? Solo laurea in psicologia o altro? Dovrebbe essere altro.
7. Dove lavora un counselor? Solo a scuola o anche in privato? Mi serve per capire meglio la confusione di ruoli che c'è in Italia.
8. A che bisogni risponde? Evolutivi e di crescita, momentaneo disorientamento, necessità di chiarezza nelle scelte.
9. Chi sono i clienti adatti al counseling? Chiunque non presenti patologie, crisi esistenziale può capitare a tutti.
10. Quali sono le questioni ricorrenti che i clienti portano in counseling? Decisioni da prendere nella vita privata e professionale, problematiche relative alla sfera delle relazioni con gli altri e con se stessi, problemi con insegnanti o genitori.
11. Quali sono i risultati del counseling? In teoria un ritrovato benessere, armonia con se stessi e gli altri. Chi mi dice che i risultati sono ascrivibili all'intervento di counseling?
12. riferimento alla dimensione educativa (tenere presenti i suoi focus sopra elencati durante l'osservazione?)

**QUALI SONO LE ALTRE POSSIBILI DOMANDE CHE VORREI FARE SE NE AVRO' L'OCCASIONE?:**

1. a scuola c'è solo lo school counselor o anche lo psicologo/counselor psicologico?
2. se ci sono entrambi, qual è la differenza tra i due?

3. se c'è uno solo dei due, perché la scelta di uno invece dell'altro?
4. in Italia è lo psicologo che a volte si reca a scuola, perché si dovrebbe puntare sullo school counselor anziché lo psicologo? Lo psicologo non ha una formazione completa per occuparsi del contesto scolastico, non si può psicologizzare tutto. E il counselor invece? Non ci sono nemmeno corsi di formazione adeguati in Italia, però il counselor dovrebbe essere unesperto della relazione. La scuola è un sistema, forse bisogna puntare sulla prevenzione, la facilitazione delle relazioni, il sostegno. Il counselor sembra più adatto in questo contesto.

### **COSA VORREI SAPERE PER CAPIRE IL CONTESTO?**

- Setting scolastico:
  1. quanti studenti
  2. quanti professori
  3. director/principal
  4. tipo di scuole: high, middle, elementary
  5. percentuale etnicità
  6. numero school counselor
  7. altro personale di orientamento
  
- Servizi e chi li guida/coordina:
  1. guidance
  2. counseling
  3. psychologist
  
- Quanti studenti per counselor?

### **COSA MI ASPETTO?**

Di vedere finalmente come lavorano i counselor nelle scuole, di vederli mentre fanno counseling con studenti, insegnanti e magari genitori. Di capire bene il ruolo che hanno per portare in Italia indicazioni per la pratica. Mi accorgo che sono convinta che vedrò il meglio del meglio e che riuscirò a capire tutto quello che c'è da capire, che dopo le osservazioni avrò le idee chiare su come andare avanti. Mi rendo conto che sono convinta che sarò soddisfatta di quello vedrò ancora prima di vederlo. Sono convinta

che qui sono bravi indipendentemente da tutto. In mezzo a tutto questo c'è anche una gran paura dovuta alle difficoltà della lingua.

Questo è tutto quello che mi sembra di avere nella mente. A dire il vero non pensavo di avere tutte queste cose che lavorano dentro di me. Avere teorie su cui basarsi dà un certo senso di sicurezza, camminare nell'incertezza è una cosa scomoda. Mi sento nuda e persa. Come farò a cogliere le cose importanti brancolando nel vuoto e in una lingua che non è la mia?"

Ho letto più volte quanto avevo scritto, a volte aggiungendo qualche precisazione a volte soffermandomi su alcuni aspetti che mi interessavano particolarmente. Mi preme sottolineare che questo auto-monitoraggio è continuato durante tutto il processo di ricerca sul campo, poiché le informazioni che raccoglievo si aggiungevano alle mie conoscenze personali alimentando o trasformando i miei presupposti. Consapevole dei miei presupposti sono andata nella prima scuola a fare la prima osservazione.

Come ho raccolto i dati?

Avendo la possibilità di andare a scuola in macchina con uno dei due school counselor (la tirocinante per 'esattezza), ho approfittato di questo tempo per presentarmi e chiedere le informazioni di base sulla composizione e l'organizzazione della scuola. Una volta arrivata e conosciuto il counselor che avrei osservato maggiormente, ho cominciato a descrivere quello che vedevo: le attività che svolgeva il counselor (specificando l'ora, il luogo e con chi), le attività svolte dal personale della scuola (es: insegnanti, infermiera..), i lavori fatti dai bambini con lo school counselor, le aule e gli ambienti in genere (Foglio 1).

### ***Foglio 1. Esempio descrizione***

Vado a scuola in macchina con la school counselor tirocinante e durante il viaggio mi parla un po' della scuola e della sua composizione.

#### Osservazione della giornata

8 a.m. i bambini arrivano a scuola prima dell'inizio (8-9) e stanno insieme (palestra), giocano insieme, chiedono aiuto per i compiti, fanno colazione.

Il counselor (e anche gli insegnanti) accolgono i bambini (greetings, welcoming), osservano chi è sorridente e chi no, cercano di fargli iniziare bene la giornata.

[.....]

Durante il tour andiamo nella sala-teatro e mi mostra tutti cartelloni appesi fatti dai bambini, ognuno con la parola PACE scritta in diverse lingue. Lavoro fatto con lo school counselor

[.....]

Ore 11.15-11.35: COLLOQUIO CON B

Si nota subito che si tratta di un bambino molto passivo, a malapena parla e guarda negli occhi, più che triste sembra indifferente.

- il counselor lo saluta, mi presenta e gli chiede se posso restare con loro, B dice di sì.

Poi gli chiede se vuole fare un gioco ed è il bambino a sceglierlo: il gioco si chiama Tòtika, è un gioco pensato per aiutare a costruire l'autostima

[.....]

Dopo il colloquio ho un momento di pausa e ne profitto per scrivere un paio di cose che avevo osservato ma che non ho avuto il tempo di annotare prima:

- DESCRIZIONE SCUOLA: auditorium molto grande con cartelloni appesi che riportano la parola PACE scritta in diverse lingue (il counselor mi aveva fatto notare che era stato un lavoro fatto da lui con le classi). Le stanze del counseling sono spaziose e piene di giochi con tavoli rotondi, tutte le stanze hanno tavoli rotondi colorati. Le classi hanno cartelloni appesi e armadietti, i banchi sono singoli, non proprio ordinati in classe, lo spazio è flessibile con tavoli rotondi per i lavori di gruppo.
- DESCRIZIONE COUNSELOR'S ATTITUDE: rilassato, tono pacato, nel presentare i bambini dice subito i loro punti di forza.

Ho inoltre annotato le riflessioni e i commenti personali che emergevano durante l'osservazione, che potevano essere riferiti a quello che stavo vedendo oppure ad un mio stato d'animo particolare (Foglio 2).

### ***Foglio 2. Esempio riflessioni***

Mi dice che c'è bisogno di più collaborazione tra counselor e insegnanti, e mi fa notare che in classe non ce n'è stata molta: i ragazzi non sapevano bene a chi delle due fare le domande, si vedeva che era una cosa preparata solo dal counselor e non insieme alla teacher, che era spesso in secondo piano.

OSSERVAZIONE PERSONALE: questa cosa che mi ha appena detto la tirocinante mi fa riflettere. Sul momento non l'ho notato, ero così presa a vedere che c'era il counselor in classe con l'insegnante a fare questa lezione, che non ho badato alla qualità della collaborazione. In effetti, ora che mi è stato fatto notare, è vero che, nonostante la presenza di entrambe, non sembrava che l'interazione fosse significativa.

Fin da subito ho realizzato che il mio non era un semplice osservare a distanza, e questo per due motivi: a) venivo sempre presentata in quanto dottoranda italiana che stava facendo ricerca per comprendere il ruolo dello school counselor, dato che in Italia mancava questa figura professionale; b) potevo partecipare alle attività e potevo assistere ad ogni intervento.

Un'altra cosa di cui mi sono resa conto dall'inizio è stata che l'osservazione era caratterizzata da scambi verbali, più o meno costanti, tra un'attività e l'altra. Ogni occasione era buona per il counselor per spiegarmi meglio quello che faceva e il

significato che assumeva quel particolare gesto o parola. Quando accadeva qualcosa che magari ai miei occhi inesperti poteva sembrare normale routine, il counselor sottolineava l'importanza di quanto stava accadendo e perché.

Oltre a questi momenti 'informali' di conversazione, nei periodi più tranquilli o di pausa ero invitata a porre domande su questioni che ritenevo utile approfondire: queste erano le situazioni adatte per fare l'intervista. Non sapendo quanto tempo avevo a disposizione, ma immaginando comunque che non poteva essere molto, ho concentrato le domande sulle tematiche principali sui cui mi interessava focalizzarmi, non solo in relazione a quanto avevo osservato ma anche in base ai nuclei che avevo individuato nel lavoro riflessivo sui miei presupposti. Avevo, infatti preparato una griglia indicativa che comprendeva 5-6 topics con alcune domande per l'approfondimento, che avevano lo scopo di indagare principalmente il ruolo dello school counselor in termini di competenze, abilità, servizi offerti, peculiarità tipiche della professione. Annotavo sul mio quaderno di lavoro tutto quello che mi veniva detto, a volte in italiano a volte in inglese, in base alla lingua che trovavo più accessibile e veloce in quel momento. La velocità nello scrivere si è rivelata fondamentale durante le interviste, non avendo la possibilità di audioregistrare i colloqui.

Oltre all'intervista, ho avuto sin dall'inizio la possibilità di vedere documentazione di vario tipo: dai materiali prodotti dai bambini (cartelloni, lavori in cartone/plastica..), a materiali utilizzati dal counselor nelle sue attività (libri, disegni), a documentazione più burocratica (fogli di lavoro, calendari delle attività e degli interventi, documenti di riunioni). In generale, a volte potevo tenere o fotocopiare i documenti che visionavo, altre volte non era possibile e quindi annotavo sul mio quaderno il tipo di documentazione e il suo utilizzo.

Finita la visita nella prima scuola, è apparsa subito evidente la necessità di trascrivere il prima possibile in modo ordinato l'osservazione, dato che la prima stesura risultava caotica e disordinata. Inoltre, trascrivere nell'immediato la giornata trascorsa sul campo permetteva di recuperare particolari di cui non si era potuto prendere nota (per mancanza di tempo o per la fretta di passare da una situazione all'altra) e anche le eventuali riflessioni personali. Tuttavia, mi sono resa conto che sarebbe stato impossibile trascrivere il tutto nello stesso giorno, sia per l'orario scolastico che si estendeva fino al pomeriggio sia per il viaggio di ritorno che non era mai molto breve, quindi era necessario rimandare l'operazione

ai giorni immediatamente successivi, per non perdere la ricchezza delle informazioni, entrare in ascolto dei dati e per iniziare a costruire la griglia.

Per trascrivere le osservazioni ho preparato una tabella con due colonne: la prima avrebbe contenuto la descrizione della giornata, la seconda sarebbe servita per l'analisi. La descrizione ha la forma di una narrazione a volte fluida a volte più schematica. Inoltre, prima di iniziare la narrazione, ho elencato i dati riguardanti la composizione della scuola.

Per esemplificare meglio quanto detto, riporto di seguito un estratto di questa prima osservazione<sup>52</sup> (Foglio 3):

**Foglio 3. Esempio trascrizione osservazione**

<p>1' OSSERVAZIONE LUNEDI 17 MARZO 08 SCHEDULE: 9.00-15.30</p> <p><b><u>SHEFFIELD</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Grades: 3-5 (elementari, 8-11 anni)</li><li>➤ Student no: 153</li><li>➤ School counselor: 2</li><li>➤ Other guidance personnel: 2 interventionist, 1 infermiera, social worker (2 a week), adjustment school counselor. behavioral counselor</li><li>➤ Prof: 32 (8 insegnanti, 13 para-professionals, 4 educazione speciale)</li><li>➤ Principale</li></ul> <p>Vado a scuola in macchina con uno la school counselor tirocinante e durante il viaggio mi parla un po' della scuola e della sua composizione.</p> <p><u>Osservazione della giornata</u></p> <p>8 a.m: i bambini arrivano a scuola prima dell'inizio (8-9) e stanno insieme (palestra), giocano insieme, chiedono aiuto per i compiti, fanno colazione.</p> <p>I counselor (e anche gli insegnanti) accolgono i bambini (greetings, welcoming), osservano chi è sorridente e chi no, cercano di fargli iniziare bene la giornata.</p> <p>Conversazione col counselor durante l'arrivo dei bambini riguardo la differenza tra school counselor e school psychologist:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• SCHOOL COUNSELOR: counseling individuale e di gruppo, teaching social skills. Osserva gli insegnanti (in classe o con ripresa video) e dà consigli per insegnamento.</li><li>• SCHOOL PSYCHOLOGIST: testing. Test per individuare bambini con bisogni speciali e problemi di apprendimento (learning test,</li></ul>	
---	--

<sup>52</sup> Le parentesi quadre con i puntini stanno a significare i punti in cui ho tolto le diverse parti dell'osservazione per renderla più corta.

cognitive style: come imparano, come apprendono, sistema emotivo). Guarda gli insegnanti (in classe o con riprese video) e dà consigli per l'insegnamento.

[.....]

9 a.m.: il counselor mi chiede se mi interessa vedere il 'morning meeting' e dico di sì. In pratica ogni mattina tutte le classi, prima di iniziare, fanno questa attività per iniziare la giornata. Il morning meeting comprende il saluto, breve attività di gruppo, routine e domande per aiutare i bambini a socializzare fra loro e iniziare il giorno. Ogni classe ha la sua insegnante e anche il counselor ha la sua classe. Io vado in una classe con l'insegnante che, in questo caso, è una school counselor tirocinante. Nella classe noto una cartellone con sopra scritto C.A.R.E.S: Collaboration, Assertion, Responsabilità, Empathy, Self-control. Lo annoto sul quaderno perché sono colpita dagli aggettivi attribuiti alla parola cares, che nella mia mente associo al verbo care (curare, aver cura). Penso che questi aggettivi rappresentano delle dimensioni della cura.

[.....]

Dopo il morning meeting seguo nuovamente lo school counselor, che viene a prendermi per farmi partecipare come osservatore ad un paio di sessioni di counseling uno a uno con dei bambini. Mentre andiamo a prendere il primo bambino, mi dice in questa scuola lo school counseling riguarda principalmente l'insegnamento (school counseling is primarily about teaching). I counselor sono 2 per 150 studenti)

Ore 9.45-10.20: COUNSELING INDIVIDUALE CON UN BAMBINO (S). Siamo nella stanza del counselor, seduti ad un tavolo. Il counselor e il bambino sono di fronte, io sono a capotavola che osservo.

- il counselor mi presenta e chiede a B se gli va bene che stia lì con loro, lui dice di sì. Allora il counselor gli chiede se vuole dire qualcosa di lui per farsi conoscere anche da me.

[.....]

- Poi parlano del rapporto con un insegnante legato ad uno stesso comportamento del padre, ma sembra che S non ne voglia parlare. Allora il counselor gli chiede se gli va di mostrarmi i suoi disegni per farmi vedere quanto è bravo, lui si alza e ci spostiamo tutti in un'altra stanza, nell'aula di arte. S prende la cartella e mi mostra tutti i suoi disegni, uno per uno. Gli dico che sono davvero belli e che è bravissimo a disegnare. Lui sorride e dice che vorrebbe venire in Italia perché ci sono le opere di Michelangelo.

[.....]

Ore 12.45-13.30: CLASS COUNSELING – MISSION POSSIBLE

La mission possible di oggi è imparare ad ascoltare le idee degli altri attraverso un lavoro di gruppo: la classe verrà divisa a piccoli gruppi e ogni gruppo avrà delle scatole con dei materiali per costruire qualcosa che per terra riesca a muoversi (es. macchinina etc).

[.....]

Mentre i bambini escono dalla classe annoto le attività che ho osservato fin'ora:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- greetings and welcoming + accompagnare bambini nella stanza pre-scuola</li> <li>- morning meeting</li> <li>- counseling one-to-one</li> <li>- bunch lunch</li> <li>- counseling class (mission possible)</li> <li>- ogni tanto gli insegnanti chiamano lo school counselor per un consulto o un aiuto (es: far uscire un bambino dal bagno etc.)</li> </ul> <p>Dopo la classe, vado con il counselor nel suo ufficio che mi dice che ha tempo per rispondere ad alcune mie domande. Questo quello che ho chiesto e le risposte:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Quali sono le caratteristiche/abilità/qualità necessarie per essere uno school counselor?</u> [.....]</li> <li>2. <u>Lo school counselor lavora solo nella scuola o anche in privato?</u> [.....]</li> <li>3. <u>Che formazione serve per diventare school counselor?</u> [.....]</li> </ol>	
--	--

Dopo aver trascritto l'osservazione ho cominciato a leggerla per acquisire familiarità con la narrazione e con il ruolo dello school counselor, notando che mentre alcune cose rispondevano a quello che mi aspettavo di vedere, altre erano piuttosto nuove.

Tre sono state le azioni che ho attuato: a) ho cominciato quindi a ragionare sul fatto di individuare dei focus per costruire induttivamente la griglia; b) ho fatto lo schema sulla composizione della scuola nel foglio su cui avrei scritto la prossima osservazione, che risultava nel modo seguente (Foglio 4):

**Foglio 4. Schema**

<p><b><u>SCHOOL:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Grades:</li> <li>➤ Student no:</li> <li>➤ School counselor:</li> <li>➤ Other guidance personnel:</li> <li>➤ Prof no:</li> <li>➤ Principal:</li> </ul>
---

Ho pensato che sarebbe stato molto utile avere già questo schema pronto da compilare. Ho fatto la stessa operazione per ogni altra osservazione; c) ho poi ragionato sulla traccia dell'intervista. Mi sono resa conto che due dei nuclei tematici individuati non erano stati necessari nella mia prima uscita, poiché uno di

essi era emerso da naturalmente durante l'osservazione, l'altro invece sembrava non essere utile ai fini della ricerca. Tre considerazioni mi hanno inoltre spinto a rivedere la direzione che avevo preso: a) il tempo limitato per fare le interviste, che non permetteva un adeguato approfondimento delle questioni; b) il fatto che questo tempo per l'intervista potesse capitare all'improvviso senza quindi avere la possibilità di prepararsi mentalmente; c) e infine la difficoltà legata al fatto di esprimersi in una lingua che non era la propria.

Mi sono quindi chiesta quali fossero, in un regime di economia temporale, i nuclei a cui ero veramente interessata e ai quali non volevo rinunciare. Ripensando anche al fatto che, almeno nella prima giornata, era stato più facile approfittare dei colloqui informali tra un'attività e l'altra per approfondire certe questioni, ho provato a costruire alcune domande precise da poter utilizzare anche in momenti fugaci. Ho cercato le domande che meglio interpretassero il tema che volevo indagare, facendo attenzione che non fossero troppo strutturate o implicassero una risposta tipo sì/no, ma che fossero abbastanza specifiche da centrare subito il cuore della tematica, non troppo articolate e facili da ricordare<sup>53</sup>. Di queste domande, ho scelto quella che mi sembrava la più completa e che avrei posto per prima quando ne avessi avuto la possibilità. Dai 6 focus iniziali sono quindi passata a 4, con una lista di 8 domande di cui 4 erano quelle che ritenevo fondamentali.

Con queste nuove indicazioni ricavate dai primi dati sono andata nella seconda scuola, superiore. Nel raccogliere le informazioni ho seguito la stessa modalità utilizzata la prima volta, descrivendo azioni, ambienti, attività, materiali esposti, riflessioni personali e approfittando dei passaggi in macchina per conoscere quante più cose possibili sulla figura del counselor. Prendevo il quaderno di lavoro e cominciavo a scrivere già in auto e all'arrivo a scuola entravo praticamente già con il necessario in mano. Ho capito subito che l'aspetto del riconoscimento e dell'attribuzione del ruolo era fondamentale quando si ospitava un visitor, sia per gli studenti che per il personale, quindi vedermi sempre con quaderno e penna a portata di mano era considerato normale anche dagli altri. Ho mantenuto questo stile di raccolta dati in tutte le osservazioni fatte.

---

<sup>53</sup> Ho sentito l'esigenza di costruire domande facili da ricordare perché, durante la prima osservazione, mi è capitato di non avere il tempo di sfogliare il quaderno di lavoro per cercare la pagina dove avevo annotato i focus concettuali da approfondire con le domande guida. La scrittura delle note si era infatti estesa per molte pagine e mi sono trovata improvvisamente a poter fare delle domande in un arco di tempo che non sapevo quanto sarebbe durato e che richiedeva quindi una certa velocità nell'azione.

In questa seconda visita ho potuto sperimentare nuovamente i vantaggi dell'andare sul campo in modalità 'aperta', aspettando di vedere cose/situazioni accadere e avvertendone la ricchezza. Essendo la mia prima volta in una scuola superiore non avevo idea di cosa avrei visto, e in effetti ho colto alcune fondamentali diversità rispetto alla scuola elementare. Ho potuto sperimentare la nuova griglia per l'intervista e l'ho trovata efficace. Ho seguito lo school counselor nelle sue attività e le modalità di interazione risultavano pressochè simili alla prima volta: nei momenti di pausa o fra un'attività e l'altra avevo l'occasione per parlare e fare domande. Sono riuscita a parlare anche con lo school psychologist, cosa questa che non mi ha creato particolari difficoltà, dal momento che il mio interesse per il suo ruolo era finalizzato alla comprensione degli elementi che lo caratterizzavano e lo differenziavano dal counseling.

Durante questa giornata è accaduto un imprevisto positivo: mi è stata offerta la possibilità di parlare con gli studenti per fare qualche domanda anche a loro, prima con un'intera classe e poi con due ragazze singolarmente. In tutti i casi non era presente lo school counselor (per permettere ai ragazzi di esprimersi liberamente) e neppure il professore quando ho parlato con la classe. Presa alla sprovvista poiché non avevo considerato il fatto di parlare con gli studenti, ho cercato di capire cosa potesse essermi utile. Ho spiegato alla classe il motivo della mia presenza specificando che in Italia non esiste la figura dello school counselor così come lo intendono loro, e vedendo le loro reazioni di sorpresa mista a incredulità ho cercato di comprendere il loro vissuto e la loro percezione rispetto al ruolo del counselor e ai servizi che offre, alla loro utilità o meno. Anche nei colloqui a tu per tu con le due ragazze mi sono focalizzata sulla comprensione del loro vissuto rispetto allo school counselor e al suo ruolo, cercando di capire le loro opinioni a riguardo e la loro esperienza personale.

Mentre sul momento non ho colto l'importanza di questi ultimi due incontri, una volta a casa, dopo aver trascritto e riletto l'osservazione, mi sono resa conto dell'utilità dei dati raccolti della loro ricchezza in quanto proveniente da uno sguardo esterno, non dal counselor, ma da chi usufruisce direttamente del servizio. Osservare il counselor al lavoro e parlare con gli studenti mi ha aiutata ad avere una visione più completa e critica. Ho quindi deciso di scrivere su un foglio a parte le domande fatte agli studenti e di tenerle presenti se mi fossi trovata nuovamente in quella situazione. Ho deciso inoltre che, nelle prossime

uscite, avrei chiesto personalmente se c'era la possibilità di parlare con gli studenti.

Come procedere ora? Sentivo la necessità di poter vedere un'altra scuola elementare e un'altra superiore per avere ulteriori dati e fare un confronto, cogliere possibili differenze e similitudini e capire più in profondità come variava il ruolo dello school counselor a seconda del grado scolastico. Tuttavia, volevo che queste nuove scuole avessero caratteristiche diverse rispetto alle precedenti, così da costruire uno sguardo più ampio. Sono quindi state individuate queste scuole:

a) BEACON HIGH SCHOOL – WATERTOWN (BOSTON)

b) R. J. VISUAL AND PERFORMING ARTS SCHOOL – SPRINGFIELD –  
SPRINGFIELD SCHOOL DISTRICT

La prima era una scuola superiore privata di educazione 'speciale' per ragazzi con problemi socio-emotivi (abusi, droga, alcol.), situata nei pressi di Boston (e quindi non in quartiere urbano) caratterizzata dal fatto di essere molto piccola (60 studenti) e di avere nel suo organico, oltre gli school counselor, anche un nutrito gruppo di terapeuti.

La seconda era una scuola elementare molto grande (la più grande che ho visitato), situata nel quartiere urbano al centro della comunità nera e caratterizzata da un alta percentuale di problematiche quali abusi, violenza, droga, separazioni familiari, e con una particolare popolazione studentesca (75% black con difficoltà economiche).

Il problema che ora si poneva era sempre lo stesso: andare sul campo in modalità completamente 'aperta' o tenere presente la griglia su cui stavo ragionando? Le due osservazioni precedenti mi avevano permesso di raccogliere molte informazioni, sufficienti ad individuare dei focus da tenere presenti per eventuali approfondimenti. Tuttavia mi ero anche resa conto che la figura dello school counselor era totalmente inserita nel sistema scolastico, tanto da essere quasi il perno intorno a cui si svolgeva la vita nella scuola. Inoltre, le attività che svolgeva (e che magari erano quelle che mi interessavano di più) erano intrecciate con altre che in apparenza potevano anche non interessarmi, ma che risultavano importanti al fine di avere una visione a largo raggio del suo ruolo. Inoltre, a differenza di quello che mi ero immaginata, il lavoro dello school counselor non implicava un'attività dietro l'altra programmata in anticipo, certo c'era anche questa componente, ma era presente anche una buona quantità di tempo in cui il counselor si occupava di quello che accadeva a mano a mano

nella scuola, dato che qualcosa succedeva sempre. Essendo in gioco così tante variabili, sentivo limitante andare sul campo con una griglia, tuttavia ho cercato di tenere presenti alcuni focus comuni ad entrambe le osservazioni precedenti.

L'osservazione nella scuola superiore è stata un po' anomala rispetto alle altre, sia per la peculiarità della scuola, sia per la quantità di tempo minore che ho avuto a disposizione, sia perché era presente anche il direttore del CSCOR in qualità di supervisore della tirocinante. Ho potuto seguire la school counselor in alcune sue attività, mi ha spiegato molte cose rispetto al suo ruolo e a quello che sta cercando di fare, e poi abbiamo visto dei video che ha registrato in cui la si vedeva svolgere le tipiche mansioni del counselor (es: counseling individuale, di gruppo, di classe). I video erano funzionali alla supervisione, quindi dopo ogni filmato, il direttore commentava e dava consigli. E' stato molto utile vedere questo tipo di supervisione, soprattutto pensandola in termini di formazione.

Dopo questa visita mi sono resa conto che avrei avuto bisogno di osservare un'altra scuola superiore per poter fare un reale confronto con la prima che avevo visto, dal momento che la scuola privata si è rivelata un po' troppo specifica nel suo genere.

La visita alla seconda scuola elementare è stata incredibilmente ricca. Ho seguito due counselor, una al mattino e l'altra al pomeriggio. Durante (o dopo) ogni attività osservata, le counselor erano molto disponibili a spiegarmi il senso di quello che facevano e ad arricchire di particolari la modalità del loro agire. Non ci sono stati momenti in cui ho la possibilità di fare le domande che mi ero preparata, ma le conversazioni informali durante la giornata e l'osservazione di attività e materiali sembravano essere sufficienti a delineare un quadro piuttosto completo del ruolo dei counselor<sup>54</sup>. Nel pomeriggio ho la possibilità di vedere molte delle classi della scuola, dove la counselor spesso lavora. Ho preso nota di quanto mi è detto e di quello che ho visto, con la sensazione però che fossero informazioni non rilevanti e che fosse una perdita di tempo<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> In questa scuola entrambi i counselor hanno il titolo di *School Adjustment Counselor*. Significa che oltre ad avere un Master in School Counseling, hanno anche una specializzazione in Social Work, che ha un taglio più clinico ma che non ha niente a che fare con la psicoterapia.

<sup>55</sup> Solamente nella fase di descrizione dei risultati mi renderò conto che le informazioni raccolte durante il tour delle classi sono state importanti per riuscire a descrivere con profondità il contesto in cui si è svolta l'osservazione e capire meglio con chi si relazionano i counselor nel loro lavoro, chi sono gli insegnanti che devono aiutare e che problematiche affrontano.

Aver pensato queste cose mi ha portato a riflettere sul fatto che probabilmente non ero sul campo in modalità così aperta, poiché a quanto pare era accaduto qualcosa che aveva deluso le mie aspettative. Queste mie aspettative erano riferite a quello che secondo me ritenevo importante osservare. Ho capito che nella mia mente era presente una sorta di griglia, anche se non l'avevo ancora messa nero su bianco in modo sistematico. Non ero inoltre completamente soddisfatta perché avrei voluto vedere di più, ad esempio avrei voluto vedere il counseling di gruppo o di classe, o altre attività simili. Ho capito che anche questo presupposto mi condizionava nell'attribuire importanza e priorità alle cose da vedere: per me una delle cose più importanti da vedere erano i servizi di counseling offerti agli studenti, e quindi le sessioni individuali e di gruppo/classe. Pensando alle possibili applicazioni del counseling educativo in Italia e agli sportelli d'ascolto nelle scuole, queste attività mi sembravano le più proponibili. Consapevole di questi nuovi aspetti, ho deciso che li avrei scritti una volta arrivata a casa e che avrei anche cercato di fare attenzione nel momento in cui mi fossi accorta che il mio interesse era direzionato in modo esagerato a queste dimensioni, perché per quanto importanti fossero, rischiavano di annerbiarmi la vista e di farmi tralasciare altri dettagli. A fine giornata, quando la counselor mi ha suggerito di tornare una seconda volta per vedere altre cose (group counseling e altre attività) ho subito accettato.

I giorni precedenti alla visita successiva ho fatto un lavoro di riflessione sulle cose emerse, sui miei presupposti e aspettative, ho riletto le descrizioni delle osservazioni per cercare di capire se il mio sguardo era eccessivamente focalizzato su precise direzioni a discapito di altre, e ho sistematizzato la griglia con dei nuclei tematici che aveva un duplice scopo: a) servirmi come ulteriore monitoraggio rispetto a possibili distorsioni epistemiche; b) servirmi come riferimento indicativo rispetto alle questioni che risultavano carenti dopo l'osservazione e che bisognava approfondire (e viceversa: saturazione). I nuclei della griglia coprivano, a mio parere, le dimensioni principali del ruolo dello school counselor rispetto ai dati emersi e includevano anche un paio di focus non direttamente pertinenti, ma che aiutavano a fare chiarezza rispetto ad alcune specificità. Nella prima colonna della tabella ho inserito i topics individuati, mentre nella seconda le scuole nominate in base al grado (elementari, superiori..) e disposte secondo l'ordine cronologico di visita. Rileggendo le descrizioni delle osservazioni barravo la casella che corrispondeva al topic affrontato nella

rispettiva scuola. Con un'operazione retroattiva, quindi, ho segnato nella griglia quali focus erano stati toccati (con l'osservazione, la narrazione o l'analisi della documentazione) fino a quel momento in base alle scuole viste, in modo da avere una panoramica più chiara di quanto fatto e di come eventualmente direzionare le prossime osservazioni. Per esemplificare quanto detto riporto un estratto della griglia (Fig.1)<sup>56</sup>:

**Figura 1. Griglia dopo la 4' osservazione**

SCHOOLS \ TOPICS	E	H	H	E
1) Individual counseling	X	X	X	X
2) Group counseling		X		
3) Class counseling:				
- life skills	X		X	
- guidance			X	
4) Skills	X		X	X

**Legenda:**

Topics: sono i nuclei tematici individuati

Schools: sono le scuole riportate per grado e in ordine cronologico rispetto alle osservazioni. E: elementari; H: superiori

Guardando la griglia potevo capire quali topics avevo la necessità di approfondire nell'osservazione successiva, facendo però attenzione a tutti i nuovi elementi che potevano emergere. Dopo ogni osservazione aggiungevo la nuova scuola, proseguivo nel barrare le caselle interessate e aggiungevo, se e quando necessario, nuovi topics. La griglia è stata costruita induttivamente, in base ai dati emersi, così come i focus a cui prestare più o meno attenzione durante le osservazioni, che si modulavano e cambiavano di volta in volta in base alle esigenze. In base allo sviluppo della griglia potevo inoltre capire meglio come procedere con l'individuazione delle nuove scuole da vedere. Ad esempio, osservando la situazione a quel momento, ho avuto un'ulteriore conferma del fatto che avrei avuto bisogno di visitare un'altra scuola superiore, poiché allo stato attuale non avevo dati sufficienti per un confronto adeguato, vista la quantità di informazioni mancanti.

<sup>56</sup> Nella griglia sono riportati solo alcuni nuclei tematici e non tutti.

Dopo questo lavoro sono tornata nella scuola elementare per proseguire l'indagine e ho avuto la possibilità di vedere nuove situazioni e raccogliere ulteriori informazioni. Ho scelto quale counselor seguire il mattino in base alla mia esigenza di osservare il counseling di gruppo, al quale ho partecipato anch'io. Tra le novità rilevate, c'è stato l'aggiornamento in sede che viene fatto ogni settimana e a cui partecipa tutto il personale scolastico, e dato che ero lì hanno coinvolto anche me.

Dopo questa osservazione ho aggiunto due nuovi elementi alla griglia, la colonna per la scuola e la riga per un altro topic<sup>57</sup> (Fig. 2):

**Figura 2. Griglia dopo la 5' osservazione**

SCHOOLS \ TOPICS	E	H	H	E*	E*
1) Individual counseling	X	X	X	X	X
2) Group counseling		X			X
3) Class counseling:					
- life skills	X		X		
- guidance			X		
4) Skills	X		X	X	
5) Other duties	X			X	X

\* stessa scuola elementare, 2 giornate di osservazione

L'individuazione delle scuole successive, come ho detto in precedenza, si è basata sui dati che emergevano: la necessità era quella di vedere un'altra scuola superiore e aggiungere una scuola media, dato che ancora mancava all'appello.

Le scuole scelte sono state le seguenti:

- a) SOUTH HADLEY HIGH SCHOOL – SOUTH HADLEY – SOUTH HADLEY SCHOOL DISTRICT
- b) GATEWAY REGIONAL MIDDLE SCHOOL – GATEWAY REGIONAL SCHOOL DISTRICT

La prima, una scuola superiore abbastanza grande con un 4 school counselor a disposizione degli studenti (700); la seconda una scuola media di medie

<sup>57</sup> Quando aggiungevo nuovi topics facevo lo stesso lavoro retroattivo fatto per la prima griglia: rileggevo le narrazioni delle osservazioni per vedere se barrare o meno la nuova casella.

dimensioni. La raccolta dati e gli scambi comunicativi hanno seguito più o meno le stesse modalità delle precedenti osservazioni. Durante la visita alla scuola superiore ho potuto fotocopiare molta documentazione e ho avuto l'occasione di parlare nuovamente con una studentessa. La visita alla scuola media non è stata esattamente quello che mi aspettavo, nel senso che quando sono arrivata ho realizzato che si trattava di un Istituto che comprendeva sia medie che superiori e che avrei passato più tempo con gli school counselor della high school che della middle. In totale ho trascorso solamente h. 2.30 con lo school counselor della scuola media e le informazioni raccolte erano piuttosto scarse, mentre ho aggiunto molto altro materiale rispetto ai dati delle superiori, che mi ha portato a modificare nuovamente la griglia e riconsiderare il significato attribuito ad elementi precedenti (Fig. 3):

**Figura 3. Griglia dopo la 6' osservazione**

SCHOOLS \ TOPICS	E	H	H	E*	E*	H
1) Individual counseling	X	X	X**	X	X	
- emotional						
- scheduling			X			X
2) Group counseling		X			X	

\* stessa scuola elementare, 2 giornate di osservazione

\*\* dopo la 6' osservazione ho riposizionato un elemento che prima avevo considerato in un modo diverso: da individual counseling (X in grigio) l'ho posizionato in scheduling. Il colore grigio indica che la X è stata spostata.

La necessità di andare in un'altra scuola media mi ha spinto a proseguire. A causa del poco tempo a disposizione (sarei tornata in Italia in meno di 15 giorni), ho contattato direttamente una delle school counselor conosciute nella scuola superiore visitata l'ultima volta, perché ricordavo che durante una conversazione mi aveva detto di aver lavorato molti anni nella scuola media della stessa zona. Pensando che avrebbe potuto essermi d'aiuto presentandomi a qualche sua ex-collega, le ho spiegato la situazione e così è stato. In pochissimo tempo avevo a disposizione un'altra scuola media, l'ultima che sarei riuscita a vedere:

E. M. SMITH SOUTH HADLEY – SOUTH HADLEY – SOUTH HADLEY SCHOOL DISTRICT

Era una scuola piuttosto grande (800 studenti) particolarmente sensibile all'educazione nelle materie artistiche.

Con questa scuola si concludeva il mio lavoro sul campo di raccolta dei dati.

In genere l'osservazione durava una giornata (circa 8 ore), escluse le seguenti eccezioni:

- mezza giornata (4 ore) in una scuola superiore;
- 2 giornate in una scuola elementare;
- h. 2.30 in una scuola media.

#### 6.5.5 *Modalità di analisi dei dati*

In ogni foglio di lavoro contenente la trascrizione delle giornate trascorse nelle scuole (vedi Fig.3), per prima cosa ho cercato tutti gli elementi che potevano essere collegati alla figura dello school counselor. L'analisi è di tipo qualitativo e si sviluppa su due livelli distinti: quello descrittivo e quello interpretativo. Il livello descrittivo, come dice la parola stessa, ha lo scopo fornire descrizioni rigorose del fenomeno indagato, in questo caso del ruolo dello school counselor, per coglierne le caratteristiche essenziali e darne un resoconto il più preciso e fedele possibile. Il principio che guida questo tipo di analisi è quello di 'vedere e descrivere ciò che sta dinnanzi agli occhi' (Husserl, 1965:8, citato in Mortari, 2007: 78). Il livello interpretativo si sviluppa a partire da un'analisi trasversale rispetto alle descrizioni prodotte, e mira ad individuare gli elementi che appartengono alla dimensione educativa del counseling. Poiché questi elementi non sono palesi nel testo (per usare l'espressione sopra citata, non stanno davanti agli occhi) ma è necessario individuarli ad esempio nelle intenzioni che sottendono le azioni, nei significati che i gesti assumono per le persone coinvolte, nelle modalità comunicative e relazionali, occorre attuare un'opera di concettualizzazione dei dati che porti alla costruzione di un modello interpretativo in grado di giustificare e argomentare la teoria emergente.

Nonostante questi due livelli si siano a volte intrecciati<sup>58</sup>, ho mantenuto distinti i due momenti dell'analisi, procedendo prima con quello descrittivo e poi con

---

<sup>58</sup> Con questa affermazione intendo dire che mentre procedevo con l'analisi descrittiva, mi è capitato più volte di interpretare un'azione o una modalità comunicativa come caratterizzanti della dimensione educativa del counseling, e di sovrapporre quindi il momento interpretativo a quello descrittivo. Inoltre, anche l'analisi relativa alla fase descrittiva implica in livello interpretativo, che però va integrato e non sospeso, come spiegherò più avanti parlando dell'*open coding*.

quello interpretativo. Quando, tuttavia, mi rendevo conto che la mia mente operava concettualizzazioni interpretative a partire dalla prima codifica, prendevo atto di quanto stava accadendo e cercavo di sospendere questo pensiero in modo da non farmi condizionare nel lavoro, concentrandomi solo su quello che vedevo e rimanendo il più possibile aderente al testo. Ho scelto di seguire questo ordine nell'analisi perché prima di individuare gli aspetti educativi del counseling avevo bisogno di capire il meglio possibile come si caratterizzava il ruolo dello school counselor e, per evitare distorsioni nell'interpretazione, ho preferito procedere in questo modo ordinato.

Intrecciare i due momenti dell'analisi rischiava, inoltre, di farmi vedere principalmente quello che volevo vedere, ossia di farmi individuare gli elementi importanti per le descrizioni sulla base delle interpretazioni che andavo costruendo, cosa che avrebbe inficiato il lavoro e i risultati finali. Ho quindi iniziato la prima analisi cercando di rimanere il più possibile aderente al testo e monitorando costantemente i presupposti e le aspettative che mi portavo dietro.

#### *1' livello di analisi.*

Come ho svolto l'analisi dei dati?

L'analisi si è svolta contemporaneamente alla fase di raccolta delle informazioni<sup>59</sup>, secondo una procedura ricorsiva e costante, e ho seguito alcune indicazioni di codifica proposte dalla 'grounded theory' (Glazer & Strauss, 1967). La 'grounded theory' consente di accostarsi ai dati senza teorie precostituite, è un metodo che aiuta a cogliere il fenomeno nella sua unicità poiché assume come criterio di indagine il "principio delle fedeltà al fenomeno" (Mortari, 2007: 149), e permette di generare induttivamente la teoria.

Le operazioni che caratterizzano il lavoro di analisi secondo il metodo grounded (open coding) sono le seguenti (Mortari, 2007):

a) mettere delle etichette alle parti di testo significative: significa elaborare dei concetti che indichino la specificità dell'elemento considerato (una frase, una parola, un paragrafo..) e permettano una dominanza fedele del fenomeno;

---

<sup>59</sup> L'analisi vera e propria secondo le indicazioni della 'grounded theory' è iniziata con la 3' osservazione, poiché ritenevo di aver raggiunto una quantità sufficiente di dati per giungere ad una prima forma di comprensione del fenomeno indagato (Mortari, 2007: 153). Fino a quel momento, la mia analisi era focalizzata ad individuare i focus per la costruire la griglia da utilizzare nelle osservazioni.

b) costruire le categorie: significa mettere insieme le etichette concettuali individuate in gruppi che si riferiscono ad un aspetto specifico del fenomeno indagato;

c) raggruppare le categorie in macro-categorie.

Occorre sottolineare che questa modalità di analisi implica il mettere in campo un'azione interpretativa, soprattutto a partire dalla fase (b) poiché, per costruire le categorie, occorre trovare i nessi e le relazioni che accomunano (o differenziano) le diverse etichette, che verranno poi raggruppate in una categoria piuttosto che in un'altra. Il primo momento di analisi descrittivo, quindi, comprende l'atto di interpretare per creare connessioni, atto che va però distinto dal secondo momento di analisi che ho voluto tenere distinto dal primo.

Le prime tre osservazioni hanno rappresentato il materiale su cui ho iniziato il lavoro di analisi.

Tuttavia, occorre precisare che prima di iniziare l'analisi vera e propria (open coding) sulle tre osservazioni, ho cominciato a leggere le descrizioni fin dalla prima volta per cercare di individuare dei focus per la costruzione della griglia. Ho ritenuto opportuno iniziare l'open coding con la terza intervista, e non prima, poiché il materiale non mi sembrava sufficiente per una comprensione iniziale adeguata.

La prima operazione che ho fatto è stata quella di leggere più volte le trascrizioni per acquisire sempre più familiarità con i dati<sup>60</sup>. Le giornate nelle scuole erano talmente intense e faticose, situazione dovuta sia alla mia poca esperienza di ricerca, e quindi alla concentrazione richiesta, sia all'utilizzo di una lingua diversa dalla mia, che quando tornavo a casa nella mente mi sembrava di avere solo nebbia. Questa situazione poteva anche durare qualche giorno, e anche per questo è risultato fondamentale procedere con la trascrizione il prima possibile, poiché era come tornare con la mente sul campo dissolvendo la nebbia e mettendo sempre più a fuoco momenti e situazioni, con la possibilità di aggiungere ulteriori dettagli. L'acquisizione graduale della familiarità con i dati disponibili mi ha permesso di cogliere il fenomeno indagato nel suo contesto, evitando di isolarlo e quindi correndo il rischio di distorsioni relative ai significati e alle questioni rilevanti. Acquisire familiarità con i dati significava anche permettere ai dati di parlare, poiché ogni lettura si arricchiva la mia capacità di

---

<sup>60</sup> Operazione condotta sia per la costruzione della griglia sia durante tutto il processo di analisi.

ascoltarli. Tuttavia, occorre sempre tener presente i propri dispositivi mentali dal momento che sentirsi sicuri rispetto a dati che si crede di aver compreso, implica il rischio di farsi condizionare nell'individuazione di ciò che è ritenuto più o meno importante. Con queste prime letture intendevo individuare i nuclei tematici per costruire una griglia indicativa per le successive osservazioni e, a questo scopo, ho evidenziato in giallo le tematiche che mi sembravano rilevanti. Per esemplificare quanto appena esposto riporto un estratto delle osservazioni con relativa analisi (fig. 4 e 5):

**Figura 4. Esempio individuazione nuclei tematici per la griglia**

ESTRATTO TRASCRIZIONE OSSERVAZIONE	NUCLEI TEMATICI
<p>Mentre sono in macchina con la school counselor, ne approfitto per parlare e avere qualche informazione</p> <p>- <b>School psychologist:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fa test di valutazione per special education: sia per bisogni speciali che per studenti dotati</li> <li>- Aiuta a scrivere l'IEP (Individual Education Plan): per la special education c'è un modulo con i bisogni speciali (es: necessità che lo studente si sieda in prima fila perché non sente bene etc.). Incontra genitori e insegnanti per scrivere il documento, perché tutti devono essere d'accordo.</li> <li>- Counseling per situazioni a lungo termine con incontri settimanali, si occupa di questioni che vanno più in profondità (es. depressione).</li> <li>- Group counseling: molto focalizzato sulla mental health e sulla valutazione/test psicologica.</li> <li>- School psychologist arriva solo quando i problemi sono già evidenti, no prevenzione</li> </ul> <p>- Esempi: gli studenti prima vanno dallo school counselor, ad esempio per parlare del college e magari dicono anche che il padre è morto etc. Così lo school counselor valuta se mandare lo studente dallo school psychologist. Lo psicologo non ha un numero fisso di studenti da seguire, come lo school counselor, ma ha solo quelli della special education e quelli che gli vengono mandato dallo school counselor.</p> <p>Oppure con i nuovi studenti, lo school counselor li registra, fa fare loro il giro della scuola, li mette in contatto con altri studenti per aiutarli a socializzare o se vogliono fare sport etc.</p> <p>[.....]</p> <p>Dopo la schedule rimango un pò con la school counselor nel suo ufficio e ne approfitto per farle alcune domande:</p> <p>[.....]</p> <p><u>Quali sono le <b>abilità/qualità</b> che dovrebbe avere uno school counselor secondo te?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- molto flessibile</li> <li>- amichevole e accogliente</li> <li>- molto organizzato</li> <li>- molto percettivo, grande intuito nel 'vedere' gli studenti</li> <li>- capace di multitask</li> <li>- capacità di ascolto</li> </ul>	<p>Compiti school psychologist</p> <p>School counselor skills</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacità di offrire un ambiente sicuro, confortevole</li> <li>- capacità di astenersi dal giudizio</li> <li>- capacità di consigliare</li> </ul>	
---	--

**Figura 5. Esempio individuazione nuclei tematici per la griglia**

ESTRATTO TRASCRIZIONE OSSERVAZIONE	NUCLEI TEMATICI
<p>Durante il tour andiamo nella sala-teatro e mi mostra tutti cartelloni appesi fatti dai bambini, ognuno con la parola PACE scritta in diverse lingue. Lavoro fatto con lo school counselor.</p> <p>9 a.m.: il counselor mi chiede se mi interessa vedere il <b>morning meeting</b> e dico di sì. In pratica ogni mattina tutte le classi, prima di iniziare, fanno questa attività per iniziare la giornata. Il morning meeting comprende il saluto, breve attività di gruppo, routine e domande per aiutare i bambini a socializzare fra loro e iniziare il giorno. Ogni classe ha la sua insegnante e anche il counselor ha la sua classe. Io vado in una classe con l'insegnante che, in questo caso, è una school counselor tirocinante. [.....]</p> <p>Ore 10.30: <b>COUNSELING CON UN ALTRO BAMBINO (T)</b>: Siamo in un'altra stanza, nell'ufficio delle Interventionist, è molto spaziosa e ci sono dei tavoli rotondi colorati.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- il counselor chiede a T se posso rimanere e lui dice di sì. Gli chiede come va e di dire qualcosa per presentarsi, ma T non sembra averne molta voglia.</li> </ul> <p>Allora il counselor parla un po' di lui[.....]</p> <p>Ore 12.45-13.30: <b>CLASS COUNSELING – MISSION POSSIBLE</b></p> <p>La mission possible di oggi è imparare ad ascoltare le idee degli altri attraverso un lavoro di gruppo: la classe verrà divisa a piccoli gruppi e ogni gruppo avrà delle scatole con dei materiali per costruire qualcosa che per terra riesca a muoversi (es. macchinina etc).</p>	<p>School counselor other duties</p> <p>Individual counseling: emotional</p> <p>Class counseling: life skills</p>

Com'è possibile vedere dall'analisi, le tematiche individuate sono state tradotte con un concetto in grado di definirne la specificità. L'analisi non è stata condotta in modo analitico (ad esempio per parola o per riga) ma è stata riferita a interi paragrafi, con lo scopo di individuare dei focus ampi che aiutassero a fare chiarezza rispetto al ruolo dello school counselor e che potesse essere utile tener presente per le osservazioni successive. Ad esempio sono stati individuati i temi 'compiti dello school counselor', tema molto generico poiché al suo interno sono possibili numerose suddivisioni, e 'compiti dello school psychology', che non riguarda direttamente lo school counseling ma è utile al fine di comprendere le differenze e le similitudini delle due professioni. Tenere nelle mente questi focus mi ha aiutato, da un lato, a non perdersi nella moltitudine di dati che mi

‘assalivano’ durante le osservazioni e, dall’altro lato, a stare attenta a non escludere ulteriori informazioni solo perché non rientravano in questi nuclei individuati.

Il vero lavoro di analisi (open coding) è iniziato, come ho detto in precedenza, dopo aver trascritto anche la terza intervista. L’opera di rilettura e di individuazione dei nuclei per la griglia fatta fino a quel momento aveva contribuito ad aumentare la mia familiarità con i dati, cosa a cui ho dovuto prestare attenzione per non correre il rischio di farmi condizionare dalle categorie mentali che erano già formate. Il primo passo è stato quello di mettere le etichette. Ho analizzato il testo riga per riga, considerandolo un modo dettagliato al fine di individuare gli elementi significativi delle osservazioni, ma ho cercato sempre di tenere presente il paragrafo (o la frase) in cui era inserita la parte di testo che mi interessava, per evitare di interpretarne il senso in maniera distorta e decontestualizzata. Analizzare nel dettaglio ma prestando attenzione al contesto, inoltre, implicava un percorso mnemonico retroattivo, il più delle volte automatico e non necessariamente volontario, come se gli occhi della memoria potessero rivedere, e quindi rivivere<sup>61</sup>, quanto osservato sul campo mentre rileggevo quanto scritto sul foglio. Anche questo mi aiutava ad analizzare senza perdere il senso globale.

Come procedevo quindi? Prima di tutto assegnavo un codice di riconoscimento ad ogni osservazione (es: S, M etc. prendendo spunto possibilmente dal nome della scuola) e, dopo aver letto più volte la trascrizione, individuavo le parti significative e cercavo di trovare un concetto in grado di nominare e descrivere il più fedelmente possibile la parte selezionata. Per non rischiare un’eccessiva interpretazione personale, quando era possibile ho cercato di mantenere nelle etichette le parole usate nella trascrizione, consapevole tuttavia di tre aspetti: a) il primo, che trattandosi di osservazione e non sempre di conversazioni (e quindi di parole dette in modo esplicito) quello che avevo trascritto era comunque il risultato di una mia scelta nell’utilizzare un vocabolo anziché un altro, scelta spesso automatica legata al mio stile linguistico; b) il secondo, che dovevo

---

<sup>61</sup> Ho specificato ‘rivedere’ e ‘rivivere’ perchè li considero due atti diversi. Nel momento in cui ‘rivedevo’ era come se si aprisse una finestra nella mia mente che riproduceva le immagini di quanto avevo osservato sul campo, come se stessi guardando un film. Nel momento in cui ‘rivivevo’, invece, alle immagini erano associate sensazioni, stati d’animo, emozioni, riflessioni che avevo provato durante l’osservazione in quella precisa scuola. Ho notato che quando alle immagini erano associate queste sensazioni era più facile ricordare con maggiore precisione il contesto in cui era inserita quell’azione o frase.

comunque tradurre tutto dall'inglese all'italiano e anche qui le scelte di traduzione dipendevano non solo dal mio stile linguistico personale, ma anche dalla velocità con cui dovevo scrivere<sup>62</sup>; c) il terzo, che soprattutto all'inizio (specialmente nella prima osservazione) non avevo la certezza di comprendere tutto perfettamente a causa della lingua<sup>63</sup>.

Dopo aver individuato la parte di testo significativa, lo scopo principale del primo livello di analisi è arrivare a comprendere il ruolo dello school counselor, l'ho resa evidente utilizzando un colore particolare del carattere di scrittura, e ho scritto nella colonna a fianco l'etichetta scelta, accompagnata da un numero utile a risalire all'estratto di osservazione considerato.

Per esemplificare quanto detto riporto un esempio di analisi, la prima riguarda un estratto di osservazione (Fig. 6), la seconda un estratto di intervista (Fig. 7):

**Figura 6. Analisi: esempio assegnazione etichette a situazioni osservate**

TESTO OSSERVAZIONE	ETICHETTE
<p>Ore 7.30-8.00: <b>GUIDANCE MEETING</b>  <u>Si tratta di un incontro settimanale in cui tutti i counselor condividono i lavori che stanno facendo, si tengono aggiornati sulle classi, le gite, le collaborazioni con altre scuole e gli studenti che hanno particolari bisogni o che vanno seguiti di più.</u>            [...]</p> <p>Ore 10-11: <b>Counseling class</b> – Senior 12th grade – Topic: CREDIT CARD            Osservo Loren mentre fa lezione sulla credit card, come usarla etc. Prima di entrare in aula mi dice che, durante la prima lezione, <u>hanno deciso insieme gli argomenti da affrontare durante l'anno scolastico, sono i stati i ragazzi a proporre le tematiche che sentivano più importanti</u> e le hanno scritte tutte su un cartellone (ES: andare a vivere da soli – cercare casa, costi, aiuto banche etc – credit card, rapporti personali etc.).            L'aula è tipo una sala relax, con divani, tende colorate, luci non troppo alte. Già dalla sala si vede che non è la classica lezione del curriculum.</p>	<p>22* GUIDANCE MEETING            -condivisione lavori            - condivisione situazione studenti            - condivisione attività extra-scolastiche</p> <p>23* COUNSELING CLASS:            - negoziazione temi tra school counselor e studenti</p>

<sup>62</sup> Come ho spiegato in precedenza, le note prese durante le osservazioni erano sia in inglese che in italiano, in base ai vocaboli che mi risultavano più facili e accessibili in quel momento. Quando scrivevo in inglese avevo comunque la possibilità di tradurre con calma a casa, quando invece scrivevo direttamente in italiano la traduzione avveniva sull'attimo e senza poter ragionare bene sulla terminologia scelta. Tengo a precisare che, quando avevo dubbi sulla traduzione, scrivevo sempre in inglese per ridurre il rischio di fraintendimento.

<sup>63</sup> Questa situazione è andata poi migliorando proseguendo con le osservazioni, poiché prendevo sempre più dimestichezza con la terminologia e gli accenti delle persone. Alcuni punti, soprattutto delle prime 2 interviste, in cui avevo qualche dubbio rispetto alla comprensione, sono stati poi sistemati grazie all'esperienza maturata con le osservazioni successive.

<p>Loren chiede come va e cos'hanno fatto ieri. Poi chiede cosa si ricordano di ieri e cosa hanno trovato utile. A turno ognuno dice la sua. Quindi L prosegue con le spiegazioni sull'utilizzo della credit card, pro e contro e per farlo chiede l'aiuto dei ragazzi, ognuno dice la sua opinione, quello che sa, e insieme costruiscono il quadro/caratteristiche credit card. Ogni volta che Loren affronta un aspetto diverso di questo argomento lo fa con l'aiuto dei ragazzi [...]</p>	<p>- assessment iniziale: condivisione degli studenti</p> <p>- co-costruzione della lezione da parte di school counselor e studenti</p>
--	---

Come si può vedere, nel testo ho lasciato le sottolineature in giallo, che rappresentano i focus precedentemente individuati per costruire la griglia. Quando vicino ai numeri si trova il simbolo 'asterisco' (\*) significa che rispetto a quella tematica c'è un esempio concreto che ho potuto osservare o che mi è stato descritto: specificare la presenza di esempi concreti è utile per comprendere meglio come si traduce nella pratica quel determinato aspetto e per avere un riferimento da citare nella fase di esposizione dei risultati dell'analisi.

Nell'ottica di non decontestualizzare il senso degli elementi significativi, a volte ho scelto di numerare solamente il nucleo tematico e di considerare le etichette come sue specificazioni. Per fare un esempio, nella tabella di cui sopra il numero 23\* è abbinato a 'Counseling class', che è un intervento specifico di counseling caratterizzato da una sua modalità di conduzione e determinate tematiche affrontate, e le etichette posizionate più in basso definiscono proprio alcune delle sue specificità. Sarebbe stata una distorsione interpretativa, a mio parere, assegnare delle etichette senza tenere conto di questi elementi.

A dimostrazione di ciò faccio un esempio: negoziare temi e obiettivi è un'azione che si verifica anche nel counseling individuale, tuttavia, il significato che assume è diverso se questa azione è vista rispetto al counseling di classe piuttosto che a quello individuale, dal momento che nel primo caso si tratterà di negoziare temi e obiettivi rispetto alle lezioni (social skills, life skills, presenza o meno di esperti esterni etc.), nel secondo caso si tratterà di negoziare temi/obiettivi rispetto a casi singoli, ad esempio per facilitare la relazione studente-insegnante, oppure per accordarsi su un determinato comportamento da non ripetere, o ancora per decidere determinate linee di azione da seguire su una particolare questione. Poiché questa etichetta 'negoziare temi tra school counselor e studenti' mi faceva pensare istintivamente ad una categoria provvisoria del tipo 'modalità di conduzione del counseling', ho ritenuto che fosse opportuno specificare quale modalità appartenesse a quale tipo di counseling (individuale, di classe etc.), per

poter fare comparazioni e trovare poi differenze e similitudini, e in questo modo addentrarmi più profondamente in ciò che caratterizza il ruolo del counselor mantenendo la complessità e la ricchezza delle informazioni raccolte.

Devo precisare che questo criterio di analisi non è emerso subito, ma è stato il frutto dell'analisi costante e della costante comparazione e riaggiustamento delle etichette.

La figura 7 riporta un esempio di analisi applicato ad un colloquio verbale.

**Figura 7. Analisi: esempio assegnazione etichette a scambi verbali**

TESTO OSSERVAZIONE	ETICHETTE
<p>Dopo la classe, vado con il counselor nel suo ufficio che mi dice che ha tempo per rispondere ad alcune mie domande. Questo quello che ho chiesto e le risposte:            Quali sono le <u>caratteristiche/abilità/qualità necessarie</u> per essere uno school counselor?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>essere capaci di ascoltare e comunicare bene, entrare in relazione con gli altri, essere in grado di fare attività diverse dal semplice colloquio, perché non sempre i bambini sono in grado di parlare bene.</u></li> <li>- [...].</li> <li>- <u>Avere interesse per le persone, i bambini spesso sono stressati e confusi, <u>bisogna essere fermi</u> [..]</u></li> <li>- <u>Bisogna essere diplomatici, essere in grado di comprendere persone diverse</u> (bambini, genitori, insegnanti etc.)</li> <li>- Capacità di collaborazione: deve saper collaborare e capire cosa si può fare o meno con gli insegnanti per i bambini, con l'amministrazione per garantire più flessibilità nei programmi per i bambini.</li> </ul>	<p>63 saper ascoltare            64 capacità di comunicare            65 saper entrare in relazioni con gli altri            66 fare attività diverse dal colloquio              67 avere interesse per le persone            68 essere fermi              69 essere diplomatici            70 saper comprendere persone diverse              71 saper collaborare</p>

Anche in questo caso è possibile vedere il focus precedentemente evidenziato in giallo per la griglia, che potrebbe anche essere una categoria provvisoria (le abilità dello school counselor ad esempio). In questo caso, visto che sono stata io a porre la domanda, sapevo già che l'argomento in questione rientrava nell'ambito delle skills, per cui non ho dovuto fare altro che individuare gli elementi significativi rispetto al quesito fatto. Proseguendo nell'opera di etichettamento però ho cominciato ad avere dei dubbi sul fatto che tutte le labels trovate appartenessero veramente alla dimensione delle abilità dello school counselor, poiché alcune mi facevano pensare a qualità personali (ad esempio

‘avere interesse per le persone’) oppure ad atteggiamenti/modi di porsi (es: ‘essere fermi’, ‘essere diplomatici’, che però potevano rientrare anche nelle abilità). Ho deciso quindi di scrivere i miei dubbi e lasciare la cosa in sospeso, andando avanti nell’analisi avrei trovato altro materiale che mi avrebbe permesso di fare ulteriori confronti e scegliere.

L’analisi sulle prime tre osservazioni mi ha permesso di trovare un numero così ampio di etichette che anche il lavoro di categorizzazione è iniziato simultaneamente. Ho scritto le etichette su un foglio di lavoro a parte e, confrontandole tra di loro, ho avvicinato quelle che si riferivano ad uno stesso ambito, il quale diveniva poi la categoria generale che le racchiudeva. Ho utilizzato una tabella con due colonne, una per le etichette e una per le categorie (Fig. 8)

**Figura 8. Esempio costruzione categorie**

<b>Categorie</b>	<b>Etichette</b>
<b>Offerta servizi di counseling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fa counseling individuale</li> <li>- Fa counseling di gruppo</li> <li>- Collabora al triage counseling</li> <li>- ....</li> </ul>
<b>Offerta programma di orientamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transition: facilita il passaggio da un grado all’altro (classe/scuola)</li> <li>- Scheduling classes: va nelle classi per aiutare gli studenti a scegliere i corsi dell’anno successivo</li> <li>- Individual student planning: costruisce il piano individuale con gli studenti</li> <li>- Fa classroom counseling</li> <li>- Fa college counseling</li> <li>- .....</li> </ul>
<b>Partecipazione a meeting su questioni solastiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partecipa a meeting con l’amministrazione per implementare e migliorare il curriculum</li> <li>- Partecipa al case management meeting per discutere i problemi dei ragazzi e cercare soluzioni</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partecipa a meeting con staff scolastico per la valutazione degli insegnanti</li> <li>- Partecipa a meeting con gli insegnanti per parlare della situazione dei ragazzi</li> <li>- .....</li> </ul>
<b>Promozione collaborazione dentro e fuori la scuola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promuove connessione e collaborazione tra staff scolastico (school counselor, school psychologist etc), famiglie e professionisti esterni</li> <li>- Fa da ponte tra allievi e insegnanti</li> <li>- Ruolo di ponte/connessione con il Dipartimento dei Servizi Sociali</li> <li>- Promuove la relazione/connessione con la comunità</li> <li>- Promuove le relazioni fra gli studenti</li> <li>- Facilita la connessione tra scuola e distretto</li> <li>- .....</li> </ul>
<b>Attenzione a ragazzi con problemi familiari</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si occupa di bambini con genitori separati</li> <li>- Interviene quando lo studente ha difficoltà nel rapporto con i genitori</li> <li>- Aiuta bambini che vivono situazioni d'emergenza (es: genitore in prigione)</li> <li>- Si occupa di ragazzi che hanno subito la perdita di un genitore</li> <li>- .....</li> </ul>
<b>Azione di advocacy (sostegno e promozione)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ti motiva e ti incoraggia a raggiungere i tuoi obiettivi</li> <li>- Aiuta i ragazzi a tirare fuori il meglio di sé</li> </ul>

<b>potenzialità)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aiuta a capire cosa è meglio per te in base a quello che vorresti fare</li> <li>- Fa sentire i ragazzi meno soli potendo contare su un supporto continuo e costante</li> <li>- Rende partecipe la famiglia degli interessi/abilità dei figli</li> <li>- .....</li> </ul>
<b>Abilità comunicativo-relazionali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacità di ascolto</li> <li>- Saper comunicare bene</li> <li>- capacità di costruire una buona relazione con l'altro</li> <li>- capacità di comprendere persone diverse</li> <li>- capacità di condivisione</li> <li>- capacità di gestire i conflitti</li> <li>- capacità di creare un clima positivo e amichevole</li> <li>- offrire attenzione personale</li> <li>- .....</li> </ul>

Questo lavoro di costruzione di etichette e categorie è continuato fino alla fine delle osservazioni. L'analisi appena mostrata sulle prime tre osservazioni è stata la base da cui partire per proseguire con le altre. Ogni nuovo dato significativo veniva confrontato con le etichette e le categorie già esistenti, e quindi aggiunto a qualche gruppo se era possibile accomunarlo e, se non lo era, creavo nuove etichette, che potevano portare poi o alla creazione di altre categorie, oppure che potevano risultare ulteriori specificazioni delle categorie già fatte, di cui magari sul momento non mi ero resa conto. E' facile che accada, infatti, che non si riesca subito a collegare un nuovo elemento con etichette già date perché può sembrare che contenga sfumature diverse. L'operazione da fare può essere allora dare un nuovo nome (etichetta), lasciarlo in sospeso finché si troveranno altri elementi simili che potrebbero chiarirlo meglio, e infine verificare nuovamente se è il caso di creare un'etichetta nuova oppure se, grazie agli ulteriori confronti, può essere incluso in qualche etichetta o categoria già formata. Questo continuo "fare-disfare-confrontare-aggiungere-confrontare di nuovo" è il percorso che caratterizza l'intero processo di analisi. Questo continuo confronto e revisione è accompagnato da un costante movimento riflessivo, teso a monitorare che le

azioni cognitive compiute non diventino automatiche e a-critiche. Solo così si può dare valore alla ricerca e garantire una procedura sistematica e rigorosa.

Proseguendo nell'analisi sono cominciate ad emergere nella mente anche le macro-categorie. Si tratta di un ulteriore lavoro di astrazione che porta ad inglobare le categorie in famiglie ancora più grandi, nominate secondo il nucleo concettuale che descrive la categoria. Rileggendo e confrontando le categorie, si riesce a trovare l'essenza che le accomuna. Quando questa operazione concettuale diventa difficile, andare a rileggere le etichette può aiutare a comprendere meglio la direzione da seguire, soprattutto quando il materiale è ricco. Le macro-categorie sono categorie molto ampie che raggruppano in sé il maggior numero di categorie, e quindi di etichette, e contribuiscono a giungere ad una visione più generale e completa del fenomeno indagato: sono come un'istantanea che mostra i nuclei tematici principali, all'interno dei quali è compreso e suddiviso tutto il resto dei dati.

A titolo esemplificativo si veda la figura sotto (Fig.9).

**Figura 9. Esempio assegnazione macrocategorie**

<b>Macrocategorie</b>	<b>Categorie</b>
<b>Compiti school counselor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offerta servizi di counseling</li> <li>- Offerta programma di orientamento</li> <li>- Servizi di consultation</li> <li>- Partecipazione a meeting su questioni solastiche</li>   <li>- Promozione collaborazione dentro e fuori la scuola</li> <li>- .....</li> </ul>
<b>Questioni che lo school counselor incontra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemi relazionali</li> <li>- Problemi familiari</li> <li>- Problemi di apprendimento</li> <li>- problemi evolutivi</li> <li>- .....</li> </ul>
<b>Tipo di aiuto offerto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aiuto dal punto di vista accademico</li> <li>- Aiuto dal punto di vista emotivo</li> <li>- Azione di advocacy</li> <li>- Offre uno spazio di riflessione</li> <li>- .....</li> </ul>
<b>Competenze school counselor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abilità comunicativo-relazionali</li> </ul>

	- qualità personali - atteggiamenti (modi di porsi)
.....	.....

Proseguendo nella raccolta dati, l'analisi del materiale si arricchiva e si modulava sulla base delle nuove informazioni. Il lavoro di costruzione delle categorie e delle macrocategorie implicava un costante processo di riflessione e confronto, come si può vedere dall'estratto di diario che riporto:

“Osservazioni:

- devo distinguere bene tra compiti e tipo di aiuto offerto: secondo me spesso il tipo di aiuto offerto descrive/specifica meglio in cosa consiste il compito
- domanda: i compiti sono quelli ufficiali delineati dall'asca model? Indipendentemente dall'asca, i compiti sono i doveri ufficiali richiesti allo school counselor dalla scuola, sono quelli previsti dalla sua assunzione. Il tipo di aiuto offerto non solo descrive i compiti, ma va là e comprende servizi che i counselor fanno secondo le loro abilità, in base a quello che secondo loro serve e che si sentono di fare. E' il servizio non-formale ma in ogni caso presente. Quindi è utile dividere le due macro-categorie.
- l'idea di dividere i vari tipi di counseling (nella modalità conduzione counseling) è venuta mentre proseguivo nell'analisi, quando ho cominciato a notare le differenze.
- grande problema per la scelta della categoria 'concezione school counseling nelle scuole': all'inizio non sapevo dove mettere tutte le etichette che esprimevano il modo in cui le diverse scuole consideravano il counseling, non riuscivo proprio a capire, quindi mi sono messa a pensare: cos'è questa cosa? Cosa rappresenta? È un'azione-un pensiero-una percezione-una filosofia? Definendo la natura della frase e dei concetti sono riuscita a codificare. Prima di tutto l'etichetta dev'essere chiara nella mia mente, solo così posso riuscire a costruire correttamente le categorie e le macro.”

Al termine dell'analisi su tutte le osservazioni ho costruito una griglia che potesse darmi una visione schematica del lavoro fatto finora, per avere uno sguardo d'insieme sui risultati del primo livello di analisi, che aveva come scopo la comprensione del ruolo dello school counselor. Nella griglia ho inserito le macrocategorie, le categorie, le etichette e i codici relativi alle parti di testo significative individuate. Ho anche aggiunto un'ulteriore colonna nella quale ho riportato delle specificazioni che descrivessero nel concreto le etichette (sfumature), in modo da poter chiamare le etichette con un nome più sintetico: le descrizioni inserite nella nuova colonna erano tutte parti di testo delle osservazioni o, al massimo, una breve sintesi in grado di riassumere il senso del testo.

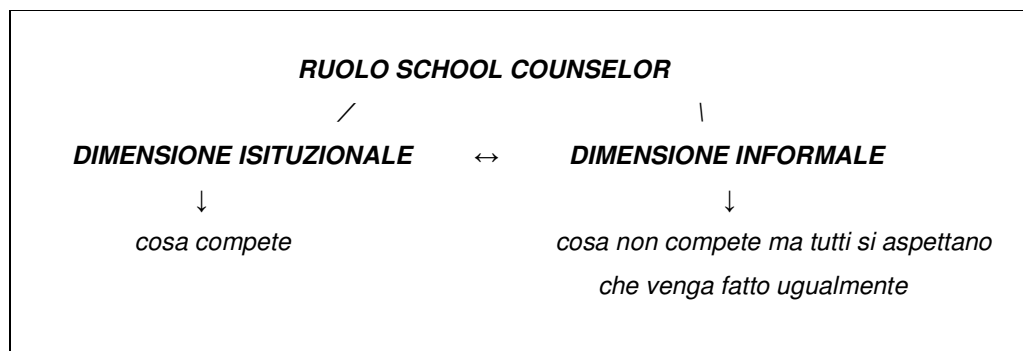
Riporto un esempio di questa griglia nella pagina successiva (Fig. 10)

Dopo aver terminato il primo livello di analisi e aver sistematizzato i risultati nella griglia, ho continuato a leggerli e interrogarli per cercare di comprenderli e vedere se avevano ancora 'qualcosa da dire'. Stare in ascolto dei dati è un lavoro che richiede pazienza e apertura mentale, nel senso che occorre liberare la mente da tutte le conoscenze acquisite e le idee formatesi lungo il percorso, altrimenti si rischia di vedere sempre le stesse cose. Sentivo che era possibile fare un ulteriore lavoro di astrazione concettuale per giungere ad una comprensione ancora più globale, ma non riuscivo a capire in che direzione muovermi.

	<b>Macro-categorie</b>	<b>Categorie</b>	<b>Etichette</b>	<b>Sfumature</b>	<b>Parti nel testo</b>
1	Compiti school counselor	1) offrire servizi di counseling	a) individual counseling		S(1,3-3,3*- 4,3*-5,39) M(2,25)B(2,11*) V(1,3-4,41*-11,10-14,31*) G(1,7) E(2,7-4,39-5,71*)
			b) small group counseling	a) regole dello stare insieme, coping skills, comprendere emozioni, strategie di successo per gli studenti, social skills – come parlare, come far parte di un gruppo per star bene in classe e apprendere meglio – cosa fare quando si è arrabbiati/tristi, come lamentarsi, come dire no ad un amico  b) group counseling con ragazzi che hanno famiglie separate  c) .....	S(5,39-7,39) B(2,23*-3,28*) V(1,3-11,9) G(1,9-7,55) E(1,6-2.16-3,17-5,60*)  E(3,19)
			c) .....		
		2) offrire programma di orientamento ( school guidance program)	a) Schedule di classe: andare nelle classi per aiutare gli studenti a scegliere i corsi dell'anno successivo	- spiega i corsi - illustra le alternative e le possibilità di scelta -spiega materie obbligatorie per andare al college - risponde alle domande degli studenti sui corsi	M(2,24*-4,46*-5,69*-6,93) G(1,6-)
			b) individual student planning	a) costruire il piano individuale con gli studenti	M(1,2) H(1,2*-4,17) G(1,3-2,17-2,19*-3,28*-

				b) decidere con loro il piano individuale in base ai loro punti di forza	3,34*-4,35*) B(1,4) M(2,25) B(1,4)
			c) classroom counseling (social skills, apprendimento, bullismo..)	a) lavorare insieme, ascoltare idee altri, decidere insieme, imparare a fare domande, problem-solving nel lavoro di gruppo b) senior seminar about graduation, orientamento, credit card... c) ...	S (1,7-2,7-5,39-7,39) M(1,5-5,66) B(1,7*) V(1,3-7,60-9,66-9,69*-12,13*) H(4,17) G(7,55) E(3,18)  S(5,40*-7,40*) B(3,28)  M(1,5-4,52*)
			d) .....		
		3) offrire consulenze (consultation) a staff scolastico e famiglie	a) consultation con insegnanti b) consultation con famiglie	a) mantenere contatti regolari con le famiglie b) incontri con i genitori (ogni volta che c'è un problema)	S(8,63) M(5,65-10,167*-10,169) G(9,70*) E(1,5-3,30*)  S(4,38) M(1,9) H(4,17) G(7,56*) E(3,21)  V(2,21-7,59) G(7,56*) E(1,3)
		4) .....	.....		

Ho scelto quindi di sospendere il lavoro perché probabilmente avevo bisogno di elaborare meglio i dati ottenuti. Ho cominciato a ragionare su come procedere per il secondo livello di analisi e ho riletto tutte le osservazioni cercando di capire da dove iniziare. Proprio mentre stavo facendo quest'opera di organizzazione mentale, mi sono resa conto che tutto il mio lavoro precedente di 'spezzettare-dividere-incasellare' aveva un filo conduttore e poteva essere compreso in due grandi dimensioni che davano un senso più ampio a quanto individuato finora. Queste dimensioni, che utilizzando il linguaggio della grounded theory posso chiamare core categories, rappresentano il contenitore di tutte le suddivisioni fatte (contengono le macro-categorie, che contengono le categorie, che contengono le etichette) e indicano una direzione di senso e una visione globale. Riporto un abbozzo di schema tratto dal diario di ricerca:



Come si può vedere, il ruolo dello school counselor è connotato da due dimensioni fondamentali, quella istituzionale e quella informale. La dimensione istituzionale si riferisce a ciò che formalmente compete allo school counselor, la seconda dimensione, invece, è quella informale ed è legata a ciò che non compete formalmente al counselor ma che è comunque richiesto a livello implicito. Queste due dimensioni, che sono in costante relazione e si sovrappongono nella pratica, comprendono al loro interno le macrocategorie precedentemente individuate, che vengono ancora meglio contestualizzate. Ad esempio, è ora possibile individuare quali sono i compiti che appartengono alla dimensione istituzionale o informale, ed è possibile fare questa operazione con tutti gli altri dati.

Qual è l'utilità di questa ulteriore astrazione concettuale? Questo lavoro permette di comprendere ancora meglio e più nello specifico il ruolo dello school

counselor, evidenziando aspetti che altrimenti sarebbero andati persi perché non considerati secondo questa nuova ottica. Permette di delineare più precisamente la situazione dello school counselor sottolineando ciò che funziona e ciò che invece crea difficoltà, aspetto riscontrabile ad esempio considerando la dimensione istituzionale implicita.

### *2° livello di analisi*

Il secondo livello di analisi ha lo scopo di individuare gli aspetti che definiscono la dimensione educativa del counseling.

Come ho proceduto nell'analisi?

Per prima cosa, analogamente a quanto fatto in precedenza, ho scritto sul diario di ricerca tutte le conoscenze teoriche e le aspettative che avevo su questa tematica, integrandole con quanto già scritto prima di iniziare le osservazioni. Questa operazione aveva il duplice scopo di rendermi consapevole di ciò che pensavo potesse appartenere alla dimensione educativa per evitare di considerare significativo solo ciò che già conoscevo, e poteva inoltre essermi d'aiuto in quanto eventuale chiave interpretativa finale. Ho quindi cominciato a rileggere le osservazioni già analizzate, cercando di basarmi principalmente su quanto avevo già sottolineato per il primo livello di analisi. Questo secondo livello, infatti, si basava fondamentalmente sul primo: volendo individuare gli elementi educativi del counseling, dovevo rimanere fedele agli aspetti già trovati che ne definivano il ruolo. Solo dopo un'adeguata comprensione del ruolo dello school counselor, infatti, potevo coglierne la dimensione educativa.

Tuttavia, occorre sottolineare che ho sempre comunque letto le osservazioni nella loro integralità, senza mai saltare una parte (frase o paragrafo) solo perché non l'avevo considerata importante durante la prima analisi. In questo modo avevo una sicurezza maggiore di non decontestualizzare le unità significative o di tralasciarle, e potevo attuare una sorta di ulteriore revisione/ripasso rispetto a quanto già fatto.

In ogni foglio di lavoro che conteneva già l'osservazione analizzata ho quindi aggiunto una colonna apposita per questa seconda analisi. Leggendo la trascrizione, evidenziavo in '***corsivo grassetto***' le unità significative, senza però cambiare il colore utilizzato per la prima analisi, e poi davo un codice a quell'unità individuata che corrispondeva ad un'etichetta.

A titolo esemplificativo riporto un estratto (Fig. 11 e 12):

Figura 11. Esempio analisi 2°livello: individuazione testo e assegnazione codice

Testo	Analisi 1°livello	Analisi 2°livello
<p>Mi dice che vuole diventare school counselor perché ha avuto una bella esperienza e vorrebbe stare nello school setting per aiutare le persone – comunicare – comprendere. E' l'intero processo che la affascina (it is the whole process).</p> <p><b>-Loren mi ha aiutata a tirar fuori il meglio di me, mi ha aiutata a fare il meglio che potevo, mi diceva: fai quello che è meglio per te e non quello che è meglio per gli altri. I miei genitori non riescono a capire tante cose, mentre Loren mi capisce e mi aiuta.</b></p> <p><b>1. chiedo se il counselor ha relazioni e collabora anche con genitori e insegnanti</b></p> <p>- counselor e famiglie: solo incontri formali o per occasioni speciali, c'è relazione solo se i genitori o i counselor hanno veramente bisogno, altrimenti no</p> <p><b>- counselor e insegnanti devono avere una buona relazione e comunicazione, devono aiutarsi a vicenda per aiutare gli studenti ad avere successo</b></p> <p><b>2. le chiedo cosa le piace di L e perché</b></p> <p><b>-è capace di entrare in relazione autentica con gli studenti perché sa comprenderti, è una figura autorevole ma non severa, è tua amica ma sa stare al suo posto: equilibrio tra essere tua amica e essere insegnante, via di mezzo tra amica e insegnante.</b></p> <p>-È simpatica</p>	<p>132*</p> <p>133</p> <p>134</p> <p>135</p> <p>136</p> <p>137</p> <p>138</p> <p>139</p>	<p>A26 sostegno, incoraggiamento, promozione potenzialità</p> <p>A15 ottica sistemica</p> <p>A17 capacità relazionali A16 autorevolezza per rispetto regole A17</p>

Figura 12. Esempio analisi 2°livello: individuazione testo e assegnazione codice

Testo	Analisi 1°livello	Analisi 2°livello
<p>il counselor mi presenta e <b>chiede a B se gli va bene che stia lì con loro</b>, lui dice di sì. Allora il counselor gli chiede se vuole dire qualcosa di lui per farsi conoscere anche da me.</p> <p>Il bambino esita e sembra molto timido, allora <b>il counselor lo aiuta dicendo che è un brillante artista, che gli piace tantissimo disegnare ed è bravissimo</b>. Il bambino dice di sì. Poi il counselor continua facendo un po' una panoramica della situazione: dice che i suoi genitori sono separati, che viene da un'altra scuola (ha dovuto cambiare) e che è preoccupato di tutto, quindi <b>le cose più importanti da fare decise insieme sono: a) farlo sentire meglio a scuola; b) cercare di allontanare la pressione che sente per</b></p>	<p>10</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p>	<p>A6 persona al centro</p> <p>A7 punta su potenzialità</p> <p>A8 rapporto dialogico</p>

<i>permettergli di imparare più cose; c) dargli un aiuto-supporto extra (c'è una stanza apposta per extra-aiuto nei compiti o altro). Il bambino dice di sì.</i>		
--	--	--

Ogni volta che individuavo un'unità significativa a cui assegnare l'etichetta e il codice, riportavo in una griglia a parte il testo evidenziato con il relativo codice dato durante la prima analisi (che mi avrebbe permesso di risalire velocemente dalla griglia all'osservazione in questione), l'etichetta con il suo codice, e ho aggiunto una colonna per le eventuali categorie che sarebbero prima o poi emerse (Fig.13):

**Figura 13. Esempio griglia analisi 2°livello**

<b>Testo</b>	<b>Etichette</b>	<b>Categorie educative</b>
- apprendere social-interpersonal skills s5,40 - Ogni occasione è buona per aiutare il bambino a condividere s5,9 - senior seminar (counseling class): incontri per preparare per la vita dopo la scuola m7,114	A2 insegnare social skills	
- counselor chiede a T se posso rimanere e lui dice di sì s4,27 - gli chiede se vuole fare un gioco ed è il bambino a sceglierlo s6,10	A6 persona al centro	
- le cose più importanti da fare decise insieme sono s3,15 - hanno deciso insieme gli argomenti da affrontare durante l'anno scolastico, sono i stati i ragazzi a proporre le tematiche che sentivano più importanti m4,53 - E' un rapporto reciproco, noi andiamo da loro e loro da noi m9,157	A8 rapporto dialogico	
-è molto pro-active m1,7 - E' supportivo e preventivo, interviene prima che il problema si manifesti e sia troppo tardi m3,42	A22 ottica della prevenzione	
.....	.....	

Se non ero in grado di trovare subito un'etichetta soddisfacente, riportavo ugualmente il testo e lasciavo lo spazio nella colonna, in modo da poterci tornare in un secondo momento proseguendo nell'analisi e avendo più dati da confrontare.

Nell'individuare le parti di testo rilevanti, questa volta non mi sono basata solamente su quanto era esplicitamente scritto, ma ho svolto un lavoro di interpretazione più profondo per cogliere il senso, l'intenzionalità e i significati possibili che stavano dietro le azioni o le parole, sempre cercando di non operare distorsioni interpretative.

Per monitorare questo lavoro interpretativo, dare giustificazione delle mie scelte, rendere esplicito il perché certi aspetti mi rimandavano ad una dimensione educativa, problematizzare ed interrogarmi su alcuni elementi che non erano chiari nella mia mente, nel diario ho scritto le riflessioni relative ad ogni etichetta trovata.

Per rendere più comprensibile quanto detto, riporto dal mio diario un esempio relativo ad alcune etichette:

#### “GIUSTIFICAZIONI

A2: perchè teaching social skills? Abilità sociali – relazionali: finalità educative e contenuto educativo: insegna abilità sociali: apprendere a relazionarsi con se stessi e altri:

[...]

A13: a cosa mi rimanda questa frase 'offrire ambiente confortevole' dal punto di vista educativo? Perché l'ho sentita risuonare dentro di me? Mi rimanda al fatto di creare un ambiente positivo dove i bambini sono felici di andare. Creare contesti positivi è legato alla dimensione educativa. Cosa significa però creare contesti positivi? Quali sono gli elementi che definiscono un contesto positivo?

[...]

A15: ottica sistemica. Perché mi rimanda alla dimensione educativa? La persona non è un'isola ma è immersa nelle relazioni. Relazioni sono fondamentali in educazione, mettere questo in primo piano significa agire secondo categorie educative?

A16: autorevolezza è atteggiamento educativo, perché? Insegnare a rispettare regole è educativo perché dà guida per crescere con consapevolezza rispetto propri limiti e rispetto degli altri?

[...]

A20: perchè insegnare a guardare in direzioni diverse è dimensione educativa? A cosa mi fa pensare? Aprire la mente, nuove possibilità, alternative, considerare altri punti di vista, lavoro riflessivo che aiuta a crescere, non cristallizzarsi su cose date per scontato, se guardo in direzioni diverse ho più probabilità di scegliere e trovare la mia direzione giusta...

[...]

A24: la capacità di scegliere con consapevolezza rende la persona protagonista della sua vita, compito educativo.

[...]

DOMANDA: la capacità di ascoltare rientra nella dimensione educativa? È un aspetto molto importante del counseling (come di tutte le professioni nella relazione d'aiuto), ma la questione è se è una dimensione educativa o meno. Non lo so. L'educazione cerca di insegnare ad ascoltare l'altro? Per aver cura dell'altro occorre anche saperlo ascoltare e saperlo vedere per quello che è (cfr. educazione come aver cura). Fare riferimento a questa accezione è sufficiente per dire che la capacità di ascoltare è educativa?"

Questo secondo livello di analisi mi ha permesso di comprendere la dimensione educativa che caratterizza il counseling, attraverso un approccio empirico volto ad integrare e arricchire quanto ha evidenziato la teoria.

Nel capitolo successivo verrà esposta l'analisi dei risultati da un punto di vista prettamente descrittivo, saranno presentati cioè gli elementi principali individuati senza entrare nel merito dell'interpretazione, ma solamente fornendo una descrizione che sia il più dettagliata possibile: lo scopo è quello di offrire una panoramica per quanto possibile fedele di ciò che è stato osservato. In un secondo momento, con la discussione dei risultati, sarà data una lettura interpretativa e critica di quanto emerso.

## 7 ANALISI DEI RISULTATI

Il lavoro di analisi ha avuto lo scopo di individuare gli elementi che caratterizzano l'identità e il ruolo dello school counselor, tuttavia, durante l'analisi sono emersi anche altri elementi che, pur non essendo riferiti direttamente allo school counselor, hanno contribuito a definirne meglio la figura professionale e il contesto in cui lavora.

Prima di procedere con l'analisi, ritengo utile fornire una descrizione delle scuole osservate. La tabella qui sotto (Tab.1) mostra le caratteristiche specifiche delle scuole visitate, la loro composizione e natura, in base al grado (elementari, medie superiori), al numero degli studenti (che va da un minimo di 150 a un massimo di 850), al numero di school counselor presenti (da 1 a 4), alla varietà del personale di orientamento e supporto (Tab.1).

Tutte le scuole sono pubbliche tranne una, e comprendono all'interno del loro organico uno o più school counselor, il cui rapporto in base al numero degli studenti varia da 1 ogni 75 studenti a 1 per 425 (fa eccezione la Bacon High School che, in quanto scuola superiore privata alternativa, ha un rapporto di uno school counselor ogni 30 studenti).

**Tabella 2. Scuole osservate e loro composizione**

<b>Scuole</b>	<b>Grado/ Età</b>	<b>No. Stud</b>	<b>No. Prof</b>	<b>No. School Counselor</b>	<b>Altro personale di orientamento/supporto</b>
S (e)	3-5 (8-11)	153	32 1 principale	2	2 interventionist, infermiera, social worker (2 a week), adjustment school counselor, behavioural counselor,
V (e)*	PreK-5 (3-11)	850	70 1 principale 2 principal assistant	2 school (adjustment) counselor	2 school psychologists bilingue (inglese e spagnolo), therapist (1 volta a week), nurse, assistente medico, educational leader, speech pathologist, special reading teacher, paraprofessionals
E (m)	5-8 (11-14)	800	60 1 principale 2 principal assistant	2 school (adjustment) counselor	drugs and alcohol counselor (part-time), behavioral counselor, 2 assistant principal, school psychologist, behaviourist, speech and language, autism specialist
G (m)	5-8 (11-14)	350	33 1 principal 1 principal assistant	1	School adjustment counselor (per middle & high school), School psychologist (testing - not full time), Social worker (counselor 1 day a week – counseling for community agencies), Health center (nurse, mental health counselor, social

					worker)
G (h)	9-12 (14-18)	400	37 1 principal 1 principal assistant	2	School adjustment counselor (per middle & high school), School psychologist (testing - not full time), Social worker (counselor 1 day a week – counseling for community agencies), Health center (nurse, mental health counselor, social worker)
B (h)**	9-12 (14-18/22)	60	---- 1 principale	2	5 terapeuti, 1 educatore volontario, child care worker, occupational therapist, psichiatra
M (h)	9-12 (14-18)	650	60 1 principal 1 principal assistant	4 (1 ogni 175 studenti)	school psychologist, nurse, principal and assistant, drug & alcohol counselor, autism specialist
H (h)	9-12 (14-18)	700	66 1 principale 2 principal assistant	3 + 1 tirocinante	school adjustment counselor (full-time), substance abuse counselor (30 ore sett), 4 paraprofessionals, school psychologist, infermiera

\* Oltre alle elementari è compresa anche la scuola materna. Scuola con particolare composizione etnica: 75% black e latino, 22% white, 3% asian.

\*\* Scuola privata di educazione speciale per ragazzi con problemi socio-emotivi (abusi, droga, alcol, violenze..)

**LEGENDA:**

S (e): Sheffield elementary school (elementari) Turner Falls – Gill Montague School District

V (e): R. J. Visual and Performing Arts School (elementari) – Springfield – Springfield School District

E (m): E. M. Smith South Hadley (medie) – South Hadley – South Hadley School District

G (m): Gateway Regional middle school (medie) – Gateway Regional School District

G (h): Gateway Regional High School (superiori) – Gateway Regional School District

B (h): Beacon High School (superiori) – Watertown (Boston)

M (h): Monument Mountain Regional High School (superiori) – Great Barrington – Berkshire Hills Regional School District

H (h): South Hadley High School (superiori) – South Hadley – South Hadley School District

Poiché il sistema scolastico statunitense presenta molteplici differenze rispetto a quello italiano, ritengo utile descrivere più nel dettaglio i contesti osservati, per far comprendere meglio come si caratterizzano le U.S schools. In genere, riferendosi al percorso scolastico, si incontra la dicitura K-12: la traduzione di K-12 è "kay through twelve", dove kay è l'abbreviazione di kindergarten (cioè la scuola dell'infanzia) e 12 è l'ultimo grado della scuola superiore. In pratica, con K-12 si intende il percorso di studi che va dalla scuola dell'infanzia (5-6 anni) fino alla fine delle superiori (18-19 anni), percorso che si fa attraverso 12 gradi (o livelli). K-12

indica, quindi, l'inizio e la fine degli studi (riferendosi solamente alla scuola primaria e secondaria, l'università è esclusa)<sup>64</sup>.

I 12 livelli sono così suddivisi:

- Pre-School (o Nursery School): fino a 5 anni
- Elementary School:
  - Kindergarten: 5-6 anni
  - 1st grade: 6-7 anni
  - 2nd grade: 7-8 anni
  - 3rd grade: 8-9 anni
  - 4th grade: 9-10 anni
  - 5th grade: 10-11 anni (a volte alcune middle school includono il 5th grade)
- Middle School:
  - 6th grade: 11-12 anni (a volte alcune elementary school includono il 6th grade)
  - 7th grade: 12-13 anni
  - 8th grade: 13-14 anni
- High School:
  - 9th grade (Freshman year): 14-15 anni (a volte alcune middle school includono il 9th grade)
  - 10th grade (Sophomore year): 15-16 anni
  - 11th grade (Junior year): 16-17 anni
  - 12th grade (Senior year): 17-18 anni

Negli Stati Uniti ogni scuola appartiene ad uno specifico distretto scolastico, che si occupa del loro finanziamento e funzionamento.

Le scuole che ho osservato appartenevano a distretti diversi (8 scuole per 5 distretti), e questo ha reso possibile notare le diversità rispetto alla disponibilità delle risorse, all'organizzazione scolastica e alla popolazione studentesca relativamente al benessere economico e alla composizione etnica. Di seguito descriverò brevemente le singole scuole osservate e tratterò gli elementi comuni, tipici delle scuole statunitensi.

---

<sup>64</sup> Quando si incontra la dicitura PreK-12 significa che il percorso di studi è inteso a partire dalla Pre-School.

#### Sheffield elementary school Turner Falls – Gill Montague School District

Scuola elementare (K3-5) con circa 153 studenti, orario formale 9.00-15.00 oppure 9.00-17.15 con l'after-program (anche se in realtà i bambini arrivano intorno alle 8.00). La scuola è grande e ci sono molte aule, divise in base alle materie insegnate, per cui ogni volta che i bambini devono seguire una materia diversa si spostano per raggiungere l'aula esatta. Le aule sono abbastanza spaziose e piene di cartelloni colorati. Ci sono gli armadietti e i tavoli sono per lo più rotondi, colorati (rossi, blu, verdi). Non ci sono banchi da due postazioni fisse ma banchi singoli e non disposti in modo ordinato, lo spazio è flessibile per permettere i lavori di gruppo. C'è una palestra molto spaziosa dove i bambini che arrivano in anticipo (quasi tutti) si riuniscono prima di andare in classe, è un modo per farli stare insieme prima di iniziare l'orario scolastico. La scuola ha un grande auditorium, molto simile ad un teatro, dove sono appesi cartelloni e disegni fatti dai bambini con il counselor. Tutte le mattine, alle 9.15 alle 9.30, ogni classe fa il morning meeting, un rituale che serve per dare il benvenuto e far iniziare bene la giornata. Oltre alle classi, ci sono le stanze degli interventionist e quelle per fare counseling con i bambini. Anche qui i tavoli sono rotondi e colorati, ci sono molti libri e giochi. C'è poi la sala mensa, molto grande, in cui i bambini si recano all'ora di pranzo. Tuttavia, capita che ci siano bambini che mangiano nell'ufficio del counselor per il lunch bunch (attività che verrà descritta più avanti con l'analisi dei risultati). Dalle 15.15 alle 17.15 c'è l'after-program, in cui si fanno i compiti, si impara a cucinare, disegnare, si fanno corsi di arte e si gioca. Il venerdì, invece, c'è lo special program, che comprende lo yoga e altre attività sportive.

Il personale scolastico, oltre agli insegnanti, è composto da numerosi professionisti, tra cui 2 interventionist, un'infermiera, social worker (2 a week), l'adjustment school counselor, il behavioral counselor, lo school counselor.

#### Rebecca Johnson School for the Visual and Performing Arts School – Springfield – Springfield School District

Scuola elementare che però comprende anche le classi della scuola materna (PreK-5), con 850 studenti circa, caratterizzata da un particolare composizione etnica (75% black e latino, 22% white, 3% asian), orario 8.00-15.30, il lunedì fino alle 16.30 per lo staff scolastico per aggiornamento. La scuola è al centro della comunità nera, posizionata nell'urban setting. L'urban setting è un contesto che

presenta molteplici problematiche, tra cui abusi sessuali, violenza, droga, divorzi. Il 99% degli studenti ha problemi economici e ha il free reduce lunch, ossia il buono pasto per il pranzo. Nella scuola ci sono due developmental classroom (per bambini con problemi fisici e disabilità); due behavior classroom (per bambini con problemi comportamentali); un inclusion classroom con 2 insegnanti (individual education class per bambini con problemi di apprendimento), la classe-laboratorio di informatica con i computer, la classe di danza, di musica, di arte, le classi per le materie tradizionali (matematica, scienze, inglese etc.), la palestra e la piscina.

Ogni mattina, tutti i bambini vengono controllati per vedere se sono stati lavati e hanno fatto colazione, molti fanno colazione direttamente nella mensa della scuola. Gli alunni di 4° e 5° grado, dopo la colazione, vanno nell'auditorium e aspettano gli insegnanti per andare in classe, i bambini degli altri gradi invece aspettano i professori in palestra. A differenza degli anni passati in cui la vecchia amministrazione predispone che i bambini con special needs avessero classi a parte, quest'anno con l'attuale amministrazione questi bambini sono nelle classi normali insieme agli altri, grazie al supporto di 2-3 paraprofessional che li seguono. Nelle classi ci sono tra i 24 e 28 studenti, molti dei quali poveri e non preparati accademicamente. Molti bambini hanno già problemi all'asilo, e il distretto sta cercando di ottenere soldi per la special education. Originariamente la scuola era PreK-8, ma era talmente complicato gestirla che è stata eliminata la middle school, spostandola in un edificio a parte.

Le aule sono molte e sono grandi, piene di cartelloni colorati e tavoli per i lavori di gruppo. I banchi non sono fissi, eccetto per il laboratorio di informatica dove le postazioni sono stabili. In genere le classi, soprattutto quelle artistiche, hanno molto spazio per muoversi (es: l'aula di danza) e per lavorare seduti. La palestra è molto grande e anche la piscina. Ogni volta che i bambini cambiano materia devono spostarsi da un'aula all'altra insieme agli insegnanti.

Ci sono 5 stanze di guidance (per i counselor), una stanza di educational leadership (per gli incontri dello staff) e l'infermeria. La mensa è molto grande e ci sono 3 turni per il pranzo.

Poiché la scuola ha un orientamento artistico, vengono organizzati regolarmente spettacoli musicali.

Ogni lunedì, al termine dell'orario scolastico, c'è l'extension, ossia l'ora in più di aggiornamento per insegnanti, counselor, paraprofessional riguardo alle diverse

modalità per lavorare con i bambini. Oltre agli insegnanti, il personale scolastico è composto da: 2 school (adjustment) counselor, 2 school psychologists bilingue (inglese e spagnolo), therapist (1 volta a week), nurse, assistente medico, educational leader, speech pathologist, special reading teacher, paraprofessionals

#### E. M. Smith South Hadley (medie) – South Hadley – South Hadley School District

Scuola media (K6-8) con circa 800 studenti, orario 8.00-14.30. Nella scuola ci sono 4-5 bambini con sindrome di asperger a cui è data molta attenzione e, oltre alle classi per le materie standard, ci sono 2 classi per ragazzi con difficoltà di apprendimento che ha lo scopo di farli sentire più normali possibile, l'art-room con il programma di arte/musica/computer/health/gym/wellness, la planning room (stanza relax) in cui i ragazzini vanno se hanno bisogno di riposare o se hanno creato problemi. La planning room ha sostituito la stanza delle punizioni: in questo modo di ragazzi hanno la possibilità di rilassarsi e riescono a parlare più facilmente (poi tutto viene riferito al counselor). Oltre alle classi c'è l'infermeria, l'auditorium e la palestra, dove spesso i ragazzi si esibiscono in performance artistico-musicali. Ogni volta che i ragazzi cambiano materia si spostano da una stanza all'altra sotto la guida degli insegnanti. Le classi sembrano spesso laboratori più che aule tradizionali, poiché i banchi non sono fissi e la disposizione dei tavoli è quella tipica per lavorare in gruppo. Gli insegnanti sono affiancati da altri professionisti, tra cui un drugs and alcohol counselor (part-time), un behavioral counselor, 2 assistant principal, lo school psychologist, il behaviourist, lo speech and language teacher, l'autism specialist.

#### Gateway Regional middle and high school (medie e superiori) – Gateway Regional School District

Istituto che comprende scuola media e superiore (K5-12), con 350 studenti circa nella scuola media e 400 alle superiori. L'ala media e l'ala superiore sono collegate da un corridoio, ed entrambe condividono la mensa per cui, all'ora del pranzo, si fanno diversi turni. L'orario scolastico va dalle 7.45 alle 14.30 per gli studenti, mentre il personale scolastico rimane anche fino alle 16.30. La scuola è davvero molto grande e ci sono molte aule, una delle quali è adibita specificatamente per i test di preparazione al college e gestita dai counselor. Quando ci sono in programma i test, che comunque non sono obbligatori, la

scuola inizia un po' prima (7.30). L'istituto presenta le tipiche caratteristiche delle scuole statunitensi: ragazzi che si spostano regolarmente quando devono cambiare materia, molte aule adibite a laboratorio (aula di informatica, di arte, di scienze...), corridoi pieni di armadietti dove i ragazzi mettono le loro cose (libri, vestiti etc.). Al momento del pranzo sono presenti non solo counselor-insegnanti-principale, ma anche alcuni genitori che si offrono come supervisori. Lungo i corridoi, appesi alle pareti, ci sono molti cartelloni che mostrano il calendario delle attività scolastiche (es: le attività che ogni mese il counselor fa con i ragazzi..). Nella high school ci sono due uffici per i counselor e, ogni volta che i ragazzi hanno un colloquio, firmano un registro sia in entrata che in uscita e tornano in classe con un pass che il counselor ha dato loro, come dimostrazione dell'incontro appena avvenuto. Dopo l'orario scolastico, il personale amministrativo, i counselor e gli insegnanti si fermano per finire le questioni burocratiche.

In entrambi i gradi scolastici (medie e superiori), oltre agli insegnanti e agli school counselor, è presente il seguente personale di supporto: uno school adjustment counselor, lo school psychologist (che non è full-time), il social worker (che viene una volta alla settimana), lo staff dell'health center (es: nurse, mental health counselor).

#### Beacon High School (superiori) – Watertown (Boston)

Scuola superiore (K9-12) alternativa, privata, per ragazzi che presentano social-emotional problems (abusi, droga, alcol, violenza in genere..). Per essere ammessi occorre soddisfare numerosi requisiti e, una volta ottenuta l'idoneità, gli studi dei ragazzi sono pagati dal distretto. Orario scolastico 9.00-12.00. Gli studenti sono 60 e sono presenti 5 terapeuti. L'istituto non è molto grande, le aule sono spaziose e sono adibite principalmente a laboratori (informatica, musica, arte etc.). Alcuni muri sono dipinti (tipo murales), poiché anche questo è un modo per far esprimere i ragazzi. Lungo i corridoi sono appesi i cartelloni con le attività scolastiche mensili e gli incontri annuali. Lo scopo principale della scuola è far sentire bene e al sicuro gli studenti, indipendentemente che seguano le lezioni obbligatorie o meno, il risultato accademico è messo in secondo piano rispetto allo sviluppo delle social e life skills. Di fronte alla scuola c'è la palestra, dove i ragazzi vanno non solo per fare attività fisica ma anche group e classroom counseling. Oltre agli insegnanti, allo school counselor e ai terapeuti, ci sono un

educatore volontario, un child care worker, l'occupational therapist, lo psichiatra, l'infermiera.

Monument Mountain Regional High School (superiori) – Great Barrington – Berkshire Hills Regional School District

Scuola superiore (K9-12) con 650 studenti circa, orario 8.00-15.00 per gli studenti, per gli school counselor una volta alla settimana l'inizio è alle ore 7.30 per il guidace meeting. E' una scuola statale situata in una zona molto ricca, gli studenti sono per la maggior parte caucasici, provenienti da famiglie liberali di professionisti benestanti (dottori, architetti, avvocati etc.), per cui le persone la definiscono scuola pubblica-privata. L'istituto è molto grande, ogni corridoio corrisponde ad un grado scolastico (ci sono 4 corridoi che si intersecano a stella) e ci sono tutti gli armadietti dei ragazzi appesi ai muri. Ci sono molte aule, tra cui quelle per le materie tradizionali (matematica, inglese etc.), quelle adibite a laboratori (informatica, musica, arte, aula di cucina) e l'aula per la detention. Generalmente le aule sono dotate di ogni tecnologia, come tv e lettore dvd, proiettore al soffitto, modellini plastificati per la lezione di scienze (es: modello del corpo umano), lavagne. In ogni classe c'è la bandiera americana. Inoltre ci sono le aule-laboratori professionali a tema: ad esempio quella in cui si impara a lavorare il legno, quella in cui si impara ad aggiustare le macchine, quella per gli esperimenti di chimica. C'è la palestra, la piscina, l'auditorium dove spesso i ragazzi organizzano spettacoli (l'ultimo che è stato fatto è il musical Grease), la mensa che è molto grande. Nel turno del pranzo c'è un tavolo dove mangiano insieme alcuni ragazzi con disabilità piuttosto marcate e i loro insegnanti. Nei giorni con l'after-program i ragazzi si dedicano spesso allo sport (es: lacross, baseball etc.). Oltre a insegnanti e 4 school counselor, il personale di orientamento e supporto è composto da: lo school psychologist, l'infermiera, il principale e l'assistente, un drug & alcohol counselor, l'autism specialist.

South Hadley High School (superiori) – South Hadley – South Hadley School District

Scuola superiore (K9-12) con circa 700 studenti, orario 8.30-14.00. La scuola non si trova in un'area povera, tuttavia c'è un numero consistente di studenti con difficoltà economiche: in pratica la situazione presenta le due estremità, da un lato i ricchi e dall'altro i poveri. Le aule sono grandi e con i banchi singoli, sono

dotate di computer e collegamenti wireless, e c'è molto via vai per gli studenti che si spostano da un'aula all'altra per seguire le diverse materie. In ogni classe c'è la bandiera americana. Ci sono 4 uffici per i counselor e una sala comune dove sono soliti fare il break di metà mattina. Generalmente, durante le ore di lezione i ragazzi che hanno fissato i colloqui con i counselor si presentano e poi tornano in classe. Il personale di supporto comprende figure come lo school adjustment counselor (full-time), il substance abuse counselor (30 ore sett), 4 paraprofessionals, lo school psychologist, l'infermiera. Periodicamente presta servizio nella scuola un poliziotto, che si occupa di diverse scuole del distretto. La scuola offre un buon programma sportivo, con possibilità di ottenere borse di studio al college.

In generale, si può dire che le scuole statunitensi hanno una schedule che va in media dalle 8.00 alle 15.00, con due o tre giorni in cui c'è l'after-program di un paio d'ore nel pomeriggio. Ci sono molte classi-laboratorio (es: informatica, musica..) e, di solito, le aule non sono strutturate secondo modalità rigide ma facilitano al lavoro di gruppo. Al cambio dell'ora, gli studenti si spostano per raggiungere le aule dedicate alle varie discipline (es: aula di inglese, aula di matematica, aula di scienze..). Ogni scuola ha la palestra e l'auditorium, e spesso anche la piscina. Viene dato molto spazio all'insegnamento di materie artistiche (musica, danza, disegno..), che spesso sono considerate importanti quanto le materie tradizionali. La sala mensa è generalmente molto spaziosa e i ragazzi sono divisi in diversi turni per pranzare. La maggior parte delle scuole include anche classi con bambini che presentano particolari difficoltà (es: classe per studenti con disturbi di comportamento, classe per disturbi di apprendimento etc.).

In molte scuole c'è l'aula-punizioni, che può essere chiamata detention/planning room oppure relax ma, indipendentemente dal nome, accoglie studenti che hanno creato problemi e hanno bisogno di calmarsi. Tutti gli studenti hanno il loro armadietto e, in genere, gli armadietti sono posizionati lungo i corridoi della scuola. Il curriculum degli studenti non è strutturato in anticipo, ci sono alcune materie obbligatorie (es: inglese, matematica, scienze etc.) ma poi sono gli studenti a scegliere quali corsi seguire, in base ai loro interessi. Tutte le scuole visitate, indipendentemente dal grado e dal numero di studenti, includono nel loro

organico lo school counselor e numerose altre figure di supporto nell'orientamento e sostegno.

Il fatto che lo school counselor rappresenti nelle scuole statunitensi una figura indispensabile e ben integrata nel sistema emerge anche da alcuni colloqui che ho avuto con gli studenti, i quali, dopo aver appreso che le scuole italiane non prevedono al loro interno una figura regolare e stabile come il counselor, hanno affermato:

“Come fate a scuola senza il counselor? Come fanno le scuole a funzionare senza lo school counselor? Chi si occupa degli studenti se hanno qualche difficoltà?” (18, M: 6,98; H: 1,1)

Tra le figure di supporto che affiancano lo school counselor, spicca lo school psychologist. Nelle scuole statunitensi il counselor scolastico non è confuso con lo psicologo scolastico (o il terapeuta), poiché i compiti che svolgono, sebbene a volte possano essere simili in alcuni aspetti, sono sostanzialmente diversi, come diverso è background da cui provengono e la loro formazione. Si tornerà più avanti a parlare in modo più approfondito della differenza tra le due figure professionali, quello che ritengo utile sottolineare ora è che ci sono compiti e funzioni che appartengono specificatamente all'uno o all'altro professionista, senza creare confusioni di ruoli.

Quali sono quindi i compiti e le funzioni dello school counselor? Come si caratterizza il suo ruolo? Quali sono gli elementi che lo contraddistinguono e ne definiscono l'identità?

Dall'analisi delle osservazioni, il primo dato che emerge è che le funzioni dello school counselor variano a seconda che lavori in una scuola elementare, media o superiore, poiché la sua attenzione è focalizzata su aspetti diversi: in generale si può dire che

“alle elementari [lo school counselor] lavora maggiormente con i bambini che hanno problemi, con gli insegnanti e i genitori; alle medie segue il Comprehensive Model (ASCA) e si occupa di fare individual-small and large group counseling, di offrire consulenza (consultation) ad insegnanti e genitori riguardo problematiche socio-emotive e accademiche, di seguire il

programma di orientamento (guidance program); alle superiori dovrebbe essere lo stesso ma, il più delle volte, l'attenzione è focalizzata sul college/career counseling, sui programmi di orientamento e pianificazione individuale dei corsi (scheduling)” (1, H: 7,46)

Tuttavia, nonostante queste differenze, è possibile individuare linee comuni che definiscono il ruolo dello school counselor indipendentemente dallo specifico contesto scolastico in cui è inserito.

L'analisi ha portato ad individuare le seguenti macro-categorie, che contengono gli elementi utili a caratterizzare l'identità di questa figura professionale:

1. compiti dello school counselor;
2. questioni che lo school counselor incontra;
3. tipo di aiuto offerto;
4. abilità dello school counselor;
5. modo di porsi;
6. qualità personali;
7. modalità di conduzione del counseling;
8. formazione dello school counselor
9. luoghi di lavoro dello school counselor;
10. vantaggi dello school counseling
11. difficoltà nel lavoro di school counselor

Inoltre, dalle osservazioni sono emerse altre macro-categorie che, pur non essendo riconducibili direttamente alla figura dello school counselor, ritengo siano utili per comprendere meglio la situazione dello school counseling:

1. ruolo dello school psychologist;
2. concezioni diverse dello school counseling;
3. dimensione educativa dello school counseling;
4. cose da cambiare nella professione di school counseling;
5. ruolo delle altre figure di supporto

Vediamo nel dettaglio come si caratterizzano queste dimensioni e quali sono gli elementi emersi.

## 1. Compiti dello school counselor.

- Il primo compito che lo school counselor è quello di offrire servizi di counseling, funzione questa comune ad ogni scuola. Le tipologie di counseling offerte individuate dall'analisi delle osservazioni sono le seguenti:

- a) *individual counseling*: lo school counselor conduce colloqui con gli studenti *one-to-one* generalmente riguardo difficoltà emotivo-relazionali;
- b) *small group counseling*: lo school counselor organizza piccoli gruppi con cui lavorare. Nel counseling di gruppo vengono affrontate tematiche diverse, come: le regole dello stare insieme, le strategie di coping, come riconoscere e comprendere le emozioni, strategie di successo scolastico, social skills (come parlare, imparare a far parte di un gruppo per star bene in classe e apprendere meglio..), strategie di comportamento (cosa fare quando si è arrabbiati o tristi, come lamentarsi, come dire no ad un amico..), life skills (come affrontare i cambiamenti in famiglia, con gli insegnanti..). La composizione del gruppo è variabile, e può comprendere ad esempio studenti che hanno genitori separati, studenti che hanno dovuto cambiare scuola o che si trovano a vivere una medesima situazione e presentano difficoltà simili;
- c) *triage counseling*: si tratta del counseling in situazioni di emergenze e crisi. In questo caso lo school counselor collabora con altri professionisti dello staff scolastico (school adjustment counselor, school psychologist..) e il suo ruolo è più simile ad una supervisione che ad un intervento vero e proprio;

- Un'importante funzione dello school counselor, legata all'offerta dei servizi di counseling, è quella denominata 'invio' (referral). Il counselor deve essere in grado di valutare la situazione dello studente e, nel momento in cui ritiene che si tratta di un caso che esula dalle sue competenze, deve inviare la persona ad un altro professionista, interno o esterno alla scuola, con cui poi si terrà regolarmente in contatto.

- Un altro compito fondamentale dello school counselor è quello di offrire un adeguato programma di orientamento (guidance). Il programma di orientamento

(School Guidance Program) comprende l'offerta di attività di vario tipo, attività che sono emerse dall'analisi delle osservazioni:

- a) *transition guidance*: lo school counselor si occupa di facilitare gli studenti nel passaggio da un grado all'altro, o dalla scuola al mondo del lavoro:

“L'anno scorso è stato fatto il gruppo di transizione per facilitare il passaggio da una scuola all'altra, da un grado all'altro, per l'accoglienza” (S: 5,43)

“Ad esempio c'è un bambino nuovo e lo prendono in giro. Per 2-3 settimane il counselor parla con il gruppo e lo fa lavorare sul fatto di non prenderlo in giro: come vi sentireste voi se qualcuno vi prendesse in giro? Si cerca di creare supporto tra di loro etc.

Oppure c'è l'esempio del bullismo verso gli studenti nuovi: si guarda un film sul tema insieme per far capire cosa accade in queste situazioni e poi si lavora col gruppo per contestualizzare il tutto nella vita reale. Si passa dall'astratto (parlare di bullismo) al mettere in pratica quello che si è capito: se capite cosa accade e come ci si sente perché lo fate? Si ripete il lavoro per 2-3 volte, la ripetizione serve per provare a cambiare i punti di vista” (S:10,44\*)

- b) *scheduling class*: lo school counselor va nelle singole classi per aiutare gli studenti a scegliere i corsi dell'anno successivo, spiega i corsi, illustra le alternative e le possibilità di scelta, descrive le materie obbligatorie per andare al college, risponde alle domande degli studenti sui corsi, li aiuta a compilare le schede dei corsi. L'estratto dell'osservazione che segue spiega la modalità di svolgimento di questa attività:

“i counselor consegnano un foglio a tutti gli studenti dove sono segnati i corsi disponibili per l'anno successivo, gli studenti devono compilare il foglio con le loro preferenze, tenendo presente i loro interessi e i crediti che devono completare nelle diverse aree. I counselor girano per la classe per rispondere alle domande dei ragazzi e aiutarli” (M:2,24\*)

“I counselor girano per i banchi per rispondere alle domande degli studenti sui corsi [...]Esempio osservato: il counselor parla

con un ragazzo che ha alzato la mano. Gli chiede il perché di una scelta anziché un'altra. Spiega quali sono i corsi più difficili o che richiedono più impegno e lavoro, che potrebbero essere interessanti o meno per lui. Il counselor gli chiede se deve costruire il portfolio, lo studente dice di sì, allora il counselor gli dà consigli sui corsi e su che percorso seguire. I counselor passano a turno da tutti" (M: 5,70)

Pur essendo questo un servizio offerto principalmente alle scuole medie e superiori, la necessità di implementare maggiormente l'orientamento anche alle elementari è in costante aumento, come si capisce dalle parole di questo counselor: *"Occorre attivare buoni Programmi di Orientamento fin da quando i bambini sono piccoli, altrimenti si troveranno a fare ciò che gli viene detto senza rendersi veramente conto di cosa gli piace"*.

- c) *Individual student planning*: lo school counselor incontra gli studenti individualmente per decidere insieme il loro piano di studi, in base ai loro interessi e punti di forza. Si tratta di una negoziazione condivisa, dove il counselor dà le informazioni necessarie e consiglia e gli studenti sono liberi di decidere se accettare o meno.

"Con il piano individuale, il counselor parla con tutti gli studenti consigliando i corsi da seguire, ma alla fine sono loro che decidono se ascoltare il counselor o cambiare" (B:1,4)

- d) *Classroom counseling*: si tratta di una lezione in cui lo school counselor e gli studenti affrontano argomenti che rientrano nell'ambito delle 'life' and 'social skills'. La lezione è condotta per lo più in forma di discussione o lavoro di gruppo indipendentemente dal grado scolastico. Le tematiche trattate, scelte in maniera condivisa, possono riguardare, soprattutto alle elementari, il lavorare insieme, l'imparare ad ascoltare le idee degli altri, il decidere insieme, l'imparare a fare domande e il problem-solving nel lavoro di gruppo; inoltre, possono essere inerenti al tema di valori come il rispetto, la responsabilità, l'onestà, la cittadinanza, la gentilezza, le relazioni. Anche alle scuole medie gli argomenti sono pressoché simili, con particolare attenzione alle social skills, l'apprendimento e il bullismo. A

livello di scuola superiore, oltre alle precedenti tematiche, l'accento è posto su temi come la ricerca di lavoro, la questione finanziaria (come ad esempio l'utilizzo della carta di credito), cercare casa e vivere da soli, l'orientamento e la scelta del college dopo il diploma. Al di là di queste specificazioni, il filo rosso comune ad ogni grado scolastico è dato dalle life-social skills, considerate essenziali per affrontare la vita sia dagli studenti che dai counselor.

e) *College/career counseling*: funzione svolta principalmente nella scuola superiore, per cui lo school counselor incontra gli studenti e insieme parlano della scelta del college o di un lavoro dopo il diploma. A volte si tratta di un colloquio individuale dove il counselor cerca di capire gli interessi dello studente e lo aiuta fornendogli le informazioni necessarie per andare avanti concretamente nelle scelte future, altre volte è sotto forma di seminario rivolto alla classe.

- Un ulteriore rilevante compito dello school counselor è quello di incontrarsi regolarmente con gli insegnanti, il personale scolastico e le famiglie degli studenti per offrire loro consulenze (consultation).

a) *Consultation con insegnanti*: la consulenza agli insegnanti può riguardare diverse questioni e avere diverse finalità. Ad esempio, un insegnante può rivolgersi allo school counselor per chiedere un aiuto o un consiglio riguardo la modalità di insegnamento, come migliorarla o adeguarla alle peculiarità di uno studente:

“Alla fine della scuola, mentre mi dirigo alla macchina con Loren, il professore di inglese la ferma per parlare. Tempo fa gli studenti si erano lamentati perché non erano contenti del suo modo di condurre le lezioni in classe. Quindi gli studenti sono andati dallo school counselor (Loren) e hanno fatto la lista delle cose che secondo loro non andavano. Lei allora ha avuto un incontro con il professore, una sorta di supervisione per vedere le cose che non andavano. Ora la situazione sembra migliorata e il professore le ha chiesto feedback e altri consigli. Atteggiamento di Loren: positiva e di supporto”. (M: 10, 167\*)

oppure può essere una richiesta relativa alla scelta del comportamento da adottare con qualche studente che presenta delle difficoltà :

“ogni tanto gli insegnanti chiamano lo school counselor per un consulto o un aiuto (es: far uscire un bambino dal bagno etc.)” (S. 8,63)

Inoltre, poiché spesso gli studenti si rivolgono agli insegnanti quando si trovano ad avere problemi personali, gli insegnanti si rivolgono allo school counselor per avere dei feedback sulla situazione e consigli su come agire:

“In presenza di problemi personali, capita spesso che gli studenti si rivolgano agli insegnanti, poi l'insegnante va dallo school counselor (teachers go to school counselor) per avere indicazioni su cosa fare” (M: 5,65)

Nei casi in cui uno studente si trovi in una situazione difficile, è lo school counselor a chiedere un incontro con gli insegnanti per avere un confronto con loro, spiegare quello che sta succedendo in modo che sappiano tenerne conto, siano in grado di comprendere eventuali comportamenti anomali e siano disponibili allo scambio e alla collaborazione per aiutare lo studente a stare meglio:

“Ore 10.00: meeting counselor con insegnante della ragazza di cui ha parlato al telefono con la mamma. Parla della situazione e spiega che ha parlato con la ragazzina. Sembra che ci sia di mezzo un ragazzo, però la ragazza si comporta in modo strano. L'insegnante dice che in classe cerca di attirare l'attenzione, usa un linguaggio strano e atteggiamenti strani/eccessivi. Cerca sempre di essere diversa. Non riescono bene a capire se possa trattarsi di eating disorder o di molestie sessuali. Non capiscono cosa succede ma si vede che sta succedendo qualcosa”. (E: 3,30\*)

b) *Consultation con le famiglie degli studenti*: tramite le consulenze lo school counselor cerca di mantenere contatti regolari con le famiglie e di tenerle informate sulla situazione scolastica e personale dei figli. Le consulenze possono essere fatte di persona oppure attraverso colloqui telefonici e possono essere richieste sia dallo school counselor che dalle famiglie, non sono limitate solo agli incontri stabiliti dal calendario scolastico ma è possibile concordare incontri ogni volta che una o l'altra parte sente la necessità di farlo. Le questioni affrontate, oltre a quelle specificamente legate al rendimento scolastico, spaziano dall'assicurarsi che i bambini siano seguiti dai genitori nei loro bisogni di base/primari, come accade alle elementari:

“75 bambini su 150 hanno problemi economici e di apprendimento, è necessario avere un contatto regolare e costante con le famiglie per assicurarsi che i bambini abbiano fatto colazione prima di venire a scuola, che siano stati lavati, che abbiano dormito, fatto i compiti etc.” (S: 4,38)

al confronto su tematiche adolescenziali come i problemi legati alla crescita e allo sviluppo:

“[lo school counselor organizza] meeting con genitori per aiutarli perché non sanno bene cosa fare in quanto genitori con i figli, soprattutto nelle fasi evolutive” (E: 2,21)

In genere, durante le consulenze, lo school counselor spiega ai genitori la situazione del figlio, dà informazioni sui servizi di counseling che la scuola offre, dà consigli su come comportarsi e supporta, spiega se è necessario procedere con un invio ad un professionista esterno, propone alternative e soluzioni e punta sulla prevenzione:

“Le dice che ha delle cose da spedirle riguardo i servizi di counseling. La counselor le dice che, come mamma, la sta supportando bene e che la ragazza le è sembrata tranquilla. Le dice che ha dei problemi perché il suo corpo sta cambiando, il suo aspetto e tutta una serie di cose legate a questo. Dice che avrebbe bisogno di triage counseling ma

che a scuola non lo fanno, quindi può suggerirle dove andare e a chi rivolgersi. Inoltre la counselor dà consigli alla mamma riguardo cosa fare, dice che può chiedere alla figlia cosa succede per farle vedere che si sente coinvolta nella sua vita, perché ci sono anche genitori che non vogliono essere disturbati. Le dice di usare il senso dell'umorismo, ma anche che avrebbe bisogno di qualcuno capace di guidarla in questo momento con la figlia, perché lei per la figlia è un modello, la quale quindi può imparare da lei e da quello che fa. Dice che devono affrontare questa situazione insieme. La counselor le dice che ha visto la ragazza piangere, che vuole sempre farle vedere la sua parte perfetta, dice che sta succedendo qualcosa che non la fa sentire bene, ma che non sa di cosa si tratta. Poi la counselor chiede alla mamma come va con i compiti a casa? Le risponde che ci vorrebbe una persona per supervisione che dicesse, ad esempio, 'devi finire i compiti per le 7'. Allora la counselor dice che la ragazza potrebbe rimanere dopo la scuola e farsi aiutare da qualche insegnante. Dice che non vuole che si trasformi tutto in ansia o depressione, quindi è importante che la ragazza possa esprimere quello che ha dentro. Le dice che dovrebbe andare da un terapeuta esterno alla scuola: lo scopo è prevenire che accada qualcosa alla ragazza" (E: 2,8\*)

- Oltre alle consulenze, lo school counselor partecipa ai meeting con il personale scolastico e le famiglie per discutere dell'offerta formativa e dei bisogni scolastici:

- a) *Meeting con lo staff scolastico*: si tratta di incontri dove sono presenti gli insegnanti, il personale di supporto, altri counselor che lavorano nella scuola, il principale e gli assistenti, riuniti per discutere della valutazione degli insegnanti (teachers evaluation), per decidere come migliorare il curriculum e l'offerta formativa (i corsi proposti e lo stile di insegnamento), per capire cosa non va e quali sono i bisogni presenti. Durante questi incontri si discute anche dei problemi degli studenti con lo scopo di cercare possibili soluzioni per offrire aiuto e supporto (case management meeting). Il case management meeting solitamente ha cadenza settimanale o bisettimanale:

“ogni lunedì c’è meeting per discutere preoccupazioni/problemi ragazzi per dare supporto alle persone coinvolte e cercare soluzioni” (M: 3,26)

“meeting for student: ci si incontra due volte la settimana (team work) per parlare situazione studenti e trovare soluzioni in caso di bisogno” (G: 2,14)

- b) *Meeting con insegnanti e genitori*: si tratta di incontri in cui il counselor cerca di spiegare e far comprendere ad insegnanti e famiglie la mission dello school counseling. E’ un modo per renderli consapevoli delle risorse presenti nella scuola e dei vantaggi che ne derivano, nonché di incoraggiare una collaborazione condivisa, essenziale per aiutare gli studenti ad avere successo nel loro percorso di studi:

“è importante che insegnanti e genitori capiscano che non è importante dare tanti compiti, ma è importante aiutare i bambini ad essere responsabili nel fare i compiti” (S: 7,54).

Questi incontri sono inoltre un’ulteriore opportunità per parlare della situazione degli studenti.

- Lo school counselor, inoltre, ha il compito di promuovere percorsi di training per insegnanti: organizza dei meeting dove si occupa della loro formazione alle abilità di counseling (counseling skills) e li aiuta a sviluppare una modalità di insegnamento che abbia alcune caratteristiche del counseling, ad esempio non punire gli studenti per un comportamento sbagliato ma fare modo che imparino a riconoscere le proprie emozioni, a conoscere meglio se stessi per comportarsi meglio. Inoltre forma gli insegnanti alla leadership e a come gestire gli studenti:

“programma Adult Community: incontri con gli insegnanti per aiutarli ad offrire un insegnamento che abbia le caratteristiche del counseling: non punire per comportamento sbagliato, ma insegnare a conoscere le proprie emozioni, a capirsi e comprendersi per comportarsi meglio.” (S: 4,32)

- Un'altra funzione importante dello school counselor è quella legata all'osservazione, attività che gli permette poi di dare consigli e informazioni utili a comprendere una particolare situazione. Nello specifico, l'osservazione riguarda:

- a) *gli studenti*: lo school counselor osserva gli studenti, che solitamente vengono segnalati dagli insegnanti perché mostrano comportamenti strani, nelle classi durante le lezioni e anche in altri momenti (pause, pranzo etc.) per riuscire a capire le loro difficoltà e bisogni educativi. Le osservazioni possono essere fatte in momenti non prestabiliti:

“Dopo il colloquio, la counselor si occupa dei lavori di segreteria per le scholarships [...]Nel frattempo arriva un'insegnante che le chiede di andare a supervisionare/osservare un ragazzo perché ha un comportamento strano.” (G: 4,38)

oppure possono essere più strutturate (v:11,8-v:12,12\*).

“parla la counselor dicendo i problemi che ha riscontrato in classe, osservandola 3 volta alla settimana” (V: 11,8)

“Dopo il meeting seguo la counselor in una classe prek, deve vedere/osservare un bambino che mostra un comportamento spesso fuori controllo, quindi va ad osservarlo regolarmente. La counselor segue i bambini mentre vanno dalla palestra alla classe, per osservare il comportamento di questo bambino.” (V: 12,12\*)

Le osservazioni riguardano anche i ragazzi che hanno bisogni educativi speciali: in questo caso l'osservazione serve per aiutare il personale scolastico a stendere l'IEP (Individual Education Plans), ossia un programma di educazione speciale individuale secondo i bisogni dello studente, e per permettere allo school counselor di spiegare alla classe i problemi e i comportamenti dello studente in questione, così da creare un ambiente il più possibile sicuro e confortevole.

b) *Gli insegnanti*: il counselor va nelle classi per osservare gli insegnanti durante le lezioni. Grazie a queste osservazioni è in grado di dare loro consigli per migliorare l'insegnamento. (v:2,4). Le osservazioni possono essere fatte personalmente nelle classi, oppure sono relative alle riprese video fatte nella classe e poi portate al counselor.

- Dall'analisi delle osservazioni, emerge che un compito fondamentale dello school counselor, indipendentemente dal grado della scuola in cui lavora, è quello di promuovere la relazione/collaborazione tra gli studenti, con il personale scolastico e di 'fare da ponte/connesione' all'interno del sistema scuola e tra scuola e comunità:

a) *Collaborazione con il personale scolastico*: la prima forma di collaborazione è quella che lo school counselor mette in atto con gli insegnanti per aiutare gli studenti ad avere successo:

"counselor e insegnanti devono avere una buona relazione e comunicazione, devono aiutarsi a vicenda per aiutare gli studenti ad avere successo" (M: 8,235)

Collabora anche con gli altri professionisti nella stesura dell'IEP, soprattutto in relazione alle problematiche di natura socio-emotiva:

"La counselor mi spiega che nell' IEP collaborano i counselor (per social-emotional problems), la speech pathologist, l'insegnante per disabilità fisiche etc. C'è anche l'insegnante di special reading, che è la coordinatrice[...]" (V: 4,40)

Inoltre, lo school counselor collabora con lo staff scolastico e l'amministrazione per implementare l'ASCA National Model e, quindi, il Comprehensive School Counseling Program. Una forma molto importante di collaborazione è quella che lo school counselor cerca di promuovere tra il personale della scuola (school psychologist, school adjustment counselor, school counselor...), le famiglie degli studenti che presentano difficoltà e gli esperti esterni che seguono il caso:

“A fine meeting la mamma e la terapeuta si fermano a parlare con la counselor e la school psychologist. Si scambiano i contatti per una migliore collaborazione” (V: 11,11)

- b) *Fare da ponte tra allievi e insegnanti*: grazie a questa funzione di connessione, lo school counselor rappresenta il facilitatore e il mediatore nelle delicate relazioni che vengono a crearsi tra studente e docente:

“se ci sono problemi con un insegnante vai dallo school counselor e organizza un incontro con l'insegnante per capire la situazione e cercare di sistemare le cose” (M: 6,104)

- c) *Connessione con le Agenzie esterne*: lo school counselor fa da ponte e connessione con il Dipartimento dei Servizi Sociali e con il Distretto, poiché collabora con il medico del Distretto che lavora regolarmente nella scuola:

“La scuola è in rete con il Department of Social Services for Abuse (51E): i counselor portano i bambini nell'infermeria della scuola per le evidenze mediche, poi se serve chiamano i servizi sociali, i quali vanno a casa del bambino per investigare e poi in 10 giorni decidono che dipartimento verrà coinvolto per occuparsi della famiglia [...] Il medico non lavora a scuola ma è del distretto, quindi mi fa notare che c'è una perfetta connessione scuola-distretto. Poi al counselor vengono riferiti i casi di abuso, di violenza, ferite etc. Se i bambini non vengono a scuola per troppo tempo, anche se giustificati, i counselor vanno a casa a vedere cosa succede” (V: 3,37\*-38\*)

- d) *Connessione con la comunità*: lo school counselor ha il compito di fare da connessione con la comunità e di promuovere relazioni significative e costanti. Per fare questo, ad esempio organizza con gli studenti che coinvolgono i membri delle diverse famiglie e, più in generale, della comunità. (s:11,98\*):

“[lo school counselor] mi dice che ogni altra settimana i bambini con difficoltà mandano un invito a tutte le famiglie per venire nella scuola a bere il caffè e fare merenda: è un modo per costruire la relazione con la comunità.

E' un modo per dare un posto ai bambini dove sono liberi di esprimere ciò che passa loro per la testa. Non è un programma speciale, è solo un modo per creare un posto tutto loro e aiutarli.” (S: 11,98\*)

- e) *Promuovere relazioni tra gli studenti*: promuovere relazioni e creare momenti di condivisione con gli studenti sembra essere un altro aspetto fondamentale che caratterizza il ruolo dello school counselor. Ogni occasione può rappresentare il momento giusto per creare terreno fertile alla nascita di nuove relazioni o al consolidamento di quelle già esistenti, oppure possono essere stabiliti momenti specifici per coltivare questa dimensione (m:2,21) (s:5,1):

“Morning meeting: si fa per dare il benvenuto nella scuola ai bambini, per condividere esperienze, è un modo per avere una conversazione [...] Ogni occasione è buona per aiutare il bambino a condividere, soprattutto quando si vede che è imbarazzato e ha difficoltà” (S: 5,1-9)

“con i nuovi studenti, lo school counselor li registra, fa fare loro il giro della scuola, li mette in contatto con altri studenti per aiutarli a socializzare” (M: 2,21)

- Altro compito dello school counselor è quello di intervenire prontamente in caso di emergenza. Si tratta di offrire un aiuto e un sostegno quando la situazione richiede un'azione immediata, precisando comunque che non sempre parlare di emergenze significa parlare di situazioni gravi. Situazione d'emergenza può essere quella in cui, all'improvviso, l'insegnante si trova in difficoltà con uno studente e non sa come agire:

“Ore 14.20: un insegnante viene a chiamare il counselor perché un bambino si sente poco bene, quindi il counselor lo raggiunge per calmarlo e capire cosa fare” (S: 10,97)

Altre situazioni improvvise di bisogno possono essere le seguenti:.... (m:9,144-e:4,39\*)

“il principale è appena venuto a chiamare L. perché c'è una ragazza che piange e ha bisogno di counseling, così Loren è andata per parlare con lei e capire cosa succede.” (M: 9,144)

“Ore 10.30: individual counseling (non programmato). Arriva una ragazza piangendo perché è successo qualcosa con una sua amica.” (E: 4,39)

“Mentre parliamo, arriva il principale e dice che 2 ragazze hanno litigato e vuole che il counselor le incontri.” (E: 3,27)

In tutti questi casi, lo school counselor cerca di capire cosa succede, cosa ha provocato quella situazione o quella particolare reazione, per poi dare un sostegno alle persone coinvolte in modo che tutto torni all'equilibrio/normalità.

- Lo school counselor svolge anche funzioni di controllo, insieme agli insegnanti e al principale. Durante l'orario del pranzo, ad esempio, il counselor si divide i turni con i colleghi e controlla che non ci siano problemi e tutto si volga in tranquillità.

“sono con una delle school counselor e siamo vicine all'entrata, così possiamo vedere i ragazzi dall'alto, mentre l'altra counselor, il principale e un paio di mamme girano per la stanza (la counselor mi fa notare che, se lo vogliono, i genitori possono venire a turno a supervisionare i ragazzi durante il pranzo, cosa ovviamente non molto graditi ai figli dei genitori in questione. Finito il pranzo, i genitori vanno subito via). (G: 6,53)

“La counselor fa in modo che tutti stiano in fila e ordinati, che non litighino o creino problemi. Allontana coloro che non

dovrebbero stare vicini perché insieme combinano sempre qualcosa di nuovo.” (V:7,63\*)

“Le counselor si preoccupano di controllare che tutto vada bene, inoltre ne approfittano per sedersi con gli studenti e parlare del più e del meno, di come va, di cos'hanno fatto durante la mattina etc”. (V:13,20)

“Al momento del pranzo sono presenti tutti i counselor: guardano i ragazzi e si siedono con loro a parlare” (G:6,53)

Com'è facile intuire, questo momento di controllo durante il pranzo si trasforma regolarmente in un'occasione per osservare gli studenti, cogliere il loro umore e stato d'animo, avere momenti non previsti di condivisione e fare quello che chiamano 'lunch bunch'. In sintesi, il lunch bunch prevede che il counselor pranzi con un piccolo gruppo di studenti per parlare in modo informale di come vanno le cose e se c'è qualcosa che non va:

“al momento del pranzo, il counselor organizza un tavolo con studenti che non hanno bisogno di counseling ogni settimana, si siede con loro a mangiare e parlano dei loro problemi, di come va, di come comportarsi meglio, del più e del meno” (S:5,43)

A volte il i gruppetti del lunch bunch possono essere composti da studenti che hanno lo stesso tipo di vissuto (es: studenti nuovi che hanno cambiato scuola da poco, studenti che hanno perso un genitore o hanno il padre in prigione..):

“la school counselor parla con loro di cosa hanno fatto a scuola e di come sta andando, perché entrambe provengono da altre scuole. Parlano della famiglia, dei nuovi amici, di quello che gli piace fare, di cosa gli piace mangiare etc” (S: 7,43\*)

In questo modo il counselor ha un'ulteriore possibilità di osservare il modo di interagire degli studenti e cogliere il loro stato d'animo. Spesso, durante la copertura del turno del pranzo, capita che siano gli stessi studenti ad avvicinarsi chiedendo di poter parlare:

“Durante il pranzo, un ragazzo si avvicina alla school counselor per parlare.” (G: 6,53)

Lo school counselor svolge questa funzione di controllo non solo durante il pranzo, ma anche in qualsiasi altro momento di pausa, ad esempio durante la ricreazione, prima di andare in classe o negli spostamenti da una classe all'altra.

- Un altro compito dello school counselor è quello dell'accoglienza. Questa si rivela essere una funzione essenziale poiché permette agli studenti di individuare fin da subito una figura di riferimento alla quale rivolgersi. Il counselor può fare accoglienza in diversi modi: alle elementari, ad esempio, saluta e accoglie i bambini all'entrata per dare loro il benvenuto e fargli iniziare bene la giornata. Questo gesto di prima accoglienza, permette al counselor di vedere subito chi è sorridente o meno, che può così intervenire per cercare di rendere migliore la giornata. La pratica dell'accoglienza si traduce anche in una particolare attività (morning meeting) che viene fatta prima di iniziare le lezioni:

“ogni mattina tutte le classi, prima di iniziare, fanno questa attività per iniziare la giornata. Il morning meeting comprende il saluto, breve attività di gruppo, routine e domande per aiutare i bambini a socializzare fra loro e iniziare il giorno. Ogni classe ha la sua insegnante e anche il counselor ha la sua classe”  
(S:2,1)

Alle scuole medie e superiori, invece, l'accoglienza assume forme diverse:

“quando ci sono nuovi studenti, lo school counselor li registra, fa fare loro il giro della scuola, li mette in contatto con altri studenti per aiutarli a socializzare o se vogliono fare sport etc.”  
(M:2,20)

- Uno dei compiti più importanti dello school counselor è di offrire il supporto necessario per permettere a tutti gli studenti di ottenere il successo scolastico. Diverse sono le azioni intraprese per raggiungere questo obiettivo, quelle emerse dalle osservazioni sono le seguenti:

- a) *Interventi per ridurre il gap tra poveri e benestanti*: questi interventi si traducono in vari modi, ad esempio parlare delle differenze presenti nella comunità, delle differenze tra downtown, che non è un luogo sicuro, e uptown, dove abitano le famiglie che stanno meglio economicamente; oppure seguire con un occhio particolare gli studenti che vivono in quartieri degradati:

“quello che succede fuori dalla scuola viene poi portato dentro la scuola, quindi coloro che vengono dal downtown presentano vissuti diversi e vanno seguiti di più” (S: 4,36\*)

Lo school counselor, inoltre, si preoccupa di controllare che tutti gli studenti poveri abbiano il *free reduce lunch*, ossia il buono per il pasto, che può prevedere il pasto scontato o gratuito.

- b) *Cercare la collaborazione con insegnanti e famiglie* per adottare, ad esempio, gli stessi criteri di comportamento e seguire modalità di lavoro comuni:

“è importante che insegnanti e genitori capiscano che non è importante dare tanti compiti, ma è importante aiutare i bambini ad essere responsabili nel fare i compiti.” (S:7,54)

- c) *Tenere aggiornato il file individuale di ogni studente*: in questo modo è possibile seguire il percorso scolastico di ogni studente e capire le difficoltà che ha avuto, per identificare interventi idonei e mirati. Lo school counselor ha tutti i fascicoli di ogni singolo studente, con la storia scolastica completa e i corsi seguiti nei gradi precedenti.

- Inoltre, lo school counselor ha dei compiti che potrebbero essere definiti 'compiti di ricercatore': in pratica deve saper raccogliere i dati relativi ai problemi scolastici degli studenti (es: droga, abbandono...) ed essere in grado di utilizzarli per implementare e migliorare il programma di counseling:

“la counselor ci fa vedere le ricerche che ha fatto per capire come impostare il programma di counseling: trends degli ultimi

anni rispetto ai problemi presenti nella scuola (abbandono, droga etc.), per capire meglio le problematiche più comuni e capire come agire, come migliorare il curriculum (ci mostra i grafici dei trends)". (B:2,22) "Ci spiega che ha dovuto iniziare a raccogliere dati su studi e programmi e le diverse esigenze della scuola, perché prima non lo facevano" (B:3,38).

- Dall'analisi delle osservazioni è emerso che allo school counselor spettano anche compiti per così dire 'burocratici', ossia prendere le presenze, annotare chi arriva in ritardo e consegnare il pass per entrare in classe, chiamare a casa degli studenti assenti, ricordare la schedule giornaliera e settimanale, ricordare eventi particolari (come ad esempio spettacoli organizzati dagli studenti), descrivere il menù del giorno.

- Allo school counselor competono infine questi altri compiti:

- Partecipare ai guidance meeting: si tratta di un incontri in cui tutti i counselor condividono i lavori che stanno facendo, si tengono aggiornati sulle classi, le gite, le collaborazioni con altre scuole e gli studenti che hanno particolari bisogni o che vanno seguiti di più.
- Preparare il calendario settimanale-mensile-annuale delle attività proposte e degli incontri:

"La counselor per prima cosa mi dice che devono preparare la schedule annuale:

Sept: scheduling and changes

Oct: college counseling: lettere e raccomandazioni

Gen: ASVAB: preparazione per il test

Feb: 9th grade career counseling

March-April: schedule for the following year

May: 10<sup>th</sup> career counseling May-June: 11<sup>th</sup> college counseling (planning) e applications for juniors" (H:7,45\*)

"alle pareti ci sono dei cartelloni colorati che mostra il calendario delle attività che lo school counselor fa con i ragazzi:

ogni mese c'è un tema su cui lavorare. Es:

settembre: respect

ottobre: citizenship  
novembre: compassion  
dicembre: accountability  
gennaio: trustworth” (G:7,54)

## 2. Questioni che lo school counselor incontra.

Le questioni che lo school counselor incontra quotidianamente nel suo lavoro sono piuttosto varie e possono essere raggruppate nelle seguenti categorie:

a) *Problemi relazionali*: ad ogni grado scolastico le problematiche che riguardano la sfera delle relazioni e dei rapporti con gli altri sono le più comuni. Allo school counselor vengono portate soprattutto questioni che riguardano problemi relazionali tra studenti e problemi nel rapporto insegnante-studenti:

- Relazione tra studenti: ad ogni grado scolastico il counselor è spesso chiamato per intervenire e mediare nelle relazioni quotidiane tra gli studenti. Il grado di problematicità legato a questo ambito è vario. Ci sono situazioni in cui si tratta di semplici litigi, in questo caso un insegnante o il principale contattano lo school counselor per un aiuto tempestivo:

“Mentre parliamo, arriva il principale e lascia un messaggio perché 2 ragazze hanno litigato e vuole che il counselor le incontri”. (E:3,26)

In altri casi i litigi assumono più la forma di episodi di violenza, per cui l'intervento dello school counselor è pensato a livello di azione trasformativa più sistematica e a lungo termine:

“Hanno eliminato l'aula per le sospensioni e hanno cercato di affrontare litigi e violenza con training per bambini e genitori per migliorare il comportamento”. (V:2,19)

Altre volte i problemi relazionali sono dovuti a veri e propri episodi di bullismo, in questo caso lo school counselor attua una serie di interventi di sostegno e di aiuto per modificare il comportamento:

“ha aiutato lei e sua sorella perché erano nuove nella scuola. Erano vittime di bullismo. Lo school counselor le ha supportate. Lo school counselor aiuta sia se sei vittima sia se sei il bully” (M:9,146)

“Oppure c'è l'esempio del bullismo verso gli studenti nuovi: si guarda un film sul tema insieme per far capire cosa accade in queste situazioni e poi si lavora col gruppo per contestualizzare il tutto nella vita reale. Si passa dall'astratto (parlare di bullismo) al mettere in pratica quello che si è capito: se capite cosa accade e come ci si sente perché lo fate? Si ripete il lavoro per 2-3 volte, la ripetizione serve per provare a cambiare i punti di vista” (S:10,44\*).

- Rapporto studente-insegnante: questa relazione sembra essere piuttosto complessa e, senza l'intervento di una mediazione, diventa veramente difficile da gestire. Spesso sono gli insegnanti a rivolgersi allo school counselor per chiedere un aiuto:

“La counselor viene chiamata perché c'è un problema con un bambino, le dicono che ha litigato con l'insegnante e non vuole fare pace. Il bambino è uscito dalla classe senza permesso e l'insegnante non ha fatto niente per fermarlo e così non va bene. Chiede spiegazioni. perché l'insegnante ha detto che il bambino ha rotto un libro, mentre il bambino dice che non è vero, ecco perché se n'è andato dalla classe.” (V:4,42)

Altre volte sono gli studenti a parlare per primi dei loro problemi con gli insegnanti e a chiedere un consiglio e un sostegno:

“parlano di un problema che ha con un insegnante, la counselor gli dice che non deve essere maleducato, lui gli racconta della discussione che

hanno avuto, lei risponde che lui deve fare quello che va fatto, indipendentemente dall'insegnante".  
(G:2,22)

- Relazioni affettive: lo school counselor spesso interviene per dare sostegno e supporto quando i problemi relazionali riguardano difficoltà con i propri amici oppure eventuali rotture con il proprio ragazzo/a, poiché pur trattandosi di problemi personali che esulano dal contesto scolastico, sono comunque portati all'interno della scuola e influenzano il rendimento e il comportamento:

"la ragazza aveva lasciato la classe piangendo: il suo ragazzo l'ha lasciata" (M: 9,161)

b) *Problemi familiari*: durante le sessioni di counseling, chieste magari per questioni che esulano dalla sfera privata, capita spesso che gli studenti parlino delle difficoltà familiari che stanno vivendo, che finiscono per rivelarsi il vero problema di fondo. I problemi della sfera familiare degli studenti, che lo school counselor si trova ad affrontare, possono essere così suddivisi:

- Difficoltà nel rapporto genitore-figlio: spesso il rapporto difficile con uno dei genitori si traduce in difficoltà nei rapporti con gli insegnanti, per questo, spesso, quando lo studente manifesta disagio con qualche insegnante, è possibile per lo school counselor risalire a problematiche legate al contesto familiare:

"parlano del rapporto con un insegnante legato ad uno stesso comportamento del padre" (S: 3,25)

Lo school counselor rappresenta nella scuola un'importante figura di riferimento, soprattutto quando la famiglia, per diverse ragioni, non è in grado di assolvere pienamente alle sue funzioni educative:

"I ragazzi che hanno problemi in famiglia [...] vanno prima dallo school counselor" (M: 6,95)"

- Genitori separati: gli studenti con genitori separati rappresentano un numero elevato e il disagio dovuto ai vissuti legati a questa esperienza è motivo di particolare attenzione da parte dello school counselor:

“dice che i suoi genitori sono separati [...] e che è preoccupato di tutto, quindi le cose più importanti da fare sono: a) farlo sentire meglio a scuola; b) cercare di allontanare la pressione che sente per permettergli di imparare più cose; c) dargli un aiuto-supporto extra” (S: 3,14)

Molto spesso lo school counselor, per offrire sostegno, lavora in piccoli gruppi composti solamente da studenti che hanno in comune la separazione dei genitori:

“(faccio) group counseling con ragazzi che hanno famiglie separate: parlano di divorzio, leggono libri, possono darsi esempio a vicenda” (E:3,20)

- Famiglie con situazioni d'emergenza: tra le problematiche legate all'ambito familiare, si trovano studenti che sono costretti a vivere in quelle che vengono definite situazioni d'emergenza, come ad esempio quando la polizia si reca a casa loro all'improvviso o hanno un genitore in prigione.
- Perdita di un genitore: le situazioni in cui gli studenti hanno perso uno dei genitori sono purtroppo molto comuni (in un solo giorno, nella stessa scuola, ho assistito a due sessioni di counseling dove entrambi studenti avevano perso un genitore), e le difficoltà che ne derivano possono avere conseguenze non solo sullo stato d'animo di chi ha subito tale perdita ma anche sulle persone che gli stanno più vicino e nelle relazioni con gli altri. Il ruolo dello school counselor si rivela fondamentale in queste situazioni, sia per un aiuto immediato, sia per un sostegno più a lungo termine:

“Il ragazzino ha perso il papà 3 giorni fa. La counselor gli dice che può venire da lei quando vuole e cerca di spiegargli quello che potrebbe provare/sentire/dire [...]Gli ripete che serve tempo perché questo passi. Fa esempi di altri bambini a cui è successa la stessa cosa [...]Gli dice di non aver paura di chiedere cose e parlare. Dice anche che lei sarà a scuola tutta l'estate se lui vuole parlarle. Infine gli dice che non deve avere paura di divertirsi e di cogliere ogni occasione che si presenta per uscire e svagarsi” (E: 5,72)

“Arriva una ragazza piangendo perché è successo qualcosa con una sua amica. La counselor mi presenta e chiede se posso rimanere, lei dice di sì. L'amica è a casa da scuola perché ha appena perso la mamma, lei l'ha appena saputo ed è sconvolta perché la sua amica non le ha detto niente. Insieme alla counselor decidono di andare a trovarla” (E: 4,42)

“la ragazza aveva lasciato la classe piangendo: il suo ragazzo l'ha lasciata e ha perso il padre 4 anni fa” (M: 9,162)

- c) *Violenze/abusi*: un'altra problematica che emerge dalle osservazioni è che lo school counselor ha a che fare ogni giorno con studenti che hanno subito, e subiscono, violenze e abusi da parte di adulti, spesso membri della famiglia. Il grado di violenza è variabile: può trattarsi di violenza emotiva, verbale e fisica, fino ad arrivare a veri e propri abusi sessuali. In questi casi estremi, lo school counselor collabora con altri professionisti come lo school adjustment counselor, lo psicologo/psicoterapeuta, social worker, infermiera/medico sia nella scuola che all'esterno:

“ci sono le classi con i bambini gravemente abusati che hanno gravi disturbi comportamentali: nella classe ci sono terapeuti (clinicians), genitori, special teachers. Sono classi con 5-6 studenti al

massimo e di solito hanno disturbi d'ansia, di depressione bipolare etc." (V:3,37)

- d) *Problemi economici*: si tratta di problematiche che non vengono portate direttamente nelle sessioni di counseling, ma che coinvolgono lo school counselor in relazione al suo compito di cercare di ridurre il gap tra poveri e benestanti, e permettere a tutti gli studenti di avere le stesse possibilità di raggiungere un'adeguata preparazione scolastica. I problemi economici si ripercuotono sia sulla condizione fisica e l'aspetto degli studenti (che possono essere trasandati, non curati, sporchi, mal nutriti), cosa questa che spesso li porta ad essere esclusi ed emarginati e li rende aggressivi, sia sulle loro possibilità di apprendere.
- e) *Problemi di apprendimento*: i problemi di apprendimento di cui si occupa lo school counselor non sono necessariamente quelle legate a deficit o difficoltà come quelle che presentano gli studenti che sono nel programma di educazione speciale (IEP), ma sono problematiche che possono derivare da una condizione di vita non favorevole (problemi familiari, economici etc.), oppure dal fatto che alcuni

“ad un certo punto non riescono più a produrre, quindi si fanno fare loro altre attività, senza pressione, per aiutarli ad esperire altri apprendimenti, ad es. farli disegnare, cucinare, è un modo perché non si sentano carichi di doveri”  
(S: 11,100)

Quando invece i problemi di apprendimento sono dovuti a limiti cognitivi e gli studenti fanno parte dell'IEP, il lavoro dello school counselor è più che altro un lavoro di controllo e supervisione.

- f) *Dipendenze*: altri problemi che lo school counselor incontra nel suo lavoro sono quelli che riguardano le dipendenze. Le dipendenze più diffuse nella scuola sono quelle dovute all'utilizzo di droga e alcol. In questi casi il counselor collabora con altri professionisti all'interno del sistema scolastico

oppure, se la scuola non ha le risorse necessarie, procede con un invio ad un esperto all'esterno, con cui poi si tiene regolarmente in contatto.

- g) *Problemi scolastici*: un altro ambito che presenta una buona percentuale di criticità è quella relativa alle difficoltà scolastiche. Avanzando di grado, a mano a mano che si passa dalle scuole elementari, alle medie e superiori, il tempo che lo school counselor dedica a questa area è sempre maggiore. A volte si tratta di problemi relativi a qualche corso, ad esempio se mancano i crediti necessari per passare all'anno successivo, oppure problemi riguardo la mancanza di costanza nel fare i compiti a casa. Altre volte la situazione è più grave e può trattarsi di casi in cui i ragazzi non hanno i punteggi e i crediti sufficienti per ottenere il diploma. Nei casi più gravi i problemi riguardano ragazzi che sono a rischio di abbandono (drop-out). Lo school counselor dedica quindi molto tempo per incontri individuali con questi ragazzi e con le rispettive famiglie.

“[...] il counselor che sta telefonando ai genitori di alcuni ragazzi che vanno male e probabilmente non riusciranno a prendere il diploma, quindi li sta chiamando per fissare un appuntamento in cui poter parlare della situazione” (G:7,57).

- h) *Problemi emotivi*: questo ambito comprende problematiche di vario genere, tra cui studenti che accusano problematiche dovute a stress, preoccupazioni per qualcosa di particolare o confusione in generale che non permette di prendere giuste decisioni, oppure che sembrano spesso tristi, passivi o aggressivi. In questi casi lo school counselor è solito organizzare degli incontri individuali per parlare della situazione (social-emotional counseling).

- i) *Problematiche relative alla crescita e allo sviluppo*:

“La counselor dice che ha visto la ragazza piangere, che vuole sempre farle vedere la sua parte perfetta, dice che sta succedendo qualcosa che non la fa sentire bene [...]dice che ha dei

problemi perché il suo corpo sta cambiando, il suo aspetto e tutta una serie di cose legate a questo.”  
(E: 2,21)

j) Tra le altre questioni che lo school counselor incontra spesso nel suo lavoro, dall'analisi delle osservazioni sono emerse le seguenti:

- Studenti che si lamentano per la modalità di conduzione delle lezioni degli insegnanti e quindi chiedono al counselor di mediare per risolvere la situazione:

“Tempo fa gli studenti si erano lamentati perché non erano contenti del suo modo di condurre le lezioni in classe. Quindi gli studenti sono andati dallo school counselor e hanno fatto la lista delle cose che secondo loro non andavano. Lei allora ha avuto un incontro con il professore, una sorta di supervisione per vedere le cose che non andavano. Ora la situazione sembra migliorata”  
(M: 10,168\*)

- Studenti che all'improvviso escono di classe piangendo o si rifiutano di entrare: in questo caso solitamente viene richiesto l'intervento immediato dello school counselor da parte degli insegnanti o dal principale, oppure è lo studente stesso a recarsi nel suo ufficio:

“[...] mi racconta di un problema in matematica: piangeva perché non voleva andare in quella classe. L'ufficio dello school counselor è il primo posto dove andare” (M: 7,127)

- Problemi di adattamento perché lo studente ha dovuto cambiare scuola:

"[...] ha aiutato lei e sua sorella perché erano nuove nella scuola [...] Lo school counselor le ha supportate" (M: 9,145)

### 3) Tipo di aiuto offerto dallo school counselor.

Dall'analisi delle osservazioni è emerso che lo school counselor offre aiuto e sostegno principalmente agli studenti, alle loro famiglie e agli insegnanti, con particolare attenzione e tempo dedicato ai primi. L'aiuto offerto dal counselor assume forme diverse e si concretizza nei seguenti interventi:

- a) *Aiuto dal punto di vista accademico*: lo school counselor, ad ogni grado scolastico, si preoccupa di supportare gli studenti per aiutarli a raggiungere un buon livello di successo scolastico. La prima modalità con cui si traduce questo tipo di intervento, ad esempio consiste nell'aiutare gli studenti, fin da piccoli, ad essere responsabili nel fare i compiti. Inoltre, cerca di aiutare gli allievi ad esperire apprendimenti diversi da quelli tradizionali e collabora con gli insegnanti per creare attività più creative, come ad esempio cucinare, disegnare:

"si fanno fare loro altre attività, senza pressione, per aiutarli ad esperire altri apprendimenti, ad es. farli disegnare, cucinare, è un modo perché non si sentano carichi di doveri." (S: 11,100)

"La counselor infine ci mostra un bagno dove c'è un muro dipinto, ci spiega che anche quello è un modo per far esprimere i ragazzi." (B: 3,39)

Un'altra azione che lo school counselor può fare per aiutare gli studenti ad avere successo a scuola, è di dare il maggior numero di informazioni possibili ai ragazzi per metterli nelle condizioni migliori al fine di scegliere consapevolmente i corsi da seguire. Scegliere i corsi con consapevolezza di sé, dei propri interessi e abilità è una condizione necessaria per ottenere buoni risultati. Allo stesso modo, specialmente alle superiori, il counselor cerca di rendere consapevoli gli studenti della loro situazione scolastica in vista di scelte future, come college e lavoro (B:2,15; G: 2,24).

Allontanare la pressione per facilitare e migliorare l'apprendimento rappresenta un'ulteriore azione di supporto per il buon rendimento.

- b) *Aiuto dal punto di vista emotivo*: il supporto 'emotivo' da parte dello school counselor si traduce in una serie di interventi mirati: aiutare gli studenti, ad ogni grado scolastico, a riconoscere e controllare le emozioni (es: non esplodere, capire cosa accade al proprio corpo in certi momenti, capire perché ci si sente in un determinato modo..):

“La counselor la ringrazia per essere venuta e le dice che è libera di piangere, che è normale. La counselor parla molto, le spiega perché è normale che si senta così e che abbia reagito in quel modo.” (E: 4,44)

“la counselor fa il disegno schematico di un bambino alla lavagna, per descrivere cosa succede quando è triste [...]Quindi chiede al bambino:

1. quando sei così cosa succede al tuo cuore? – risposta: batte forte (la counselor scrive alla lavagna le risposte del bambino)
2. e cosa succede alla tua faccia? – risposta: diventa triste
3. senti i muscoli tirare? Sudi perché ti viene caldo e la pelle del viso diventa rossa? – il bambino risponde di sì
4. e cosa accade ai piedi? – risposta: li batto

[la counselor sta insegnando al bambino cosa accade al suo corpo e che tipo di sensazioni/emozioni prova quando è stressato]” (V: 5,49\*)

aiutare i ragazzi a costruire l'autostima (S: 6,48\*); aiutare i ragazzi a conoscere se stessi, per renderli capaci di tenere presente ciò che li rende felici prima di prendere qualsiasi decisione (H: 6,35).

- c) *Aiuta a coltivare modi di essere/atteggiamenti*: l'aiuto offerto agli dallo school counselor mira a promuovere e coltivare atteggiamenti e tratti della personalità (modi di essere) utili per migliorare il rapporto con se stessi, affrontare le sfide e le difficoltà quotidiane e arricchire le relazioni nelle quali lo studenti è inserito. Dall'analisi delle osservazioni è emerso che lo

school counselor, in una scuola elementare, cerca di insegnare ai bambini ad essere pazienti:

“Il counselor dice che il lavoro che stanno facendo è di aiutarlo [...] ad essere paziente e a non esplodere quando qualcosa non funziona” (S: 4,30)

Si impegna, inoltre, ad aiutare i ragazzi a stare insieme, a sviluppare delle buone capacità relazionali e un atteggiamento dialogico. Le strategie utilizzate per offrire questo tipo di aiuto e ‘lavorare’ con gli studenti su questo tema sono diverse, tra cui organizzare lezioni di yoga:

“Seguo la counselor nella palestra dove si terrà la lezione di yoga, mi spiega che è un modo per abituare le ragazze a stare insieme e sviluppare le social skills” (B: 2,24)

Grazie alla lezione di yoga, gli studenti (in questo caso solamente ragazze) imparano a rispettare le regole condivise dello stare insieme, dal rispettare lo spazio personale di ognuno, al fare ciascuno la propria parte nel preparare e sistemare la palestra prima e dopo la lezione, a seguire la counselor negli esercizi oppure a scegliere di non seguirla senza disturbare le altre.

Fin da piccoli, grazie all’aiuto dello school counselor, i bambini sono stimolati e seguiti nell’apprendere come stare in gruppo e coltivare un buon atteggiamento relazionale. Sono molte le attività che vengono proposte in questa direzione e spesso sono fatte durante il counseling di classe (classroom counseling) o il counseling di gruppo (group counseling). Di seguito è riportato un breve estratto di un più ampio esempio di group counseling sulle social skills, osservato in qualità di partecipante in una scuola elementare:

“La counselor insegna social skills. Siamo tutti seduti per terra, la counselor ricorda le 3 regole:

1. alzare la mano prima di parlare

2. non ridere in faccia ai compagni quando stanno tentando di dire/fare qualcosa
3. cercare di divertirsi” (V: 12,14)

Un altro atteggiamento che lo school counselor promuove nei ragazzi è quello di darsi aiuto reciproco e supportarsi a vicenda. A volte, quando si trovano in situazioni di disagio o vivono momenti di difficoltà personale/famigliare, è importante che il gruppo dei pari sia capace di dare conforto e sostegno. E' quindi fondamentale la capacità di essere presenti per se stessi e per gli altri all'interno del gruppo dei pari. Nella scuola superiore alternativa (Boston area), ho potuto osservare un semplice gioco che perseguiva questi scopo:

“Si tratta di un gioco di gruppo fatto con una classe: i ragazzi devono attraversare un campo tutti insieme, uno davanti all'altro stile treno. Possono camminare solo sopra fogli di carta per passare da un punto all'altro del campo, mettendone uno davanti all'altro. I ragazzi sono in fila uno dietro l'altro, l'ultimo della fila passa il foglio davanti, tutti se lo passano fino a farlo arrivare alla persona in prima fila, così può fare un passo avanti. Nessuno può staccare entrambe le mani dalla persona che si ha davanti, il treno deve rimanere unito. Nel fare il percorso, decidono insieme dove andare e che direzione prendere, è importante per aiutarli a supportarsi a vicenda. Inoltre è un gioco che serve per aiutarli ad osservare le regole [...]. Alla fine del gioco, si mettono tutti in cerchio abbracciati per parlare di cosa è stato difficile o facile. La school counselor [...] chiede ai ragazzi come si sentono ad aver fatto il percorso da soli, come si sentono ad averlo fatto come gruppo” (B:3,30)

Aiutare i ragazzi ad imparare ad osservare le regole, come emerge dal resoconto precedente, è un altro contributo che lo school counselor si impegna a dare e sul quale si concentrano molti dei suoi interventi. Anche la promozione di questo atteggiamento si collega con quelli appena descritti, poiché è essenziale per sviluppare le abilità di social skills e la capacità di stare bene con gli altri. Le regole che più spesso sono

insegnate dal counselor sono proprio quelle dello stare insieme in gruppo, per prima cosa col gruppo-classe:

“la prima attività riguarda descrivere quali sono lo social skills rules: la counselor mostra dei cartelli con i disegno delle rules, chiede chi vuole dirla, i bambini alzano la mano e spiegano tra loro il significato del disegno, se qualcuno ha qualcosa da aggiungere lo fa:

1. body-posture
2. response (alzare la mano prima di parlare)
3. good listening
4. do not interrupt” (V: 12,16\*)

Il counselor utilizza anche dei cartelloni per lavorare su questo tema. Spesso i cartelloni sono fatti dai ragazzi e sono il risultato delle idee condivise dal gruppo:

“[la counselor] mi fa vedere il cartellone che spiega quali sono le regole da insegnare e da far rispettare ai bambini in classe:

1. listen carefully
2. follow directions
3. work quietly: do not disturb others who are working
4. respect others: be kind with your words and actions
5. respect school and personal property
6. work and play safely” (V: 13,23\*)

Per promuovere determinati atteggiamenti e modi di essere, il counselor realizza programmi specifici, come ad esempio il *leadership and violence program*, per insegnare ai ragazzi ad essere leader e collaborare contro la violenza.

d) *Advocacy (sostegno/promozione abilità)*: con il termine ‘advocacy’ si intende supporto, sostegno, promozione delle abilità della persona. L’aiuto

offerto dallo school counselor in questa direzione si rivela essere fondamentale per lo studente di qualsiasi grado scolastico. Infatti, grazie all'intervento di advocacy, il counselor

“ti motiva e ti incoraggia a raggiungere i tuoi obiettivi” (M: 6,106)

Inoltre, aiuta i ragazzi a tirar fuori il meglio di sé nelle diverse situazioni, soprattutto quando incontrano momenti di difficoltà, aiutandoli a scoprire le loro risorse e potenzialità ed utilizzarle al meglio, come mi ha raccontato una studentessa riferendosi alla school counselor:

“L. mi ha aiutata a tirar fuori il meglio di me, mi ha aiutata a fare il meglio che potevo, e mi diceva: fai quello che è meglio per te e non quello che è meglio per gli altri. I miei genitori non riescono a capire tante cose, mentre Loren mi capisce e mi aiuta” (M: 8,133)

Molti studenti hanno sottolineato il fatto che lo school counselor chiede loro cosa vorrebbero fare (di fronte a situazioni specifiche o scelte importanti) e li aiuta a capire ciò che è meglio per loro, partendo sempre dal loro punto di vista e interessi. In questo modo i ragazzi si sentono chiamati in causa in prima persona, si sentono considerati e, soprattutto, sentono di essere liberi di parlare e di decidere:

“È facile parlare con lui, ti chiede cosa vorresti fare e ti aiuta a capire qual è la cosa migliore per te”  
(M: 9,55)

“La counselor cerca di capire cosa interessa davvero a S.” (B: 2,14)

Gli interventi di advocacy attuati dallo school counselor hanno anche lo scopo di fare sentire gli studenti meno soli, cercando di fargli capire che possono contare su un supporto continuo e costante, che a scuola c'è

una persona sulla quale possono contare, che è lì per aiutarli secondo le loro necessità, e che possono considerare un punto di riferimento stabile:

“si inizia con ‘come posso aiutarti? (how can I help you?)’ – ‘cosa posso fare? (what can I do?)’. Gli insegnanti non hanno il tempo per fare tutto, per questo c’è lo school counselor, che però non fa miracoli, ma è lì per provare a risolvere i problemi insieme a loro e gli fa capire che non sono soli” (H: 8,59)

Far sentire i ragazzi meno soli e, quindi, cercare di prevenire loro possibili azioni di danno contro se stessi. Durante un’osservazione in una high school, la counselor mi descrive l’incontro appena terminato con una ragazza in questo modo:

“la ragazza aveva lasciato la classe piangendo [...] hanno parlato e hanno deciso di incontrarsi di nuovo domani pomeriggio, per due motivi: darle qualche consiglio e essere sicura che non ferisse se stessa. Sapendo che l’indomani avrebbe avuto un altro incontro con lei si sarebbe sentita meno sola, potendo contare su qualcuno che la ascolta e cerca di farla sentire a suo agio” (M: 9,163\*)

L’intervento di *advocacy* non si limita solo al contatto diretto con gli studenti, ma comprende anche le famiglie, con lo scopo di rendere partecipi i genitori degli interessi e abilità dei figli. Ad esempio, durante un counseling di classe in una scuola superiore incentrato sul *career decision making*, dopo la compilazione della scheda-questionario relativo alle abilità/interessi dei ragazzi,

“la counselor dice di portare a casa la survey fatta e di mostrarla ai propri genitori” (H: 3,8).

- e) *Offre uno spazio di riflessione.* Dare agli studenti un luogo sicuro, un momento dedicato esclusivamente a loro aperto alla condivisione e al

confronto, è un aiuto molto importante che lo school counselor si impegna a dare, per permettere ai ragazzi di fermarsi, pensare ed esprimersi liberamente. Offre loro la possibilità di avere uno spazio tutto per sé e qualcuno con cui parlare e in grado di ascoltare:

“dice che [...] quando si sente triste o le viene da piangere viene nel suo ufficio: ha qualcuno con cui parlare, si sente in un ambiente protetto, sicuro (safe environment), trova in lei qualcuno capace di ascoltare (M:7,111) [...]L'ufficio dello school counselor è il primo posto dove andare, è capace di ascoltare e parlare, hai un'ora tutta tua dove poter parlare. Con Loren ha parlato come non aveva mai fatto con nessuno” (M: 8,131)

Inoltre, poter parlare con una persona che dedica il suo tempo e ascolta in uno spazio protetto, favorisce la messa in campo di punti di vista diversi e la visione di una stessa situazioni da prospettive differenti, favorendo così il movimento di pensiero e la riflessione:

“è un colloquio aperto (open discussion), è come parlare con un amico, ci sono diverse visioni e diversi punti di vista e questo aiuta a vedere meglio l'eventuale problema o ad allargare la prospettiva (M: 9,143) [...] Aiuta le persone ad aiutare se stesse: aiuta a vedere le cose da un'altra prospettiva (M:9,153)

Anche alle scuole elementare è fondamentale offrire ai bambini la possibilità di avere uno spazio di ascolto poiché, grazie anche all'utilizzo di vari materiali, è un modo per aiutarli a parlare di sé:

“sugli scaffali ha molti libri per bambini, molte storie, perchè leggere storie è un buon modo per iniziare a parlare di sé” (V: 13,25)

- f) *Aiuto rivolto agli insegnanti.* L'aiuto offerto dallo school counselor non riguarda solo gli studenti, ma include anche gli insegnanti. Che tipo di aiuto il counselor dà agli insegnanti secondo le osservazioni fatte? Il primo dato che emerge è che dà loro consigli e feedback su situazioni specifiche. Ad esempio, nella scuola elementare, quando ci sono difficoltà con un bambino, dopo che il counselor ha parlato con il bambino in questione e ha riequilibrato la situazione, va subito dall'insegnante per dare dei chiarimenti e spiegare che comportamento dovrebbe adottare:

“Quando il bambino esce, la counselor mi ribadisce che gli insegnanti sanno che non devono far uscire sempre i bambini, anche se succede qualcosa. L'ha detto più di una volta che devono fermarsi un attimo e parlare con loro perché sono sensibili, devono parlarci e capire cosa succede altrimenti i bambini rispondono indietro. Poi va a parlare anche con l'insegnante perché deve sapere anche lui come comportarsi” (V: 6,56)

In questo caso, lo school counselor ha anche insegnato al bambino un gesto di riconoscimento speciale per facilitare la relazione con l'insegnante, per aiutarlo a comprendere i momenti in cui il bambino si sente stressato, in modo da adottare il comportamento più congruo alla situazione:

“La counselor ricorda al bambino che ha un gesto speciale da fare quando è stressato (cioè toccarsi l'orecchio), così anche l'insegnante può conoscere il suo stato d'animo e capire come comportarsi” (V: 5,47\*)

Nei casi in cui nelle classi siano presenti allievi con l'IEP, l'aiuto dello school counselor è molto concreto e rivolto sia agli insegnanti, al bambino in questione e all'intera classe.

“il counselor continua l'osservazione del bambino e spiega alla classe i comportamenti e i problemi del

bambino in questione, così tutti sono al corrente della situazione. Se ci sono problemi col bambino, l'insegnante chiama il counselor per avere un aiuto: il counselor sta in aula per aiutare la classe (gli altri bambini), il bambino e l'insegnante" (V: 10,5)

Infine, nei meeting con gli insegnanti, dà un aiuto in termini di facilitatore. Ad esempio, durante l'osservazione in una scuola media di un meeting con insegnanti riguardo lo student planning, lo school counselor ha ascoltato, ha spiegato meglio alcune tematiche quando la situazione lo richiedeva, ha chiesto se c'era la necessità parlare di altro per capire se tutti gli insegnanti avevano esposto le loro questioni, ha riassunto le problematiche emerse e ha suggerito alcune azioni da intraprendere rispetto a temi che richiedevano un intervento. Queste le note che ho preso durante il meeting:

"[RUOLO DEL COUNSELOR CHE OSSERVO: facilitatore, ascolta, spiega meglio all'occorrenza, chiede se c'è bisogno di parlare d'altro, riassume le problematiche che sono emerse e suggerisce eventuali azioni da intraprendere (es: lettera al principale, reclami da fare etc.). Gli insegnanti sono in primo piano, sono loro gli esperti]" (G: 6,50)

- g) *Aiuto rivolto ai genitori.* Le famiglie sono destinatari molto importanti dei servizi che lo school counseling può offrire. Numerose e varie sono le difficoltà che una famiglia può incontrare, per cui spesso l'aiuto del counselor si rivela essenziale, sia dal punto di vista delle questioni burocratiche/amministrative/organizzative legate alla scuola, sia per le questioni strettamente legate ai figli, sia al delicato ruolo che i genitori ricoprono. Dall'analisi delle osservazioni, tuttavia, gli interventi del counselor a questo riguardo non sono stati toccati in maniera approfondita, ossia è emersa chiaramente l'importanza del suo aiuto nel sostenere le famiglie e nel mantenere un regolare contatto, ma non sono stati raccolti molti elementi capaci di coprire la varietà degli interventi e dell' aiuto

offerto. Uno dei primi dati emersi, comunque, è che il counselor dà informazioni ai genitori sia sulla situazione scolastica dei figli, ad esempio su problemi in relazione a crediti-corsi etc., sia su eventuali problematiche di comportamento o altro.

“Ore 8.45 nell'ufficio della counselor: controlla i documenti di una ragazza perché deve concordare una sessione di counseling con i genitori e dare anche informazioni sul problema della loro figlia” (E:1,4)

Inoltre, dà consigli ai genitori su come comportarsi con i propri figli, specialmente quando vivono situazioni di disagio anche legati alla crescita. Riporto un estratto di una telefonata a cui ho assistito mentre ero nello studio di una school counselor in una scuola media:

“La counselor le dice che, come mamma, la sta supportando bene e che la ragazza le è sembrata tranquilla. Le dice che ha dei problemi perché il suo corpo sta cambiando, il suo aspetto e tutta una serie di cose legate a questo. Dice che avrebbe bisogno di triage counseling ma che a scuola non lo fanno, quindi può suggerirle dove andare e a chi rivolgersi. Inoltre la counselor dà consigli alla mamma riguardo cosa fare, dice che può chiedere alla figlia cosa succede per farle vedere che si sente coinvolta nella sua vita, perché ci sono anche genitori che non vogliono essere disturbati. Le dice di usare il senso dell'umorismo, ma anche che avrebbe bisogno di qualcuno capace di guidarla in questo momento con la figlia, perché lei per la figlia è un modello, la quale quindi può imparare da lei e da quello che fa. Dice che devono affrontare questa situazione insieme” (E: 2,13\*)

Per aiutare i genitori, lo school counselor organizza anche training sul conflitto, che coinvolgono genitori e figli, per riuscire a migliorare il comportamento dei figli, soprattutto a scuola, perché la collaborazione è fondamentale se si vogliono ottenere risultati soddisfacenti:

“Hanno eliminato l'aula per le sospensioni e hanno cercato di affrontare litigi e violenza con training per

bambini e genitori per migliorare il comportamento. Ogni occasione è buona per aiutare e ogni volta che c'è un problema si fanno incontri con i genitori" (V: 2,18)

- h) *Rendere la scuola un ambiente positivo.* Fare in modo che la scuola sia vissuta positivamente, in modo che gli studenti possano sentirsi a loro agio, risulta essere un prezioso aiuto da parte dello school counselor a tutti i gradi scolastici. Infatti, sia elementari che alle medie che alle superiori, è emerso questo dato. Molti counselor, durante i colloqui, mi ha parlato usando l'espressione "far sentire a suo agio"(M: 10,166) e "farli sentire bene, protetti/sicuri" (B: 2,21). Durante l'osservazione di un colloquio di counseling alle scuole elementari, la counselor cerca di far star meglio un bambino invitandolo a fermarsi un altro po' nel suo ufficio:

"[la counselor] gli chiede se oggi è un brutto giorno e lui risponde di sì, allora gli dice che se vuole può star lì a leggere un libro prima di tornare in classe"  
(V: 6,52)

- i) *Dare consigli:* lo school counselor offre aiuto agli studenti consigliandoli nelle diverse situazioni, specialmente riguardo a come comportarsi in situazioni particolare o di emergenze, come ad esempio quando si perde un genitore o quando ci sono problemi con gli amici:

"La counselor la ringrazia per essere venuta e le dice che è libera di piangere, che è normale. La counselor parla molto, le spiega perché è normale che si senta così e che abbia reagito in quel modo. Le dà consigli su come comportarsi con la sua amica e le dice anche che non deve essere dura"  
(E: 4,45)

Infine, un altro tipo di aiuto che lo school counselor è quello di recarsi a casa degli studenti quando sono assenti per troppo tempo, anche se giustificati.

Molti dei counselor che ho avuto la possibilità di osservare nel loro lavoro, hanno voluto sottolineare che l'aiuto che danno è di tipo preventivo, che punta cioè alla

prevenzione, come ad esempio si capisce da questo colloquio tra uno school counselor e la mamma di uno studente:

“Dice che non vuole che si trasformi tutto in ansia o depressione, quindi è importante che la ragazza possa esprimere quello che ha dentro. Le dice che dovrebbe andare da un terapeuta esterno alla scuola: lo scopo è prevenire che accada qualcosa alla ragazza” (E: 2,15)

#### 4) Abilità dello school counselor.

Quali sono le capacità (skills) che uno school counselor dovrebbe avere per essere un buon counselor? Cosa dovrebbe saper fare e in che modo? Dall'analisi delle osservazioni e dei colloqui avuti con school counselor e studenti sono emersi numerosi elementi importanti a definire questa categoria.

- a) *Saper ascoltare.* La capacità di ascolto è il primo dato che emerge, il più citato ad ogni grado scolastico. Saper ascoltare è la capacità essenziale che lo school counselor deve avere per lavorare bene:

“è importante ascoltare le storie dei ragazzi e capire come si possono aiutare” (E:3,28)

Per un buon school counselor è fondamentale saper ascoltare in ogni occasione, non solamente nei momenti di colloquio formali, ma anche nei momenti informali e occasionali, ad esempio nelle pause ricreative, durante gli spostamenti da un aula all'altra, ogni volta che uno studente ha qualcosa da dire. Questo è quello che ho potuto vedere nelle scuole:

“Mentre camminiamo per i corridoi della scuola, i ragazzini la fermano e le raccontano di loro o di cosa è successo oggi a scuola. Lei [...] ascolta molto” (E:5,58)

I ragazzi/bambini, infatti, sono molto sensibili a questa cosa e si rendono conto immediatamente se dall'altra parte c'è una persona che si pone nel giusto atteggiamento di ascolto. Se questa capacità è presente, è molto

probabile che ci siano i presupposti per creare una buona relazione e far sì che gli studenti siano portati a rivolgersi allo school counselor, dal momento che

“L'ufficio dello school counselor è il primo posto dove andare, è capace di ascoltare” (M: 8,129)

“E' capace di ascoltare, che è la cosa più importante, lui ascolta veramente quello che dici” (M: 9,150)

“trovano in lei qualcuno capace di ascoltare”<sup>65</sup> (M: 8,129-7,112)

Chiedendo ai counselor di parlare delle abilità che secondo loro erano necessarie per svolgere bene questo lavoro, la maggior parte ha citato come prima cosa la capacità di ascolto.

- b) *Saper comunicare bene*. La capacità di comunicare è l'altro elemento fondamentale che definisce le abilità per essere un buon school counselor. La maggior parte delle interazioni tra counselor e studenti/genitori/ insegnanti avviene grazie al colloquio e allo scambio verbale, per cui è essenziale che il counselor sia in grado di comunicare, e di applicare le tecniche della comunicazione, nel migliore dei modi, visto che spesso il ruolo è quello di mediare e facilitare. Tuttavia, l'interazione non è sempre caratterizzata dall'uso della parola, alle elementari, ad esempio, i bambini sono spesso coinvolti in attività diverse che non sempre si traducono in un colloquio. Anche in questo caso, però, la capacità di comunicare adeguatamente è la cosa più importante, dal momento che la comunicazione e lo scambio non avvengono solo con le parole ma anche con il non verbale. Dall'analisi delle osservazioni/colloqui è emerso che il saper comunicare è spesso legato al saper ascoltare:

“essere capaci di ascoltare e comunicare bene” (S:8,64)

---

<sup>65</sup> Le parti in corsivo sono mie aggiunte per adattare la frase al testo e renderla più comprensibile.

“L’ufficio dello school counselor è il primo posto dove andare, è capace di ascoltare e parlare” (M: 8,130)

Essere capaci di comunicare presuppone essere in grado di ascoltare quello che l’altra persona dice, poiché non c’è buona comunicazione se non si riesce ad avere un buon atteggiamento/predisposizione all’ascolto.

- c) *Saper osservare*. La capacità di osservazione è un’altra caratteristica che viene spesso menzionata come abilità importante per un buon school counselor. E’ un dato che emerge anche dall’analisi osservazioni, dove riporto spesso che il counselor osserva molto. Osservare significa essere in grado di capire cosa succede e dove focalizzare l’attenzione. Non sempre gli studenti riescono ad esprimere le loro difficoltà, per cui è essenziale che il counselor sappia osservare attentamente persone e circostanze. L’osservazione avviene in diversi momenti, sia in quelli formali predisposti o richiesti ad esempio dagli insegnanti:

“(lo school counselor) va in classe e osserva insegnanti e bambini” (S: 2,4)

oppure in quelli informali, come ad esempio a mensa durante il pranzo:

“E’ ora di pranzo, e la counselor va a prendere 2 bambine per mangiare noi 4 insieme (lunch bunch) [...] la counselor ascolta tanto e osserva le bambine nel loro modo di interagire e se sono serene” (S: 7,43\*- 7,55)

Un altro momento molto importante è quello dell’accoglienza al mattino: accogliere e dare il benvenuto ai ragazzi è un’occasione per lo school counselor per osservare e vedere se qualcosa non va. L’osservazione non è rivolta solo agli studenti, ma è utilizzata anche con gli insegnanti per aiutarli nel loro lavoro, lo school counselor infatti

“Osserva gli insegnanti (in classe o con ripresa video) e dà consigli per insegnamento” (S: 1,4)

- d) *Saper costruire buone relazioni.* Lo school counselor deve essere in grado di costruire una buona relazione con l'altro (studenti, insegnanti, genitori, amministrazione...), poiché tutto si gioca proprio nella relazione e nella sua capacità di costruirla e mantenerla. Di seguito riporto un estratto che si riferisce alle mie osservazioni personali durante una giornata in una scuola superiore:

“i counselor cercano di ricordarsi i nomi di tutti. Attraversando i corridoi L. saluta tutti chiamandoli per nome e chiedendo come vanno le cose che stanno facendo (es: tirocinio ad un ragazzo, musica ad un altro etc.), e i ragazzi le rispondono camminando con lei. Sono molto gentili e rispettosi, le aprono sempre la porta e le parlano amichevolmente. Si nota che ha saputo costruire una buona relazione, che non è una sconosciuta che viene qui una volta alla settimana per occuparsi di eventuali problemi. Si vede che è un rapporto diverso, costruito giorno per giorno e non solo sulle emergenze/crisi. Il clima generale è molto positivo e amichevole tra tutti i membri dello staff” (M: 4,50\*)

La stessa cosa ho potuto osservare in una scuola elementare, dove la school counselor mi ha spiegato l'importanza di costruire buone relazioni anche con lo staff scolastico e l'amministrazione:

“Dopo la visita alle classi vado nell'ufficio della counselor, che mi dice che è molto importante riuscire a lavorare bene con l'amministrazione. Infatti sta prendendo dei pacchetti di caramelle da lasciare a tutti per gli auguri di Pasqua: è importante costruire relazioni con tutti e farli contenti, sia gli insegnanti che l'amministrazione” (V: 9,65\*)

Costruire una buona relazione con gli studenti, soprattutto quando sono piccoli, è la cosa più importante. L'abilità dello school counselor nel fare questo è determinante per nel risolvere situazioni conflittuali o difficoltà

che si incontrano quotidianamente nel contesto scolastico. Durante un'osservazione in una scuola elementare, ho assistito ad un counseling individuale con un bambino all'inizio piuttosto diffidente che non voleva parlare. La counselor è riuscita a trovare una modalità per entrare in relazione con lui e fare in modo che si sentisse libero di raccontare quello che era successo. Di seguito riporto degli estratti del colloquio di counseling:

“Ore 14.30: seguo la counselor che va in una classe per osservare un bambino che ha dei problemi con l'insegnante, e le chiede di portarlo fuori per vedere cosa succede. Allora la counselor lo prende per mano e lo porta in biblioteca per parlare un po'. Ci sediamo e gli chiede se io posso restare, il bambino dice sì.

- chiede cosa succede ma il bambino non vuole parlare
- allora lei gli mostra la sua gamba, quella dove si è fatta male, e gli racconta cos'ha detto il dottore. Lo fa parlando molto sottovoce.
- Allora il bambino comincia a parlare sottovoce anche lui e vuole sapere più cose sulla gamba e sul dottore.
- Poi la counselor, sempre sottovoce (talmente sottovoce che io non riesco a capire anche se sono vicina) gli chiede cosa è successo in classe e lui risponde (ma io non capisco).

[...]

- Ad un certo punto il counselor mostra al bambino il disegno che ha fatto in classe e gli chiede perché è arrabbiato (sento poco perché parlano troppo sottovoce, il bambino continua a dimenarsi sulla sedia)

[...]

- La counselor ad un certo punto non capisce cosa sta dicendo il bambino e gli chiede se può alzare un po' la voce. Lui lo fa e allora, sentendo che ha alzato la voce, anche lei parla a voce un po' più alta, fino ad arrivare ad un tono di voce normale.
- Allora la counselor gli chiede ancora che cosa è successo in classe, se può raccontarlo di nuovo perché prima aveva parlato troppo piano e io non avevo capito” (V: 14/15,36\*)

Non ci sono regole precise per capire qual è il modo giusto per costruire una buona relazione con l'altro, ma dall'estratto riportato è possibile vedere che la counselor ha cercato di adeguarsi ai tempi del bambino rispettando le sue difficoltà, e si è messa in gioco per prima raccontando qualcosa che la riguardava (il male alla gamba): mettersi in gioco in prima persona e far vedere all'altro che si è disposti a mostrare parti di sé sembra essere una buona modalità per iniziare uno scambio. La relazione presuppone sempre reciprocità, poco importa se si è counselor o cliente, quello che conta è avere l'intenzione di mettersi in gioco, mostrarsi e lasciare spazio all'altro di mostrarsi a sua volta. Quando si comincia a capire che la persona (in questo caso lo school counselor) ha un vero interesse per l'altro, ci sono i presupposti per l'instaurarsi di una relazione. Dall'analisi delle osservazioni è emerso che per lo school counselor è essenziale avere buone relazioni con tutti, dagli insegnanti ai genitori, perché solo aiutandosi a vicenda possono aiutare gli studenti ad avere successo.

Un counselor, rispondendo alla mia domanda sulle abilità necessari per essere un buon school counselor ha risposto:

“Relationship skill is the key” (S: 9,83)

Riuscire ad instaurare una buona relazione significa essere considerati come un punto di riferimento, e per i ragazzi è fondamentale sapere che all'interno della scuola c'è una persona su cui possono sempre contare:

“tutti dovrebbero avere lo school counselor, è importante avere un punto di riferimento a scuola con cui parlare, perchè spesso non si parla con genitori e insegnanti” (M: 8,140)

- e) *Capacità di comprensione/empatia.* Avere un atteggiamento empatico ed essere in grado di comprendere le diverse persone e situazioni è una prerogativa basilare per uno school counselor, tanto che ad ogni grado scolastico viene menzionata. Questa capacità si traduce in modi diversi: ad esempio nella capacità di capire i bisogni degli studenti e le loro

necessità. Uno school counselor di scuola elementare, durante il nostro colloquio, afferma che

“E’ importante capire ciò di cui hanno bisogno i bambini e adeguarsi a loro, e non bisogna fare sessioni troppo lunghe perché hanno bisogno di muoversi” (S: 9,67-68) “(E’ importante) essere capaci di offrire attività pratiche e connesse con la quotidianità dei bambini: esempio l’arte aiuta i bambini ad esprimersi, leggere libri è utile per condividere storie e iniziare a parlare di loro” (S: 9,66\*)

Riuscire a comprendere le necessità dei ragazzi permette di intervenire seguendo il loro modo di essere e i loro bisogni, come spiega la counselor di una scuola superiore che ho visitato:

“Dopo che la ragazza è uscita, la counselor mi dice che di solito i colloqui non sono così lunghi, però in questo caso ha notato che S aveva bisogno sia di informazioni che di sostegno” (G: 8,68)

Essere in grado di comprendere persone diverse (studenti, genitori, insegnanti) è uno dei primi passi per costruire collaborazioni efficaci e significative. Come afferma una studentessa di una scuola superiore parlando dello school counselor, la comprensione è un elemento importante per instaurare una buona relazione:

“è capace di entrare in relazione autentica con gli studenti perché sa comprenderti” (M: 8,137)

Alla fine di una giornata di osservazione trascorsa in una scuola media, quando chiedo alla counselor quali sono le abilità necessarie per fare bene il suo lavoro, lei mi risponde:

“see with your heart” (E: 6,89)

Questa, mi ha spiegato, è la capacità di comprensione ed empatia: saper vedere con il cuore e non solo con gli occhi, “saper essere aperti a quello che si riceve” (E: 6,85), qualità che si rivela fondamentale per un counselor.

- f) *Capacità di collaborare.* Uno school counselor deve essere in grado di collaborare e promuovere collaborazioni in primo luogo all'interno della scuola:

“deve saper collaborare e capire cosa si può fare o meno con gli insegnanti per i bambini, con l'amministrazione per garantire più flessibilità nei programmi per i bambini” (S: 9,74)

E' possibile osservare esempi di collaborazione counselor-insegnanti, ad esempio, nel counseling di classe, quando ci sono i lavori di gruppo o quando si affrontano tematiche come l'orientamento dopo le superiori. In questi casi, lo school counselor e l'insegnante si aiutano nel gestire la classe e nell'offrire supporto ai ragazzi. Di seguito è riportato un estratto dell'osservazione fatta durante un counseling di classe alle elementari, chiamato 'Mission Possible':

“Ore 12.45-13.30: CLASS COUNSELING – MISSION POSSIBLE

La mission possible di oggi è imparare ad ascoltare le idee degli altri attraverso un lavoro di gruppo: la classe verrà divisa a piccoli gruppi e ogni gruppo avrà delle scatole con dei materiali per costruire qualcosa che per terra riesca a muoversi (es. macchinina etc).

In classe ci sono i 2 counselor e l'insegnante.

- prima di iniziare il lavoro di gruppo, il counselor mostra dei fogli con delle parole a metà e chiede alla classe di indovinare. I bambini che sanno la parola alzano la mano per rispondere. In questo modo l'atmosfera della classe si anima un po'.
- istruzioni: il counselor spiega che lo scopo di oggi è quello di cercare di lavorare insieme e ascoltare le idee degli altri.

Dice che devono costruire qualcosa che cammini una volta a terra, che ogni gruppo avrà una scatola con il materiale necessario.

- L'insegnante quindi divide la classi in gruppi da 3 o 4.
- Durante i lavori il counselor gira per i gruppi e spiega meglio o dà supporto. Anche l'insegnante e l'altro counselor girano per la classe per dare ulteriore supporto" (S: 7,40\*)

Lo scopo principale che sta alla base della collaborazione è quello di garantire agli studenti la possibilità di successo scolastico, per questo lo school counselor si impegna nella promozione di collaborazione anche con le famiglie e le agenzie esterne che, per vari motivi, hanno a che fare con i ragazzi. Questo è quello che mi spiega la counselor di una scuola elementare prima di un incontro per l'IEP:

"Più tardi ci sarà un meeting perché una mamma si lamenta perché dice che il supporto dato a sua figlia non è adeguato. E' stata la counselor a suggerirle di scrivere una lettera per avere più supporto, perché in quanto counselor della scuola non poteva lamentarsi in prima persona, quindi la terapeuta della madre ha scritto la lettera di lamentele richiedendo un incontro: collaborazione counselor-mamma-terapeuta (dentro e fuori scuola) (V: 10,6\*) A fine meeting la mamma e la terapeuta si fermano a parlare con la counselor e la school psychologist. Si scambiano i contatti per una migliore collaborazione" (V: 11,11)

Favorire lo sviluppo di un clima positivo e amichevole fra tutti i membri dello staff e l'amministrazione è parte delle azioni che lo school counselor mette in atto per promuovere la cultura della collaborazione nel contesto scolastico, a tutti i gradi scolastici. Durante un'osservazione in una scuola, ho potuto osservare (e ho anche partecipato), ad un breakfast party organizzato dalle school counselor con tutti gli insegnanti, il principale e lo staff scolastico:

"Ore 8.00: le 2 school counselor hanno organizzato un grande breakfast party con tutti gli insegnanti per festeggiare

il primo giorno di primavera. C'è veramente di tutto e di più. Mi accolgono benissimo. Prima di mangiare ci mettiamo in cerchio prendendoci per mano e diciamo la preghiera del mattino. E' come nei film sul gospel, nel senso che il principale dice la preghiera e chiunque è libero di intervenire o ripetere le cose che ritiene importanti. Rimango subito affascinata da questa incredibile atmosfera. Anch'io mangio con loro" (V: 2,23)

- g) *Promuovere la persona nella sua globalità.* La capacità di promuovere lo sviluppo della persona nella sua interezza e in tutte le sue dimensioni è un'abilità che richiede molta attenzione da parte dello school counselor. La sua filosofia di fondo dovrebbe essere quella che si ispira al principio del 'nurturing the whole child' (S: 9,75), soprattutto a partire da quando il bambino è piccolo, dalle elementari, anche se sarebbe auspicabile un'attenzione di questo genere anche alla scuola materna. Questa abilità si traduce nell'attenzione che deve essere data ad ogni studente, attenzione che non deve limitarsi solamente alla sfera del successo scolastico, ma che deve comprendere tutte le sfaccettature che caratterizzano l'essere umano in quanto tale.
- h) *Capacità di multitask.* Con multitask si intende la capacità di riuscire a portare avanti e seguire più cose contemporaneamente. Per sviluppare questa abilità, lo school counselor deve avere 'l'abilità di saper organizzare il tempo per tutto' (M: 7, 125; H: 7,43; E: 6,88) e avere un po' di conoscenze in molti campi (M: 1,1;), come spiega una school counselor durante il tragitto per arrivare alla sua scuola:

"il motto dello school counselor è: I am good of a lot of things but I master none of them. Ad esempio sa cose su droga, anoressia etc. ma non è esperto in questo, però è capace di riconoscere il problema (e i suoi limiti) e mandare la persona da uno specialista. (M; 2,1\*)

(Il counselor deve avere) una grande conoscenza perché deve essere in grado di spiegare le cose e dare informazioni” (H: 7,40)

- i) *Capacità di gestire conflitti.* L'abilità di gestire i conflitti è fondamentale per uno school counselor poiché, lavorando nel sistema scuola, si trova sempre al centro di relazioni e quando ci sono relazioni ci sono spesso anche situazioni conflittuali. Sia negli incontri con gli insegnanti che in quelli con i genitori, il counselor deve avere la capacità di “conflict resolution” (E: 6,87), deve essere in grado di aiutare le persone ad uscire dalle situazioni conflittuali che possono venire a crearsi. E' quindi necessario che possieda anche la capacità di problem-solving.
- j) *Offrire attenzione personale.* La capacità di offrire attenzione personale si traduce in vari modi, ad esempio può consistere nell'abilità di ricordarsi tutti i nomi degli studenti, ricordarsi i loro interessi o quello che sta accadendo loro in quel momento e, di conseguenza, interessarsi a come stanno andando le cose. Gli school counselor

“counselor are close to people, conoscono tutti nella scuola” (M: 5,64)

In tutte le scuole che ho visitato, ho potuto osservare come i counselor, camminando per la scuola, salutassero tutti gli studenti chiamandoli per nome. Uno di loro mi ha detto che all'inizio è molto difficile imparare tutti i nomi perché i ragazzi sono tanti, però è la prima cosa da fare per dimostrare loro che non sono ‘anonimi’ che c'è un vero interesse e attenzione nei loro confronti. Dall'analisi delle osservazioni questa frase compare spesso:

“Mentre camminiamo per i corridoi verso l'ufficio, la counselor saluta tutti i bambini chiamandoli per nome”(M: 5,64; V: 4,44; G: 5,47)

In virtù della capacità di dare attenzione personale, e del conseguente fatto di conoscere bene tutti gli studenti della scuola, lo school counselor è

in grado di capire quando ci sono problemi o difficoltà celate e non dette. A volte, infatti, i colloqui sembrano non affrontare punti critici o dolenti, poiché lo studente evita di parlare di ciò che magari lo preoccupa, tuttavia, come afferma una studentessa, il counselor di solito riesce ad arrivare al cuore della questione:

“la ragione principale (per cui si viene dal counselor) non è il fatto di avere problemi, lei viene anche solo per parlare, poi è L. che parlando li scopre” (M: 7,126)

L'attenzione personale che lo school counselor rivolge agli studenti si traduce anche nel tempo che dedica loro, nella sua disponibilità a stare con loro a lungo per cercare di trovare soluzioni a situazioni che richiedono di essere affrontate (H: 7,42).

- k) *Offrire un ambiente sicuro.* Essere in grado di offrire un ambiente sicuro e confortevole è un'altra delle abilità che un buon school counselor dovrebbe avere, in modo da garantire agli studenti di sentirsi in un safe environment (M: 7,113). Sentendosi al sicuro e in ambiente protetto, gli studenti si sentono a loro agio e sono più predisposti a fidarsi e instaurare buone relazioni. Inoltre, non sentendosi minacciati da fattori esterni, hanno la possibilità di vivere serenamente la scuola e concentrarsi di più sullo studio.
- l) *Creatività.* Essere creativo è un'altra abilità che lo school counselor dovrebbe avere nel suo lavoro quotidiano. Essere creativi significa saper condurre abilmente, oltre ai colloqui, incontri in cui si utilizzano materiali diversi per lavorare con i bambini, come ad esempio cartelloni, libri e racconti, giochi. Durante un'osservazione in una scuola elementare, la counselor

“mi mostra il cartellone con le faccine che serve per aiutare i bambini a conoscere le proprie emozioni. HOW DO YOU FEEL TODAY? Happy, sad, shy, excited, sorry, proud,

embarrassed, angry, guilty, surprised, afraid, impatient, jealous, hopeful, hurt, loved...

mi fa vedere che sugli scaffali ha molti libri per bambini, molte storie, perchè leggere storie è un buon modo per iniziare a parlare di sè; ci sono molto cartelloni colorati e giochi, perchè spesso nelle sessioni di counseling individuale si inizia giocando col gioco che il bambino preferisce" (V: 13,27)

Saper usare la creatività e, quindi, essere capaci di condurre sessioni di counseling 'dinamiche' è una cosa citata da molti counselor. Osservando un counseling di gruppo in una scuola media, ho potuto vedere come la counselor ha chiuso l'incontro:

"Alla fine la counselor legge una storia su Roma (in mio onore) che contiene la frase 'Rome wasn't built in a day': serve come finale per far parlare i ragazzini del suo significato e cosa insegna(E: 5,68\*) Poi uno dei 5 pesca un foglietto da una busta con sopra scritto: join a group. Allora la counselor chiede a uno di loro cosa sa dirgli riguardo alla frase pescata: qual è il modo migliore per stare in gruppo? Qual è il modo peggiore? Es: urlare in faccia alle persone o parlare troppo vicino" (E:5,69\*)

Durante le osservazioni in un'altra scuola elementare, lo school counselor

"prende una cartella e mi mostra i disegni/collage dei bambini: mi spiega che è un modo per insegnare loro a guardare in direzioni diverse.

Mi fa vedere che hanno un sacco di cartelle/album pieni di disegni, mi spiega che è un approccio diverso dalla parola, perché con i bambini a volte è difficile parlare dato che magari non hanno ancora le abilità verbali necessarie" (S: 10, 64\*)

##### 5) Modi di porsi dello school counselor.

Dall'analisi delle osservazioni sono emersi gli aspetti che definiscono il modo di porsi e di essere dello school counselor. Ma cosa si intende con modo di essere e

modo di porsi? Quali elementi caratterizzano il modo di porsi di un buon school counselor? Otto sono le categorie emerse:

- a) *Postura rilassata*. Durante le osservazioni e i colloqui, ho potuto notare che il counselor è connotato da quella che si può definire una postura rilassata, non solo a livello fisico ma anche a livello mentale e interiore. Avere una postura rilassata significa, ad esempio, avere una certa calma nel parlare, significa avere un tono di voce pacato, dolce e rassicurante (V: 2,28; E:5,65). Significa essere in una condizione mentale tale per cui anche l'aspetto e il modo di agire/parlare sono conseguenza di questo rilassamento e quiete interiore.
- b) *Accogliente*. Essere accogliente è un tratto molto importante del modo di porsi dello school counselor, poiché una buona accoglienza rappresenta il primo passo per iniziare la relazione. Essere accoglienti, ad esempio, significa mettere a proprio agio i bambini quando i bambini arrivano a scuola in ritardo magari per cause non dipendenti dalla loro volontà (V: 3,27), significa dare loro lo spazio e la possibilità di esprimersi senza forzarli. Significa essere amichevoli, socievoli e rendersi facilmente approcciabili, e cos' devono essere percepiti dai bambini per facilitare l'instaurarsi della relazione (S: 9,82). Lo stesso concetto è ribadito alle scuole superiori (M: 3,32) e medie (E: 5,55). Questo atteggiamento permette al counselor di essere aperto verso gli studenti che, a loro volta, lo percepiscono accessibile: la porta degli uffici del counselor è, infatti, sempre aperta, ed è un atto fatto volontariamente in favore dei ragazzi.
- c) *Disponibile*. Strettamente legata all'accoglienza è la disponibilità. Così descrive lo school counselor una ragazza delle scuole superiori:

“parlando di L., dice che è qui nella scuola da 2  
anni ed è sempre stata disponibile” (M: 7,110)

Essere disponibile, per il counselor, significa far sapere ai ragazzi che possono sempre contare sulla sua presenza in ogni momento, ogni volta

che ne sentono la necessità. Spesso, infatti, agli studenti dice che possono andare nel suo studio quando vogliono (E: 4,47).

Questo atteggiamento di disponibilità si manifesta anche in comportamenti di 'aiuto', come il caso che segue:

“viene una ragazza dicendo che nel pomeriggio avrebbe voluto andare a pattinare, ma che purtroppo non aveva le calza adatte, la counselor dice che non è un problema per lei andare a prenderle. Alle 11.00 vado quindi con la counselor nell'ipermercato a prendere le calze” (E: 4,52\*)

La disponibilità si traduce anche nella costante presenza, nell'atteggiamento di esserci sempre, come afferma una ragazza durante la nostra conversazione:

“lo school counselor c'è sempre, puoi venire per qualsiasi motivo e la porta è sempre aperta” (M: 8,141)

Allo stesso modo un counselor, durante un'osservazione in una scuola media, dice che

Solo il fatto di esserci è importante (E: 4,48)

- d) *Gentile*. La gentilezza è un atteggiamento molto importante da coltivare per lo school counselor. Durante le osservazioni ho potuto vedere che la gentilezza si declina, ad esempio, in una parola detta con tono molto dolce (V: 3,29), in un gesto semplice come cedere il passo ad uno studente o aprirgli la porta, in frasi dette per fare complimenti o sottolineare qualcosa di positivo (E:5,57), in uno sguardo amorevole, nella delicatezza che serve quando si è in relazione con bambini che vivono situazioni difficili. Queste le note personali che ho scritto durante l'osservazione di un individual counseling in una scuola elementare:

“sono colpita dalla calma con cui il counselor parla, dal tono dolce e rassicurante, dallo sguardo amorevole]s ha 11 anni e mezzo, ma ne dimostra molto meno [sono commossa dal suo sguardo, serve molta delicatezza, cosa che il counselor ha”(S: 3,24)

- e) *Autorevole*. Oltre ai questi modi di essere appena descritto, per poter essere una figura di riferimento stabile e per poter conquistare la fiducia dei ragazzi, è necessario che lo school counselor abbia un atteggiamento autorevole. Esercitare autorevolezza significa, ad esempio, essere fermi nei momenti in cui occorre richiamare all'ordine:

“Ad un tratto un bambino si arrabbia e si mette a calciare un paio di sedie (è il bambino dell'incontro individuale a cui piace muoversi). Allora il counselor lo richiama un paio di volte e lo guarda in modo molto fermo e deciso per fargli capire che non si deve comportare così” (S: 8,60)

Essere autorevoli non significa però essere severi, significa sapere qual è il proprio ruolo evitando di creare situazioni difficili da gestire, riuscendo a stare in equilibrio tra l'essere amico ed essere insegnante, senza però cadere nella trappola di assolvere compiti genitoriali o darle tutte vinte ai ragazzi (M: 3,30). E' così che una ragazza descrive la school counselor:

“è una figura autorevole ma non severa, è tua amica ma sa stare al suo posto: equilibrio tra essere tua amica e essere insegnante, via di mezzo tra amica e insegnante” (M: 138,139)

- f) *Essere positivo/di supporto*. L'atteggiamento positivo è fondamentale se lo school counselor vuole essere in grado di supportare e incoraggiare non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti quando hanno bisogno di aiuto e consigli (M: 10, 171). Ho potuto osservare molto interventi di questo tipo alle superiori, soprattutto durante i colloqui di college counseling:

“J al mattino va già ad una scuola tecnica per imparare il lavoro che vuole fare e capire se veramente è la scelta giusta per lui, poi al pomeriggio viene alla high school a seguire i suoi corsi base. [...]la counselor sottolinea il fatto che lei non sa niente riguardo questo specifico campo in cui lui vuole lavorare, mentre lui sta imparando molto e sempre di più sull'argomento e sa già dove ci sono le scuole più adeguate, è lui l'esperto (chiaro intervento di incoraggiamento)” (H: 5,30)

Atteggiamento analogo è riscontrabile durante i colloqui per l'individual student planning:

“tornano a guardare la scheda con le materie dove ha difficoltà, gli fa vedere il punteggio e in cosa deve migliorare. Dice anche che non è preoccupata perché sa che lui è in capace di fare quello che va fatto” (G: 2,25)

“Dopo il solito inizio dove lei chiede a J come va, apre la sua scheda e gli dice che va molto bene in matematica e che dovrebbe passare al livello superiore perché questo è troppo facile per lui. Lui è d'accordo. Poi gli chiede cos'è successo in Inglese dicendogli che può fare meglio. Poi guardano biologia e lei dice che dovrebbe arrivare ad arrivare ad ottenere un punteggio più alto, in previsione del college. La counselor comincia a calcolare i vari punteggi per capire dove dovrebbe arrivare, parlano e forse la cosa potrebbe essere un po' troppo difficile per lui, però lei lo sprona dicendo che, anche se è dura, potrebbe farcela durante l'estate (summer school). E' un po' dura ma lei sottolinea che sicuramente impegnandosi potrà farcela [...]Le dice che può farcela, che è il primo della sua famiglia che prenderà il diploma e che può dimostrare a tutti che ce la farà. Lo incoraggia dicendo che se avrà bisogno d'aiuto lo troverà sicuramente nella scuola, ma che dovrà anche impegnarsi” (G. 3,31-3,33\*)

“Infine la counselor gli rimanda quali sono i suoi punti di forza concludendo che sicuramente ce la farà a superare il problema in biologia” (G: 4,37)

“S. dice che è dura perché non sa bene come fare e non c'è nessuno che la aiuta, e quindi si sente scoraggiata. La counselor le risponde che questo è un sentimento comune a molti studenti, è la paura del non conosciuto e del nuovo, ma che però può farcela andando di ufficio in ufficio e telefonando se per caso ha problemi con le application”. (G: 8,66\*)

Avere un atteggiamento positivo risulta essere molto utile soprattutto in situazioni particolarmente dure come può essere la perdita di un genitore. Ecco come si rivolge la counselor ad un ragazzino di scuola media che ha perso il padre da pochi giorni:

“Gli ripete che serve tempo perché questo passi. Fa esempi di altri bambini a cui è successa la stessa cosa e che sono diventati persone più sensibili e comprensivi etc.” (E: 6,75)

Essere positivi e di sostegno non è un atteggiamento che lo school counselor utilizza solamente con gli studenti, ma anche con i genitori che magari hanno un figlio che sta vivendo un momento di difficoltà:

“La counselor le dice che, come mamma, la sta supportando bene e che la ragazza le è sembrata tranquilla” (E: 2,10)

La positività si manifesta anche nell'assumere atteggiamenti scherzosi e nell'utilizzo dell'umorismo (B: 3,35; E: 5,59). Nell'esempio seguente la counselor utilizza l'umorismo per aiutare il bambino a parlare di quello che è successo con un insegnante:

“la counselor riprende a parlare di quello che è successo con l'insegnante [...]imita l'insegnante

con un tono buffo e chiede al bambino con che tono l'insegnante gli ha chiesto se ha rotto il libro, il bambino ride (V: 6,51\*) [...]. Ora il bambino sorride e la counselor scherza con lui facendo le vocine" (V: 6,55)

- g) *Direttivo*. Lo school counselor, a differenza di come può essere uno psicoterapeuta, parla molto ed è direttivo (B: 2,17-18). Riporto di seguito un estratto delle note che ho preso durante l'osservazione di un counseling individuale non programmato:

"La counselor parla molto, le spiega perché è normale che si senta così e che abbia reagito in quel modo. Le dà consigli su come comportarsi con la sua amica e le dice anche che non deve essere dura" (E: 4,43)

- h) Per lo school counselor è inoltre importante porsi in un atteggiamento di *astensione dal giudizio*, essenziale per comprendere la persona per quello che veramente è senza farsi inquinare dai propri preconcetti (M: 3,36). Astenersi dal giudizio significa saper accogliere l'altro nel suo modo di manifestarsi ed è l'unico modo per instaurare una relazione autentica.
- i) La caratteristica che specifica lo school counselor è che il suo è un atteggiamento orientato alla prevenzione, è *pro-active*:

"i ragazzi vengono educati ad apprendere, a scegliere e imparano come risolvere i problemi che possono presentarsi nella vita. E' supportivo e preventivo, interviene prima che il problema si manifesti e sia troppo tardi" (M: 3,42)

###### 6) Qualità personali dello school counselor

Oltre ad essere caratterizzato da un determinato modo di porsi, dall'analisi delle osservazioni è emerso che lo school counselor deve possedere alcune qualità particolari.

- a) *Avere pazienza.* Essere paziente è un tratto molto importante per uno school counselor dal momento che è proprio questa qualità che gli permette di costruire buone relazioni, riuscendo ad aspettare i tempi degli altri, siano essi bambini, giovani o adulti (S: 8,65). La pazienza è, inoltre, essenziale quando è necessario stare a lungo con gli studenti per cercare soluzioni di fronte a situazioni che richiedono di essere affrontate (H: 7,41).
- b) *Avere interesse per le persone.* Senza un vero interesse verso le persone il lavoro dello school counselor cambia a livello qualitativo. Alla base di ogni professione che rientra nell'ambito della relazione d'aiuto c'è questa qualità, l'interesse per l'altro. Grazie a questa qualità, il counselor si pone in atteggiamento di autenticità nella relazione, riesce a porsi in quell'atteggiamento di apertura che gli permette di pensare con l'altro per l'altro.
- c) *Essere percettivo.* Un'altra importante qualità che dovrebbe possedere lo school counselor è quello di avere una percezione particolarmente sviluppata, di avere un grande intuito nel vedere le persone (M: 3,34). Essere capaci di vedere le persone significa riuscire a comprenderle nelle loro molteplici sfaccettature, significa riuscire a comprendere anche quello che non è manifesto o non viene detto, quelle sfumature legate, ad esempio, al linguaggio non verbale e corporeo, significa capire che sta accadendo qualcosa anche se non si sa di cosa si tratta:

“La counselor [...] dice che sta succedendo qualcosa che non la fa sentire bene, ma che non sa di cosa si tratta” (H: 2,13\*)

Durante le osservazioni in una scuola elementare, il counselor mi ha spiegato l'importanza di accogliere i bambini all'entrata della scuola poiché è un buon modo per vedere subito se qualcuno ha qualcosa che non va

“I counselor (e anche gli insegnanti) accolgono i bambini (greetings, welcoming), osservano chi è sorridente e chi no, cercano di fargli iniziare bene la giornata” (S: 1,1-2)

- d) Tra le altre qualità emerse dall'analisi delle osservazioni, è risultato importante per lo school counselor essere:
- diplomatico
  - molto flessibile
  - una persona con una forte autostima

#### 7) Modalità di conduzione del counseling

Offrire servizi di counseling è uno dei compiti principali dello school counselor. Come evidenziato in precedenza, ci sono diverse tipologie di counseling che lo school counselor offre e che sono caratterizzate da specifiche modalità di conduzione, dovute anche dalla diversità delle tematiche affrontate. I tipi di counseling emersi dalle osservazioni sono i seguenti:

- a) individual counseling (social-emotional problems): counseling individuale che si focalizza principalmente su questioni di ordine emotivo;
- b) classroom counseling (college/career, life skills): counseling condotto solitamente con la classe, e può riguardare tematiche come le life skills o le scelte future (college, lavoro);
- c) college/career counseling (individual student planning): counseling individuale in cui si affrontano le questioni scolastiche relative ai crediti, ai problemi in specifiche materie, al passaggio all'anno successivo, alle questioni riguardanti il college;
- d) small group counseling (life/social skills): counseling di piccolo gruppo principalmente rivolto a temi come le life e le social skills. I gruppi possono essere eterogenei oppure composti da persone caratterizzate da uno stesso vissuto/esperienza (perdita di un genitore, essere nuovi a scuola...)

Queste diverse tipologie di counseling sono caratterizzate da diverse modalità di conduzione, tuttavia è possibile riscontrare i seguenti tratti comuni di seguito elencati e spiegati anche con esempi tratti dalle osservazioni fatte durante i vari tipi di counseling:

- a) indipendentemente dal tipo di counseling a cui si fa riferimento, la cosa più importante è *mettere la persona la centro*. Ma cosa significa mettere la

persona al centro? Significa lasciare spazio all'intenzionalità della persona e rispettare il suo modo di essere senza imporre niente. Un semplice esempio viene dal fatto che, ogni volta che mi trovavo ad assistere ad una sessione di counseling individuale, lo school counselor ha sempre chiesto prima di tutto se potevo restare in qualità di osservatrice, sia che il counseling fosse con un bambino o un adolescente (S: 3,10-4,27; G: 2,18; V: 14,32; E: 4,41). Significa anche rispettare i tempi e lo stato d'animo della persona senza spingere a fare più di quello che riesce e senza andare oltre le sue attuali possibilità. A dimostrazione di ciò, di seguito è riportato un estratto dell'osservazione di un counseling individuale con un bambino, fatto attraverso l'utilizzo di un gioco per costruire l'autostima:

"Ore 11.15-11.35: COLLOQUIO CON B

il counselor lo saluta e gli chiede se posso restare con loro,  
B dice di sì.

Poi gli chiede se vuole fare un gioco ed è il bambino a sceglierlo: il gioco si chiama Tòtika, è un gioco pensato per aiutare a costruire l'autostima. Si tratta di un grattacielo di mattoncini colorati, si deve toglierne uno alla volta (1 il primo giocatore, poi 1 il secondo e così via) senza far crollare il grattacielo, e in base al colore del mattoncino preso c'è un cartoncino corrispondente, dello stesso colore, con una domanda a cui cercare di rispondere prima di passare il turno all'altro giocatore.

B e la counselor e io iniziamo a giocare, le domande che sono uscite sono queste:

1. che film vorresti fare?
2. chi di solito ti incoraggia ad avere successo e a fare bene?
3. quando è stato il giorno più bello della tua vita? [B: quando sono entrato nella squadra di basket]
4. quale titolo di canzone descrive meglio cosa penso di me stesso?
5. se potessi fare qualcosa di magico, cosa faresti? [B: saltare alto/volare per fare sempre canestro]
6. cosa ti piace del tuo personaggio televisivo preferito?
7. cosa ti fa sentire bene o male di te stesso? [B: niente]
8. che vestiti ti stanno bene?

Ad ogni domanda rispondevamo sempre tutti e tre, e quando B non sapeva cosa dire rispondeva prima la counselor per aiutarlo. Se B non sapeva cosa rispondere si andava avanti nel gioco senza problemi. Alle risposte di B la counselor cercava di farlo parlare di più ma senza forzarlo andare in profondità e rimanendo sempre sulla frase detta da lui” (S: 6,49)

Mettere la persona al centro significa, quindi, rispettare le modalità di partecipazione del singolo senza forzarlo. Queste alcune note che ho preso durante l’osservazione di un counseling di piccolo gruppo:

“Noto che 2 bambini sono molto calmi, quasi passivi, tristi, mentre gli altri 3 sono molto attivi e casinisti. La counselor rispetta la modalità di partecipazione di ognuno e non forza/sopprime” (E: 5,67)

Ma rispettare le modalità di partecipazione significa anche lasciare la libertà di agire ed esprimersi, così come emerge da questo esempio:

“Ognuna fa quello che riesce, c’è una ragazza che non ne ha voglia e quindi si stende sul materassino e si riposa. C’è molta libertà nel contesto, si vede che ognuno si sente a suo agio e si sente libero di esprimersi come vuole” (B: 2,27)

- b) Un altro tratto comune alle diverse tipologie di counseling è il ruolo che assume lo school counselor, che può essere definito come un *facilitatore*. Il colloquio è caratterizzato dalla connotazione di essere una sorta di conversazione tra pari, un colloquio aperto:

“è un colloquio aperto (open discussion), è come parlare con un amico, ci sono diverse visioni e diversi punti di vista e questo aiuta a vedere meglio l’eventuale problema o ad allargare la prospettiva” (M: 9,142)

Lo school counselor attua una sorta di negoziazione, può proporre soluzioni o suggerire i passi da seguire, ma poi è la persona che prendere

la decisione finale, orientando le sue scelte in base a quello che sente essere migliore per lei e decidendo se accettare i consigli oppure no. Già a partire dalla elementari i counselor stanno attenti a non imporre niente e a coinvolgere attivamente il bambino:

“Ore 11.30-12.00: Individual counseling con un bambino

La counselor viene chiamata perché c'è un problema con un bambino, lei lo prende per mano, le dicono che ha litigato con l'insegnante e non vuole fare pace [...]la counselor sta insegnando al bambino cosa accade al suo corpo e che tipo di sensazioni/emozioni prova quando è stressato]

- allora la counselor gli chiede cosa può fare per aiutarlo a non essere così stressato. Gli chiede se può essere una buona idea contare a fino a 10, cioè dovrebbe respirare, trattenere il fiato e contare fino a 10 e poi espirare, così può pensare meglio e rilassarsi.
- Il bambino dice che va bene, quindi la counselor gli chiede di dirle cosa farà la prossima volta che si troverà in una situazione di stress, perché non vuole che ricordi quello che lei ha detto ma quello che lui stesso ha detto. Lui dice che respirerà e conterà fino a 10, la counselor gli chiede di farglielo vedere e lui lo fa” (V: 5,50\*)

Allo stesso modo, sono sempre i bambini/ragazzi a scegliere se continuare una certa attività:

“Il tempo sta per finire e il counselor chiede quanti di loro vogliono un'altra sessione per lavorare ancora e avere più tempo, perché magari devono ancora finire o vogliono cambiare quello che hanno costruito. I bambini sono entusiasti e dicono di volere più tempo (S: 8,59)”

E sono sempre loro, ad esempio, a scegliere e proporre le tematiche che sentono importanti e significative per i counseling di classe:

“affrontano temi decisi insieme agli studenti con brainstorming: job-financial-home-independent life- social

skills etc. Lei non insegna ma facilita, sono gli studenti che scelgono come imparare, anche chiamando persone esterne” (B: 1,13)

Tutto è basato sulla discussione:

“gli argomenti scelti sono in stretta relazione con gli studenti, sono molto utili e sono una scelta, non un obbligo” (M: 5,67\*)

Ogni attività e proposta nasce da una condivisione, che vede in primo piano i ragazzi, poiché loro sono i primi che devono trovare il senso e l'utilità di ciò che stanno facendo:

“Sono i bambini che propongono cosa scrivere sulle foglie: problemi che hanno avuto quest'anno (fatti, emozioni etc.). La counselor semplicemente facilita e dà qualche suggerimento” (E: 5,62)

- c) Un ulteriore aspetto comune, trasversale alle diverse tipologie di counseling, è dato da una modalità di intervento dello school counselor che lo porta a sottolineare e *mettere in evidenza le potenzialità delle persone*. In moltissimi episodi il counselor si focalizza e evidenzia i punti di forza della persona, bambino o adolescente che sia, ed è un intervento che spesso fa proprio all'inizio delle sessioni, quando magari c'è più timidezza e difficoltà ad iniziare il dialogo:

“il counselor mi presenta e chiede a B se gli va bene che stia lì con loro, lui dice di sì. Allora il counselor gli chiede se vuole dire qualcosa di lui per farsi conoscere anche da me.

- Il bambino esita e sembra molto timido, allora il counselor lo aiuta dicendo che è un brillante artista, che gli piace tantissimo disegnare ed è bravissimo. Il bambino dice di sì [...]Poi parlano del rapporto con un insegnante legato ad uno stesso comportamento del padre, ma sembra che S non ne voglia parlare. Allora il counselor gli chiede se gli va di mostrarmi i suoi disegni per farmi vedere quanto è bravo, lui si alza e ci

spostiamo tutti in un'altra stanza, nell'aula di arte. S prende la cartella e mi mostra tutti i suoi disegni, uno per uno. Gli dico che sono davvero belli e che è bravissimo a disegnare. Lui sorride e dice che vorrebbe venire in Italia perché ci sono le opere di Michelangelo" (S: 3,12-26)

Anche nei counseling orientati all'individual student planning sottolineare le potenzialità e i buoni risultati dello studente è una delle prime cose che lo school counselor dice:

"Dopo il solito inizio dove lei chiede a J come va, apre la sua scheda e gli dice che va molto bene in matematica e che dovrebbe passare al livello superiore perché questo è troppo facile per lui. Lui è d'accordo" (G: 3,29)

"La counselor apre la scheda del ragazzo che ha nel computer e guardano insieme le materie [...]Infine la counselor gli rimanda quali sono i suoi punti di forza concludendo che sicuramente ce la farà a superare il problema in biologia" (G: 4,37)

Far leva sulle potenzialità significa anche creare momenti in cui la persona ha la possibilità mostrare le sue abilità, significa valorizzarla, questo è quello che è successo durante uno small group counseling:

"Quando ci sono tutte, la counselor chiede come va, parlano un po' e poi accende lo stereo e comincia a fare alcuni esercizio di base (respirazione, yoga etc.). Poi ad un tratto chiede ad una ragazza se vuole proseguire lei con altri esercizi, perché è bravissima ed è molto preparata su questo" (B: 2,26)

- d) Che si tratti di counseling individuale o di gruppo, riguardante la sfera emotiva o le scelte future, avere la capacità di *condurre le sessioni in maniera diversa da quella tradizionale* è un altro degli aspetti comuni. Ad esempio, ho visto school counselor condurre colloqui fuori dal setting che viene crearsi quando si è seduti nell'ufficio ma camminando per i corridoi

della scuola (E:2,7). Oppure ho assistito a sessioni di gruppo in cui venivano utilizzate tecniche diverse al colloquio, come ad esempio leggere libri o fare collage, per stimolare la discussione e la condivisione in modo alternativo.

- e) Inoltre, un ulteriore tratto in comune emerso dall'analisi delle osservazioni, è dato dal fatto che lo school counselor *dà molte spiegazioni*. Ma cosa spiega in genere durante i counseling? Nei counseling individuali, ad esempio, può dare spiegazioni riguardo le emozioni o lo stato d'animo di quel momento:

“Ore 13.20: individual counseling .

Il ragazzino ha perso il papà 3 giorni fa. La counselor gli dice che può venire da lei quando vuole e cerca di spiegargli quello che potrebbe provare/sentire/dire. Dice che potrebbe non riuscire a fare i compiti o altre cose, ma che è tutto normale. Poi gli spiega che ci sono 2 cose che possono capitare:

1. negazione: non credere che sia successo quel fatto. Serve tempo perché passi. Fa esempi di cosa potrebbe succedere con la negazione.
2. potrebbe riuscire a fare le solite cose, ma come se non gli importasse nulla. Potrebbe sentire tristezza, non volersi alzare, fare, e questo stato è chiamato depressione. Non deve essere sorpreso se si ritrova triste e arrabbiato, soprattutto verso le persone più vicine, come famigliari e amici” (E: 5,71\*).

Nei counseling di gruppo, invece, solitamente lo school counselor spiega le modalità di lavoro:

“il counselor spiega che lo scopo di oggi è quello di cercare di lavorare insieme e ascoltare le idee degli altri. Dice che devono costruire qualcosa che cammini a terra (es: macchinina, motore etc), e che ogni gruppo avrà una scatola con il materiale necessario” (S: 7,56)

Nel counseling che riguarda il career decision-making, invece, lo school counselor dà spiegazioni e informazioni sulle risorse che offre la scuola e sugli aspetti riguardanti il college (crediti da ottenere, corsi da frequentare, questioni finanziarie...):

“La counselor lo informa di quali college fanno al caso suo e gli spiega che possibilità potrebbe avere diplomandosi con un determinato punteggio, in modo da non aver bisogno nemmeno di lettere di raccomandazioni e addirittura senza dover pagare” (H: 7,51)

“Affrontano quindi la questione finanziaria. Lei gli spiega che se riesce a mantenere una certa media può entrare automaticamente sia a Umass che nell'altro college, e se mantiene un'altra media può riuscire ad avere la riduzione o la borsa di studio che copre parte delle spese. La counselor sottolinea che probabilmente non avrà bisogno dello spagnolo per andare avanti al college” (G: 2,26)

- f) *Dare consigli* è l'ultimo elemento comune emerso dall'analisi delle osservazioni. Lo school counselor dà spesso suggerimenti su come comportarsi in determinate situazioni. Nel counseling individuale, ad esempio, può dare consigli di questo tipo:

“La counselor parla molto [...] Le dà consigli su come comportarsi con la sua amica e le dice anche che non deve essere dura” (E: 4,45)

Nei college/career counseling, invece, solitamente dà consigli riguardo le scelte future da fare:

“Poi le dà dei consigli sulle classi specifiche da frequentare e che informarsi per la scholarship è la prossima mossa” (G: 8,63).

Oltre a questi tratti comuni, le varie tipologie di counseling presentano caratteristiche diverse in base alla tematica, alla modalità di conduzione e al tipo

di lavoro che viene fatto con il singolo o il gruppo. Di seguito verranno spiegate le specificità che contraddistinguono i tipi di counseling, secondo quanto osservato.

- a) *Individual counseling for social-emotional problems*. Oltre agli aspetti già descritti, lo school counselor, durante la sessione, si ferma spesso per fare la sintesi della situazione e dare dei feedback allo studente, sia esso piccolo o adolescente. In questo modo, il counselor chiarisce quanto è stato detto fino a un determinato allo studente, il quale ha la possibilità di correggere o spiegare meglio ciò che sente necessario:

“Il counselor gli chiede se è andato al morning meeting, S dice di sì, dice anche che non vuole andare in prima media e restare in 5' elementare. Allora il counselor gli chiede se è per i motivi che già conoscono e ricapitola la situazione, su cosa stanno lavorando e perché” (S: 3,20)

Grazie a questo tipo di scambio, lo school counselor ha la possibilità di chiedere ulteriori informazioni e spiegazioni per cercare di comprendere meglio la situazione e, spesso, prende nota di quanto gli viene detto. Nel counseling individuale con i bambini delle elementari, il counselor fa spesso uso del contatto fisico, come ad esempio una carezza o un abbraccio:

“Il bambino è ancora stressato, la counselor lo fa respirare per aiutarlo a rilassarsi e lo accarezza” (V: 5,48)

Nel counseling individuale, infine, il counseling è solito parlare molto, a differenza dei counseling di classe dove sono i ragazzi a fare da co-conduttori.

- b) *Classroom counseling*. Le sessioni di counseling di classe solitamente cominciano con un assessment iniziale:

“L. chiede come va e cos'hanno fatto ieri. Poi chiede cosa si ricordano di ieri e cosa hanno trovato utile. A turno ognuno

dice la sua. Quindi L. prosegue con le spiegazioni [...]” (M: 4,54)

La partecipazione attiva degli studenti è essenziale per la riuscita della sessione, poiché sono loro i protagonisti delle attività:

“Ogni volta che L. affronta un aspetto diverso di questo argomento lo fa con l’aiuto dei ragazzi, non dà mai le risposte pronte sul piatto” (M: 4,55)

“la prima attività riguarda descrivere quali sono le social skills rules: la counselor mostra dei cartelli con i disegni delle rules, chiede chi vuole dirla, i bambini alzano la mano e spiegano tra loro il significato del disegno, se qualcuno ha qualcosa da aggiungere lo fa” (V: 12,17\*)

Il classroom counseling presenta alcune analogie con le lezioni e il counselor con l’insegnante: infatti, richiama all’ordine e all’attenzione quando la classe si fa troppo indisciplinata, gira per i gruppi per dare aiuto o spiegare meglio le attività, descrive gli obiettivi e i contenuti della sessione successiva. A differenza di una normale lezione, però, lo school counselor fa lavorare gli studenti su se stessi in quanto individui e in quanto gruppo, stimolandoli a riflettere, ad esempio, su come si sono sentiti facendo il lavoro di gruppo, se il gruppo ha funzionato o meno, dove vogliono arrivare come gruppo (S: 8,62).

Ci sono diverse modalità di condurre un counseling di classe, a seconda che si parli di life skills o di scelte future.. Di seguito è riportato un estratto delle mie osservazioni che descrive un classroom counseling sul career decision making:

“CLASSE 10 grade (sophomore, 2° anno, 15 anni che vanno per i 16) 8.30-9.00

TOPIC: CAREER DECISION MAKING

Si tratta di una lezione in cui gli studenti compilano una sorta di questionario con l’aiuto del counselor e dell’insegnante (CDM SURVAY), per iniziare a vedere quali sono i loro interessi, abilità, i valori che ritengono importanti, che tipo di

lavoro vorrebbero fare e qual è il percorso da seguire per arrivare a fare quel lavoro. Il counselor mi fa sedere in un banco della classe e mi dà il foglio con l'intervista perché possa farla anch'io e quindi capirla meglio, anche l'insegnante la fa e pure la tirocinante. [...]la school counselor spiega agli studenti, cosa faranno e perché: la CDM Survey riguarda interests-values-abilities-education per una satisfying career choice. Ad esempio: se dico che voglio diventare dottore, cosa devo essere in grado di fare e che strada devo intraprendere? La counselor sottolinea che è molto importante trovare un lavoro che si è contenti di fare ogni giorno. Dopo aver spiegato come compilare la prima parte della survey, gli studenti iniziano [...]Una volta completato tutto, si guarda ogni riga e si scrive il numero delle cose cerchiare, per capire quanti punti si hanno per ogni cluster. Poi chiede se qualcuno ha ottenuto un punteggio pari a 10-9-8 etc: la linea che ha più punti indica dove sono le proprie abilità/interessi. Il counselor specifica che, ovviamente, si può cambiare durante la high school, ma che comunque vale la pena tenere in considerazione questi risultati. Il lavoro finale consiste nel guardare i numeri e le lettere vicini alle professioni, che definiscono il grado di training e le possibilità di lavoro che statisticamente ci sono nei prossimi 10-15 anni. A questo punto i ragazzi possono vedere l'ambito in cui hanno ottenuto i punteggi maggiori e possono vedere quali sono gli studi da fare per arrivare a fare quella professione e qual è la richiesta del mercato. L'insegnante e lo school counselor spiegano che nella scuola c'è il collegamento online alla survey, disponibile per tutti gli studenti (CDM CareerZone: [www.cdmcareerzone.com](http://www.cdmcareerzone.com)). In pratica c'è una casella in cui è possibile inserire il nome della professione che interessa, poi cliccando su 'job description' esce la spiegazione del lavoro, quali sono gli interessi (interests) che si dovrebbero avere per intraprendere la professione, le abilità necessarie (tasks), gli studi da fare (education/training), il salario (wages), job outlook, similar jobs (rientrano in questa categoria i lavori che magari non sono citati singolarmente ma che hanno a che fare con il lavoro selezionato[...]Qual è

il motivo di tutto questo? Il counselor spiega che più informazioni si hanno più si è in grado di prendere buone decisioni. [...]Infine la counselor dice di portare a casa la survey fatta e di mostrarla ai propri genitori, prima però tutti consegnano un foglio all'insegnante col riassunto dei risultati del questionario (Administrator's copy)" (H: 1,2\*)

Diversa, invece, è la conduzione di un counseling di classe che affronta il tema delle life skills, come emerge dal racconto una counselor:

“parlando di conflict resolution si risponde alla seguente domanda: – come ti sentiresti se qualcuno ti trattasse come tu tratti gli altri?; oppure si parla di rules nei seguenti luoghi:– home, work, community = si dividono i bambini in tre gruppi, si fa la lista delle regole e la lista delle conseguenze se non si seguono le regole in questi 3 contesti” (V: 9,69\*)

Di seguito è riportato un esempio di classroom counseling sulle social skills:

“Ore 12.45-13.30: CLASS COUNSELING – MISSION POSSIBLE

La mission possible di oggi è imparare ad ascoltare le idee degli altri attraverso un lavoro di gruppo: la classe verrà divisa a piccoli gruppi e ogni gruppo avrà delle scatole con dei materiali per costruire qualcosa che per terra riesca a muoversi (es. macchinina etc).

In classe ci sono i 2 counselor e l'insegnante.

prima di iniziare il lavoro di gruppo, il counselor mostra dei fogli con delle parole a metà e chiede alla classe di indovinare. I bambini che sanno la parola alzano la mano per rispondere. In questo modo l'atmosfera della classe si anima un po' [...] il counselor spiega che lo scopo di oggi è quello di cercare di lavorare insieme e ascoltare le idee degli altri. Dice che devono costruire qualcosa che cammini a terra (es: macchinina, motore etc), e che ogni gruppo avrà una scatola con il materiale necessario.

- L'insegnante quindi divide la classi in gruppi da 3 o 4.

- Durante i lavori il counselor gira per i gruppi e spiega meglio o dà supporto. Anche l'insegnante e l'altro counselor girano per la classe per dare ulteriore supporto.
- Per richiamare l'attenzione il counselor ha un piccolo strumento che scuotendolo fa un suono tipo campana.
- Se qualche gruppo non capisce bene come lavorare, può spostarsi e guardare come lavorano gli altri gruppi.

CONTENUTO SCATOLA: 1 motorino, ruote, pezzi di cartone, carta, scotch, cannucce, tutto il necessario per costruire qualcosa che si muove come una macchina, tipo un elica etc.

Il tempo sta per finire e il counselor chiede quanti di loro vogliono un'altra sessione per lavorare ancora e avere più tempo, perché magari devono ancora finire o vogliono cambiare quello che hanno costruito. I bambini sono entusiasti e dicono di volere più tempo. [...]Il tempo è scaduto e il counselor dà i compiti per la prossima volta (il prox lunedì)" (S: 7,40)

c) *College/career counseling (individual student planning)*. Si tratta di un counseling individuale in cui si affrontano tematiche relative all'andamento scolastico e alle scelte future (college, lavoro). Lo scopo principale degli interventi dello school counselor mirano a cercare di capire gli interessi dello studente e ad aiutarlo a diventare più consapevole della sua situazione scolastica in relazione alle scelte che dovrà compiere per il suo futuro (classi da frequentare l'anno successivo, scelta del college o del lavoro):

"La counselor cerca di capire cosa interessa davvero a S, che lavoro vorrebbe fare, e cerca di farle capire che con gli studi attuali non sarebbe in grado di fare quel lavoro (o andare in quel college) perché le mancano corsi.

Allora la counselor cerca di darle delle alternative e le chiede come si sentirebbe se fallisse il test di ammissione. S dice che ci starebbe male" (B: 2,15)

"Allora la counselor le dice che lavorando duro può sicuramente farcela, però dovrebbe cercare di pensare

anche al altre alternative in caso questo piano andasse male. Le ricorda che può sentirsi libera di cambiare idea e di non sentirsi obbligata ad andare avanti in cose che magari alla fine non le piacciono.

Poi le dà dei consigli sulle classi specifiche da frequentare e che informarsi per la scholarship è la prossima mossa. Le dà indirizzi dove deve andare per avere informazioni sui costi/riduzioni/benefici e sottolinea il fatto che deve cercare di raccogliere tutte le informazioni possibili per avere una panoramica ampia e dettagliata e poter scegliere cosa fare con consapevolezza, ed evitare quindi di avere problemi all'ultimo momento" (G: 8, 62-65)

E' chiaro come lo school counselor lavori in modo da aiutare lo studente a tenere presente ciò che rende felici prima di scegliere, facendolo sentire libero di cambiare idea:

"la counselor [...] le ripete di nuovo che se cambia idea può dirglielo senza problemi e che possono rivedere insieme i suoi piani tranquillamente" (G: 8,67)

"la counselor sottolinea che, oltre a tutte queste considerazioni, nella sua scelta deve pensare anche e soprattutto a quello che la rende più felice" (H: 6,35)

Infine, lo school counselor dà anche indicazioni e consigli rispetto a come comportarsi in specifiche situazioni, ad esempio se si ha un problema con un insegnante o con una particolare materia.

Di seguito sono riportati un esempio di individual career planning e un esempio di college counseling:

"Ore 8.20: COLLOQUI CON ALTRO STUDENTE (JUNIOR)  
- SCHEDULE

Dopo il solito inizio dove lei chiede a J come va, apre la sua scheda e gli dice che va molto bene in matematica e che dovrebbe passare al livello superiore perché questo è troppo facile per lui. Lui è d'accordo. Poi gli chiede cos'è successo in Inglese dicendogli che può fare meglio. Poi guardano

biologia e lei dice che dovrebbe arrivare ad arrivare ad ottenere un punteggio più alto, in previsione del college. La counselor comincia a calcolare i vari punteggi per capire dove dovrebbe arrivare, parlano e forse la cosa potrebbe essere un po' troppo difficile per lui, però lei lo sprona dicendo che, anche se è dura, potrebbe farcela durante l'estate (summer school). E' un po' dura ma lei sottolinea che sicuramente impegnandosi potrà farcela.

Poi parlano del corso di inglese che dovrà fare l'anno prossimo e la counselor gli dice che è il momento di compilare l'application.

Lui prosegue dicendo che gli piace moltissimo la matematica, ma che vorrebbe fare anche qualcos'altro, lei quindi dice che se non passa biologia potrebbe fare un altro corso, ad esempio social studies.

Poi la counselor fa il conto dei crediti per fargli sapere di quanti ne ha bisogno per poter frequentare la summer school, gli dice quali test deve assolutamente fare e che ha bisogno di 10 crediti in più per l'anno prossimo.

Quindi controllano insieme i corsi che sta facendo per vedere quali continuare, quali fare meglio e quali invece vanno bene e non c'è bisogno di modificare niente.

Infine la counselor gli dice che potrebbe rimanere nella scuola il pomeriggio per studiare ancora, insieme alla sua ragazza (infatti sembra che lui voglia stare solo con lei e frequentare solo le classi facili). Le dice che può farcela, che è il primo della sua famiglia che prenderà il diploma e che può dimostrare a tutti che ce la farà. Lo incoraggia dicendo che se avrà bisogno d'aiuto lo troverà sicuramente nella scuola, ma che dovrà anche impegnarsi" (G: 3,28\*)

"Ore 12.45-13.30: COLLOQUIO PER COLLEGE COUNSELING CON UNA STUDENTE

SSA la counselor chiede a S. come va e che programmi sta facendo, lei risponde che vorrebbe andare in un college per fare Nursing e che le piacerebbe andare a Umass, sia perché le piace molto come college sia perché è vicino casa. La counselor le risponde che deve informarsi per le deadlines perché molti nursing program sono particolari e

hanno deadline diverse. Le dice inoltre che deve chiamare perché queste informazioni non sono su internet. Guardano insieme i corsi e la counselor le suggerisce che dovrebbe fare biologia o scienze o corsi simili per avere il piano di studi necessario per andare a Umass nursing.

Poi la counselor le chiede che tipo di informazioni ha raccolto fino a questo momento: le dice di cercare tutte le informazioni possibili online sui programmi di nursing, perché magari possono esserci dei curricula bellissimi ma che magari non sono adatti a lei, per cui più informazioni avrà a disposizione più potrà capire qual è la scelta migliore. La counselor controlla internet, le dice il punteggio necessario per poter essere accettati a Umass e le dà altre informazioni a riguardo. Sembra un po' difficile riuscire ad entrare all'Umass college. S però insiste che vuole andare proprio lì, allora la counselor le dice i corsi che dovrà fare e cosa dovrà studiare per passare i test necessari: tante materie dovrà studiarle da sola perché non le ha fatte alla high school. Poi le ripete di andare a vedere sui vari siti perché tutte le cose che le sta dicendo le trova su internet.

- A questo punto la counselor chiede a S che cosa ama di più del fatto di fare nursing, perché le sembra di vederla un po' titubante: S risponde che le piace perché così può aiutare le persone. Allora la counselor le chiede se le può piacere anche l'ambiente ospedaliero, perché ci sono molti altri lavori che permettono di aiutare le persone. S non sembra molto convinta.
- Allora la counselor le dice che lavorando duro può sicuramente farcela, però dovrebbe cercare di pensare anche ad altre alternative in caso questo piano andasse male [...] Poi le dà dei consigli sulle classi specifiche da frequentare e che informarsi per la scholarship è la prossima mossa. Le dà indirizzi dove deve andare per avere informazioni sui costi/riduzioni/benefici e sottolinea il fatto che deve cercare di raccogliere tutte le informazioni possibili per avere una panoramica ampia e dettagliata e poter scegliere cosa fare con consapevolezza, ed evitare quindi di avere problemi all'ultimo momento.

- S dice che è dura perché non sa bene come fare e non c'è nessuno che la aiuta, e quindi si sente scoraggiata. La counselor le risponde che questo è un sentimento comune a molti studenti, è la paura del non conosciuto e del nuovo, ma che però può farcela andando di ufficio in ufficio e telefonando se per caso ha problemi con le application. Infine la counselor le dice di fissare un altro appuntamento con lei dopo che ha compilato l'application form per la scholarship. (G: 7,58\*)

d) *Small group counseling*. Il counseling di piccolo gruppo solitamente tratta di social skills e può variare per la composizione del gruppo stesso, che può essere eterogeneo oppure formato da persone che presentano uno stesso vissuto (es: perdita di un genitore, famiglie separate...). Può essere condotto in vari modi, ad esempio discussione e condivisione in cerchio, oppure può essere proposto come lezione di yoga o altre attività alternative. Lo scopo principale è quello di aiutare gli studenti ad apprendere le regole dello stare insieme e della condivisione. La partecipazione attiva dei membri è elemento essenziale per lo svolgersi della sessione. I lavori prevedono, oltre al colloquio, l'utilizzo di materiali e tecniche varie per stimolare nella discussione e nella scelta dei lavori da fare. Un esempio di counseling di gruppo è il seguente:

“Ore 11.30: Group counseling

La counselor insegna social skills

Siamo tutti seduti per terra, la counselor ricorda le 3 regole:

1. alzare la mano prima di parlare
2. non ridere in faccia ai compagni quando stanno tentando di dire/fare qualcosa
3. cercare di divertirsi

(se i bambini si distraggono, la counselor batte le mani e loro rispondono ribattendole, è un modo per recuperare la loro attenzione)

a) la prima attività riguarda descrivere quali sono le social skills rules: la counselor mostra dei cartelli con i disegni delle rules, chiede chi vuole dirla, i bambini alzano la mano e

spiegano tra loro il significato del disegno, se qualcuno ha qualcosa da aggiungere lo fa:

1. eye-contact
2. body-posture (seduti in cerchio)
3. response (alzare la mano prima di parlare)
4. good listening
5. do not interrupt

b) seconda attività: un bambino prende un sacco pieno di orsetti di peluche e passa perché tutti possano sceglierne uno, ne scegliamo uno anche io e la counselor. I bambini devono trattare bene gli orsetti e poi devono fare l'esercizio dei compliments. Il counselor chiede cosa significhi compliments e i bambini rispondono, poi iniziano:

- inizia la counselor dicendo ad uno dei bambini le cose belle di lui che ha notato negli ultimi 2 mesi
- a turno ogni bambino dice qualcosa di bello ad un altro, qualcosa di bello che ha fatto in classe. Alla fine si risponde ringraziando.
- Alla fine tutti abbracciano l'orsetto e a turno lo rimettono nel sacco" (S: 12,13\*)

#### 8) Formazione dello school counselor

Durante le osservazioni ho avuto modo di parlare con gli school counselor e di fare loro alcune domande, tra cui chiedere che tipo di formazione hanno fatto per fare questa professione.

Dall'analisi sono emerse le seguenti informazioni.

Pur non essendo obbligatorio, sarebbe meglio avere un background in education e learning, focalizzato quindi maggiormente sulla dimensione accademica. Dopo la laurea si accede al Master in school counseling, che è un Master in Education e dura 3 anni. Se si proviene da psicologia è necessario integrare aggiungendo dei corsi/crediti per soddisfare alcune richieste del curriculum in Education. Una delle school counselor che ho osservato, mi ha spiegato che lei, avendo una major in psicologia ed essendo quindi di stampo più clinico, ha avuto delle difficoltà, poiché gli psicologi non sono formati per fare gli school counselor e hanno bisogno di capire come lavorare in un educational setting (H: 4,25). Con un background in Education è invece possibile capire, ad esempio, come lavorano gli insegnanti e cosa cercano di fare per poterli aiutare al meglio. Infatti:

“Lo school counselor fa da ponte tra l'insegnante e il bambino: il bambino è un learner, psychology background è poco: è necessario imparare a lavorare col sistema scolastico, a relazionarsi e lavorare con gli insegnanti, lo staff, le famiglie etc. E' importante costruire una relazione sistemica (system relationship)” (S: 9,88)

Oltre al Master è necessario fare 600 ore di tirocinio nelle scuola sotto la costante supervisione di un docente del Master. Servono diverse licenze a seconda che lo school counselor lavori alle elementari, medie o alle superiori. Per avere tutte le licenze occorre fare più ore di tirocinio (più di 700) da suddividere nei diversi livelli scolastici. Infine, per mantenere le licenze e il suo ruolo, lo school counselor deve dimostrare ogni 5 anni il lavoro svolto: ore di preparazione, di counseling, di supervisione, di insegnamento (counseling classes), di corsi di aggiornamento. (UMass Master)

#### 9) Luoghi di lavoro

Il luogo di lavoro per eccellenza dello school counselor è la scuola. Tuttavia, può lavorare anche in ambito privato, ma non è una scelta consigliata per diversi motivi:

- lo school counselor è pagato dal distretto, quindi il suo lavoro dovrebbe svolgersi esclusivamente a scuola;
- lavorando anche in privato potrebbero nascere delle confusioni rispetto al ruolo;

In ogni caso, quando lo school counselor lavora anche nel setting privato, deve attenersi alle seguenti disposizioni:

- non può seguire gli stessi allievi e le stesse famiglie della sua scuola;
- deve avere una licenza in più (community counselor) e, di conseguenza, altre supervisioni (M: 3,44)

#### 10) Difficoltà nel lavoro di school counselor

Conversando con i counselor nei momenti in cui c'era la possibilità di parlare, ho chiesto se incontravano delle difficoltà nel loro lavoro e sono emersi i seguenti aspetti:

- lavorare nel sistema scolastico è piuttosto difficile perché è duro e rigido, e quindi non si è liberi di decidere cosa fare e che cambiamenti introdurre:

“la counselor dice che è molto dura lavorare perché il sistema scolastico è molto duro, la direttrice è rigida e non vuole cambiare le cose, quindi è ancora più difficile perché si è sotto il sistema e non si è liberi di decidere e di cambiare” (B: 3,36-37).

- C'è poca collaborazione tra insegnanti e school counselor, nel senso che gli insegnanti vanno da loro per qualsiasi problema, anche il più piccolo, e si impegnano poco per cercare di risolvere le questioni più semplici da soli, ma i counselor non sono dei tutto-fare:

“La counselor si lamenta perché lo sanno gli insegnanti che non possono far uscire un bambino ogni volta che c'è un problema, continuano a dirlo che non si può fare sempre così, eppure ogni volta che c'è un problema, invece di vedere un attimo come si può risolverlo, l'insegnante fa uscire il bambino dalla classe perché tanto c'è il counselor, ma così non va bene.” (V: 4,43)

“Ore 9.30: un'insegnante viene a lamentarsi perché nella sua classe mancano dei materiali, tipo libri-dizionari, quindi è venuta per chiedere aiuto al counselor. La counselor la manda nella stanza dove ci sono alcuni dei materiali che sta cercando, poi quando l'insegnante esce, mi dice che non va bene che gli insegnanti vengano da lei ogni volta che c'è il più piccolo problema, perché lei non è la tuttofare” (V: 10,2\*)

- Infine, a causa del numero elevato di studenti, lo school counselor spesso riesce ad occuparsi solamente dell'ambito scolastico/accademico e non di quello emotivo, che ugualmente gli compete.

“Purtroppo però gli studenti sono troppi e non è possibile riuscire a fare tutto, per cui di solito succede che lo school counselor si occupi della parte accademica, mentre lo

school adjustment counselor si occupa del versante emotivo, anche se con alcune limitazioni" (H: 4,15)

#### 11) Vantaggi dello school counseling

Durante le osservazioni in alcune scuole (superiori e medie), ho avuto la possibilità di parlare anche con gli studenti, sia con un colloquio a due che in classe prima o dopo la lezione. Grazie a queste conversazioni, sono emersi gli aspetti vantaggiosi dello school counseling dal punto di vista degli studenti.

a) *Orientamento*. Uno dei vantaggi della presenza dello school counselor è legato alla sua funzione di orientamento in due ambiti specifici: l'orientamento che riguarda la scelta delle classi/materie; l'orientamento che riguarda la scelta del college o del lavoro.

- Nel primo caso, lo school counselor spiega agli studenti le materie e i corsi, li aiuta nella scelta delle classi per l'anno successivo(scheduling) e dà loro le informazioni di cui hanno bisogno a livello scolastico. Inoltre

“se non sai i corsi e non sai cosa scegliere è facile parlare con loro perché ti conoscono e sanno le tue abilità” (M: 6,103)

- Per quanto riguarda l'orientamento nella scelta del college/lavoro, lo school counselor è utile perché sa dare tutte le informazioni necessarie relative alle applications, i crediti necessari, le borse di studio e le visite ai college:

“come junior, l'ha trovato molto utile per capire che programmi vedere e in che college andare, per capire cosa guardare ed essere preparata per quello che ha bisogno di sapere” (H: 6,36)

b) *Transizione*. Un altro aspetto vantaggioso dello school counseling è l'aiuto che viene offerto nei momenti di transizione, quando cioè si cambia scuola oppure semplicemente classe:

“è fondamentale [...] per il passaggio alle nuove scuole, anche a livello di crediti necessari, borse di studio etc. Inoltre quando c'è bisogno di cambiare classe (o perché il corso non piace o perché ci sono altre difficoltà) è lo school counselor che si occupa di gestire la situazione (non i genitori né il principale)”  
(M: 4,58-59)

- c) Uno degli elementi più citati in relazione ai vantaggi dello school counseling è il fatto di avere a disposizione una *persona che ti ascolta e con cui parlare*. Il counselor, a volte, è considerato come un genitore, con la differenza che “è consapevole di cosa vuoi fare” (M: 6,100) e che “I miei genitori non riescono a capire tante cose, mentre L. mi capisce e mi aiuta” (M: 8,134).

L'ufficio del counselor è il primo posto dove andare in caso di necessità, ed è importante per gli studenti perché sanno che c'è un posto dove possono recarsi anche solo per parlare, senza bisogno di avere problemi specifici:

“la ragione principale non è il fatto di avere problemi, lei viene anche solo per parlare” (M: 7,126)

Sanno di avere un'ora dedicata completamente a loro, in cui possono parlare, sapendo di avere a disposizione una persona che ascolta veramente quello che dicono e li aiuta a risolvere l'eventuale problema. In ogni caso,

“parlare con lo school counselor mi fa sentire meglio, mi capisce e io mi sento libera di andarci quando voglio, solo il fatto di parlare aiuta a star meglio perché tenersi le cose dentro è peggio” (M: 9,149)

Dal momento che, spesso, gli studenti non parlano con genitori e insegnanti, lo school counselor rappresenta un importante figura di riferimento a cui rivolgersi all'interno della scuola, tanto che la ragazza con cui ho parlato ha affermato che tutti dovrebbero avere lo school counselor.

d) *Mediazione e supporto*. Lo school counselor rappresenta, quindi, un fondamentale punto di riferimento e di supporto per tutti gli studenti, i quali si rivolgono a lui anche quando si trovano in difficoltà con qualche insegnante. La funzione del counselor in questo caso è quello di mediare e fare da ponte tra studente e insegnante, nel tentativo di trovare una soluzione. Inoltre, motiva e incoraggia gli studenti a raggiungere i loro obiettivi e li aiuta affinché imparino a supportarsi a vicenda. Conoscere lo school counselor e avere una buona relazione con lui significa affrontare la vita scolastica in modo molto più facile e semplice. Infine, lo school counselor è utile perché fornisce supporto anche agli insegnanti, per aiutarli a rispondere nel migliore dei modi ai bisogni degli studenti. Questo è quello che afferma una studentessa:

“anche loro [gli insegnanti] hanno bisogno di guidance e supporto, per orientare e rispondere adeguatamente ai bisogni degli studenti, dal momento che non possono fare tutto da soli” (H: 7,44)

Tra gli aspetti vantaggiosi dello school counseling, quello più importante sembra essere il seguente:

“Lo school counseling serve per insegnare come affrontare la vita e diventare adulti responsabili” (E: 4,51)

Dall'analisi dei dati raccolti attraverso osservazioni-interviste-materiale grigio sono emerse altre categorie che, pur non riferendosi direttamente al ruolo dello school counselor come quelle spiegate precedentemente, aiutano ad approfondire la comprensione di questa professione e della sua identità. Di seguito descriverò queste categorie specificandone l'utilità.

#### 1) *Ruolo dello school psychologist*

Durante le mie visite nelle scuole, ho avuto spesso la possibilità di parlare con gli school counselor e di comprendere quali sono le loro funzioni e come si caratterizza il loro ruolo, cosa che mi ha permesso di capire meglio la differenza tra questa figura professionale e quella dello school counselor.

- a) Il compito principale dello school psychologist è quello di fare test e valutazione diagnostica (testing) per individuare gli studenti con bisogni speciali (bisogni speciali sia in senso di disabilità che in senso di dotati) e problemi di apprendimento (S: 1,5;M: 1,10; H: 4,22). Attraverso i test per la valutazione diagnostica (es: learning test, emotional test) lo school psychologist individua lo stile cognitivo degli studenti per capire come imparano, come apprendono e il loro sistema emotivo. Osservando poi gli insegnanti (in classe o con ripresa video) è poi in grado di dare consigli utili per modulare l'insegnamento sui bisogni e lo stile cognitivo degli alunni (S: 1,5; E: 3,33).
- b) Un secondo compito dello school psychologist è quello di offrire counseling psicologico. In questo caso il termine counseling assume il significato di terapia, infatti si tratta di un counseling one-to-one a regolare cadenza settimanale e a lungo termine, poiché le questioni che vengono affrontate sono solitamente legate a problematiche profonde, come ad esempio la depressione. Inoltre, lo school psychologist conduce anche counseling psicologico di gruppo, che è focalizzato principalmente sulla valutazione psicologica e la mental health.
- c) I destinatari dei servizi che offre lo school psychologist sono soprattutto gli studenti della special education e quelli che vengono inviati dallo school counselor. Infatti, lo school psychologist è specifico per un preciso gruppo di persone (special education) e non segue tutti gli altri studenti individualmente perché, generalmente, prima si recano dallo school counselor. Inoltre, spesso non lavora a scuola a tempo pieno ma full-time. Di conseguenza, non essendo in una relazione lunga e costante con gli studenti che non presentano problemi specifici, non li conosce così come loro non conoscono molto lui.

“Lo psicologo non ha un numero fisso di studenti da seguire, come lo school counselor, ma ha solo quelli della special education e quelli che gli vengono mandato dallo school counselor” (M: 2,17)

“Lo School psychologist/psychologist di solito lavora molto in setting privato e nella scuola non è in relazione lunga con i bambini” (S: 9,92)

“Non è full-time, non conosce gli studenti, si occupa solo di un gruppo preciso (di solito IEP). Di solito si va dallo school psychologist perché forzati” (M: 7,118)

- d) Allo school psychologist compete la partecipazione ai meeting per scrivere l'IEP (Individual educational plan) insieme ai genitori degli studenti in questione e agli altri professionisti del team scolastico (insegnanti, school counselor, nurse etc.). In pratica, per la special education ci sono dei documenti da compilare in cui specificare i bisogni speciali dello studente (es: necessità che lo studente sia seduto in prima fila per problemi di udito..). Ai meeting devono partecipare tutto lo staff scolastico che ha a che fare con lo studente e i genitori, poiché tutti devono essere d'accordo sui contenuti da scrivere nei moduli. Così mi descrive l'IEP un counselor:

“quando un bambino è presentato come problematico o si nota qualche problema, si testa (school psychologist) e poi si osserva in classe per scrivere documento che descrive la sua situazione e i suoi problemi. Dopo la valutazione e l'osservazione si stende l'IEP [...] L'IEP è un documento che contiene le informazioni del bambino e dei genitori, i risultati dei test con sezione dedicata alla valutazione dei problemi emotivi/comportamentali/cognitivi etc, specificando a che punto si trova esattamente il bambino. Infine c'è la sezione dedicata alle misure da adottare e di cosa c'è bisogno per cercare di migliorare (o risolvere) la situazione” (V: 10,3)

Di seguito è riportato un estratto delle mie osservazioni durante un meeting per l'IEP a cui ho potuto partecipare:

“Ore 10.00-11.00: Meeting per IEP

Persone presenti: mamma della bambina in questione con sua terapeuta, tutti gli insegnanti che lavorano con la

bambina, school counselor, educational leader, principal assistant.

Hanno chiesto il permesso alla madre per farmi assistere al meeting e ho firmato il foglio che hanno firmato tutti (nome, ruolo nella scuola, firma – ho firmato come student intern).

- parla speech teacher dicendo quello che sta facendo e che situazione ha raggiunto, specificando che la bambina deve continuare a lavorare con lei. Poi chiedono alla mamma se è contenta del servizio di speech e se vedi miglioramenti. La mamma risponde che qualche miglioramento c'è stato ma poco rispetto ai mesi di lavoro
- parla l'insegnante che ce l'ha in classe e descrive la bambina: miglioramenti e problemi.
- parla la counselor dicendo i problemi che ha riscontrato in classe, osservandola 3 volta alla settimana, lavorando con lei in piccoli gruppi e parlando con i paraprofessionals. Dice che la mamma è molto collaborativa e supportava. La terapeuta chiede se ha fatto direct counseling con la bambina e risponde di no. Dice che ha passato molto tempo con lei in situazioni diverse, e anche con il principal assistant e gli insegnanti. Però specifica che la bambina ha iniziato da poco a fare individual counseling con l'altra counselor.
- Parla E. (principal assistant e school psychologist): dice quello che la bambina ora riesce a fare, dice cos'hanno osservato all'inizio e come hanno fatto per imparare a capire la bambina (messa in piccoli gruppi tutto andava bene, ma con la classe e con la necessità di seguire determinate routine mostrava comportamenti aggressivi. Rimane sempre il problema dal punto di vista dei risultati accademici.
- Parla l'infermiera e chiede se la bambina soffre ancora di infiammazione alle orecchie, la mamma dice di sì. Chiede delle condizioni fisiche per capire se ci sono ancora problemi fisici che possono influire nell'apprendimento (collega il problema fisico al comportamento). Chiede se ha visto il dottore e cosa stanno facendo per curarla. Dice di portare a scuola tutte

le informazioni mediche passate-presenti e che verranno, per aiutare la scuola ad essere di supporto nel modo migliore possibile.

- A turno continuano a parlare di quello che hanno notato, del comportamento e delle difficoltà della bambina.
  - Lo school counselor parla del test di valutazione (lingua, espressione verbale, auditory, comprensione, comportamento) e chiedono se è ancora al punto di partenza o se è migliorata: l'infermiera fa notare che anche durante il test la bambina era penalizzata dall'infezione alle orecchie, inoltre ha problemi alla vista ma ancora non porta gli occhiali. Si chiedono come aiutarla, magari mettendola in prima fila così può vedere meglio finchè non ha gli occhiali.
  - Lo school counselor dice che per aggiungere altri servizi di supporto serve un altro test di valutazione. Tutti i presenti hanno il file della bambina da consultare. La sua insegnante ha portato anche dei disegni e degli esercizi fatti in classe per mostrare l'evoluzione del percorso. Inoltre, prima di decidere il tipo di aiuto da aggiungere a scuola, serve la diagnosi e la valutazione medica.
  - L'educational leader chiede alla counselor se vuole prenderla in counseling o se crede che non ne abbia bisogno, lei risponde che la bambina ha appena iniziato un percorso con l'altra counselor.
- A fine meeting la mamma e la terapeuta si fermano a parlare con la counselor e lo school psychologist. Si scambiano i contatti per una migliore collaborazione" (V: 10,7\*)

Oltre ai meeting per l'IEP, lo school psychologist partecipa ai meeting con i genitori, gli insegnanti, gli school counselor e lo staff scolastico.

- e) Inoltre, lo school psychologist interviene quando i problemi sono già evidenti, è reactive, non opera nell'ottica della prevenzione, e si occupa generalmente dei problemi personali che non sono relativi alla scuola. Non tutte le scuole hanno uno school psychologist, il quale per lo più lavora nei setting privati e nelle Agenzie presenti nella comunità, dove

assume il nome di educational psychologist. Occorrono inoltre due diverse licenze per lavorare nel privato e nella scuola.

Questa categoria, sebbene non si riferisca direttamente allo school counselor, è importante perché permette di evidenziare alcune differenze fondamentali tra le due figure. Gli elementi discriminanti che appaiono da una prima analisi dei dati sono i seguenti:

- il fatto che lo school psychologist si occupa di valutazione diagnostica, mentre allo school counselor non compete la diagnosi;
- il fatto che lo school psychologist affronta problematiche gravi e profonde, mentre lo school counselor si focalizza su difficoltà legate a un momento di crisi particolare, a decisioni da prendere, in ogni caso problemi che non presentano alti livelli di gravità e rielaborazione;
- il fatto che lo school psychologist si occupa principalmente della special education e non degli altri studenti, mentre lo school counselor è vicino e segue tutti gli altri studenti;
- il fatto che tra i compiti dello school psychologist non rientra quello di occuparsi di guidance;
- il fatto che lo school psychologist interviene quando il problema è già evidente, mentre lo school counselor si muove nella direzione della prevenzione;
- il fatto che lo school psychologist affronta difficoltà personali estranee alla scuola, mentre lo school counselor si occupa di problemi (anche personali) che riguardano l'ambito scolastico e ostacolano l'apprendimento.

Questi sono alcuni primi elementi che aiutano a differenziare il ruolo dello school counselor da quello dello school psychologist e che contribuiscono a definire meglio le diversità e peculiarità di queste due figure.

## *2) Concezioni dello school counseling*

Questa categoria si riferisce al fatto che, durante le mie osservazioni, è emerso che in ogni scuola c'era una peculiare concezione di school counseling. Questa concezione definiva le modalità di pratica dello school counselor e gli ambiti più bisognosi di intervento, e sembrava rappresentare una cornice di riferimento all'interno della quale prendeva forma il programma di counseling e la funzione

del counselor. Su otto scuole visitate, sette sono risultate avere una precisa visione dello school counseling. Di seguito è riportato il nome di ciascuna scuola con la relativa concezione di school counseling:

- a) Sheffield (e)<sup>66</sup>: lo school counseling riguarda principalmente 2 aspetti. Nell'aspetto relativo all'insegnamento e legato all'apprendimento ogni nuova idea o progetto è in funzione di migliorare l'apprendimento, l'attenzione è allo stile cognitivo individuale. Nell'aspetto relativo alla dimensione socio-emotiva il focus è diretto al counseling individuale con gli allievi, al supporto extra per problemi comportamentali, problemi in famiglia e counseling con i genitori.
- b) Visual and Performing Arts (e): in questa scuola il counselor è parte del sistema, le questioni accademiche hanno minore importanza rispetto alla risoluzione di problemi comportamentali ed emotivi. Il focus del counseling è sulla dimensione socio-emotiva e ogni occasione è buona per insegnare come comportarsi:

“ogni occasione è buona per insegnare ai bambini come comportarsi: es. i bambini in entrata chiedono se possono usare il telefono e counselor dice di sì ma che devono chiederlo in modo gentile e educato e non essere rude/maleducati” (V:9,70\*)

- c) E. Smith South Hadley (m): il counseling in questa scuola riguarda principalmente 2 aspetti: quello socio-emotivo e quello del learning environment. Lo school counseling serve per insegnare come affrontare la vita e diventare responsabili, aiuta ad apprendere come affrontare le diverse situazioni della vita, da quelle scolastiche a quelle familiari, e a superare nel migliore dei modi le diverse fasi di transizione. L'aspetto che riguarda il learning environment è incentrato sul capire cosa fare per aiutare ad apprendere meglio, quali strategie adottare per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento (es: ogni settimana incontri di 30 minuti one-to-one), e per migliorare il gruppo-classe.

---

<sup>66</sup> e: elementari, m: medie; s: superiori

- d) South Hadley High School (s): in questa scuola il focus è sul career/college counseling e sul teaching social e life skills (classroom counseling), mentre è tralasciata la dimensione socio-emotiva, nel senso che è delegata allo school adjustment counselor<sup>67</sup>. L'attenzione è quindi focalizzata sul programma di orientamento (Guidance Program) più che sul programma di counseling comprensivo (School counseling comprehensive program).
- e) Gateway (m): il focus dello school counseling è dato dall'event planning, il career development e l'organizzazione dei meeting per la special education, mentre non viene più fatto counseling individuale in sé, compito affidato di recente allo school adjustment counselor a causa della difficoltà dello school counselor di seguire anche questo aspetto.
- f) Monument (s): in questa scuola il counseling è focalizzato principalmente sulla prevenzione, vista come linee guida trasversale sia per gli interventi sulla dimensione socio-emotiva, sia sulla dimensione legata all'orientamento.
- g) Gateway (s): lo school counseling si focalizza principalmente sul career e college counseling, che occupa la maggior parte del tempo, e la filosofia che guida lo school counselor in questa scuola nella sua pratica si rifà alla seguente domanda: "Come posso aiutarti ad avere successo a scuola e nei piani per il tuo futuro?"

"lo school counselor risponde alla seguente domanda:  
how can I help you be successful in school? Plan for  
future?" (G: 2,15)

Quello che emerge dai dati appena esposti è che in 4 scuole (due elementari, una scuola media e una superiore) il focus del counseling è diretto ad un duplice aspetto: la dimensione relativa alle strategie per migliorare l'apprendimento e la dimensione socio-emotiva; mentre nelle altre 3 scuole (una media e due

---

<sup>67</sup> Lo school adjustment counselor, a differenza dello school counselor, ha una formazione più clinica, solitamente infatti ha un background in social work, indirizzo clinico, una diversa licenza e in genere si occupa della special education relativa ai problemi di apprendimento.

superiori), il focus è sull'aspetto dell'orientamento (guidance), che occupa la maggior parte del tempo dello school counselor e che quindi non è in grado di occuparsi anche della dimensione socio-emotiva, che solitamente è affidata allo school adjustment counselor.

### 3) Dimensione educativa dello school counseling

Mi preme sottolineare che la dimensione educativa del counseling rappresenta una delle domande principali della ricerca e non va, quindi, limitata ad una semplice categoria, poiché costituisce l'aspetto trasversale a tutto il lavoro di analisi. In pratica, alla fine sarà data una lettura dei dati in funzione di comprendere quali sono gli elementi che caratterizzano il counseling come educativo. Tuttavia, durante le osservazioni nelle scuole, quando c'è stata la possibilità ho deciso di chiedere: "Quali sono, se secondo lei ci sono, gli aspetti educativi del counseling?". Ho scelto di fare questa domanda spinta dalla curiosità di sapere se gli school counselor avevano mai pensato a questo aspetto del loro lavoro, se si erano mai posti questo interrogativo e si erano mai fermati a pensarci, per sapere che tipo di consapevolezza avevano del loro ruolo e quale fosse l'idea di fondo che li guidava nel loro agire. Queste sono state le risposte che ho ricevuto:

- a) La dimensione educativa è data dal fatto che per lavorare come school counselor occorre avere un educational background:

"nell'educational domain è necessario avere un educational background, ad esempio per capire cosa fanno gli insegnanti, cosa cercano di fare etc." (S: 9,84)

"Lo school counselor fa da ponte tra l'insegnante e il bambino: il bambino è un learner, psychology background è poco" (S: 9,86)

In questo caso, la dimensione educativa del counseling è dovuto a due elementi: il fatto che gli studi intrapresi e le esperienze maturate appartengono all'area educativa, e il fatto che il ruolo del counselor è finalizzato alla mediazione delle relazioni e al sostegno dell'apprendimento (Simeone...cfr dimensione educativa in base a oggetto/contesto/finalità...)

Inoltre, lo school counselor deve essere in grado di lavorare e relazionarsi con il sistema scolastico, per cui il counseling si muove nell'ottica della relazione sistemica:

“è necessario imparare a lavorare col sistema scolastico, a relazionarsi e lavorare con gli insegnanti, lo staff, le famiglie etc. E' importante costruire una relazione sistemica (systemic relationship)” (S: 9,86)

In questo caso la dimensione educativa del counseling sta nella capacità di aver cura delle relazioni.

- b) La dimensione educativa del counseling è data dal fatto che la scuola è un'istituzione educativa e occorre fare in modo che gli eventuali problemi personali non condizionino negativamente la capacità di apprendere. In questo caso l'elemento educativo è legato sia al contesto di lavoro, che viene riconosciuto come educativo, sia alle finalità degli interventi che sono mirati a creare le condizioni perché lo studente possa apprendere al meglio:

“la scuola è un'istituzione educativa: se i bambini hanno problemi non possono lavorare bene.  
educazione e counseling vanno a braccetto: senza la scuola non ci sarebbe lo school counseling, ma senza lo school counseling non ci sarebbe apprendimento” (M: 3,39)

- c) Il counseling è educativo perché aiuta a crescere persone in gamba (good people) che sono in grado di affrontare la vita. E' importante che a scuola ci siano persone in gamba in grado di portare avanti questo compito:

“è importante che a scuola ci siano buone persone. Il counseling è educativo per questo: aiuta a crescere buone persone che sono in grado di affrontare la vita” (E: 6,92)

In questo caso, la dimensione educativa è legata ad un aspetto di più ampia portata, che sembra coincidere con quella che è la finalità ultima del counseling, ossia promuovere la crescita della persona fornendogli gli strumenti necessari per affrontare consapevolmente e responsabilmente la vita.

Voglio precisare che molti altri sono gli elementi che emergono dalle osservazioni che caratterizzano la dimensione educativa del counseling, e che queste sono solo le risposte date quando ho avuto l'occasione di porre una domanda diretta sulla questione. Gli altri aspetti individuati saranno approfonditi nel paragrafo successivo dedicato alla discussione dei risultati.

#### 4) *Cose da cambiare nella professione di school counselor*

Questa categoria è il risultato sia dei colloqui/commenti che a volte i counselor facevano, spesso dopo interventi che probabilmente non erano andati secondo le loro aspettative, sia di una domanda che ho posto a counselor e studenti, quando ho avuto la possibilità di parlare con loro. Ho pensato che poteva essere utile capire il livello di efficienza e mancanza, se così si può dire, di questa professione, sia dal punto di vista degli esperti che da quello dei destinatari dei servizi. Ho ritenuto opportuno introdurre questa domanda quando mi sono resa conto che dalle osservazioni raramente emergevano 'lamentele' o richieste di cambiamento, e ho pensato che non era possibile che tutto funzionasse sempre bene. Dall'analisi dei dati sono emersi 4 elementi:

- a) Bisogno di più counselor e supporto in generale. La richiesta che ho incontrato spesso è quella di avere più counselor in grado di seguire tutti gli studenti in tutte le loro esigenze (punto di vista socio-emotivo, accademico, di orientamento). Come è emerso precedentemente, non tutte le scuole riescono ad offrire un programma di school counseling comprehensive, ossia capace di coprire tutti questi ambiti, e spesso ricorrono all'aiuto di un'altra figura professionale (es: school adjustment counselor). Tuttavia, parlando con dirigenti scolastici, school counselor educator e supervisor, ho compreso che spesso in realtà non sempre ci sarebbe un vero bisogno di aumentare numericamente gli school counselor all'interno delle scuole, basterebbe solamente che gli school

counselor potessero fare il loro lavoro senza doversi occupare di mansioni che spesso non sono di loro competenza (come suggerisce l'ASCA National Model). Per quanto riguarda la necessità di avere più supporto, questo fatto è riferito a due ambiti precisi: 1) l'esigenza di avere una maggiore collaborazione tra school counselor e insegnanti. Il più delle volte questa è una richiesta che viene principalmente dai counselor. Di seguito è riportato il commento di una counselor tirocinante dopo un classroom counseling sul career decision-making:

“Mi dice che c'è bisogno di più collaborazione tra counselor e insegnanti, e mi fa notare che in classe non ce n'è stata molta: i ragazzi non sapevano bene a chi delle due fare le domande, si vedeva che era una cosa preparata solo dal counselor e non insieme alla teacher, che era spesso in secondo piano” (H: 3,9\*)

Un altro esempio di scarsa collaborazione lamentata dallo school counselor riguarda l'efficiacia di raccolta e aggiornamento dei dati da inserire nel file personale di ogni studente, per documentarne il percorso scolastico:

“Ore 15.15: la counselor torna nel suo ufficio per finire i lavori 'amministrativi': oggi chiama gli insegnanti per parlare dei ragazzi, per le assenze e per chi può essere scusato senza essere considerato assente ingiustificato. Infine chiama un'insegnante per sapere se ha tenuto la documentazione relativa ai grades del ragazzo a cui doveva essere cambiata la report card, la quale risponde che non sa se è tutto in ordine. Dopo la telefonata la counselor mi spiega che ci vorrebbe più collaborazione tra counselor e insegnanti” (G: 9,70\*)

Un ulteriore esempio di scarsa collaborazione è data dalla mancanza del rispetto degli accordi e delle istruzioni date dallo school counselor agli insegnanti in relazione al comportamento da adottare con gli allievi in situazioni particolari:

“La counselor viene chiamata perché c'è un problema con un bambino, lei lo prende per mano, le dicono che ha litigato con l'insegnante e non vuole fare pace. Il bambino è uscito dalla classe senza permesso e l'insegnante non ha fatto niente per fermarlo e così non va bene. La counselor si lamenta perché lo sanno gli insegnanti che non possono far uscire un bambino ogni volta che c'è un problema, continuano a dirlo che non si può fare sempre così, eppure ogni volta che c'è un problema, invece di vedere un attimo come si può risolverlo, l'insegnante fa uscire il bambino dalla classe perché tanto c'è il counselor, ma così non va bene” (V: 4,41\*)

2) l'esigenza di avere una maggiore connessione con la comunità, per dare supporto ai ragazzi anche dopo la scuola, soprattutto quelli che hanno più difficoltà:

“Sarebbe importante che ci fosse maggiore connessione con la comunità, perché nella scuola cercano di farli sentire bene e protetti/sicuri, ma poi nella comunità sono 'fuori' e servirebbe supporto anche lì” (B: 2,20)

b) Bisogno di più contatto tra school counselor e studenti. Durante un colloquio con una classe, alcuni studenti hanno sottolineato la necessità di aumentare le possibilità di incontrare lo school counselor. Hanno infatti suggerito di organizzare un meeting una volta al mese per facilitare questo incontro per dare informazioni riguardo i servizi di school counseling, per permettere anche ai ragazzi più timidi di parlare e farsi conoscere, per avere un feedback della situazione:

“suggerimento da parte degli studenti: organizzare un meeting 1 volta al mese con gli studenti per incontrare gli school counselor. Incontro per sapere come vanno le cose, perché soprattutto gli studenti che non parlano così avrebbero la possibilità di incontrare i counselor e parlare con loro, sapere che ci sono e cosa possono offrire” (M: 7,109)

Il desiderio di avere un maggiore contatto con lo school counselor è emerso anche dal colloquio con una studentessa, che ha ribadito il concetto sottolineando l'esigenza di migliorare la conoscenza reciproca:

“dice che lei proviene da una scuola più piccola, dove i counselor conoscevano meglio i ragazzi, vorrebbe che anche in questa scuola ci fosse più contatto tra counselor e studenti per conoscersi meglio” (H: 6,37)

- c) Migliorare i servizi di orientamento. Un'altra esigenza, emersa dagli studenti di una scuola superiore, riguarda il miglioramento dei servizi di guidance, nello specifico, aumentare gli incontri dedicati al college counseling, per avere la possibilità di comprendere meglio come cambierà il loro modo di vivere dopo il diploma:

“c'è bisogno di più college counseling, per capire meglio come sarà la vita al college (sopravvivenza, costi, classi, vita in generale)” (M: 9,158)

Inoltre, c'è la necessità di poter contare su un maggior supporto nella fase di transizione dalla high school al college.

- d) Implementare lo School Counseling Comprehensive Program. Questa esigenza nasce dalla necessità di progettare e attuare il programma comprensivo di school counseling, secondo le indicazioni dell'ASCA National Model. Seguendo questo programma, che deve essere attuato in accordo con il dirigente scolastico, lo school counselor ha un modello a cui rifarsi per quanto riguarda i suoi compiti e ambiti d'intervento, il suo ruolo e i servizi da offrire. In questo modo, specificando dettagliatamente come gli compete e cosa no, il servizio viene ottimizzato senza cadere nella confusione dei ruoli.

#### 6) Altre figure di supporto

Questa categoria è relativa alle figure scolastiche che collaborano maggiormente con gli school counselor. Non ha la pretesa di essere esaustiva, poiché sono

molti i professionisti che lavorano a scuola in qualità di membri interni o esterni, ma rappresenta ciò che è emerso dalle osservazioni. Ritengo sia utile spiegare il ruolo delle figure incontrate, perché è aiuta a capire il sistema in cui è inserito lo school counselor e come è composto il team di lavoro di cui fa parte.

Oltre agli insegnanti e alle figure scolastiche dirigenziali (principal e principal assistant), i professionisti che ho incontrato più spesso nelle scuole e che collaborano con lo school counselor sono le seguenti:

- School psychologist: il cui ruolo è stato descritto precedentemente.
- Interventionist: va a prendere i bambini in classe quando sono agitati o depressi e li porta in un'altra stanza per capire cos'è successo e cosa c'è che non va. Quando vede che i bambini stanno meglio li riporta in classe e recuperano insieme la parte di lezione che hanno perso. Si caratterizza per il suo ruolo di supporto.
- Social worker: spesso si reca nelle scuole a cadenza settimanale (o bisettimanale) e offre aiuto nei casi di violenze emotive, verbali, fisiche e in presenza di problemi relazionali.
- Adjustment counselor: è il professionista più presente nelle scuole, oltre allo school counselor e lo school psychologist. Ha un background più clinico rispetto allo school counselor, di solito ha una preparazione in education e un master in social working con relativa licenza. Il suo focus è sulla special education relativa ai problemi di apprendimento (IEP) o socio-emotivi. In genere segue un numero di 30-40 studenti, collabora nel triage counseling e offre servizi di counseling alle famiglie. Inoltre, fa da connessione con i servizi sociali e le agenzie esterne alla scuola. Lavora a stretto contatto con lo school counselor, ma non si occupa di academic/career/college counseling e non fa classroom counseling. Tuttavia, soffre servizi di counseling per il versante socio-emotivo quando lo school counselor non è in grado di farlo a causa del numero eccessivo di studenti.
- Behavioral counselor: si occupa dei casi che presentano gravi disturbi comportamentali e lavora solitamente tramite counseling di gruppo.
- Paraprofessional: si occupa principalmente di offrire sostegno e supporto ai ragazzi con special needs, che presentano anche livelli piuttosto gravi di disabilità,
- Therapist: si reca nelle scuole in qualità di esperto esterno quando ci sono casi gravi che richiedono interventi speciali. Solitamente, dopo aver visto i ragazzi in questione, si consulta con lo school counselor. Si occupa di persone con gravi

disturbi comportamentali (es: bambini gravemente abusati con disturbi d'ansia e depressione bipolare) in collaborazione con i genitori e gli special teachers.

Dopo questa descrizione degli elementi emersi dalle giornate di osservazione nelle scuole, verranno discussi i risultati specificando come si caratterizza il ruolo dello school counselor e qual è la dimensione educativa che caratterizza la professione counseling.



## 7.1 Discussione dei risultati

L'indagine sul campo ha permesso di delineare come si configura il ruolo del counselor in un contesto educativo come la scuola. Nel capitolo precedente sono stati presentati i risultati attraverso una descrizione il più fedele possibile di quanto osservato, senza attuare azioni interpretative, per rendere conto di quanto emerso su un piano puramente descrittivo. Nel paragrafi successivi i risultati saranno discussi con un'ottica interpretativa cercando di creare connessioni ed elaborazioni concettuali che permettano di comprendere il ruolo dello school counselor da un punto di vista globale e organico.

Nel primo paragrafo sarà descritta la figura dello school counselor specificando le mansioni direttamente di sua competenza e quelle che gli competono solo indirettamente. Se nel paragrafo precedente ogni categoria legata al ruolo del counselor è stata descritta nel dettaglio, portando esempi estratti dalle osservazioni e 'spezzettando' tutti gli aspetti relativi alla sua professionalità per entrare il più possibile nello specifico di ogni elemento considerato, in questo contesto l'operazione sarà quella di offrire un quadro unitario e comprensivo di ciò che caratterizza questa professione, cercando di dare ordine e sintesi a quanto osservato.

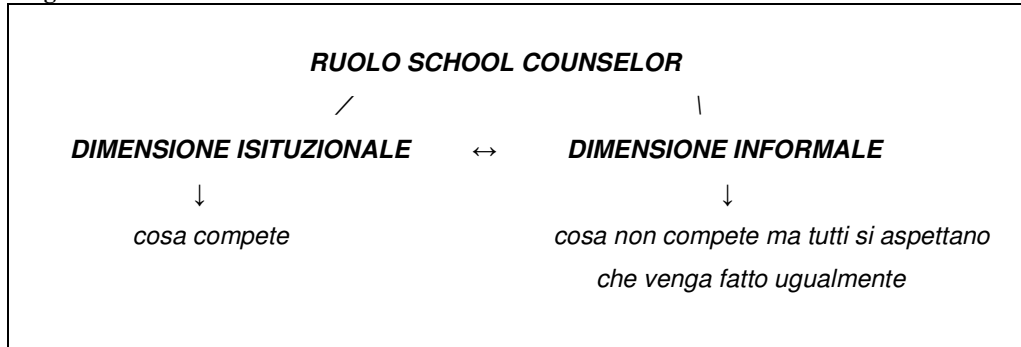
Il secondo paragrafo affronta la questione della dimensione educativa del counseling, facendo riferimento ai dati ottenuti con il lavoro di ricerca. L'analisi di secondo livello ha aiutato ad evidenziare alcuni aspetti educativi del counseling e le loro possibili declinazioni nella pratica, oltre a contribuire ad integrare ed offrire ulteriori spunti all'analisi teorica. Verranno evidenziati gli elementi riconducibili alla dimensione educativa del counseling, confrontando quelli trovati in letteratura con quanto emerso dall'indagine sul campo, cercando di contribuire a fare un po' di chiarezza in questo ambito ancora poco chiaro e non ben definito.

### *7.1.1 Il ruolo e le competenze dello school counselor*

Il ruolo del counselor nel sistema scolastico statunitense è compreso all'interno di due dimensioni: una dimensione istituzionale/formale e una dimensione informale. La prima stabilisce cosa compete formalmente al counselor, e

implicita; la dimensione informale è legata a ciò che non compete formalmente al counselor ma che è comunque richiesto a livello implicito (Fig. 14):

**Figura 14. Dimensioni del ruolo dello school counselor**



La dimensione istituzionale esplicita definisce i compiti formalmente riconosciuti che spettano allo school counselor in quanto dipendente del sistema scolastico, e che ora verranno esposti in base a quanto emerso dal lavoro di ricerca.

Le funzioni che svolge lo school counselor sono comprese in 3 domini principali: i servizi diretti ad esigenze contingenti (Responsive services), che includono le funzioni di counseling; il curriculum di orientamento scolastico (School Guidance Curriculum), che includono le funzioni di coordinamento; e il supporto al sistema dentro e fuori la scuola (System Support), a cui appartengono le funzioni di collaborazione e consulenza (ASCA, 2005; Sink, 2005).

*I Responsive Services (servizi che rispondono ad esigenze contingenti)*

I Responsive services comprendono le attività necessarie a soddisfare i bisogni e le necessità immediate degli studenti, e sono offerti attraverso le seguenti strategie: la consulenza con genitori, insegnanti e altro personale scolastico, il counseling individuale e di piccolo gruppo, il counseling sulla crisi, l'invio.

Il counseling individuale è messo a disposizione per studenti che esprimono difficoltà nella sfera relazionale, problematiche di ordine personale o normali compiti evolutivi. Si tratta di un counseling normalmente a breve termine, orientato al problem-solving e focalizzato sulla soluzione (solution-focused), e può aiutare gli studenti a identificare e delineare con più chiarezza i problemi, le loro cause, le alternative e le possibili conseguenze, in modo da permettere ai ragazzi di agire nel modo più appropriato.

E' un counseling caratterizzato dai seguenti elementi: è basato sulla relazione, costruita secondo le indicazioni di Carl Rogers (1961) – congruenza, empatia, accettazione positiva incondizionata – e che dà importanza al modo di essere più

che alla tecnica, con particolare attenzione alla creazione di un ambiente sicuro e confortevole, in grado di favorire condizioni facilitanti il dialogo e la condivisione; è socialmente interattivo, poiché è grazie alla relazione e all'incontro con l'altro che gli studenti possono rivedere la loro esperienza e interpretarla alla luce di nuovi significati e valori, che possono portare all'apprendimento di nuovi comportamenti; è basato sull'azione, ossia il counselor aiuta gli studenti a comprendere la situazione e a pianificare comportamenti più adeguati; è focalizzato sul presente, sul 'qui e ora' e sul dettaglio, poiché si basa sulla specifica situazione attuale, sugli obiettivi da raggiungere e i modi concreti per risolverla; si basa sull'uso dell'umorismo da parte del counselor per ridurre lo stress e facilitare il cambiamento; infine è attento allo sviluppo, ossia il counselor riconosce l'importanza di comprendere gli aspetti dello sviluppo personale, sociale, emotivo, intellettuale e spirituale, con particolare attenzione ai compiti relazionali, fondamentali per la crescita.

Come è affermato nell'ASCA National Model (2005: 42), "Gli school counselor non fanno terapia", e se la situazione la richiede, viene proposto l'invio a professionisti o agenzie esterne. Il counseling individuale ha l'obiettivo di offrire una relazione *one-to-one* attraverso la quale gli studenti possono scoprire soluzioni soddisfacenti alle loro necessità.

All'interno del contesto scolastico, il counseling individuale può essere una buona scelta quando gli studenti devono affrontare questioni delicate e personali, ma spesso è preferibile il counseling di piccolo gruppo. La scuola infatti è designata per i gruppi dal momento che i ragazzi si incontrano in classe, nella palestra, nel cortile, e probabilmente il counseling di gruppo rappresenta la modalità migliore di intervento, poiché il counselor può raggiungere un maggior numero di studenti alla volta (Campbell & Dahir, 1997). Gli studenti, infatti, possono trarre benefici maggiori avendo la possibilità di condividere i loro pensieri e sentimenti e ascoltando gli altri membri sulle stesse questioni, come ad esempio il bullismo, la timidezza, la rabbia, le droghe, i problemi con i genitori nell'adolescenza.

Dal lavoro di ricerca è emerso che il counseling di piccolo gruppo è strutturato in base alla difficoltà che si vuole affrontare: ad esempio, il counselor può condurre gruppi 'di amicizia' per studenti che hanno difficoltà nelle relazioni, gruppi sul tema del divorzi per studenti che vivono uno stato di angoscia legato alla separazione dei genitori, e gruppi sulle abilità di studio per coloro che manifestano difficoltà accademiche. In questo senso, è possibile suddividere i

gruppi in tre grandi categorie: i gruppi psicoeducativi, dove il counselor è principalmente responsabile nel fornire informazioni ma c'è comunque lo spazio per condividere sentimenti ed emozioni (es: competenze genitoriali, competenze nello studio, educazione sessuale, bullismo...); i gruppi di counseling dove l'attenzione è posta sulla crescita personale e sulla condivisione di questioni di ordine personale, e possono riguardare temi come la gestione della rabbia, problemi familiari (genitori dipendenti da sostanze, genitore in prigione, perdita di un genitore...), accoglienza dei nuovi studenti, bullismo; i gruppo di competenza, dove i ragazzi devono realizzare specifiche abilità, come la pianificazione dei compiti a casa, la pianificazione educativa individuale, l'orientamento per l'aiuto ai pari (Sink, 2005).

Il counseling sulla crisi è un servizio che offre prevenzione, interventi e accertamenti valutativi nel tempo, ed è destinato a studenti e famiglie che affrontano situazioni di emergenza. Si tratta di un counseling individuale (o comunque che riguarda un solo nucleo familiare alla volta), è a breve termine e temporaneo. Il ruolo dello school counselor è quello di leader (supporto e supervisione) all'interno del team che si occupa di intervenire sulla crisi.

La consulenza con i genitori/tutori, gli insegnanti, gli educatori e altro personale riguarda le strategie da utilizzare per aiutare gli studenti e le loro famiglie. Il ruolo del counselor è quello di fare da sostegno dello studente.

Infine, il servizio di 'invio' (referral) è utilizzato dal counselor quando gli studenti hanno a che fare con crisi profonde come le idee di suicidio, violenze, abusi, depressioni e gravi difficoltà familiari. L'invio è solitamente rivolto a professionisti e agenzie esterne come comunità di salute mentale, programmi per l'occupazione e la formazione, servizi per la gioventù e altri servizi comunitari.

Una nota da evidenziare è che nelle scuole osservate non sono stati raccolti dati riguardo i programmi di mediazione tra pari attuati dagli school counselor, che risultano invece regolarmente presentanti in letteratura come funzioni istituzionali che competono al counselor (ASCA, 2005; Sink, 2005; Lewis & Lewis, 1996).

#### *Il curriculum di orientamento scolastico (School Guidance Curriculum)*

Il curriculum di orientamento scolastico comprende le funzioni che vengono definite di coordinamento e che fanno riferimento ad alcuni servizi specifici: l'orientamento di classe (large group guidance o classroom counseling o guidance lessons), la pianificazione educativa individuale e altre attività legate

all'orientamento come i gruppi di transizione e la scelta dei corsi di anno in anno. Il guidance curriculum generalmente identifica le competenze che gli studenti dovrebbero raggiungere nell'ambito dello sviluppo professionale, delle abilità personali e sociali, e per ottenere buoni risultati accademici.

Lo school counselor realizza delle lezioni di orientamento per preparare gli studenti ad affrontare le sfide legate alle richieste scolastiche, alle transizioni attraverso i vari livelli scolastici e dalla scuola all'università o alla prima occupazione. Le lezioni possono essere sviluppate e gestite dal counselor oppure in collaborazione con gli insegnanti, cosa che riflette l'integrazione dell'apprendimento accademico con quello personale. Coordinando lo sviluppo e l'offerta del curriculum di orientamento, lo school counselor si assicura che gli studenti abbiano la possibilità di acquisire le conoscenze e le abilità necessarie per superare con successo le richieste accademiche e affrontare con successo i momenti di transizione. Ad esempio, i bambini delle elementari possono apprendere le abilità sociali necessarie per le attività collaborative in classe, e le abilità di gestione del tempo per organizzare al meglio i momenti di studio, di gioco e di vita quotidiana. I ragazzini delle medie, invece, possono apprendere come mantenere alta la loro motivazione, come studiare in modo efficace, e come riconoscere i loro personali interessi e valori che influenzeranno le loro decisioni a livello educativo e professionale. Infine, i ragazzi delle superiori possono imparare a scegliere in modo consapevole riguardo la loro istruzione post-secondari e il lavoro.

Per quanto riguarda l'aiuto nelle fasi di transizione, lo school counselor supervisiona l'intero processo di transizione (da una classe all'altra, da un grado all'altro, da una scuola all'altra, dalla scuola al lavoro) per assicurarsi che i ragazzi siano in grado di adattarsi in maniera positiva al nuovo ambiente. I momenti di transizione possono essere molto delicati poiché includono un certo livello di stress, chiedendo allo studente di ridefinire il suo concetto di sé e di apprendere come affrontare i cambiamenti a livello di regole, aspettative, richieste, routine, e clima istituzionale: una preparazione adeguata la transizione e il supporto durante il processo è quindi essenziale (Carey J. C, Bertolani J., 2008).

All'interno del curriculum di orientamento rientra anche la pianificazione educativa individuale, attraverso cui lo school counselor aiuta i singoli studenti a stabilire obiettivi e sviluppare piani futuri. L'*individual planning* è condotto dal

counselor attraverso attività che aiutano gli studenti a pianificare, monitorare e gestire il loro apprendimento e ad acquisire le competenze necessarie per lo sviluppo accademico, professionale e personale/sociale. Il counselor, nell'incontro individuale, lavora con lo studente nell'analisi e valutazione delle sue abilità, interessi, competenze e traguardi. L'individual planning può anche avere carattere di consulenza, soprattutto quando riguarda tematiche come l'analisi e l'interpretazione dei punteggi dei test, informazioni riguardo la promozione o un'eventuale bocciatura, scelta dei corsi per l'anno successivo, informazioni per aiuti finanziari, scelta del college o del lavoro.

Dal lavoro di ricerca è emerso che, nonostante lo school counselor debba bilanciare il tempo dedicato al counseling e all'orientamento, nelle scuole superiori manca il tempo materiale per il counselor di dedicarsi ad entrambe le attività, poiché è completamente assorbito dall'orientamento. L'ambito personale/sociale è solitamente seguito dall'adjustment counselor, che ha un'impostazione più clinica.

#### *Il supporto del sistema (System Support)*

Il supporto di sistema, attraverso le funzioni di collaborazione, permette al counselor di monitorare e migliorare i servizi di school counseling (school counseling program) offerti a scuola. Attraverso la consulenza, la collaborazione e il lavoro di squadra, gli school counselor offrono importanti contributi al sistema scolastico, che si declinano in attività specifiche, come ad esempio la consulenza regolare con gli insegnanti, gli altri membri dello staff scolastico e le famiglie per sostenere la comunità scolastica e avere feedback sui bisogni emergenti degli studenti. Gli school counselor aiutano gli insegnanti a sviluppare pratiche di gestione della classe più efficaci e a lavorare meglio con gli studenti problematici. Inoltre, li sostengono nel pianificare attività per insegnare agli studenti le conoscenze e le abilità necessarie per il l'università o il mondo del lavoro.

Gli school counselor offrono anche workshop strutturati per le famiglie riguardo il sostegno genitoriale e il supporto nello sviluppo accademico e professionale dei figli. Le tematiche generalmente affrontate nei workshop sono le seguenti: competenze genitoriali, aiuto al figlio per diventare un learner auto-diretto (self-directed), supervisione e gestione dei compiti a casa, supervisione e gestione del processo di ammissione al college (Carey J. C, Bertolani J., 2008). I genitori

vengono anche incoraggiati a prendere appuntamenti a scuola con il counselor nel caso desiderino discutere di alcune questioni particolari riguardo i figli.

Infine, per quanto riguarda il sistema scolastico e la connessione con le agenzie esterne, lo school counselor ha il compito di essere costantemente aggiornato sulle risorse della comunità, le agenzie a cui fare eventuali invii le opportunità di lavoro, e svolge la funzione di ponte tra la scuola, il distretto e la comunità.

Per concludere, uno dei compiti principali dello school counselor è quello di analizzare i risultati accademici degli studenti e le informazioni relative al programma di counseling, condurre ricerche sui risultati ottenuti dalle diverse attività e scoprire eventuali divari e differenze tra diversi gruppi di studenti. Questi dati vanno poi condivisi con lo staff e l'amministrazione scolastica per assicurarsi che tutti gli studenti abbiano la stessa opportunità di ricevere una buona educazione.

Dal lavoro di ricerca è emerso che la collaborazione con gli insegnanti e il personale scolastico non ha ancora raggiunto un livello soddisfacente, e che i counselor sono spesso considerati dei 'tuttofare' a cui rivolgersi per qualsiasi tipo di problema, da quello più personale a quello più burocratico, situazione questa che rallenta gli interventi e riduce la qualità dei servizi.

Analizzando la dimensione informale, che comprende tutto ciò che non compete formalmente allo school counselor ma che gli viene comunque richiesto, è emerso che ci sono numerosi compiti che gli vengono affidati nonostante non siano di sua competenza. Fra le attività non appropriate al suo ruolo descritte dall'ASCA (2005), i dati raccolti hanno evidenziato la presenza delle seguenti: a) la registrazione e programmazione dei nuovi studenti; b) la responsabilità di firmare le giustificazioni degli studenti che sono in ritardo o assenti: in questa situazione il counselor aspetta in una stanza (che può essere la mensa oppure una stanza apposita) tutti gli studenti che arrivano in ritardo, si informa sul perché del ritardo o dell'eventuale assenza (quando ad esempio si presenta un bambino senza il fratello), firma il registro dei ritardi/assenze e consegna allo studente un pass per entrare in aula. Questa attività può durare anche un'ora; telefonare a casa degli studenti che non sono vestiti adeguatamente: in questo caso, specialmente quando si tratta di bambini della scuola elementare, il counselor si preoccupa di chiamare a casa per parlare con la famiglia e chiedere alcune informazioni, spesso anche fissare un appuntamento; c) inserire nel computer le

medie dei punteggi, tenere aggiornato il file degli studenti: questa è un'attività che richiede molto tempo, addirittura ore, e di cui lo school counselor si occupa quando finisce l'orario scolastico, dal momento che durante la scuola non ha il tempo materiale per farlo. Ogni studente ha un file personale che riporta tutto il suo percorso educativo dall'asilo alla situazione presente, ed è importante che sia sempre aggiornato, in modo da garantire la continuità delle informazioni e la possibilità al counselor di comprendere meglio la storia scolastica di ognuno. Purtroppo, non sempre gli insegnanti si ricordano di mandare le nuove informazioni, ad esempio relative ai nuovi voti o corsi, soprattutto in presenza di alunni che hanno cambiato scuola, i cui file devono passare da un istituto all'altro. In questo caso il counselor è costretto ad adoperarsi per cercare di recuperare i dati mancanti; d) supervisionare le aule: il counselor a volte deve sincerarsi che le aule siano in ordine e pronte per accogliere gli studenti, ad esempio quando ci sono i test di preparazione al college o altri esami particolari; e) occuparsi dei documenti d'ufficio: durante le visite nelle scuole, ad esempio, sono state osservate situazioni in cui il counselor doveva occuparsi dei documenti da consegnare e ritirare rispetto alla richiesta di borse di studio o aiuti finanziari, compito questo che spetterebbe al personale amministrativo.

Altre attività appartenenti a questa dimensione emerse dal lavoro di ricerca riguardano il fatto di andare personalmente a casa dei bambini quando l'assenza da scuola è prolungata, indipendentemente che ci sia la giustificazione, compito che spetterebbe all'assistente sociale; oppure il fatto di dover aiutare gli insegnanti quando non trovano il materiale didattico.

Certo ogni scuola è caratterizzata da un'organizzazione e una gestione diversa, tuttavia, poiché molti school counselor lamentano il fatto di essere troppo pochi e quindi di non riuscire a seguire tutti gli studenti e a fare le attività, un primo modo per migliorare la situazione potrebbe essere quella di iniziare a togliere ai counselor le incombenze che non rientrano nel loro ruolo.

Come è emerso in questo paragrafo, il ruolo dello school counselor è abbastanza complesso e non è sempre chiaro quali sono i suoi confini. Occorre che sia in grado di fungere da leader per promuovere la collaborazione dentro e fuori la scuola, che sappia fare da supporto e sappia rispondere alle necessità degli studenti, che sappia costruire e mantenere relazioni positive e un clima favorevole, in modo da costruire un senso di comunità all'interno del sistema

scolastico, che sappia essere inoltre una risorsa vitale e un punti di riferimento per le famiglie e le agenzie sul territorio.

Oltre alle competenze tecniche, quindi, è necessario che lo school counselor sia dotato di abilità comunicative e relazionali, come descritte dettagliatamente nel paragrafo 7.2, quali la capacità di ascolto, di comprensione empatica, di osservazione, di gestione dei conflitti, di organizzazione e multi-task. Occorre che sappia essere accogliente e disponibile, accessibile e autorevole, supportivo e all'occorrenza direttivo, e soprattutto deve avere un forte interesse per l'altro, qualità fondamentale se si vuole promuovere la persona nella sua globalità.

### 7.1.2 *La dimensione educativa del counseling*

Parlare di dimensione educativa del counseling significa addentrarsi in un terreno 'magmatico' e confuso, dovuto alla mancanza di chiarezza concettuale e di pratiche ben definite a cui fare riferimento, alla mancanza di un'adeguata argomentazione e giustificazione conseguente anche al fatto che, essendo una professione giovane, non ha ancora sviluppato un 'sapere' e un 'saper fare' approfonditi (Eldestein, 2007).

L'analisi di secondo livello, trasversale ai risultati ottenuti relativi al ruolo e alle competenze del counselor, ha aiutato ad evidenziare alcuni aspetti educativi del counseling e le loro possibili declinazioni nella pratica, oltre a contribuire ad integrare ed offrire ulteriori spunti all'analisi teorica.

Analogamente a quanto emerso nella parte teorica, anche l'indagine empirica ha evidenziato che tra gli aspetti che qualificano il counseling come educativo compaiono le *modalità con cui è condotto*, *l'oggetto preso in esame* e le *finalità che persegue*.

#### *a) Modalità di conduzione del counseling.*

Cosa significa condurre il counseling secondo una prospettiva educativa?

Significa fare riferimento a concetti come 'sostegno', 'facilitazione', 'incentivo', 'stimolo', che pongono l'accento sulla *primarietà del soggetto*, che diviene attore principale nel processo di consulenza e si assume la responsabilità della sua evoluzione. E' il cliente ad essere posto al centro del percorso, il quale si propone di attivare in prima persona le linee d'azione individuate insieme al counselor.

Mettere la persona al centro della consulenza significa partire da lei, dalla situazione in cui è e da quello che può mettere in campo in quel momento, permettendole di scegliere che direzioni seguire:

"Alle risposte di B la counselor cercava di farlo parlare di più ma senza forzarlo ad andare in profondità e rimanendo sempre sulla frase detta da lui " (S: 6,49)

"gli chiede se vuole fare un gioco, lui risponde di sì ed è lui a sceglierlo" (S: 6,10)

Cercare di comprendere ciò di cui ha bisogno la persona che si trova in counseling adeguandosi alle sue esigenze è un'altra modalità che favorisce la

centralità del soggetto, che si sente in questo modo accettato e responsabile del suo processo di crescita:

“E’ importante capire ciò di cui hanno e adeguarsi a loro” (S: 9,68)

Parlare di primarietà del soggetto implica fare riferimento una concezione specifica del rapporto che si crea tra gli attori coinvolti nel processo di counseling, un rapporto che può essere definito *dialogico*. Questo significa che la relazione è costruita sulla base di una parità valoriale (Simeone, 2002), che comporta il pieno riconoscimento dell’alterità e l’instaurarsi di un’interazione attiva, fatta di scambio e negoziazione di significati e obiettivi, di reciprocità e complementarità, secondo un’ottica che considera il rapporto caratterizzato da costante dinamismo e ciclicità:

“le cose più importanti da fare sono decise insieme” (S: 3,15)

“hanno deciso insieme gli argomenti da affrontare durante l’anno scolastico, sono i stati i ragazzi a proporre le tematiche che sentivano più importanti [...] le classi si basano sulla discussione, gli argomenti scelti sono in stretta relazione con gli studenti, e sono una scelta, non un obbligo” (M: 4,53 - 5,67)

Partire dalla prospettiva della primarietà del soggetto e del rapporto dialogico significa che il counselor agisce in maniera tale per cui la conduzione della consulenza non è totalmente a aprioristicamente nelle sue mani: ad uno stimolo che egli propone segue una negoziazione di significati e una ridefinizione continua del percorso da seguire, che si rimodella costantemente su quanto la persona ritiene importante. Analogamente, anche quando è il cliente stesso a portare uno stimolo o una riflessione, la dimensione ciclica del rapporto si manifesta nella dinamicità circolare creata dallo scambio continuo tra i due attori coinvolti, i quali mettono in campo allo stesso modo risorse, contenuti e valori:

“non do mai le risposte pronte sul piatto [...] è un colloquio aperto (open discussion) [...] E’ un rapporto reciproco, noi andiamo da loro e loro da noi” (M: 5,56 - 9,142 – 157)

Il counselor, quindi, si muove in un'ottica che lo vede come facilitatore, come colui che intraprende azioni di sostegno e incoraggiamento senza mai sostituirsi alla persona che ha di fronte, ma mettendosi 'al servizio' di chi ha chiesto aiuto per promuoverne l'autonomia e la capacità di scelta:

“mi ha aiutata a tirar fuori il meglio di me, mi ha aiutata a fare il meglio che potevo, mi diceva: fai quello che è meglio per te e non quello che è meglio per gli altri” (M: 8,132)

“Lei non insegna ma facilita” (B: 1,8)

Le modalità di conduzione del counseling secondo una prospettiva educativa sono quindi legate alle categorie della centralità del soggetto e del rapporto dialogico, che si rifanno a concetti come responsabilità personale, scelta, negoziazione di significati, reciprocità e parità valoriale, che rappresentano dimensioni specificamente educative.

Il secondo aspetto emerso dalla ricerca riguarda l'oggetto preso in esame.

*b) Oggetto preso in esame.*

La dimensione educativa del counseling è riscontrabile in ciò che diviene oggetto della consulenza. Come evidenziato nel cap. 6, ad essere prese in considerazione nel counseling sono soprattutto le *potenzialità* e le *risorse* che la persona può mettere in gioco, e non necessariamente, o meglio non solo, i bisogni che manifesta. Mettere l'accento sulla parte 'sana' del soggetto significa porre l'accento sul concetto di 'interezza' anziché su quello di 'mancanza'. Partire da questa premessa può aiutare a costruire percorsi che tendono al perfezionamento e non alla riparazione. I percorsi che tendono al perfezionamento sono quelli relativi ai compiti educativi legati al processo di crescita e di realizzazione di sé che ognuno è chiamato ad intraprendere:

“L. ti motiva e ti incoraggia a raggiungere i tuoi obiettivi [...] ti aiuta a capire qual è la cosa migliore per te” (M: 6,105 – 9,155)

Questa testimonianza dimostra come al centro dell'attenzione del counselor ci siano gli obiettivi e le potenzialità ancora latenti del cliente. Focalizzarsi su ciò che la persona *vuole* raggiungere e su ciò che *può* raggiungere in base alle proprie risorse è un'azione tipicamente educativa, poiché chiama in causa il

‘dover essere’, ciò che ognuno ha il dovere di diventare per raggiungere la sua piena umanità.

Ma far leva sulle potenzialità significa anche evidenziare le qualità che la persona manifesta, utilizzandole come punto di partenza e come capacità che può utilizzare per far fronte alle possibili difficoltà:

“il counselor lo aiuta dicendo che è un brillante artista, che gli piace tantissimo disegnare ed è bravissimo” (S: 3,12)

“ad un tratto chiede ad una ragazza se vuole proseguire lei con altri esercizi, perché è bravissima ed è molto preparata su questo” (B: 2,26)

Prendere in considerazione le potenzialità della persona significa accompagnarla alla scoperta di quelli che possono essere i suoi punti di forza e interessi, aiutandola ad orientarsi nel percorso che porta alla migliore conoscenza di sé e del proprio progetto esistenziale. Quest’azione di orientamento risponde ad un bisogno profondamente educativo. L’orientamento, infatti, è considerato come un percorso educativo che, analogamente al counseling, si propone di facilitare l’apprendimento, non tanto fornendo informazioni, ma piuttosto attivando le capacità della persona di trovare gli strumenti per affrontare situazioni e problematiche inerenti a scelte scolastiche o professionali (Di Fabio, 1998; Locke et al., 2001). L’orientamento si basa sul presupposto che l’essere umano ha bisogno dell’aiuto degli altri. La possibilità di educazione, così come la sua necessità, si basa sulla fondamentale interdipendenza degli uomini, sul fatto che la vita è costituita da momenti critici che richiedono di prendere decisioni. Occorre, pertanto, fornire aiuto e sostegno per arrivare a scegliere più saggiamente (Jones, 1934).

Un ulteriore oggetto preso in esame legato alla dimensione educativa del counseling sono le *relazioni*. Le relazioni, infatti, rappresentano il punto focale della maggior parte degli interventi di counseling e sono la base costituente e necessaria di ogni evento educativo. Il piano relazionale è al centro del processo di consulenza secondo una duplice prospettiva: sia quando sono le dinamiche relazionali in sé ad essere oggetto della consulenza, sia quando è il counselor stesso a fungere da ‘ponte’ per facilitare le relazioni fra terzi.

Nel primo caso, l'indagine empirica ha evidenziato come la rottura di una relazione d'amore, oppure difficoltà nella cerchia delle amicizie, o ancora incomprensioni con genitori o insegnanti hanno rappresentato i casi maggiormente affrontati in counseling. In queste situazioni, la consulenza è incentrata sul soggetto che vive la difficoltà relazionale, sostenendolo nella scelta delle direzioni da intraprendere per una possibile soluzione.

Nel secondo caso, invece, il counselor si fa strumento di relazione per favorire la relazione stessa:

“il counselor cerca di capire le difficoltà dei bambini e aiuta l'insegnante a capire questa situazione” (S: 2,4)

“il counselor mette in contatto gli studenti nuovi con altri studenti per aiutarli a socializzare” (M: 2,20)

“In presenza di problemi personali, capita spesso che gli studenti si rivolgano agli insegnanti, poi l'insegnante va dallo school counselor” (M: 5,65)

“Lo school counselor fa da ponte tra l'insegnante e il bambino: è necessario imparare a lavorare col sistema scolastico” (S: 9,88)

Come dimostrano questi estratti, il ruolo del counselor diventa quello di facilitare la relazione tra i diversi attori coinvolti, diventa egli stesso strumento per promuovere le relazioni e fare da ponte e mediatore nelle situazioni che lo richiedono. Le relazioni possono riguardare la comunità scolastica (insegnanti, studenti etc.), oppure agenzie esterne, come ad esempio comunità per minori, servizi sociali e centri terapeutici.

Il focus è dato dall'individuo e non dal problema, e al centro si situa la qualità della relazione: sperimentando una relazione autentica, la persona in counseling (giovane o adulta che sia) avrà a disposizione alternative possibili per rivedere e ridare significato alle relazioni che permeano la sua vita, apportando all'occorrenza le dovute modifiche. Analogamente, anche quando è il counselor a farsi strumento di relazione per facilitare il dialogo fra terzi, sarà la qualità della relazione che egli stesso saprà manifestare a permettere di superare ostacoli a volte dovuti a stili comunicativi errati o posture che impediscono l'incontro con

l'altro. In entrambi i casi, compito del counselor è aver cura delle relazioni, atto questo di carattere educativo.

E' fondamentale che il counselor mantenga un'ottica sistemica: la persona non è un'isola ma è immersa nelle relazioni di cui si nutre e fa parte:

“E' necessario imparare a lavorare col sistema scolastico, a relazionarsi e lavorare con gli insegnanti, lo staff, le famiglie etc. E' importante costruire una relazione sistemica (system relationship)” (S: 9,88)

Occorre che il counselor sia in grado di costruire una buona relazione all'interno e all'esterno della comunità scolastica, così come è emerso dalle osservazioni, in modo da creare una rete collaborativa, capace di attivarsi e di offrire supporto nelle situazioni che lo richiedono. Allo stesso modo, volendo trasferire questo aspetto al di fuori del contesto scolastico, è necessario che il counselor che si muove in una prospettiva educativa sia in grado di creare intorno a se un network funzionale e di supporto e di averne cura poiché, essendo la persona inserita in diversi piani relazionali, può avere bisogno di interventi integranti di diverso genere, secondo un'ottica multidimensionale. Il counselor può così fungere da anello di congiunzione all'interno del sistema di vita della persona, che non si limita al nucleo familiare ma comprende anche la dimensione comunitaria.

Oggetto di counseling possono essere anche *obiettivi e compiti educativi* che rispondono al bisogno di perfezionamento che la persona è chiamata a realizzare per sviluppare il suo essere e la sua crescita, soddisfacendo il compito evolutivo che spetta ad ognuno:

“Il counseling può aiutare a costruire l'autostima” (S: 6,48)

Aiutare un giovane nella costruzione dell'autostima significa accompagnarlo nel percorso di crescita e perfezionamento in grado di portarlo verso lo sviluppo del proprio sé e dell'autonomia. Quando la consulenza si focalizza sui compiti educativi che la persona ha bisogno di assolvere per portare avanti la sua evoluzione, è connotata da un forte accento pedagogico. Lo scopo diventa quello accompagnare il soggetto ad individuare le direzioni di senso che possono portarlo alla scoperta del suo progetto esistenziale, imparando ad

affrontare il cambiamento da protagonista attivo e secondo una prospettiva assiologica (Simeone, 2002).

Un ulteriore elemento che può essere oggetto di counseling, emerso dal lavoro di ricerca e ancora poco trattato nella letteratura italiana, è *l'insegnamento*.

Cosa significa dire che l'insegnamento è oggetto dell'intervento di counseling?

*"Il counselor dà consigli per insegnamento (S: 1,4) [...] incontra gli insegnanti per aiutarli ad offrire un insegnamento che abbia le caratteristiche del counseling: non punire per il comportamento sbagliato, ma insegnare a conoscere le proprie emozioni, a capirsi e comprendersi per comportarsi meglio" (S: 4,32)*

*"Il counselor aiuta a migliorare il curriculum/teaching: le materie e lo stile insegnamento" (B: 1,3 – 2,22)*

Dagli estratti delle osservazioni si nota che quando l'insegnamento diviene oggetto di counseling, l'intervento è focalizzato a migliorare sia l'offerta formativa sia le modalità e lo stile dell'insegnamento stesso, che va oltre lo scopo puramente accademico della lezione e della spiegazione da offrire, ma acquista un senso più profondo, che si traduce in un modo di essere e di comportarsi nei confronti dei soggetti della classe, che hanno così l'opportunità di apprendere non solamente informazioni e contenuti scolastici ma anche strategie per conoscere meglio se stessi e i propri comportamenti. L'insegnamento, dunque, viene utilizzato come strumento per arrivare ad instaurare una relazione il più possibile autentica con i soggetti coinvolti, che possa avere effetti trasformativi sulla classe. I nuovi atteggiamenti e comportamenti appresi possono poi essere sperimentati nella vita quotidiana, anche al di fuori della scuola. In questo modo, attraverso un insegnamento che acquista le caratteristiche della relazione d'aiuto, il counselor ha la possibilità di svolgere una doppia funzione educativa: fungere da esempio nei confronti degli insegnanti sostenendoli nel loro processo di cambiamento riguardo agli stili e alle strategie didattiche, e utilizzare strumenti tipicamente educativi applicati alla didattica come mezzo per promuovere la crescita armonica e consapevole dei ragazzi.

A qualificare il counseling come educativo sono anche le finalità che si propongono di perseguire.

*c) Finalità perseguite*

Gli obiettivi a cui tende la consulenza partono dal presupposto che il soggetto si situa al centro del processo in maniera attiva e propositiva e, attraverso la relazione che si instaura, il counselor lo accompagna per promuovere la sua crescita grazie all'attivazione e al miglioramento delle sue risorse e potenzialità, per migliorare la conoscenza di sé permettendogli di vivere in maniera più autonoma e soddisfacente; per aiutarlo ad affrontare situazioni legate a compiti evolutivi o questioni specifiche, come ad esempio il prendere una decisione:

“i ragazzi vengono educati a scegliere” (M: 3,43)

Lo scopo in questo caso è quello di facilitare la persona nel miglioramento delle sue capacità decisionali, attraverso l'acquisizione di strumenti concettuali che gli permettano di scegliere intenzionalmente e responsabilmente, e il riconoscimento dei criteri con cui dirigere e orientare la sua vita, in modo da renderla protagonista consapevole della sua esistenza:

“[è importante] aiutarli ad essere protagonisti della loro vita e a sapere come comportarsi” (V: 9,71)

Inoltre, il counseling mira a facilitare i processi di cambiamento, a rinforzare in percorsi evolutivi e a migliorare la qualità della vita, valorizzando sia le risorse individuali sia le relazioni con l'ambiente circostante, nutrendo il desiderio di aver cura di sé e delle relazioni con gli altri. La finalità ultima è quella di “aiutare le persona ad aiutarsi”, promuovendone una sempre maggiore indipendenza e autonomia e portandola a definire gli obiettivi della sua vita in maniera congruente ai propri riferimenti di valore. Aiutare la persona ad aiutarsi significa anche attivare quel processo che insegna ad “apprendere ad apprendere” poiché, come sostiene Simeone (2002), ad essere importante è il processo di apprendimento che si attiva più che i contenuti da trasmettere, dal momento che permette di sviluppare e fare propri gli strumenti necessari per affrontare le difficoltà che possono presentarsi nell'arco della vita, permette di “accrescere le competenze educative individuali, esaltando le capacità di autodeterminazione e di autoeducazione della persona” (Simeone, 2002: 219):

“i ragazzi vengono educati ad apprendere, a scegliere e imparano come risolvere i problemi che possono presentarsi nella vita” (M: 3,42)

La filosofia che fa da sfondo a ciò che il counseling si propone di raggiungere può essere sintetizzata nella frase:

“nurturing the whole child” (S: 9,75)

che si riferisce alla promozione della crescita armonica dell'individuo, ossia di tutte le dimensioni che lo compongono (emotiva, cognitiva, fisica, spirituale...). Il counselor che fa sua questa filosofia e la rende principio in base a cui orientarsi, agisce spinto da un imperativo fortemente educativo, che considera la persona nella sua totalità e non solo in una sua parte.

Un ulteriore elemento che evidenzia la dimensione educativa del counseling è riferito all'aspetto che lo vede legato al momento dell'*insegnamento*.

*d) Counseling come insegnamento*

Dall'indagine sul campo è emerso che uno dei compiti del counselor che lavora in un contesto educativo come la scuola è quello di insegnare le 'social skills' ("teaching social skills" – S: 1,3). Lo scopo è quello di aiutare un gruppo (in questo caso il gruppo-classe) ad apprendere abilità interpersonali e sociali, attivando percorsi e laboratori sui sentimenti e le emozioni, sulla condivisione e l'ascolto degli altri, sull'educazione al rispetto e all'accoglienza. Inoltre avanzando di grado, questi incontri hanno anche lo scopo di aiutare a prepararsi per la vita dopo la scuola.

“Ogni occasione è buona per aiutare a condividere, si fa tanto lavoro su emozioni e sentimenti” (S: 5,9)

“Sono incontri per preparare per la vita dopo la scuola” (M: 7,114)

“Si affrontano temi decisi insieme agli studenti con brainstorming: job-financial-home-independent life- social skills etc.” (B: 1,7)

Si tratta di un insegnamento improntato sullo scambio e la partecipazione attiva, sulla negoziazione delle tematiche e degli obiettivi da raggiungere, nonché delle modalità di lavoro.

I principi di base sono gli stessi su cui si basa l'interazione *one-to-one*: parità valoriale, reciprocità, rapporto dialogico, primarietà dei soggetti coinvolti. Oltre a questi aspetti tipicamente educativi, all'interno delle lezioni si attiva un processo di autoformazione, che ha luogo in virtù della partecipazione delle persone e che si traduce nell'imparare ad apprendere aspetti più profondi di se stessi e del modo di relazionarsi con gli altri. Il counselor, in questa situazione, assume il ruolo educativo per eccellenza dell'insegnante/educatore, che accompagna il gruppo attraverso un percorso intenzionalmente strutturato, facendo però sempre riferimento a quanto messo in gioco dai soggetti coinvolti e da ciò che ritengono necessario per il loro cammino evolutivo.

Attivare pratiche di questo tipo, che vanno al di là del semplice incontro di counseling con il singolo che può essere a volte riduttivo, potrebbe permettere a questa professione di esprimere alcune delle sue potenzialità forse ancora poco sperimentate e documentate, e che contribuirebbero a darle la connotazione educativa che le appartiene.

Il lavoro di ricerca ha evidenziato, inoltre, che a qualificare il counseling nei suoi aspetti educativi sono anche altri elementi, come il *contesto* in cui ha luogo, *l'ottica della prevenzione*, le *competenze* e la *formazione* del counselor.

#### e) *Contesto*

Quando il counseling ha luogo in un contesto educativo, gli strumenti e le azioni che vengono messe in campo sono tipicamente educative. Nel contesto che è stato osservato, ossia la scuola, ogni intervento era diretto ad affrontare questioni riconducibili al sistema scolastico:

“il counseling è più per questioni dentro la scuola” (M: 7,108)

e le diverse iniziative erano

“focalizzate sui problemi a scuola” (S: 4,34).

Secondo questa prospettiva,

“tutto è legato all'apprendimento, ogni nuova idea o progetto è in funzione di migliorare l'apprendimento” (S: 5,41),

e questo perchè

“la scuola è un’istituzione educativa: se i bambini hanno problemi non possono lavorare bene” (M: 3,38-40).

Gli interventi di counseling assumono, quindi, una funzione tipicamente educativa dal momento che sono incentrati a facilitare e promuovere un apprendimento più efficace e responsabile, tenendo conto dei diversi stili cognitivi e della varietà di apprendimenti che è possibile esperire all’interno della comunità scolastica, che non sono sempre legati all’aspetto accademico formale, ma che riguardano anche lo sviluppo di abilità sociali. Occorre sottolineare che sembra riduttivo far dipendere la dimensione educativa del counseling dal contesto, tuttavia in questo frangente è un elemento ulteriore che può contribuire a definire con più chiarezza i confini di questo ambito e ad evitare confusioni di ruoli:

“*il counselor* lavora sia a scuola che in privato, anche se non è consigliato che svolga la sua attività in privato, in ogni caso non può seguire le stesse famiglie e bambini che segue a scuola. È pagato dal distretto, quindi il suo lavoro è a scuola, e questo è importante per non confondere i ruoli” (S: 10,89-90)

Non sarebbe appropriato utilizzare indiscriminatamente un tale riflessione senza tener conto che è riferita al contesto statunitense, dove il sistema scolastico ha un’organizzazione e una gestione molto diversa rispetto a quella italiana, tuttavia la ritengo uno spunto utile per delimitare, almeno all’inizio, l’ambito del counseling educativo evitando di correre il rischio di invadere spazi che appartengono ad altre professionalità, creando quindi una specifica nicchia capace di caratterizzarlo.

A sottolineare la dimensione educativa del counseling è anche l’accento posto sulla prevenzione.

*f) Ottica preventiva*

Il counseling

“è molto pro-active (M: 1,7) [...] E’ supportivo e preventivo, interviene prima che il problema si manifesti e sia troppo tardi” (M: 3,42)

“il lavoro non è clinico, è più di controllo e supervisione (V: 3,34)  
[...] *la counselor* è venuta a lavorare qui per capire perché le  
persone diventano ‘così’ da adulte, per vedere se la scuola può  
fare qualcosa per prevenire” (V: 3,33)

Come si può vedere dagli estratti delle osservazioni, muoversi nell’ottica della prevenzione significa attuare strategie e interventi che acquistano significato nel momento in cui la difficoltà o il problema non sono già nella loro fase manifesta e avanzata. Intervenire “in tempo”, ossia prima che sia troppo tardi, significa mettere in campo un’azione educativa, poiché “se arriva in tempo è educazione, se arriva tardi è terapia”<sup>68</sup>. Allontanandosi dalla prospettiva riparativa tipica degli interventi clinici, far leva sulla prevenzione significa puntare sulle risorse disponibili del soggetto in difficoltà, permettendogli di attivarsi in prima persona e di individuare a partire da sé le vie possibili verso la soluzione; significa chiamare in causa la sua responsabilità personale, partendo dal presupposto che è in grado di autodeterminare il suo sviluppo; significa accompagnare e supervisionare piuttosto che intervenire in modo diretto e senza condizioni di reciprocità. Far proprio il principio della prevenzione implica la disponibilità, da parte del counselor, di attuare un’osservazione e un’attenzione costante per cogliere tutti i segnali possibili utili a declinare nella pratica azioni e accorgimenti condivisi e intenzionalmente mirati alla promozione del benessere della persona. Il lavoro di ricerca ha inoltre evidenziato un aspetto che è poco affrontato nella letteratura italiana e che risulta essere fondamentale per qualificare la dimensione educativa del counseling: la formazione del counselor.

#### *e) Training & Background*

Per essere in grado di lavorare utilizzando strumenti e pratiche tipiche dell’intervento educativo, è fondamentale che la formazione del counselor includa discipline e metodi tipici del discorso pedagogico.

Com’è motivata questa affermazione?

“Lo school counselor è più focalizzato sulla dimensione accademica e ha un background in education & learning (S: 5,46) [...] *la dimensione educativa del counseling* dipende dal background: nell’educational domain è necessario avere un

---

<sup>68</sup> King V., citata in Danon, 2000.

educational background, ad esempio per capire cosa fanno gli insegnanti, cosa cercano di fare etc. (S: 9,84) [...]

Lo school counselor fa da ponte tra l'insegnante e il bambino: il bambino è un learner, avere uno psychology background è poco (S: 9,88) [...] *Per diventare school counselor serve un Master in school counseling, 2 o 3 anni – dipende se si studia full o part-time – meglio ancora se si ha il major in education*" (S: 10,94)

Questa testimonianza evidenzia un elemento essenziale se si vuole dare identità e autonomia al counseling educativo: l'importanza di una formazione adeguata e specifica. Mancando tutt'ora in Italia una formazione riconosciuta e legittimata che sia propria di questa professione, viene a mancare anche la possibilità di formare esperti in grado di praticare sul campo e connotati da una "sapere" e un "saper fare" che li distinguono da altri professionisti. Il counselor che lavora nei contesti educativi dovrebbe acquisire specifiche competenze che richiedono una specifica formazione, capace di definire l'expertise legata al suo ruolo.

Ad esempio, nel contesto statunitense, lo school counselor ha una formazione triennale a livello di master che comprende un tirocinio supervisionato nelle scuole, dove deve dimostrare di possedere le effettive conoscenze e abilità per attuare una pratica efficace. La formazione dello school counselor deve soddisfare gli standard definiti dal Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP, 2001), ossia dall'Associazione nazionale che accredita i programmi di counseling negli Stati Uniti. Secondo gli standard CACREP, gli school counselor devono sviluppare la conoscenza della loro identità professionale (es: la storia della professione counseling), di discipline come le teorie della diversità sociale e culturale, teorie della crescita e dello sviluppo umano, elementi della relazione d'aiuto, lavoro di gruppo, teorie dell'orientamento professionale, tecniche di valutazione e competenze nella ricerca in educazione. Inoltre, devono seguire corsi specifici in grado di prepararli per il lavoro nelle scuole, che comprendono counseling individuale, di gruppo, orientamento di classe, consulenza, organizzazione e gestione dei programmi di counseling. Infine, gli school counselor devono completare 100 ore di tirocinio focalizzato sull'acquisizione delle abilità e delle competenze richieste, e altre 600 ore di tirocinio pratico in una scuola pubblica, sotto la supervisione di un counselor praticante e di un supervisore universitario (Carey, Bertolani, 2008).

Affrontare la questione della formazione del counselor educativo sarebbe un buon punto di partenza per fare chiarezza all'interno della professione counseling, dove attualmente sembrano riversarsi una molteplicità di competenze e ambiti di intervento che creano confusione e contribuiscono a diminuire la sua credibilità.





## 8 IMPLICAZIONI PER LA PRATICA: SPIRITUAL EDUCATION E FORMAZIONE DEL COUNSELOR EDUCATIVO

L'interesse per l'educazione spirituale non è un fatto recente, recente è invece l'impegno a scrivere riguardo questa tematica. Nell'ultima decade, infatti, l'attenzione data a questo argomento è cresciuta sempre di più, e ciò risulta evidente dal numero di articoli pubblicati sulle riviste specializzate e dalle ricerche che sono state intraprese su tale questione<sup>69</sup>. Perché questo interesse crescente per l'educazione spirituale? L'urgenza sembra essere quella di non negare ancora all'educazione quella dimensione spirituale che la caratterizza, e che prima di tutto caratterizza l'essere umano in quanto tale<sup>70</sup>, nel tentativo di promuovere un modo nuovo di progettare i percorsi formativi e anche la ricerca. La dimensione spirituale, infatti, sembra essere l'aspetto più importante ma anche il più negato dell'esistenza, poiché non è nemmeno riconosciuto come parte dell'educazione (Dowsett & Jayswal, 2003).

Ma cosa si intende per spiritualità? In che senso si può parlare di sviluppo spirituale?

Numerosi articoli e ricerche sottolineano ripetutamente la difficoltà di trovare una definizione di spiritualità comunemente accettata, che potrebbe contribuire a generare progetti di ricerca con un focus chiaramente concepito. (Singleton et al., 2004). Tuttavia, come afferma Taggart, è la natura della spiritualità ad essere elusiva e tutte le definizioni sembrano essere inadeguate (Taggart, 2001).

Webster (2002) sostiene che il termine "spirituale" è profondamente impenetrabile, poiché sposta l'attenzione verso qualcosa di invisibile, di non-razionale, ma non per questo senza significato. Si tratta anche di qualcosa di così personale, unico e individuale, da essere un concetto difficilmente richiudibile in una definizione<sup>71</sup>. Inoltre, il concetto che si ha di spiritualità dipende molto dal contesto storico e culturale in cui si vive, altro motivo che rende arduo

---

<sup>69</sup>Nel settembre 1996, per rispondere a questo interesse crescente, un gruppo di pedagogisti, psicologi, teologi e pastoralisti ha dato vita ad una rivista denominata "International Journal of Children's Spirituality", con l'obiettivo di offrire un forum internazionale e multiculturale agli studiosi coinvolti nella ricerca sullo sviluppo della spiritualità dei bambini (e non solo). La rivista, pubblicata dalla Routledge (Gruppo Taylor & Francis), si focalizza sul significato della "spiritualità" e sulla sua rilevanza nell'educazione e nella società, e ha prodotto articoli di grande spessore e ricerche mirate in questo ambito.

<sup>70</sup>Così come afferma A. Wright nel suo libro *Spiritual Pedagogy*: "L'essere umano è prima di tutto un soggetto spirituale" (The human being is primarily a spiritual subject").

<sup>71</sup>Dello stesso parere sono anche Wane (2002) e Dei (2000).

trovare una definizione comune, la quale resta soggetta alle molteplici interpretazioni.

La spiritualità in educazione inizia con un profondo lavoro su di sé, implica una costante ricerca interiore che richiede capacità di riflessione e silenzio mentale. E' chiaro come, per promuovere un'educazione di questo tipo, sia necessario creare contesti che ne permettano l'attivazione, o come afferma Dillard, contesti relazionali arricchenti sul piano umano, in cui ognuno possa realizzare pienamente il suo potenziale.

Recentemente, le professioni d'aiuto hanno riconosciuto formalmente le questioni spirituali e religiose: ad esempio, il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-IV; American Psychiatric Association, 1994) include una categoria per i problemi spirituali/religiosi che si possono incontrare in counseling. Sebbene le credenze spirituali siano una delle maggiori componenti della vita in molte culture, l'ambito del counseling ha trascurato la loro importanza. E' invece opportuno che i programmi di formazione al counseling affrontino queste tematiche in vista di offrire una preparazione il più completa possibile ai counselor (Fukuyama & Sevig, 1997).

Ci sono molte fonti che forniscono contributi a sostegno di questa tesi: una prospettiva multiculturalista rispetta le credenze personali e le considera elementi fondamentali della cultura del cliente (Pate & Bondi, 1992; Torrey); inoltre occorre che i counselor siano consapevoli delle questioni spirituali delle persone considerandole come componenti imprescindibili del loro mondo valoriale (Bishop, 1992). Altri autori sostengono l'importanza della dimensione spirituale e della trascendenza attraverso la relazione con un potere più elevato (Chandler, Holden, & Kolander, 1992), suggerendo di includere le tematiche spirituali nella formazione e nella pratica del counseling (Chandler et al., 1992; Ingersoll, 1994; Richards & Potts, 1995).

Alla luce di quanto esposto, verrà presa in considerazione l'ipotesi di un percorso di educazione spirituale nella formazione al counseling. Nel primo paragrafo sarà presentata una panoramica piuttosto ampia delle definizioni di spiritualità e di *spiritual education*, con un'attenzione particolare al dibattito attuale e alle problematiche ad esso connesse. Verranno prese in esame le differenze esistenti tra spiritualità e religione e sarà infine proposta una definizione operativa a cui fare riferimento. Nel secondo paragrafo sarà affrontata la questione dell'educazione spirituale come percorso formativo del counselor educativo,

focalizzandosi sulle motivazioni che fanno da sfondo a questo ambito e suggerendo alcune possibili piste operative.

### 8.1 Per una definizione di 'spiritual education'

Spirit [is what] constitutes man .... [it] is man's totality that has become consciousness, the totality which comprises and integrates all his capacities, powers, qualities, and urges .... Spiritual life is nothing but the existence of man  
(Buber, 1997, p. 175).

La frase "spiritual education" non ha ancora un significato ben definito, ma è possibile vedere nella filosofia se si riesce a trovare una chiarificazione concettuale che ne precisi il senso. David Carr (1994; 1995; 2001) afferma che la filosofia analitica dell'educazione spirituale si trova ancora in uno stato infantile e che è necessario trovare dei concetti di base relativi a questo campo.

Hand (2003)<sup>72</sup> afferma che la frase 'spiritual education' è una frase che in realtà non sappiamo come usare, che non ha un uso definito e preciso né in inglese né in educazione. E' importante definire quali istanze appartengono all'educazione spirituale e trovare un accordo su questo. La difficoltà sta nel fatto non che questa frase non significhi niente, ma che può significare moltissime cose. Sembra assodato che le discussioni circa lo sviluppo spirituale siano più frequenti nei contesti formativi che incoraggiano la riflessione in opposizione ai programmi educativi basati sulle competenze (Richardson 1990)<sup>73</sup>.

Nonostante questo crescente interesse, continua a persistere la percezione della spiritualità come 'taboo' sia per insegnanti che per studenti (Kniker, 1990 in Mayes, 2001; Noddings, 1992), e non è ancora chiaro come può essere promosso lo sviluppo spirituale<sup>74</sup>.

Dal momento che non sembra cosa facile arrivare a definire cosa si intende con spiritual education, ritengo opportuno soffermarmi sui diversi significati che sono stati attribuiti al termine 'spiritualità'. Ci sono alcuni atti ufficiali che affrontano la questione della dimensione spirituale, nel tentativo di definirla.

Il National Curriculum Council (discussion paper del 1977) sostiene che l'educazione deve riguardare le seguenti dimensioni essenziali della conoscenza

---

<sup>72</sup> Hand M., The meaning of 'Spiritual Education', *Oxford Review of Education*, Vol. 29, No. 3, September 2003, pp. 391-516

<sup>73</sup> in Mayes, 2001 Articolo Crossman: secular spiritual development.....

<sup>74</sup> Crossman..

e esperienza: estetica, creativa, etica, linguistica, matematica, fisica, scientifica, sociale, politica, spirituale. Vengono quindi proposte due diverse definizioni di spiritualità, una antropologica e una teologica: secondo la definizione antropologica, la dimensione spirituale riguarda la consapevolezza di una persona rispetto ai suoi sentimenti interiori e credenze, che condizionano il modo in cui vede se stessa e e gettano luce sul senso e significato della sua vita. Spesso portano la persona ad affermare di conoscere Dio o ad intravedere il trascendente e riguardano sempre le questioni al cuore dell'esistenza; secondo la definizione teologica, la dimensione spirituale riguarda ogni cosa che, nella conoscenza o nell'esperienza, deriva da un senso di Dio o del bene. Molte persone credono nell'aspetto spirituale della vita, per cui le loro azioni, attitudini e interpretazioni degli eventi ne sono influenzate.

L'Education Act del 1998 (Gran Bretagna), definisce la spiritualità come quella forma d'esperienza universale che rappresenta il fondamento e la sorgente di significato per la vita individuale e collettiva, una dinamica consapevolezza che ci spinge verso il vero cuore della nostra esistenza e che è radicata nella nostra ricerca di identità personale, una capacità umana diretta a specifiche forme di consapevolezza, un movimento verso uno stato di coscienza nel quale le limitazioni dell'identità umana sono sfidate dall'esercizio della creatività.

L'American Educational Research Association (AERA) afferma che la spiritualità è ricerca di chiarezza e trasparenza nel vedere la realtà profonda di sé e degli altri; comporta una trasformazione di sé dovuta alla capacità di riemergere oltre le esperienze negative e la constatazione dei propri limiti; porta a trascendere se stessi in un cammino che parte con un risveglio da uno stato di appiattimento per aprirsi alla percezione di una vita nuova.

Secondo il National Curriculum Council del 1993 la spiritualità è la ricerca di significato e senso/scopo nella vita e la ricerca di valori secondo cui vivere, è un fondamento della condizione umana, che trascende le esperienze quotidiane ordinarie e riguarda la ricerca di identità e senso in risposta alla morte, alla sofferenza, alla bellezza e al male. Lo sviluppo spirituale è visto in otto aspetti: credenze, senso di timore/soggezione, meraviglia-mistero, sentimenti di trascendenza, ricerca di senso-significato-scopo, conoscenza di sé, relazione, creatività.

La British Humanistic Association (1993) sostiene che la spiritualità proviene dalla nostra più profonda umanità. Trova espressione nelle aspirazioni, nella

sensibilità morale, nella creatività, nell'amore e amicizia, nella risposta alla bellezza naturale e umana, nell'impegno scientifico e artistico, nell'apprezzamento del mondo naturale, nel successo intellettuale e nell'attività fisica, nel superamento della sofferenza, della persecuzione e dell'amore egoistico, nella ricerca di significato e di valori per vivere.

Dall'analisi della letteratura è possibile trovare numerose indicazioni per cercare di definire la spiritualità. Un primo gruppo di definizioni pone l'accento sulla *ricerca di senso* quale elemento caratterizzante la dimensione spirituale:

Hutchison\_(2003), ad esempio, afferma che la spiritualità è la continua ricerca di significato e scopo nella vita: si riferisce al modo di dare significato a noi stessi e al mondo. Analogamente, Ashley (2000) sostiene che una persona spiritualmente sviluppata è in grado di percepire senso/significato/scopo nella vita, prova sentimenti di meraviglia e timore che la portano a percepire la vita come sacra. Secondo Webster (2005) la spiritualità autentica è basata sulla libertà di scelta e sviluppa nelle persone la consapevolezza del modo in cui le loro cornici teoriche di riferimento agiscono nella quotidianità, affinando la capacità di gestirle. Per autenticità si intende l'impegno a dare forma al proprio esistere.

Un secondo gruppo di definizione pone invece l'accento sulla *dimensione relazionale* che caratterizza la spiritualità: la spiritualità non è una questione privata, ma è radicata nella realtà del mondo politico e sociale: è una forma di conoscenza relazionale (Palmer, 1983). La spiritualità è coscienza relazionale e riguarda 4 aree: relazione con sé stessi, con gli altri, con l'ambiente, con Dio. La speranza è la virtù spirituale per eccellenza (Hay & Nay, 1998). Watson (2000) definisce così l'esperienza spirituale: interconnessione e relazione con se stessi, gli altri e il mondo circostante; senso di interiorità o di realtà interiore e senso di essere connesso con qualcosa che va oltre il proprio sé. Inoltre, la spiritualità ha a che fare con questioni che riguardano il proprio sé: una profonda comprensione di chi siamo e chi possiamo essere, il modificarsi dei propri valori e azioni, la capacità di lasciar parlare la propria vita, di trovare il tempo per la riflessione e le relazioni, di diventare ciò che possiamo essere alla luce di una consapevolezza relazionale (Pearmain)<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Ricerca qualitativa con gruppo di adolescenti che hanno partecipato ad una summer school. Analisi fenomenologia interpretativa. Come si sviluppa l'educazione spirituale

Un altro gruppo di definizioni pone l'accento sulla *relazione col trascendente e le questioni ultime*, concetti che però non riguardano l'ambito del counseling. Secondo questa prospettiva, la spiritualità implica trascendenza, mistero, qualcosa che va oltre il puro materiale, il mero qui e ora; le esperienze spirituali spesso implicano la comunione con uno spirito, qualcosa di altro e di misterioso, di sacro; concerne alcune delle questioni umane fondamentali che rimangono misteriose, che sono connesse e vanno oltre la dimensione morale ed etica (Winston, 1998). Allo stesso modo, Tacey (2000) afferma che la spiritualità implica avere una relazione col trascendente, un desiderio di connessione, che spesso si esprime in una relazione emozionale con una presenza invisibile e sacra; è caratterizzata dall'essere in relazione con una qualità o un principio vitale inteso come forza che dà vita o energia (Simpson e Weiner, 1991).

La spiritualità, inoltre, può assumere diversi significati: è la propria concezione del divino, dell'assoluto, di una forza più grande di sé; è il significato che una persona dà a ciò che è bello, di valore; la relazione personale col divino e gli altri esseri; è la tolleranza personale nei confronti del mistero; è le esperienze ordinarie e delle vette (extra-ordinarie) che permettono di coltivare la spiritualità; è una forza sistemica che agisce per favorire l'integrazione di tutte le dimensioni della propria vita (A.A., *Counseling the spiritual dimension*). Secondo Wright, infine, la spiritualità riguarda lo sviluppo della relazione dell'individuo, all'interno della comunità e della tradizione, con ciò che concerne le questioni ultime, i valori ultimi e la verità ultima.

Il gruppo di definizioni che segue è incentrato su aspetti che riguardano la *riflessività, il lavoro su di sé e la cura*. Un tema centrale nella spiritualità è la cura di sé, il coltivare una vita interiore e un senso del sé. Il temperamento spirituale comprende: intuizione, senso del bene e amore, connessione con ciò che è altro da sé, senso di unità col mondo, empatia. La spiritualità è riflessiva, è centrale nell'educazione perché promuove questa riflessività: implica l'interpretazione della propria esperienza e quella degli altri (Sinats, Scott, McFerran et al.)<sup>76</sup>. Duff sostiene che la spiritualità inizia con un lavoro su di sé, implica una ricerca interiore, che parte con la consapevolezza del pensiero, richiede silenzio mentale

---

all'interno delle attività di una summer school e come queste attività promuovono lo sviluppo spirituale?

<sup>76</sup> Risultato di una ricerca partecipativa con analisi qualitativa diari scritti da ragazze adolescenti. Diario inteso come pratica spirituale che coltiva vita interiore e mantiene senso del sé

e si esprime in una libertà da desideri e motivazioni egoistiche: riguarda generalmente la consapevolezza e la riflessione sul sé, e la coscienza olistica con tutto ciò che è altro da sé (Hay-Nay,1998). Secondo Winston (1998), la spiritualità, da una prospettiva antropologica, si sviluppa come risultato della riflessione sulle esperienze della vita, e come tentativo di rispondere ad alcune delle questioni fondamentali della vita e della morte. Geldard & Geldard (2002), infine, parlano di cura spirituale, che comprende il porre attenzione alla vita dell'altro, cercando di cogliere in particolar modo i segnali di interesse, connessione e significato, che si intravedono attraverso i vari elementi dell'esperienza della persona.

Infine, l'ultimo gruppo di definizioni comprende elementi diversi come l'integrazione, l'armonia, la vita buona:

Secondo Winston (1998), le esperienze spirituali spesso portano ad un senso di armonia tra mente e corpo, il sé e il mondo, l'individuale e il comunitario. Lo stesso concetto di armonia e connessione è espresso da altri autori (Belmont, Gyatso, Dalai Lama), i quali affermano che la spiritualità riguarda un profondo senso di unità, connessione e apertura all'infinito; riguarda le qualità dello spirito umano che portano gioia-felicità a se stessi e agli altri: amore, compassione, pazienza, tolleranza, perdono, senso di armonia e responsabilità. La spiritualità, inoltre, è parte della vita psichica interiore è senso di consapevolezza, di mistero, di valore (Naye, 1996). È collegata al prendere decisioni morali poiché è il comune denominatore di moralità e mente (Moffet, 1994).

La spiritualità è quella qualità dell'essere, olisticamente concepito, fatta di insight, credenze, valori, attitudini, emozioni e disposizioni comportamentali, che influenzano l'esperienza vissuta e possono esserne a loro volta influenzate. Gli aspetti cognitivi della spiritualità possono essere descritti in ogni tempo come una cornice di ideali, credenze e valori riguardo se stessi, la relazione con gli altri e con il mondo circostante. E' intrinseca una certa nozione di vita buona, che guida (in maniera implicita o esplicita) tutte le azioni (Francis, Kay, Campbell)

La spiritualità è sensibilità per il mistero, per la nostra limitatezza, per ciò che ci supera, da cui derivano meraviglia e timore, immaginazione e apertura al trascendente. Per cogliere questa sensibilità occorre sviluppare la sensibilità per l'uso e la valorizzazione di simboli e metafore (Hay & Nay, 1998)

Vaughan (2002) parla di intelligenza spirituale<sup>77</sup>, affermando che è uno dei tanti tipi di intelligenza che deve essere sviluppata. L'intelligenza spirituale richiede diversi modi di conoscenza e l'integrazione della vita interiore della mente e dello spirito con la vita esterna nel mondo.

Se, alla luce del pensiero del teologo Paul Tillich, si definisce la spiritualità come il dominio delle questioni ultime, allora tutti sono esseri spirituali, perché tutti hanno preoccupazioni ultime. La spiritualità, come le emozioni, ha vari gradi di profondità e di espressione.

Secondo il linguaggio metodologico delle scienze comportamentali, il concetto di spiritualità può essere descritto come un *costrutto latente*, ossia una specifica entità concettuale che non è osservabile direttamente ma che può essere inferita attraverso osservazioni di alcune sue dimensioni. I costrutti latenti sono complessi e multidimensionali, e mancano di una misura singola o una dimensione che può cogliere il loro significato essenziale. La salute, ad esempio, non riguarda solo la temperatura corporea o la pressione sanguigna, così come la cognizione non è limitata al solo lavoro mnemonico o alle relazioni spaziali. Nel momento in cui si concettualizza, da una prospettiva scientifica, che la spiritualità e la religiosità sono costrutti latenti e multidimensionali, i problemi definitivi possono diventare più semplici. Tuttavia, sebbene non esista ancora un consenso scientifico a riguardo, è stato fatto un sostanziale progresso negli ultimi anni, ed è stata data maggiore attenzione (sia pubblica che scientifica) alla relazione tra spiritualità e salute (Eleison & Levin, 1998; Koenig et al., 2000; Larson et al., 1998; Miller & Thoresen, 1999).

Dopo questo excursus, seppur non esaustivo, sui diversi significati di spiritualità, verranno prese in considerazione le possibili definizioni di educazione spirituale trovate in letteratura, fino ad arrivare a proporre la definizione che, partendo dal mio punto di vista e dalla mia idea di spiritualità, sembra essere la più idonea.

Analogamente a quanto fatto precedentemente, le diverse accezioni trovate in letteratura sono state suddivise in base al nodo concettuale su cui si focalizzano.

Il primo gruppo di definizioni si concentra sulla domanda "*chi sono io?*" e sulle *questioni di senso*. Secondo questa prospettiva, l'educazione spirituale dovrebbe

---

<sup>77</sup> Vaughan F., What is spiritual intelligence?, *Journal of humanistic psychology*, Vol. 42 No. 2, Spring 2002, pp. 16-33.

promuovere nelle persone lo sviluppo di un positivo senso dell'identità personale. Più che un setting di superficiali etichette di identificazione, gli individui dovrebbero essere incoraggiati a perseguire il "CHI", rispondendo alla domanda "CHI SONO IO?". Dovrebbero quindi essere aiutati a rispondere alla domanda "Che tipo di persona voglio diventare?", piuttosto che "Quali regole devo seguire?". Questo è possibile occupandosi di questioni esistenziali, che favoriscono lo sviluppo di personali e significativi propositi/scopi per la loro vita (MacIntyre, 1984; Webster, 2005). L'educazione ordinaria si trasforma in educazione spirituale quando l'apprendimento cessa di sfiorare la superficie di una cosa/materia/disciplina e inizia a confrontarsi con le questioni ultime di significato e verità, che costituiscono la vera essenza dell'umanità (Wright, 2000; Fraser, Grootenboer 2002)<sup>78</sup>. La spiritualità in educazione ha inizio, quindi, con le seguenti domande: qual è la mia esperienza? Qual è il mio senso? Quali sono le interconnessioni tra me stesso e gli altri? Ho cura degli altri? (Glazer, 1999).

L'educazione spirituale riguarda lo sviluppo di una migliore comprensione di noi stessi, promuove lo sviluppo della sicurezza di sé e dell'autostima. Questi fattori sono importanti non solo perché determinano che tipo di persone possiamo diventare, ma anche come possiamo apprendere (SPES): la conoscenza spirituale in educazione inizia non con un accumulo di fatti ma con la scoperta, per promuovere l'educazione spirituale dobbiamo iniziare con l'apertura: apertura a noi stessi, sentire le nostre esperienze e esplorare i mondi interiori delle nostre vite (First International Conference on children's Spirituality, 2000).

Secondo Glazer (1999) la spiritualità in educazione riguarda l'intimità con l'esperienza: intimità con le nostre percezioni, con i nostri pensieri e con le nostre emozioni<sup>79</sup>. La spiritualità in educazione è radicata nell'esperienza. L'identità spirituale affiora non come un indottrinamento, ma dalla nostra unica e singolare combinazione di consapevolezza, esperienza ed espressione. La spiritualità in educazione deve iniziare con la conoscenza di noi stessi. Glazer prosegue affermando che la spiritualità in educazione deve iniziare col conoscere chi siamo, e non c'è modo di scoprire chi siamo senza comprendere la natura della realtà, perché noi siamo parte della realtà; riguarda il nostro vivere più

---

<sup>78</sup> Ricerca fatta in una scuola per sviluppare la spiritualità nei bambini attraverso un approccio olistico alla storia, con uso di arte-musica-letteratura: lo scopo era sviluppare la capacità di attribuire significato/direzioni di senso a partire dalle proprie interpretazioni storiche).

<sup>79</sup> intimità con le nostre percezioni (l'esperienza di avere un corpo), con i nostri pensieri (l'esperienza di avere una mente), e con le nostre emozioni (l'esperienza di avere un cuore). Come possiamo sapere qualcosa dello spirito umano senza sapere chi siamo noi?

pienamente ogni momento, apprendimento, azione, insegnamento; inizia con l'apertura; ha a che fare con la cura, con l'affrontare la vita più pienamente e con una curiosità che viene dal cuore. Taggart e Charter sostengono che l'educazione spirituale implica un processo di crescita e di conoscenza di sé non diversamente dall'approccio psicoterapeutico di Rogers. L'educazione spirituale, nella sua forma migliore, promuove la libera crescita personale, aiuta l'individuo nella ricerca di senso e può essere un processo non privo di sofferenza.

Secondo Palmer (1983) l'educazione spirituale è un cammino guidato da una della verità più profonda di sé, degli altri, del mondo. È un cammino segnato da una forma di obbedienza alla verità, che costringe ad andare oltre la superficie delle cose, a unirsi agli altri in questa ricerca, a formare una "comunità di verità". Cammino interiore che spinge a rientrare in noi stessi e scoprire anche la realtà profonda dell'altro.

Le definizioni seguenti pongono l'accento sulla *qualità trasformativa/sovversiva* dell'educazione spirituale. Seguendo questa direzione, alcuni autori sostengono che l'educazione spirituale ha una qualità emancipatoria /sovversiva (Hay, Tisdell, Shahjahan): alimenta le predisposizioni naturali e decostruisce un individualismo socialmente costruito grazie ad una sorta di processo di de-indottrinamento, è chiamata a decostruire le norme accettate della società, liberando gli uomini dalle metafore e taboo che li ostacolano nella libera esplorazione delle possibilità esperienziali che la società attuale ha eclissato. Tutto questo viene spesso tradotto in impegno per il cambiamento sociale, per la promozione della giustizia o una maggiore equità nel mondo, in lavoro attivo per salvaguardare la sostenibilità ambientale, in movimenti politici e sociali che collaborano per sostenere tale trasformazione (Wright,1998). La spiritualità in educazione riguarda, quindi, la trasformazione (Glazer, 1999), ossia la capacità di modificare le proprie credenze e strategie quando è necessario, è la capacità di vedere in ogni momento la possibilità di trasformarsi. Ma parlare di trasformazione non significa solamente sperare che avvenga, significa attuarla e renderla concreta. Le cose cambiano in continuazione, perché noi non dovremmo?

Le prossime definizioni riguardano il legame tra la *spiritualità in educazione e la formazione*:

Secondo R. Z. Schachter-Shalomi (1999), la questione della spiritualità in educazione riguarda la formazione. Il termine 'formazione' era il vecchio termine

utilizzato quando una persona entrava in monastero: si parlava infatti di formazione spirituale. La domanda era: come segui una persona che viene dalla strada trasformandola in un monaco? Si tratta di un metodo trasformativo ed è quello che serve in educazione. Di conseguenza, le ulteriori domande a cui rispondere sono: su cosa si dovrebbe focalizzare l'apprendimento? Che strumenti e mezzi sono disponibili e necessari per il secondo livello di trasformazione?

Richter<sup>80</sup> afferma che l'educazione spirituale inizia con l'educazione dei sensi, perché le prime impressioni sono formative: ogni prima impressione continua per sempre col bambino (il primo colore, la prima musica, il primo fiore..). Lo sviluppo spirituale è promosso introducendo in ogni disciplina questioni di senso e significato, di valore e verità, di timore e meraviglia. I valori spirituali e morali non sono semplici materie aggiuntive nel curriculum. Lo spirito dell'educazione è niente di più che l'impegno a liberare l'ideale essere umano che giace congelato in ogni bambino. Nell'educazione spirituale il ruolo educativo dell'insegnante è vitale.

Erriker (1999), parlando di educazione spirituale, spiega quali sono le competenze dell'alfabeto emotivo, intendendo con questo l'alfabeto spirituale e morale: riflessione sulle proprie emozioni, conoscenza di sé, comprensione delle conseguenze delle proprie azioni, autocritica e autocontrollo, riflessione sulle emozioni degli altri, comprendere perché gli altri agiscono in un certo modo, riconoscimento delle relazioni, delle differenze e della complessità del sociale.

Wright (1998) afferma che l'educazione spirituale va oltre l'oggetto di studio della religione verso l'esplorazione dell'interiorità, il confronto con le questioni esistenziali, la ricerca di identità spirituale, l'incontro con il mistero e la trascendenza. La conoscenza spirituale ha a che fare con la provocazione della consapevolezza, con la percezione accurata dei sensi, la stimolazione dell'immaginazione, con l'ispirazione, l'immaginazione creativa, l'attivazione profonda delle risorse interiori, lo sviluppo della sensibilità poetica piuttosto che scientifica. L'educazione spirituale riguarda tutte le attività che sensibilizzano i bambini ai misteri della vita e li abilitano a vedere il cosmo e il loro posto in esso, in termini spirituali. L'educazione alla consapevolezza spirituale deve iniziare con la scoperta dell'interiorità dei bambini, facilitando l'accesso al loro spazio intimo. Il grande proposito dell'educazione dovrebbe essere di dare alle persone un più

---

<sup>80</sup> In Pridmore, 2004.

grande rilievo rispetto alla validità delle loro esperienze intime/interiori e private. Il ruolo dell'educazione spirituale è quello di liberare i bambini dalle metafore secolari e dai taboos che impediscono loro di esplorare liberamente le opzioni esperienziali e cognitive disponibili.

Carr (1995) afferma che il problema principale per comprendere la natura dell'educazione spirituale è di vedere come questo termine può essere considerato in relazione alla promozione di una specifica forma di conoscenza (un repertorio di disposizioni) che è in qualche modo concettualmente separato da quelle forme di conoscenza legittimate dal mondo accademico. Questo per dire che la funzione dell'aggettivo 'spirituale', nel termine 'spiritual education', è quella di trovare una teoria coerente o una pratica grazie alla quale i ragazzi possano essere educati. Hand (2003), d'altro canto, afferma che questo tentativo di delimitare il campo dei possibili significati di 'spiritual education' deve assolutamente essere rifiutato, dal momento che gli aggettivi che qualificano l'educazione hanno una varietà di funzioni, di cui solamente una è quella di identificare le attività con cui i ragazzi possono essere educati. Questo aggettivo, infatti, non ha la stessa funzione di altri come 'formal education' o 'social education'. L'autore afferma che: in primo luogo, l'aggettivo 'spiritual' può qualificare il termine educazione sia identificando una parte/aspetto dell'educazione, sia identificando un approccio all'educazione olistico (= come intero <as a whole>) e, in riferimento a quest'ultimo, si chiede perché 'spiritual education' non potrebbe significare un'educazione spiritualmente concepita, o un'educazione basata su principi spirituali. Così intesa, si contrappone a dizioni come 'liberal education' (educazione liberale) e 'secular education' (educazione secolare), piuttosto che a 'religious education' (educazione religiosa) e 'moral education' (educazione morale).

In secondo luogo, se l'aggettivo 'spiritual' identifica una parte o un aspetto dell'educazione, due sono le dimensioni a cui si può riferire: l'educazione può essere definita, da un lato, dal suo *contenuto*, ossia da ciò che viene insegnato e, dall'altro, dal suo *oggetto*, ossia dalla facoltà del soggetto di essere educato. Infatti, si distingue tra l'insegnamento della matematica e dell'inglese, ma si distingue anche tra l'educazione del cuore e della mente. Per cui, 'spiritual education' potrebbe significare educazione in contenuti spirituali o educazione dello spirito umano.

Infine, se l'aggettivo 'spiritual' identifica una parte dell'educazione relativa al suo contenuto, allora i ragazzi potrebbero essere educati sia nelle attività che nelle disposizioni: imparare un concetto, un metodo di investigazione, un corpo di conoscenze o acquisire competenze pratiche significa apprendere un livello di competenza in un'attività teorica o pratica; apprendere una virtù, un'inclinazione o un tratto caratteriale significa, invece, acquisire una disposizione. L'educazione potrebbe quindi insegnare come fare o come essere, e l'aggettivo 'spiritual' potrebbe riguardare entrambi i casi.

Queste tre distinzioni portano l'autore a proporre una tassonomia logica con quattro categorie di base, secondo cui il termine 'spiritual education' potrebbe significare: a) educazione basata su principi spirituali; b) educazione dello spirito umano; c) educazione in attività spirituali; d) educazione ad una disposizione spirituale.

a) *Educazione basata su principi spirituali.* Hand afferma che in questo caso l'aggettivo 'spirituale' è sinonimo di 'religioso' e definisce quei principi che derivano soprattutto dall'insegnamento della religione o che, a livello più o meno implicito, si riferiscono ad un essere o uno scopo divino. Le tradizioni religiose, generalmente, comprendono sia un corpo di comandamenti divini sia concezioni dello sviluppo umano che sottende principi di condotta. E' quindi possibile introdurre questi comandamenti o concezioni nei programmi scolastici, attraverso l'insegnamento di metodi e disposizioni/piani istituzionali in educazione. In questo senso si può parlare di educazione basata su principi spirituali.

b) *Educazione dello spirito umano.* L'attenzione si focalizza sui quei significati del termine 'spirito' in grado di far emergere le parti educabili delle persone. In senso generale, 'spirito' è sinonimo di 'anima (soul)' e 'mente (mind)' nel loro senso più vasto. Tuttavia, ciò che interessa è riuscire ad identificare un significato di 'spirito' più ristretto che si riferisca solamente ad 'anima', intesa come la sede delle virtù e dei vizi, delle passioni, delle emozioni e dei desideri. L'uso del termine 'spirito' riferito alla parte passionale dell'anima risale a Platone. Nel capitolo 13 della Repubblica, egli identifica lo spirito come uno dei due elementi non-razionali dell'anima. Lo spirito è la sede delle emozioni o passioni, mentre il desiderio si colloca come istinto primario come la fame, la sete e il desiderio sessuale. Questi due elementi non-razionali agiscono sotto il governo della ragione in un'anima ben regolata. In un'immagine del Fedro, Platone paragona lo spirito e l'istinto/desiderio ad un paio di grandi cavalli selvaggi, e la ragione al condottiero

che cerca di dirigerli. In base a questa interpretazione, l'educazione spirituale potrebbe essere un'attenzione educativa sia al cuore che alla mente, con la conseguenza che la responsabilità di un educatore va oltre la trasmissione di conoscenze per comprendere le passioni e formare il carattere.

c) *Educazione in pratiche spirituali*. Le attività che, in genere, sono considerate spirituali sono probabilmente quelle devozionali e meditative, attraverso cui gli esseri umani cercano la fratellanza, la comunione o la relazione personale col divino, quelle attività che costituiscono l'arena della spiritualità. Il possibile significato di 'spiritual education' che rientra in questa categoria è l'educazione in pratiche di preghiera, comunione e contemplazione religiosa. L'educazione in tali attività, però, non presuppone credenze religiose da parte della persona, che potrà comunque apprendere i differenti tipi di preghiera, potrà comprendere empaticamente i sentimenti che portano alla comunione spontanea e il senso di sacralità che questi rituali creano.

d) *Educazione ad una disposizione spirituale*. In riferimento alle inclinazioni, abitudini o tratti caratteriali che possono essere descritti come spirituali, oltre alle virtù teologiche, che contribuiscono allo sviluppo umano e possono essere comprese solo in riferimento ad un essere o uno scopo divino, si può descrivere una persona come spirituale riferendosi alla sua serenità interiore. Si tratta di una persona lontana dalle pressioni e dalle ansie della vita di ogni giorno, una persona riconciliata con se stessa, che sembra far derivare la sua forza e sicurezza non dal successo o dal benessere, ma da una sorgente invisibile e trascendente. Se questo è ciò che significa 'essere spirituale', una persona in cui queste qualità sono state deliberamente coltivate potrebbe essere descritta come 'spiritualmente educata'.

Hand (2003) afferma che solo la seconda categoria, ossia l'educazione spirituale intesa come educazione dello spirito umano, soddisfa i criteri di utilità di una comunità educativa (1. l'educazione spirituale deve essere compatibile con gli scopi della scuola comune; 2. e deve essere distinta dalle materie curriculari stabilite). È interessante notare che questo secondo significato del termine suggerisce un parallelismo con la frase 'sviluppo spirituale', trovato nell'Education Reform Act del 1988, secondo cui il curriculum scolastico deve promuovere lo sviluppo spirituale, morale, culturale, mentale e fisico dei ragazzi (HMSO, 1988). Infatti, se lo sviluppo spirituale è considerato come lo sviluppo della parte

passionale dell'anima, costituisce il complemento naturale dello sviluppo mentale e fisico.

Glazer (1999)<sup>81</sup>, parlando di spiritualità in educazione, afferma che nella scuola si sta assistendo ad un generale abbandono del mondo interiore, della formazione spirituale, dell'identità spirituale. Ignorare il mondo interiore, la strada verso la consapevolezza e l'auto-conoscenza significa perdere il senso di interezza, perdere la capacità di guardare alle propria esperienza interna come risorsa per il sapere e la comprensione, significa perdere l'intraprendenza, la connessione, il proprio senso di benessere e la sicurezza.

L'identità spirituale affiora come un'espressione, non come un indottrinamento, affiora dalla nostra unica e singolare combinazione di consapevolezza, esperienza ed espressione. C'è un crescente interesse rispetto ai percorsi del cuore e dello spirito, e questo interesse nei valori spirituali oltrepassa i confini razziali, etnici, politici, culturali, sociali. Il movimento in direzione della spiritualità può essere visto, in generale, come un approccio per affrontare l'ansia e la mancanza di significato. Ad un livello personale, la perdita di senso può essere vissuta come ansia, paura o sfiducia in se stessi, nella propria esperienza e negli altri. Sfortunatamente, questo senso di disconnessione è nato a scuola, nel modo viene insegnato a percepire, comprendere e interagire con il mondo. L'educazione, invece, dovrebbe servire come base di un viaggio continuo verso l'interezza, più che un accumulo di fatti o competenze.

La spiritualità in educazione deve iniziare con la conoscenza di noi stessi, dobbiamo sapere chi siamo. Come possiamo sapere qualcosa dello spirito umano senza sapere chi siamo noi?

Questo excursus ha voluto offrire una panoramica, seppur non esaustiva, di quanto il dibattito sulla spiritual education sia acceso e di come sia difficile pervenire ad una definizione che possa mettere d'accordo tutti. Tuttavia, ho ritenuto utile sintetizzare le diverse posizioni emerse dalla letteratura poiché, attualmente, è ancora difficile trovare contributi che trattino in maniera approfondita e ampia questa complessa diatriba terminologica.

Come conclusione di quanto esposto e alla luce della mia personale esperienza relativa alla sfera della spiritual education, voglio proporre le definizioni che saranno utilizzate riferendosi alla spiritualità e all'educazione spirituale: con il termine spiritualità si intende la capacità di coltivare se stessi e la propria

---

<sup>81</sup> The heart of learning

interiorità, di sviluppare un'autoconsapevolezza che permetta di trovare la propria postura nei confronti del mondo, la propria *'leggenda personale'* (P. Coehlo, 1995). Infatti, solo coltivando la propria spiritualità è possibile trovare il proprio percorso, la propria strada nella vita, altrimenti si corre il rischio di rimanere nel percorso che altri hanno trovato per noi. Di conseguenza, con *spiritual education* si intende quel processo riflessivo profondo che porta alla scoperta della propria interiorità, alla ricerca di senso e significato, che spinge ad interrogarsi sulle questioni ultime dell'esistenza e ad intraprendere il viaggio alla ricerca e alla comprensione di sé. Viaggio che porta non solo alla ricerca di senso e significato della propria vita, ma anche alla ricerca del modo appropriato di gestire le relazioni con tutto ciò che è altro da sé.

Nel paragrafo successivo verrà preso in considerazione il ruolo dell'educazione spirituale nella formazione al counseling.

## **8.2 La 'spiritual education' nella formazione del counselor educativo**

Se il fine ultimo del counseling educativo è quello di accompagnare la persona alla scoperta del proprio progetto esistenziale e alla costruzione responsabile della propria prospettiva di vita, attraverso una continua interrogazione delle questioni di senso che permettano di conferire nuovi significati alle proprie esperienze all'interno della relazione d'aiuto che si viene a creare, occorre che il counselor abbia intrapreso per primo un percorso riflessivo profondo capace di condurlo alla sempre maggiore conoscenza di sé e della sua postura nei confronti del mondo. E' necessario, infatti, trovare innanzitutto se stessi, la propria strada o, come direbbe Coehlo (1995), la propria *'leggenda personale'*, prima di poter aiutare gli altri a fare altrettanto.

E' qui che l'educazione spirituale può venire in aiuto.

Oltre ad un'adeguata formazione 'tecnica', che risponda a determinati bisogni educativi e permetta di sviluppare specifiche competenze, è fondamentale che il counselor intraprenda una formazione che ha che fare col suo mondo interiore, un viaggio all'interno di sé che gli consenta di coltivare determinati atteggiamenti e modi di essere, poiché nell'incontro con l'altro prima del metodo arriva la persona. Per accompagnare l'altro alla scoperta di sé e del suo progetto di vita, occorre aver già attraversato i sentieri che conducono in quella direzione, altrimenti si corre il rischio di perdersi.

Ed è proprio grazie all'incontro con l'altro che il viaggio dentro la propria interiorità acquista nuovi significati ed evita che la riflessione interiore si trasformi in uno sterile ripiegamento su se stessi, poiché solamente grazie alla relazione e alla condivisione è possibile scoprire e nutrire se stessi e la propria esistenza.

In termini di educazione spirituale, la prima cosa da fare è sviluppare il proprio 'sé', poi, grazie a questa trasformazione personale, sarà possibile contribuire a provocare trasformazioni su larga scala, poiché veicolo di trasformazione non saranno teorie, ma persone disposte a cercare modi di essere e di vivere trasformativi (Palmer, 1999)

Nella letteratura anglofona è possibile trovare sempre più contributi che sottolineano l'interesse crescente per la *spiritual education*<sup>82</sup> e la necessità di includerla nella formazione del counselor (Burke et al., 1999; Fukuiama & Sevig, 1997; Ingersoll, 1997; Kelly, 1995; Myers & Willard, 2003), anche se in letteratura sono ancora pochi i contributi che spiegano concretamente come fare per includere questa dimensione nei training (O'Connor, 2004). Inoltre, la maggior parte del materiale consultato affronta il tema della spiritualità e dell'educazione spirituale facendo riferimento principalmente alle credenze spirituali e/o religiose che ogni individuo possiede, allontanandosi quindi dal concetto di *spiritual education* esposto in precedenza e che si vuole considerare come formazione nel counseling (Curtis & Galss, 2002; Fukuiama & Sevig, 1997; Ingersoll, 1997).

Ma cosa significa introdurre un percorso di *spiritual education* all'interno dei corsi di formazione in counseling e perché è così importante?

Ingersoll (1997) sostiene che è necessario essere disposti ad impegnarsi nell'esplorazione di sé per esaminare il proprio percorso spirituale e, quindi, acquisire una certa padronanza di sé in questo campo. L'auto-esplorazione e la padronanza di sé, infatti, sono riconosciuti come obiettivi fondamentali per tutti i counselor.

Tra i motivi che richiedono di introdurre l'educazione spirituale nella preparazione dei counselor, Levanon (2006) individua i seguenti: la spiritualità permette di sviluppare e conservare un senso persistente e continuo del 'sé', che si mantiene

---

<sup>82</sup>Nel settembre 1996, per rispondere a questo interesse crescente, un gruppo di pedagogisti, psicologi, teologi e pastoralisti ha dato vita ad una rivista denominata "International Journal of Children's Spirituality", con l'obiettivo di offrire un forum internazionale e multiculturale agli studiosi coinvolti nella ricerca sullo sviluppo della spiritualità dei bambini (e non solo). La rivista, pubblicata dalla Routledge (Gruppo Taylor & Francis), si focalizza sul significato della "spiritualità" e sulla sua rilevanza nell'educazione e nella società, e ha prodotto articoli di grande spessore e ricerche mirate in questo ambito.

in relazione con il proprio passato, futuro e con gli altri; avere un preciso senso di sé permette di incontrare gli altri in quanto altri 'sé', che si traduce in un relazionarsi ad un livello etico; inoltre la formazione all'educazione spirituale consente di sviluppare un senso del 'sé' che dovrebbe rendere i counselor agenti di cambiamento, capaci di accompagnare l'altro alla scoperta della sua esistenza, alla luce dei suoi valori morali.

Attivare un percorso di questo tipo dovrebbe aiutare a sviluppare al meglio alcune abilità ritenute necessarie in questa professione, come il rispetto degli altri, la capacità di ascolto attivo e l'abilità di esprimere le proprie emozioni (Greene, 1979). Essere in grado di ascoltare è essenziale, ascoltare senza dare per scontato di conoscere il significato di ogni cosa, sospendendo i propri giudizi, preconcetti e assunti, mettendo in gioco il proprio pensiero: questo significa che invece di parlare a partire dalla propria prospettiva, si riesce a spostarsi e ad analizzare con cura il pensiero, imparando così a vedere veramente anche la posizione dell'altro (Lipman, 1997). Solo vedendo l'altro per quello che realmente è il counselor potrà sostenerlo nel cammino che lo condurrà alla scoperta del suo progetto esistenziale.

E' importante che i counselor-in-training siano introdotti alla *spiritual education* e diventino consapevoli del loro personale modo di intendere la spiritualità, poiché ogni specifica concezione è composta da un insieme di fattori religiosi, culturali o sociali che provengono dall'educazione o dalle esperienze individuali. La consapevolezza del proprio 'disegno spirituale' (es: educazione religiosa nell'infanzia, background familiare, momenti di crisi nel corso della vita, pattern emotivi...) è una via per raggiungere una maggiore consapevolezza del proprio mondo interiore e per dirigersi all'incontro con l'altro in modo più aperto (Lynn, 1994).

Myers e Willard (2003) suggeriscono di integrare la dimensione spirituale all'interno dei corsi di formazione al counseling poiché è da intendersi come una componente integrale per il buon funzionamento dell'essere umano, e forniscono alcuni suggerimenti: occorre proporre un modello di benessere basato sullo sviluppo che promuova la spiritualità umana come elemento essenziale dell'individuo; la spiritualità va definita in maniera tale da includere qualsiasi orientamento religioso e spirituale, ma specificando chiaramente che la spiritualità umana è indipendente da qualsiasi dogma religioso, culturale o scientifico; ai counselor-in-training dovrebbe essere data la possibilità di

esplorare, comprendere ed esprimere il significato personale della loro stessa spiritualità, così come di comprendere la natura individuale del processo di attribuzione dei loro significati; i counselor dovrebbero venire a contatto con differenti credenze religiose e spirituali e differenti valori come parte integrante del loro processo di preparazione; dovrebbero inoltre essere formati in metodi di valutazione e tecniche compatibili con la filosofia del benessere spirituale e olistico; i programmi di formazione al counseling dovrebbero incoraggiare e supportare la ricerca che include questioni spirituali/religiose; le scuole di formazione dovrebbero impegnarsi attivamente per aiutare gli studenti a comprendere le loro stesse questioni spirituali così come quelle delle persone che si rivolgeranno a loro, e dovrebbero porre enfasi sull'integrazione del costrutto di spiritualità umana attraverso l'intero programma di studi.

Come detto in precedenza, i contributi presenti in letteratura trattano il tema della spiritualità facendo riferimento principalmente a sistemi di credenze e valori, e solo marginalmente affrontano la questione dal punto di vista della riflessione interiore che porta alla ricerca di senso della propria e vita e delle relazioni con tutto ciò che è altro da sé. Di conseguenza, i pochi articoli che offrono spunti concreti per introdurre l'educazione spirituale nella formazione al counseling (Curtis & Galss, 2002; Fukuiama & Sevig, 1997; Ingersoll, 1997) sono incentrati soprattutto su obiettivi e pratiche che aiutino a fare esperienza in una direzione che tende un po' ad allontanarsi dal concetto a cui si fa riferimento in questo contesto. Tuttavia, alcuni suggerimenti proposti verranno esposti di seguito con le opportune modifiche.

Pensando ad un percorso di educazione spirituale per i counselor-in-training, gli obiettivi potrebbero essere quelli di aumentare la comprensione della propria concezione di spiritualità, dei propri valori di riferimento, della ricerca di significato, intraprendere la personale esplorazione del proprio viaggio spirituale per giungere alla consapevolezza di sé e sviluppare le abilità 'spirituali' da utilizzare nella scoperta di sé e degli altri. I metodi da utilizzare per raggiungere questi obiettivi potrebbero essere tecniche di meditazione per applicazioni personali e professionali, esercizi individuali e di gruppo per investigare le proprie credenze spirituali e/o religiose (es: lavoro sui simboli che rappresentano la propria idea di spiritualità per identificare la propria definizione di spiritualità e religione, lavorare a coppia/gruppo per confrontarsi sulle diverse definizioni di ognuno...), scrittura di diari riflessivi o autobiografie per indagare il proprio mondo

interiore, partecipare a gruppi residenziali per esplorare il proprio viaggio spirituale e quello degli altri, approfondire la dimensione spirituale con letture sul tema, identificare gli *insight* che potrebbero essere utilizzati nella pratica del counseling, condividere quanto scoperto con il gruppo seguendo alcune regole fondamentali: rispetto della privacy, accettazione dei diversi punti di vista, rispetto per i limiti di esposizione del sé di ognuno, esclusione delle dinamiche dei gruppi terapeutici. In questo modo è possibile creare uno spazio sicuro dove poter far parlare il proprio mondo interiore rispetto alle scoperte spirituali e alle nuove sfide (O'Connor, 2004).

Myers & Willard (2003) propongono alcuni esempi di come compilare i diari riflessivi:

1. identificare persone chiave ed esperienze (punti di svolta, momenti di crisi, risvegli...) che ti hanno portato a riflettere sul tuo percorso spirituale/interiore. Se occorre, dividere il foglio in sezioni: infanzia, adolescenza, prima età adulta, presente. All'interno del corpo del testo oppure alla fine delle riflessioni personali, fare una lista dei cinque libri più influenti che hai letto e spiegare in 2-3 frasi il valore maggiore di ognuno.
2. Visitare un luogo che stimola alla riflessione e conduce al centro della propria interiorità. Motivare la scelta di recarsi in quel preciso luogo e cosa ha stimolato al proprio interno.
3. Descrivere l'evoluzione delle tue credenze e pratiche spirituali/interiori al momento presente. Relativamente alle credenze spirituali, specificare la natura della fonte di ispirazione (es: una persona...) e la tua idea riguardo gli scopi della vita.
4. Descrivere e analizzare le attività/eventi a cui hai partecipato nel corso e quali sono state le tue reazioni (cognitive, affettive, sensoriali). Aggiungi qualsiasi altra esperienza di vita o letture rilevanti che hanno contribuito a fornirti un'analisi, una prospettiva o una comprensione dell'esperienza. Includi inoltre qualsiasi domanda, ipotesi, conclusione a cui sei giunto alla fine delle attività. Sei libero di allegare supporti audio o video che aiutino a raccontare la storia della tua esperienza. Concludi specificando come la partecipazione al corso ha influenzato il tuo viaggio nel tuo mondo interiore, a livello concettuale e pratico, e come pensi di attuare le tue scoperte nell'attività professionale.

Secondo Levanon (2006), la spiritualità non è una disciplina che può essere insegnata, ma è una disposizione alla consapevolezza e alla tranquillità interiore

che la persona porta con sé: solamente quando ci sarà piena consapevolezza di sé, si potrà aiutare l'altro a raggiungere ed esprimere il suo pieno potenziale, nella realizzazione del suo progetto di vita. Su questa premessa, l'autrice suggerisce che un percorso di educazione spirituale dovrebbe fornire ai counselor alcune tecniche per la scoperta di sé e strumenti per sviluppare l'abilità del pensare negli altri. Il corso dovrebbe essere condotto sullo stile di una comunità di ricerca/investigazione, con un molte discussioni e attività creative, incoraggiando i partecipanti ad apprendere come pensare criticamente mentre aumenta il livello di contenuto personale.

Uno degli esercizi suggeriti è quello relativo all'attività introduttiva, chiamata 'la borsa magica'. Ai partecipanti viene mostrata una sacca contenente diversi tipi di oggetti 'magici, ad esempio una conchiglia, una croce d'oro, un unicorno d'argento, un pesce colorato, una croce celtica, una piramide di quarzo rosa e un Buddha avorio. I partecipanti sono poi invitati a scegliere un oggetto e a parlare del loro sé spirituale: attraverso questa semplice attività è possibile scoprire qualcosa di sé e degli altri, prima di entrare nel vivo della questione.

Un'altra attività è quella che prevede di creare un collage che approccia il 'sé' come una creazione non-finita. Il collage è considerato come una sorta di giornale di viaggio e come uno punto di partenza per stimolare riflessioni e discussioni: utilizzare il collage come stimolo per la prima discussione è un modo per partire da qualcosa che è stato creato da noi e riflette il modo in cui creiamo noi stessi. Iannone & Obenauf (1999) sostengono che lavorare con un curriculum spirituale significa creare uno spazio dove le persone costruiscono i significati attraverso la creazione delle loro storie, mentre contemporaneamente si intrecciano alle storie degli altri.

Prima che il counselor educativo accompagni l'altro alla scoperta di sé e del proprio progetto esistenziale, è necessario che sia consapevole egli stesso dei suoi valori, della sua postura e del suo viaggio spirituale. Per fare questo, è fondamentale riuscire a creare un clima sicuro e confortevole, che stimoli alla discussione aperta e alla condivisione (Fukuizama & Sevig, 1997).

Nonostante in letteratura siano molti i contributi che sostengono la necessità di introdurre un percorso di educazione spirituale all'interno della formazione al counseling, mancano ancora indicazioni su come fare nella pratica: la questione infatti non è più 'perché' integrare l'educazione spirituale nei training, ma 'come' farlo al meglio. Come risultato di questa situazione carente, si notano variazioni

notevoli a livello di obiettivi e contenuti dei corsi, nonché di competenze da raggiungere (Cashwell & Young, 2004). Non è questa la sede per affrontare questa tematica, quello che si è cercato di fare in questo frangente è stato offrire uno spunto di riflessione per stimolare lo studio e la ricerca in questa nuova direzione, che sta assumendo un'importanza sempre maggiore ed è considerata cruciale nella preparazione dei counselor.



## 9 RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Da quanto emerso finora, è possibile evidenziare come il counseling educativo si muova in un campo per così dire 'magmatico', originato dalla mancanza di chiarezza concettuale e pratiche ben definite a cui fare riferimento e dalla mancanza di un'adeguata argomentazione e giustificazione conseguente anche al fatto che, essendo una professione giovane, non ha ancora sviluppato un 'sapere' e un 'saper fare' approfonditi (Eldestein, 2007). Mancano teorie 'in azione', poiché non è possibile sapere come lavorano i counselor educativi in Italia e quali teorie applicano nella loro pratica.

La situazione attuale è caratterizzata da un 'counseling senza frontiere', connotato da metodi e tecniche confuse, dalla crescita costante di scuole che tendono ad occupare spazi di intervento senza le garanzie adeguate, e che contribuiscono ad aumentare l'esigenza di delineare i confini, le specificità, gli ambiti di applicazione e i limiti di questa professione (Fulchieri, 2008).

A differenza di quanto emerge dal contesto italiano, negli Stati Uniti si è cercato di risolvere le problematiche inerenti alle aree di espansione del counseling, e quindi dell'identità professionale del counselor, in modo profondamente differenziato. La tabella seguente mostra le diverse categorie dei professionisti che si occupano di relazione d'aiuto, specificandone il grado di istruzione richiesto e il setting lavorativo:

**Mental health professionals (Thompson & Rudolph: 23)**

<b>Professionisti</b>	<b>Grado di istruzione richiesto</b>	<b>Setting di lavoro</b>
Human service worker	baccalaureate	Human services agencies
Counselor di giustizia giovanile	baccalaureate	Sistema di giustizia giovanile
Specialista dell'età evolutiva (child-development)	master	Agenzie della comunità
Counselor nell'agenzia di comunità	master	Pratica privata Agenzie della comunità
Terapista familiare e di coppia	master	Pratica privata Agenzie di comunità
Counselor di salute mentale	master	Pratica privata Agenzie di comunità
Counselor pastorale	Master	Chiese Centri di counseling Pratica privata
Counselor riabilitativo	Master	Agenzie di riabilitazione Ospedali
School counselor	master	Scuole elementari, medie, superiori
Assistente sociale	Master	Agenzie di comunità

		Ospedali Scuole
School psychologist	Specializzazione/Dottorato in educazione	Scuole
Psicologo età evolutiva	Dottorato	Università Pratica privata Agenzie di comunità Ospedali
Psicologo clinico	Dottorato	Università Pratica privata Agenzie di comunità Ospedali
Counseling psychologist	Dottorato	Università Pratica privata Industria Agenzie di comunità
Counselor educator	Dottorato	Università Pratica privata Industrie

Com'è possibile notare, ci sono otto differenziazioni solo per il counseling, che è distinto sia per quanto riguarda l'ambito di intervento (setting), sia per il grado di istruzione richiesta. Con una suddivisione e un'organizzazione del genere appare molto difficile creare confusioni e invasioni di ruoli, poiché ad ogni professione compete un'area di applicazione e uno specifico percorso formativo. Se nel contesto italiano, attualmente, sembra improponibile operare un'azione simile, è tuttavia auspicabile muoversi al più presto in questa direzione.

La scelta di focalizzare l'attenzione del lavoro di ricerca sullo *school counseling* è nata proprio dalla necessità di avere un confine entro il quale potermi muovere, per riuscire a delimitare il campo e avere maggiori possibilità di comprendere e definire questa nuova professione.

L'indagine nelle scuole statunitensi mi ha permesso di vedere il counseling educativo applicato ad un contesto specifico, caratterizzato da una precisa nicchia di bisogni, che richiede interventi mirati e circoscritti, che implicano l'aver acquisito determinate competenze attraverso un adeguato percorso formativo con relativo tirocinio professionale.

Sarebbe opportuno che anche in Italia i professionisti del counseling educativo si muovessero in questa direzione, identificando i possibili contesti di pertinenza in cui intervenire e la nicchia dei bisogni, come ad esempio la scuola, in cui il sostegno può avere lo scopo di offrire un aiuto concreto per facilitare i processi di cambiamento, rinforzare i percorsi evolutivi e migliorare la qualità della vita rendendo la persona più autonoma e consapevole del suo percorso esistenziale.

Una volta definito l'ambito di intervento e compreso a quali bisogni occorre rispondere, diventa quindi possibile progettare percorsi di formazione specifici per il counseling educativo, che comprenda discipline e metodi che lo connotano nella sua peculiarità. Il programma di studi, quindi, dovrebbe essere caratterizzato non solo dalle teorie psicologiche per la comprensione della personalità e per il riconoscimento delle patologie, abilità fondamentale per un counselor che potrà quindi inviare la persona a professionisti specializzati, ma ad esempio anche dalle teorie dell'apprendimento, dalle teorie dell'educazione e della didattica, essenziali per capire il mondo della comunità scolastica.

Anche la ricerca potrebbe portare ulteriori contributi, cercando di promuovere una collaborazione efficace tra ricercatori e pratici, per fare chiarezza e produrre materiali in grado di documentare gli interventi dei counselor educativi e cercare di capire quali teorie applicano nella loro pratica, ossia comprendere i loro presupposti, la filosofia che fa da sfondo alle loro azioni, e cosa 'prendono per buono', se così si può dire, degli approcci a cui fanno riferimento per orientare i loro interventi. Una ricerca più approfondita in questa direzione può aiutare a fare maggiore chiarezza e a definire questa professione, e a progettare percorsi formativi con specifici obiettivi professionalizzanti.



## BIBLIOGRAFIA

- AAVV. (2006). *Pratiche filosofiche e cura di sé*. Milano: Mondadori.
- Achenbach G., *La consulenza filosofica*, Ed. Apogeo, Milano 2004.
- Ajello A. M.-Meghnagi S.-Mastracci C., *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Milano, 2000.
- Akos, P. (2005). The Unique Nature of Middle School Counseling. *Professional School Counseling*, Vol. 9, Issue 2.
- Albert, L. R. (2000). The call to teach: Spirituality and intellectual life. *Conversations*, 18, 38-42.
- Amenta G, *Il counseling in educazione*, La Scuola, Brescia, 1999.
- American Psychological Association, Division of Counseling Psychology, Committee of Definition. (1956). Counseling psychology as a speciality. *American Psychologist*, 11, 282-285.
- American Counseling Association (1997). *Position Statement: Comprehensive programs*. <http://www.schoolcounselor.org>
- American School Counselor Association. (1998). *Ethical standards for school counselors*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association (2003). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Aubrey R. F. (1977). Historical Development of guidance and counseling and implications for the future. *Personnel and Guidance Journal*, 55, 288-295.
- Basili C. et al. (2008). *Filosofia praticata. Su consulenza filosofica e dintorni*. Di Girolamo, Trapani.
- Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling*, 3, 323-331.
- Bergin, A. E. (1988). Three contributions of a spiritual perspective to counseling, psychotherapy, and behavior change. *Counseling and Values*, 33, 21-31.
- Bernard J. M., Counselor education and counselling psychology: where are the jobs?, *Counselor education and supervision*, Vol. 46, No. 1, Sept 2006, pp. 68-80.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy*. New York: Grove Press.

- Berne, E. (1964). *Games people play*. New York: Grove Press.
- Berra L., *Oltre il senso della vita*, Ed. Apogeo, Milano 2006.
- Berra L. E., D'Angelo M. (2008). *Counseling filosofico e ricerca di senso. Pratiche filosofiche per le persone, i gruppi, le organizzazioni*. Liguori Editore, Napoli.
- Beutler, L. E., Bergan, J. (1991). *Value change in Counseling and Psychotherapy: A Search for Scientific Credibility*, Vol. 38, N. 1, 16-24.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between Educational Research and Education Practice: the need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, v. 13, n. 3, 295-301.
- Binetti P. e Bruni R., *Il counseling in una prospettiva multimodale*, Magi, Roma, 2003.
- Borders, L.D., & Drury, S.M.(1992). Comprehensive school counseling programmes. *Journal of Counseling and Development*, 70, 487-498.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Aronson.
- Bradley L. J., Sexton T. L. & Smith H. B., The American Counseling Association Practice Research Network (ACA-PRN): A New Research Tool, *Journal of Counseling & Development*, Fall 2005, Vol. 83, pp. 488-491.
- Brentari C., Màdera R., Natoli S., Tarca L. V., (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Mondadori, Milano, 2006.
- Brewer J. M. (1933). *Education as guidance*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, D. & Srebalus, D. J. (1998). *Introduction to the Counseling Profession* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Ally & Bacon.
- British Association for Counseling & Psychology (BACP), Ethical Framework for Good Practice in Counselling & Psychotherapy, Leicestershire, 2007.
- Buber M., *Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano, 1958.
- Buber M., *Il problema dell'uomo*, Elle Di Ci, Torino, 1983.
- Burks H. M.-Stefflre B.H., *Theories of Counseling*, New York, McGraw-Hill, 1979.
- Campbell C. A., & Dahir C. A. (1997). *Sharing the vision: The national standards for school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counseling Association.
- Carey J. C., Dimmit C., Resources for School Counselors and Counselors Educators: The Center for School Counseling Outcome Research, *Professional School Counseling*, Vol 9, No. 5, pp. 416-420, June 2006.

- Carey J, Bertolani J. (2008). Could School Counselors be the Solution to Some of Italy's Problems in Education?. *Encyclopaideia*, 24 (XII), pp. 93-114.
- Carkhuff R. R., *L'arte di aiutare. The art of helping VI*, ed. Centro Studi "M. H. Erikson, Trento, 1989, (tit. orig., *The art of helping VI*, sesta ediz. Statunitense, Human Resource Development Press, Inc., Massachusset, 1987).
- Cashwell, C. S., Young J. S., (2004). Spirituality in Counselor Training: A content Analysis of Syllabi from Introductory Spirituality Courses, *Counseling and Values*, Vol. 48, 96-109.
- Cavadi A., *Quando ha problemi chi è sano di mente. Introduzione al philosophical counseling*, Rubbettino, Catanzaro, 2003.
- Chandler, C. K., Holden, J. M., & Kolander, C. A. (1992). Counseling for spiritual wellness: Theory and practice. *Journal of Counseling & Development*, 71, 168-175.
- Cian L., *La relazione d'aiuto. Elementi teorico-pratici per la formazione a una corretta comunicazione interpersonale*, ed. ELLE DI CI, Torino, 1992.
- Clemens, E. (2007). Developmental Counseling and Therapy as a Model for School Counselor Consultation with Teachers. *Professional School Counseling*, Vol. 10, Issue 4
- Colbert R. D., Vernon J. R., The School change Feedback Process: Creating a new Role for counselors in Education Reform, *Journal of Counseling & Development*, Vol. 84, No. 1, pp. 72-82, Winter 2006.
- Colledge R., *Mastering Counselling Theory*, Palgrave MacMillan, London, 2000.
- Contesini, S., et al. (2005). *Fare le cose con la filosofia*. Milano: Apogeo.
- Corsini R., & Wedding D., (1995). *Current psychotherapies* (5<sup>th</sup> ed.). Itasca, IL: F. E. Peacock
- Creswell J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage publications.
- Cromwell, R. R. (1996). Who are we as instructional leaders: a statistical analysis. Paper presented at the Annual Meeting of American Association of Colleges for Teachers Education (Chicago, IL, February 21-24, 1996).
- Cunan, E., & Maddy-Bernstein, C. (1994, August). *The role of school counselor*. BRIEF v.1, 1, NCRVE: Berkeley.

- Dahir C. A. (2001). The national standars for school counseling programs: Development and implementation. *Professional School Counseling, 4*, 320-327.
- Dal Lago A. (2007). *Il business del pensiero. La consulenza filosofica tra cura di sé e terapia degli altri*. Manifestolibri, Roma.
- Danon M., *Counseling. Una nuova professione d'aiuto*, Red edizioni, Como, 2000.
- Danon M., *Counseling*, Red edizioni, Como, 2003.
- DeShazer, S., & Molnar, A. (1984). Four useful interventions in brief family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy, 10*, 297-304.
- Di Fabio A., *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Giunti, Firenze, 1998.
- Di Fabio A., *Counseling: dalla teoria all'applicazione*, Giunti, Firenze, 1999.
- Di Fabio A., *Counseling e relazione d'aiuto: linee guida e strumenti per l'autoverifica*, Giunti, Firenze, 2003.
- Di Fabio A. e Sirigatti P., *Counseling: prospettive e applicazioni*, Ponte delle Grazie, Milano, 2005.
- Dinkmeyer D. (1966). Developmental counseling in the elementary school. *Personnel and Guidance Journal, 45*, 262-266.
- Dobson, J. E & Dobson, R. L. (1983). Perceptual baseline supervision: Beliefs/Practice Congruency. Reports- Speeches/Meeting Paper. (Eric Database UMass).
- Dryden W. & Thorne B., *Training and supervision for counselling in action*, Sage Publications, London, 1991.
- Duff, L. (2003). Spiritual development and education: A contemplative view. *International Journal of Children's Spirituality, 8*, 227-237.
- Eccles, J. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children, 9*, 30-44.
- Eldestein C., *Il counseling sistemico pluralista*, Erikson, Trento, 2007.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1996). *The practice of rational emotive behaviour therapy* (Rev. ed.). New York: Springer.
- Ellis, A. (1993a). Reflections on rational-emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61* (2), 199-201.
- Erricker, C., Erricker, J., Ota, C., Sullivan, D., & Fletcher, M. (1997). *The education of the whole child*. New York: Cassell.

- Farber, N. K. (2006). Conducting Qualitative Research: A Practical Guide for School Counselors. *Professional School Counseling, 9*, 367-375.
- Feltham C. and Dryden W., *Dictionary of Counselling*, Whurr Publishers Ltd, London, 1993.
- Ferraro F e Petrelli D., *Tra desiderio e progetto: counseling all'università in una prospettiva psicoanalitica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Finch, J. (1992). Selecting a theory of counseling: Personal and Professional Congruency for counseling students. Reports-Speeches/Meeting Papers (Eric Database UMass).
- Folchini E., Gaiarin N., Rinaldi A., *Counseling per manager: modelli, esperienze e metafore per gestire il cambiamento*, Guerini e Associati, Milano, 2005.
- Foucault M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- Frankl, V. L. (1963). *Man's search for meaning*. Boston: Beacon.
- Frankl V. E., *Fondamenti e applicazioni della logoterapia*, Società editrice internazionale, Milano, 1977.
- Frankl V. E., *Alla ricerca di un significato della vita: per una psicoterapia riumanizzata*, Mursia, Milano, 1998.
- Frankl V. E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia, 2001.
- Froelich C. P. (1958). *Guidance services in schools*. New York: McGraw-Hill.
- Fukuyama, M. A., & Sevig, T. D. (1997). Spiritual issues in counseling: A new course. *Counselor Education and Supervision, 36*, 233-244.
- Gale A. U., Moss R. C. & Higgins K. K., Special Topics in the Journal of Counseling & Development, Volumes 66-80, *Journal of Counseling & Development*, Spring 2007, Vol. 85, pp. 204-210.
- Galimberti, U. (2005). *La casa di psiche. Dalla psicoterapia alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano.
- Geldard K. & Geldard D., *Parlami, ti ascolto: le abilità di counseling nella vita quotidiana*, Erikson, Trento, 2005.
- George, R. L., & Cristiani, T. S. (1990). *Counseling: Theory and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gerler, E. (1990). Multimodal approaches to counseling in school. . *Elementary School Guidance and Counseling, 24*,242.
- Giannakoulas A. e Fizzarotti S. S., *Il counseling psicodinamico*, Borla, Roma, 2003.
- Gibran, K. (1927). *Sand and Foam*. London: Heinemann

- Gillini G. e Zattoni M., *Un'ipotesi di consulenza formativa: il counseling per l'operatore familiare*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Giordani B., *Psicoterapia umanistica da Rogers a Carkhuff. La terapia centrata sulla persona*, Cittadella editrice, Assisi, 1988.
- Glaser B, Strauss A (1967), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, New York, Aldine.
- Green, A., & Keys, S. G. (2001). Expanding the developmental school counseling paradigm: Meeting the needs of the 21st century student. *Professional School Counseling, 5*, 84-95.
- Greene, M. (1979). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Gysbers N.C., & Moore, E.H. (1981). *Improving guidance programs*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gysbers N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional school counseling, 5*, 96-105.
- Gysbers N. C., & Henderson P. (2000). *Developing and managing your school counseling program* (3<sup>rd</sup> ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gysbers N. C., & Henderson P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling, 4*, 246-256.
- Hadot, P. (2005). *La filosofia come modo di vivere*. Torino: Aragno.
- Hadot, P. (2005). *Esercizi spirituali e filosofica antica*. Einaudi.
- Hay D. Nay R. (1998). *The spirit of the child*. London: HarperCollins.
- Hemmeter, L. M. (2007). We are all in this together: supporting children's social emotional development and addressing challenging behavior. *Exchange, 12-16*
- Herr E. L. (2001). The impact of national policies, economics, and school reform on comprehensive guidance programs. *Professional School Counseling, 4*, 236-245.
- Hesse-Biber & Leavy, *Approaches to Qualitative Research*
- Hesse-Biber & Leavy, *The practice of Qualitative Research*
- Hinterkopf, E. (1994). Integrating spiritual experiences in counseling. *Counseling and Values, 38*, 165-175.

- Hinterkopf, E. (1998). *Integrating spirituality into counseling*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hough M., *Abilità di counseling: manuale per la prima formazione*, Erikson, Trento, 1999 (tit. orig.: *Counselling skills*).
- House R. M. & Hayes R. L. (2002). School counselors: Becoming a key players in School Reform. *Professional School Counseling, Vol. 5 (4)*, 249-256.
- Hughes; P. M. (1971). *Guidance and counselling in schools. A response to change*. London: Pergamon Press.
- Hutchison E. (2003). *Dimensions of Human Behavior: Person and Environment* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage Publications, Thousand Oaks, (CA).
- Ingersoll, R. E., (1997). Teaching a course on counseling and spirituality. *Counselor Education and Supervision, Vol. 36*.
- Ingersoll, R. E. (1994). Spirituality, religion and counseling: Dimensions and relationships. *Counseling and Values, 38*, 98-112.
- Ingersoll, R. E. (1997). Teaching a course on counseling and spirituality. *Counselor Education and Supervision, 36*, 224-232.
- Ingersoll, R. E. (1998). Refining dimensions of spiritual wellness: A cross-traditional approach. *Counseling and Values, vol. 42*.
- Jacobsen, K., E., Bauman, S. (2007). Bullying in Schools: School Counselors' Responses to Three Types of Bullying Incidents. *Professional School Counseling, Vol. 11, Issue 1*.
- Jung C. G., *La psicologia del Transfert*, Garzanti, Milano, 1974.
- Keat, D. (1990). Change in child multimodal counseling. *Elementary School Guidance and Counseling, 24*, 248-262.
- Keys, S. G., & Lockhart, E. J. (1999). The school counselor's role in facilitating multisystemic change. *Professional School Counseling, 3*, 101-107.
- Knopf H. T., Swick K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal, v. 34, n. 4*, 291-296.
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between Research and Practice Revisited. *Educational Research and Evaluation, v. 13, n. 3*, 303-310.

- Kurotscha Gessa V., Cacciatore G. (a cura di) (2007). *Saperi umani e consulenza filosofica*. Meltemi editore, Roma.
- Lahav R., *Comprendere la vita*, Ed. Apogeo, Milano 2004.
- Lahav R. & Tillmans M. (Eds), *Essays on Philosophical counseling*, Univ. Press of America, New York, 1995.
- Lambert, N. M., & McCombs, B. L. (Eds.). (1998). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lambie G. W., Williamson L. L. (2004). The challenge to change from Guidance Counseling to Professional School Counseling: a historical proposition. *Professional School Counseling, Vol. 8 (2)*, 124-131.
- Lambie, G., W., Sias, S., M. (2005). Children of Alcoholics: Implications for *Professional School Counseling*, Vol. 8, Issue 3.
- Lanning, W.L., Forrest, D., & Carey, J.C. (1984). Counselor educators: A comparison of NDEA and non-NDEA participants. *Counselor Education and Supervision, 24*, 107-113.
- Lapan, R. T. (2001). Results-based comprehensive guidance and counseling programs: A framework for planning and evaluation. *Professional School Counseling, 4*, 289-299.
- Lapworth P.-Sills-S. Fish, *Integration in Counselling & Psychotherapy. Developing a Personal Approach*, Sage Publications, London, 2001.
- Lazarus, A. (1981). *The practice of multimodal therapy*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, A. (1990). Multimodal applications and research: A brief overview and update. *Elementary School Guidance and Counseling, 24*, 243-247.
- Lawton B.-Feltham C. (eds), *Taking Supervision Forward: Enquiries and Trends in Counselling and Psychotherapy*, Sage Publications, London, 2000.
- Levanon M. (2006). Philosophical Spirituality: new paradigm in dialogical teacher education.
- Lewis, M. W., & Lewis, A. L. (1996). Peer helping programs: Helper role, supervisor training, and suicidal behavior. *Journal of Counseling and Development, 74*, 307 – 313.
- Montclair State University, Montclair, NJ. Tesi di dottorato non pubblicata.
- Lipman, M. (1997). Thinking in community. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines, 16(4)*, 6-21.

- Locke, D. C., Myers, J. E., & Herr, E. L. (2000). *The Handbook of Counseling*. London: Sage Publications.
- Lukas E., *Dare un senso alla famiglia: logoterapia e pedagogia*, Edizioni Paoline, Torino, 1987.
- Mack, M. L. (1994). Understanding spirituality in counseling psychology: Considerations for research, training, and practice. *Counseling and Values*, 39, 15-31.
- Màdera, R., Tarca, L. V. (2003). *La filosofia come stile di vita*. Milano: Bruno Mondadori.
- Maggiolini A., *Counseling a scuola*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Martin P. J. (2002). Trasforming school counseling: A National Perspective. *Theory into Practice*, vol. 41, no. 3, 148-153.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Massaro D. (a cura di) (2005). *La cura degli altri. La filosofia come terapia dell'anima*. Università degli Studi di Siena.
- May, R. (1950). *Love and will*. New York: W. W. Norton.
- May R., *L'arte del counseling. Il consiglio, la supervisione, la guida*, Astrolabio, Roma, 1991, (tit. orig., *The art of counseling*, Gardner Press. Inc., New York, 1989).
- Meier S. T. & Davis S. R., *Guida al counseling: in 40 regole fondamentali cosa fare e non fare per costruire un buon rapporto d'aiuto*, Franco Angeli, Milano, 2000 (tit. orig.: *The elements of counseling*).
- Meyers G. E. (1923). A critical review of presents developments in vocational guidance with reference to future prospects. *The Vocational Guidance Magazine*, 2, 139-142.
- Meyers, G. E., Williard, K. (2003). Integrating Spirituality into Counselor Preparation: A Developmental, Wellness Approach, *Counseling and Values*, Vol. 47, 142-155.
- McLeod J., *An introduction to counselling*, Open University Press, Maidenhead, 1993.
- McLeod J., *Qualitative research in counselling and psychotherapy*, Sage Publications, London, 2001.

- Mearns D. & Thorne B., *Person-centered counselling in Action*, Sage Publications, London, 1999.
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (Eds.). (2003a). Spirituality, religion, and health [Special section]. *American Psychologist*, 58, 24-63.
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003b). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58, 24-35.
- Miller, G. (1988). Counselor functions in excellent schools: Elementary through secondary. *The School Counselor*, 36, 88-93.
- Miller, M. (1989), Introduction to Gestalt therapy verbatim. *Gestalt Journal*, 7 (1), 5-24.
- Milner J & O'Byrne P., *Il counseling narrativo: interventi brevi centrati sulle soluzioni*, Erikson, Trento, 2004 (tit. orig.: *Brief counselling: narratives and solution*).
- Milner, P. (1974). *Counseling in education*. J M Dent & Sons Ltd, London.
- Miovic, M. (2004). An Introduction to Spiritual Psychology: Overview of the Literature, East and West, *Har Rev Psychiatry*, March/April 2004, Vol. 12, N.2, 105-115.
- Myers, J. E., & Williard, K. (2003). Integrating spirituality into counselor preparation: A developmental and wellness approach. *Counseling and Values*, 47, 142-155.
- Moore J. L., A call for Greater Collaboration Between the Counseling Psychology and School Counseling Professions, *Journal of Counseling & Development*, Fall 2005, Vol.83, pp. 504-508.
- Mortari L., *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2004.
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, 2002.
- Mortari (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci Editore.
- Mucchielli R., *Apprendere il counseling. Manuale pratico di autoformazione al colloquio d'aiuto*, (trad. dal francese), ed. Centro Studi "M. H. Erikson", Trento, 1987, (tit. orig., *L'entretien de face a face dans la relation d'aide*, Les Edition ESF, Parigi, 1983, 9' ediz. Francese).
- Nelson R.-Jones, *Six Key approaches to counselling and therapy*, Continuum, London and New York, 2000.

- Nelson R.-Jones, *Introduction to counselling skills. Text and activities*, Sage Publications, London, 2000.
- No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110 (2001).
- O' Connor, M. (2004). A course in Spiritual Dimensions of Counseling: Continuing the Discussion. *Counseling and Values*, Vol. 48, April, 224- 240.
- Paisley P. O., & McMahon G. (2001). School counseling for the 21<sup>st</sup> century: Challenges and opportunity. *Professional School Counseling*, 5, 106-115.
- Paivio, S., & Greenberg, L. (1995). Resolving "unfinished business": Efficacy of experimental therapy using empty chair dialogue. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (3), 419-425.
- Palmer J. P. (1983). *To know as we are known. Education as a spiritual journey*. San Francisco: HarperSanFrancisco.
- Palmer, P. J. (1999). The grace of great things: Reclaiming the sacred in knowing, teaching, and learning. In S. Glazer (Ed.), *The heart of learning: Spirituality in education* (pp. 15-32). New York: Teacher/Putnam.
- Palmer S., *Introduction to counselling and psychotherapy*, Sage Publications, London, 2000.
- Palmer S.-McMahon G. (eds), *Handbook of Counselling*, Routledge, London, 1997.
- Papadia M., *Il counseling come riprogrammazione: teoria e pratica di una terapia non convenzionale*, Armando, Roma, 2005
- Park-Taylor J., Walsh M. E., Ventura, A., B. (2007). Creating Healthy Acculturation Pathways: Integrating Theory and Research to Inform Counselors' Work with Immigrant Children. *Professional School Counseling*, Vol. 11, Issue 1.
- Parker, W. M., Valley, M, M., & Geary, C. A. (1986). Acquiring cultural knowledge for counselors in training: A multifaceted approach. *Counselor Education and Supervision*, 26, 61-71.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Patton, M., & Meara, N. (1991). *Psychoanalytic counseling*. New York: Wiley
- Perls, F. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette, CA: Real Person.
- Pollastri N., Miccione D. (2008). *L'uomo è ciò che pensa. Sull'avvenire della pratica filosofica*. Di Girolamo, Trapani.
- Pollastri N, (2002). Osservazioni per una definizione della consulenza filosofica, *Kykèion*, 8, 55-64.

- Poma, A. (2002). La consulenza filosofica, *Kykèion*, 8, 37-54.
- Potter, L. (2008). Difficult conversation: parent-teacher Conferences. *Principal Leadership*, v.8, n.8, 32-35.
- Powell Stanard R, Sandhu D. S., Painter L. C. (2000). Assessment of Spirituality in Counseling, *Journal of Counseling and Development*, Vol. 78, 204-210.
- Prindmore, J. (2004). Dancing cannot stat too soon: Spiritual Education in the thought of Jean Paul Friedrich Richter. *International Journal of Children's Spirituality*, vol.9, n. 3, pp. 279-291.
- Prohaska L., *Esistenzialismo e Pedagogia: contributo ad una pedagogia cristiana esistenzialista*, Edizioni Paoline, Roma, 1959.
- Raabe P., *Teoria e pratica della consulenza filosofica*, Ed. Apogeo, Milano 2006.
- Raabe, P. (2002). *Issues in philosophical counseling*. Westport, Greenwood/Praeger.
- Robson (1993). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Usa & Uk: Blackwell Publishers.
- Rogers C. R., *Counseling and Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin, 1942.
- Rogers C. R., *On becoming a person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961.
- Rogers C. R., *A way of being*, Boston, Houghton Mifflin, 1980.
- Rogers C. R., *La terapia centrata sul cliente*, (trad. dall'inglese), Martinelli, Firenze, 1970.
- Rogers C. R., The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change, *Journal of Consulting Psychology*, 21, 1957.
- Rogers, C. R. (1977) *Carl Rogers on personal power: Inner strength and its revolutionary impact*. New York: Delacorte Press.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of the research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Rovatti, P. A. (2006). *La filosofia può curare?* Milano: Cortina.
- Roveda P., *Il transfert nell'attività educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 1979.
- Ruschmann, E. (2004). *La consulenza filosofica*. Messina: Armando Siciliano.
- Russell John M., Reflections of an American Visitor, *The counsellor*, No 9, December 1971.

- Salomè J., *La relazione d'aiuto e la formazione al colloquio*, (trad. dal francese), Liguori Editore, Napoli, 1996, (tit. orig., *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Press Universitaires de Lille, 1989).
- Schellenberg, R., C., Parks-Savage A., Reh fuss, M. (2007). Reducing Levels of Elementary School Violence with Peer Mediation. *Professional School Counseling*, Vol. 10, Issue 5.
- Schmidt, J. J. (1999). *Counseling in school: Essential services and comprehensive programs* (3<sup>rd</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Schmidt, J.J. (2003). *Counseling in school: Essential services and comprehensive programs*, 4<sup>th</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Schuster S., *La pratica filosofica*, Ed. Apogeo, Milano 2006.
- Seligman M. (1995). The effectiveness of psychotherapy. *American Psychologist*, 50 (12), 965-974.
- Seligman, L. (2001). *Systems, strategies, and skills of counseling and psychotherapy*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Sexton, T. L. (1996). The relevance of counseling outcome research: Current trends and practical implications. *Journal of Counseling and Development*, 74, 590-600.
- Sexton, T. L., & Whiston, S. C. (1994). The status of the counseling relationship: An empirical review, theoretical implications, and research directions. *The Counseling Psychologist*, 22(1), 6-78.
- Sexton, T. L., Schofield, T. L., & Whiston, S. C. (1997). Evidence-based practice: A pragmatic model to unify counseling. *Counseling and Human Development*, 30(3). Love Publishing: Denver CO.
- Sexton, T. L., Whiston, S. C., Bleuer, J. C., & Walz, G. R., (1997). *Integrating outcome research into counseling practice and training*. American Counseling Association: Alexandria. VA.
- Simeone D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Singh, D. K., Stoloff, D. L. (2007). Measuring teacher dispositions. Paper presented at the National Fifth Annual Symposium on Educator Dispositions (Erlanger, KY, November 2007).

- Sink, C. (2005). *Contemporary School Counseling. Theory, Research, and Practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sink, C. A., & MacDonald, G. (1998). The status of comprehensive guidance and counseling in the United States. *Professional School Counseling, 2*, 88-94.
- Sink, C. A. (2002). In Search of the Profession's Finest Hour: A Critique of Four Views of 21st Century School. *Professional School Counseling*, Vol. 5, Issue 3.
- Steen, R. L., Engels D., Tweath III, W. T. (2006). Ethical Aspects of Spirituality in Counseling, *Counseling and Values*, Vol. 50, 2, 108-118.
- Sue D. W. & Sue D., *Counseling the culturally different: theory and practice*, Wiley, New York, 1990.
- Tyler, L. E. (1969). *The work of the Counselor*. 3<sup>rd</sup> edition. New York: Appleton Century Crofts.
- Thompson C. L., Rudolph, L. B., *Counseling children*, Fifth Edition, Brooks/Cole, USA, 2000.
- Thompson , C., & Campbell, S. (1992). Personal intervention preferences for alleviating mild depression. *Journal of Counseling and Development*, 71 (1), 69-73.
- Thorson, S. (2005). School discipline: understanding student needs. *Counseling and Human Development*, 38, pp. 1-12.
- Tubbs N., Chapter 1: Philosophy in Education and Education in Philosophy, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No. 2, 2005, pp. 191-218.
- Van Kaam A., *Il counseling: una moderna terapia esistenziale*, Città Nuova, Roma, 1985 (tit. orig.: *The art of existential counseling*).
- Villalba, J. A. (2007). Incorporating wellness into group work in elementary schools. *Journal for Specialists in Group Work*, v. 32, n. 1, 31-40.
- Watts A. G., *Counseling at work*, Bedford Square Press, London, 1977.
- Weber W., *Guida al colloquio psicoterapeutico*, (trad. dal tedesco), Città Nuova Editrice, Roma, 1979, (tit. orig., *Wege zum helfenden Gespräch*, E. R. Verlag, Munchen/Basel, 1975, 3' ediz.).
- Whiston S. (2002). Response to the Past, Present, and Future of School Counseling: Raising some issues. *Professional School Counseling, 5* (3), 148-156.

- Wrenn C. G. (1962). *The counselor in a changing world*. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.
- Yau B. (1988). The school counseling program in the United States: observations of services in school in San Francisco. *CUHK Education Journal Vol. 16, No, 1*, 53-66.
- Young, J. S., Cashwell C., S., Shcherbakova, J. (2000). The moderating relationship of spirituality on negative life events and psychological adjustment, *Counseling and Values*, Vol. 45, 1, 49-57.
- Zaccaria J. S. (1966). Developmental guidance: A concept in transition. *The School Counselor*, 13, 226-229.
- Zhou, Y. (2007). The burnout phenomenon of teachers under various conflicts. *US-China Education Review*, v.41, n.1, 37-44.

#### **SITOGRAFIA**

- [www.igpp.org/eng/index.html](http://www.igpp.org/eng/index.html) <<http://www.igpp.org/eng/index.html>>
- [www.geocities.com/centersophon/press/index.html](http://www.geocities.com/centersophon/press/index.html)
- <http://www.geocities.com/centersophon/press/index.html>>
- [www.phronesis.info](http://www.phronesis.info) <<http://www.phronesis.info>>
- <http://www.schoolcounselor.org>
- <http://www.umass.edu/schoolcounseling/>
- <<http://www.umass.edu/schoolcounseling/mission.htm>>
- <<http://www.umass.edu/schoolcounseling/services.htm>>
- <<http://www.umass.edu/schoolcounseling/index.htm>>