

Considerazioni intorno al tema del colloquio *)

La conduzione del colloquio

Sovente alla fine di un colloquio, per esempio con una famiglia, riflettiamo su come si è svolto, ci interroghiamo a proposito della validità delle informazioni raccolte, ci poniamo dubbi sull'aver o meno raggiunto gli scopi che ci eravamo prefissi. Spesso ci chiediamo anche se non avremmo potuto meglio condurlo, ponendo altre domande, o ponendole in un altro modo. Insomma siamo consapevoli che sono possibili modi diversi di condurre un colloquio e di porre domande e che questo porterà ad avere delle informazioni differenti e degli effetti differenti.

Se ci sono diversi modi di formulare domande e diverse possibili domande da porre, questo non significa che chi le pone lo faccia in modo casuale. Di fatto il tipo di domanda che viene formulata dipende, anche se non sempre ne siamo consci, dal tipo di lettura che facciamo del problema, dall'interpretazione che ne diamo e quindi dalla nostra visione del mondo, dalle nostre premesse teoriche, dall'insieme delle nostre credenze. D'altra parte, queste domande sono poste a delle persone che le percepiranno in un certo modo e ci rimanderanno delle risposte che dipenderanno dal significato che attribuiranno alla domanda che è stata loro posta; noi a nostra volta percepiremo in un

certo modo la risposta e reagiremo con un'altra domanda. Insomma, come bene ha scritto L. Fruggeri (1990): «*La relazione mappa-domanda-aggregato di fenomeni si complessifica introducendo il contesto intersoggettivo attraverso il quale la relazione mappa-domanda-aggregati si realizza. Nel momento in cui di questa complessità egli (il ricercatore, n.d.r.) voglia fare un principio metodico, anche il processo di costruzione delle domande (la messa a punto di rilevazione, il suo agire) emerge come complesso*».

Ci è sembrato utile riflettere su alcuni concetti che i terapeuti con ottica sistemica utilizzano nel condurre le sedute con le famiglie, ritenendo che potevano essere adoperati anche all'interno del nostro contesto professionale. Per far questo ci siamo fra l'altro riallacciati ai concetti di «ipotizzazione», «circolarità» e «neutralità», che sono stati introdotti nel 1980 da Selvini, Boscolo, Cecchin, Prata come direttive che riguardano la conduzione della seduta.

A riguardo del problema dell'*ipotizzazione*, gli autori sottolineavano che: «*Se il terapeuta si comportasse in modo passivo, da osservatore, sarebbe la famiglia che, conformemente alla propria ipotesi lineare, potrebbe imporre il proprio procedimento rivolto esclusivamente a designare chi è «matto» e chi è «colpevo-*

le», con informazioni uguale a zero». Per questo il terapeuta deve riflettere ed introdurre domande fondate sulle proprie ipotesi, partendo dalle prime informazioni in suo possesso.

Consideriamo le nostre situazioni: se per esempio lasciamo una madre dilungarsi a descrivere quanto il coniuge, padre del bambino, non si sia mai occupato del figlio e lasciamo il padre ripuntualizzare che la moglie non fa che «viziare» il bambino, accettando così anche che i genitori reciprocamente si accusino di essere la causa del disfunzionamento scolastico, possiamo ritrovarci alla fine del colloquio, durato magari due ore, ad avere unicamente una quantità di ragguagli su come «è» cattivo il padre e come la madre «viziosa» il figlio. Visto che nessuno ha inserito un'ipotesi diversa, un'informazione diversa, che il problema non è stato quindi inquadrato da un altro punto di vista, non si è creata l'occasione per l'emergere di nuove idee su come affrontarlo. Ci ritroveremo quindi non in una speranza di cambiamento, ma piuttosto nella situazione di vedere «un aumento scorante di disordine e di confusione», così come hanno scritto gli autori succitati.

Riprendiamo con Cecchin (1992) il problema dell'ipotizzazione, per sottolineare come non sia tanto la natura dell'ipotesi introdotta dal terapeuta ad essere importante, quanto la capacità di questa ipotesi di creare «risonanza» con il sistema. La capacità, dunque, di ri-suonare con l'altro, così come avviene quando si parla del fenomeno acustico per cui una sorgente sonora inizialmente in silenzio entra in vibrazione se è investita da onde sonore di frequenza uguale o quasi uguale a quella dell'oggetto che ha emesso il suono.

Un'ipotesi che introduce differenza, ma tale che sia sentita come plausibile, e quindi accettabile, da tutti i partecipanti al colloquio. In definitiva, in quest'ottica il valore di un'ipotesi non sta tanto nel ricercare o meno la verità, quanto nel fatto che questa ipotesi permetta di creare un particolare contesto interattivo-emozionale (che meglio verrà definito in seguito), che potremmo anche definire di empatia, nel quale diventa possibile creare una nuova storia, ovvero un modo diverso di vedere la situazione, per favorire l'emergere di nuove piste di risposta.

Gli autori citati, avevano anche introdotto il concetto di *circolarità*, con il

Foto: Daniel Käsermann, SFSM



quale intendevano la capacità del terapeuta di condurre il colloquio mettendo in continua relazione fra di loro gli avvenimenti, le azioni, le percezioni, le idee, i differenti punti di vista e di opinione dei vari membri di una famiglia, basandosi sulle retroazioni della famiglia alle domande poste ed alle risposte date dai singoli partecipanti alla seduta.

Queste domande possono riguardare: i comportamenti interattivi, le differenze di comportamento, le graduatorie rispetto ad un comportamento o a una interazione, il mutamento prima o dopo un avvenimento, le differenze rispetto a circostanze ipotetiche.

Questo interrogare dovrebbe portare degli stimoli, delle perturbazioni nelle convinzioni precedenti, delle nuove connessioni, creando informazioni diverse e nuovi significati, per introdurre l'avvio ad una ristrutturazione della visione della situazione, in modo che attraverso queste nuove rappresentazioni sia facilitato l'accesso a nuovi modi di rispondere alla situazione che crea problema e venga così favorito il cambiamento.

Nelle nostre situazioni, potremmo, per esempio, avere questi «spezzoni» di colloquio:

Dite che il bambino è nervoso.

Con chi è più nervoso?

Con tutti e due.

Cosa fa per mostrare questo suo nervosismo?

Soprattutto tira i calci ai mobili.

In che occasioni capita?

Boh, un po' sempre.

Quando è stata l'ultima volta che è successo?

Oggi, a pranzo.

Cosa stavate facendo prima che cominciassero a tirare calci ai mobili?

Boh...

Interviene la moglie: «Stavamo litigando»

«Dite che è un bambino aggressivo.

Lo è sempre stato oppure lo è solo adesso?» «Di più ultimamente»

«Potreste dire a partire da quando?»

«Forse da primavera»

«Allora è capitato qualcosa in famiglia?»

«Forse è quando abbiamo cominciato a parlare di divorzio»

Cecchin (1992) preciserà che qualche volta il solo fatto di porre queste domande sblocca situazioni che altrimenti appaiono come totalmente rigide e ritiene che probabilmente que-

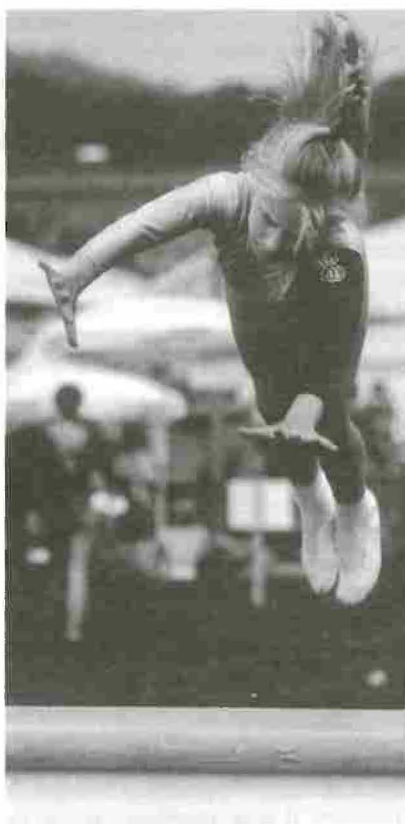


Foto: Daniel Käsermann, SFSM

sto avviene perchè queste domande spingono le persone a fare delle connessioni che altrimenti non fanno e che non esistono fintanto che la domanda non viene posta.

Gli autori citati avevano inoltre proposto il concetto di *neutralità*, osservando che se alla fine della seduta i membri della famiglia venissero interrogati per verificare da che parte si è schierato il terapeuta, o che giudizi ha dato sull'uno o sull'altro, dovrebbero «apparire incerti o sprovveduti».

Cecchin (1987) precisa che la neutralità potrebbe essere descritta come uno stato di curiosità, ritenendo che chi interroga perturba il sistema in modo diverso se si interessa con curiosità alle relazioni tra idee, persone, eventi e comportamenti, oppure se interagisce per scoprire il valore o meno di verità di una descrizione, di una spiegazione.

La neutralità diventa quindi uno «stato attivo» nel quale non si ricercano le cause, i colpevoli, le spiegazioni, ma semplicemente ci si interessa al modello. «Quello che vediamo in un sistema è la capacità di ciascuno dei suoi membri di quadrare con gli altri, questa capacità è una misura della

bellezza estetica del sistema come un tutto. Quelle che vediamo o c'è o non c'è: se qualche evento o elemento non fosse appropriato, non sarebbe nel sistema.» (Cecchin, 1992).

Dalla colpevolizzazione alla ricerca della collaborazione

Nei colloqui ai quali siamo confrontati, si parla di aspetti educativi, di insegnamento, di relazioni. Ognuno di questi aspetti può essere ricondotto alle responsabilità che docenti, genitori, operatori hanno in rapporto ai propri ruoli. Per chi lavora è importante essere riconosciuto positivamente nel proprio ruolo professionale, così come è importante per un genitore essere riconosciuto positivamente nel proprio ruolo di genitore. La percezione che costruiamo a riguardo delle nostre capacità nell'adempire il proprio ruolo in modo soddisfacente per noi e per il contesto sociale nel quale siamo inseriti, è in continuazione calibrata dalla percezione che gli altri ci rimandano a riguardo del nostro agire (o, più precisamente: dalla rappresentazione che ci facciamo a riguardo della percezione che gli altri si farebbero del nostro agire).

Quando un docente ed una famiglia sono confrontati con la necessità di segnalare, si ritrovano nella situazione di dover «esportare» il problema per cercare una soluzione, il che è difficilmente un fatto banale: ognuno preferirebbe non far ricorso ad altri per risolvere dei problemi che hanno appunto a che fare anche con il proprio ruolo, in questo caso quello di genitori o quello di insegnante.

Possiamo immaginare un colloquio nel quale uno degli operatori del Servizio focalizzi l'attenzione intorno agli aspetti di disfunzionamento, ricercando informazioni che descrivano i comportamenti di disturbo dell'allievo segnalato, quanto questo crei problema all'interno della classe, come in famiglia si litighi per cercare di farlo applicare di più scolasticamente, quante soluzioni siano già state tentate e che non hanno dato risultato, come gli aspetti anamnestici confermerebbero un evolvere verso una situazione sempre più difficile da gestire...

In un simile colloquio si costruirà dunque una realtà fatta di aspetti negativi e questa costruzione influenzerà la percezione della situazione e nei genitori o nel docente potrebbe

rinforzarsi, o farsi strada se non esisteva, anche un sentimento di colpa: la responsabilità dell'educazione, dell'insegnamento è mia e se non dimostro di aver raggiunto certi obiettivi, se non sono stato capace di trovare delle soluzioni, allora la colpa è mia. Così per certi aspetti il colloquio potrebbe per finire essere percepito come un'udienza in un'aula di tribunale, dove si cercano colpevoli da condannare, o come una situazione di confessionale, dove si cercano colpevoli da perdonare. Sarà allora facile scivolare in un clima generale di impotenza, di depressione e probabilmente anche di aggressività più o meno mascherata.

Impotenza perché non si è fatto che parlare di quante strade sono state tentate ed inutilmente. Allora come fare a sperare che qualcosa possa cambiare?

Depressione intorno al sentimento di colpa, di fallimento nei confronti del proprio ruolo: *Non sono stato capace di far meglio, il comportamento del bambino è il risultato di una mia carenza a livello educativo, se fossi stato più competente, magari non saremmo arrivati a questo punto...*

Aggressività che potrebbe emergere dallo stato di frustrazione: *Con che diritto mi si fa parlare di questi aspetti che portano a giudicare le mie presunte manchevolezze? Chi mi interroga pensa forse di essere meglio di me? Vorrei vedere come se la caverebbe se fosse nella stessa situazione! Ecc.*

Di questo clima è naturalmente partecipe l'operatore che conduce il colloquio. Infatti, se il suo modo di condurre può influenzare il sistema, contemporaneamente il funzionamento generale del colloquio influenzerà con un effetto boomerang anche lo stesso operatore, che si ritroverà ad essere «intrappolato» con le altre persone implicate nel clima descritto.

Un colloquio, questo, che certo non favorirebbe la creazione di quel contesto collaborativo che riteniamo indispensabile per co-costruire un intervento che abbia delle possibilità di essere efficace per introdurre dei cambiamenti.

Si sottolinea quindi l'esigenza di essere attenti, in quanto conduttori, al tipo di informazioni che facciamo circolare, alla realtà che costruiamo durante il colloquio. A tal proposito ci riferiamo ad Ausloos (1991), per sottolineare quanto sia importante di non appesantirci sugli errori, le col-

pe, le difficoltà, i fallimenti, quanto di favorire l'emergere ed il circolare delle competenze. Se le persone si sentono riconosciute come competenti, se l'idea che costruiamo con la famiglia o con il docente è che possiamo insieme ricercare le competenze, che sono presenti anche nella situazione più problematica, potremo stimolare un clima nel quale ognuno si sentirà non più colpevole, ma responsabile.

Qualsiasi famiglia, così come qualsiasi individuo ha delle competenze, anche quando è stata magari persa la coscienza di averle. Ma se, abbandonando quello che Ausloos chiama il «ruolo di confessore», invece di far dire all'individuo o alla famiglia quello che non funziona, cerchiamo di vedere quello che ancora va bene, probabilmente la situazione viene illuminata in sfaccettature che erano rimaste in ombra e che riportano a galla o sottolineano, la coscienza delle proprie ed altrui competenze, che vengono così rivalorizzate.

In quest'ottica l'operatore non potrà intendere il suo intervento come la

possibilità di dare consigli. Ci riallacciamo ancora ad Ausloos per sottolineare con lui che «les conseils ne sont pas de l'information mais bien plutôt du bruit qui empêche de penser.»

D'altra parte vorremmo anche ricordare quanto scritto da Cecchin (1992), quando sottolinea come in definitiva ogni essere umano sia un narratore di storie. Ognuno ha una storia da raccontare. Così le famiglie, che raccontano al terapeuta una loro storia, una storia magari terribile, ma che devono difendere a tutti i costi, anche se procura dolore e sofferenza: «sta attento quando cerchi di demolirla, perché noi le siamo estremamente leali. E' l'unica che abbiamo, e non crediamo agli estranei che dicono di averne una nuova già pronta, da darci».

Se le persone interessate al colloquio si ritrovano nella posizione nella quale nessuno si sente giudicato, non vengono dati consigli, non si richiedono delle confessioni, si ricordano le competenze e quindi tutti si sentono positivamente riconfermati nei

Foto: Daniel Käsermann, SFSM



propri ruoli specifici, la famiglia, il docente, l'operatore, diventano dei partner in un contesto nel quale si «collabora», ovvero, rifacendosi all'etimologia latina, si «lavora con, si lavora insieme». Diventa allora possibile, riferendoci a quanto sopra, rivedere a poco a poco una vecchia storia e pensare a costruirne insieme una nuova, che apra nuove possibilità. In questo caso ci allontaneremo dallo stato di stallo che avevamo descritto precedentemente, e ci troveremo orientati verso l'emergere della creatività, contro l'impotenza, della speranza, contro la depressione e della collaborazione, contro l'aggressività.

Non si sentirà così più la necessità di mettere le proprie energie nel difendere il proprio agire, nel dimostrare che si è capaci di svolgere il proprio ruolo, o magari nel contrattaccare, facendo del colloquio un ring sul quale mostrare le mosse più abili per «incastare» l'altro. Le proprie energie potranno invece essere positivamente incanalate nella ricerca di nuove soluzioni al problema in questione. In questo contesto sarà facilitato il ruolo di chi conduce il colloquio, ovvero quello di cercare di attivare la circolazione delle informazioni, di far emergere le informazioni pertinenti, quelle che permettano appunto al sistema di trovare o ritrovare le proprie competenze per risolvere il problema.

Paola Pult

Riferimenti bibliografici

AUSLOOS G.
Collaborer c'est travailler ensemble, *Therapie familiale*, Genève, 1991, Vol. 12, No. 3

BATESON G.
Steps to an Ecology of Mind, Chandler Publishing 1972, trad. it.: Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1976

CECCHIN G.F.
Hypothesizing, circularity and neutrality revisited: an invitation to curiosity, in *Family Process*, 26, 1987

CIRILLO Stefano (a cura di)
Il cambiamento nei contesti non terapeutici, Raffaello Cortina, Milano, 1990

FOERSTER H. Von,
Observing Systems, Intersystems Publications, New York 1981, trad. it.: Sistemi che osservano, Astrolabio, Roma, 1987

FRUGGERI L.
Metodo, ricerca, costruzione: il cambiamento come condizione per la conoscenza. In M.

Ingresso (a cura di), Itinerari sistemici nelle scienze sociali, Franco Angeli, Milano, 1990
KEENEY B.

Aesthetics of change, The Guilford Press, New York 1983, trad. it.: L'estetica del cambiamento, Astrolabio, Roma, 1985

SELVINI PALAZZOLI M., BOSCOLO L., CECCHI G.F., PRATA G.

Ipotizzazione, Circolarità, Neutralità: tre direttive per la conduzione della seduta, *Terapia familiare*, n. 7, 1980

TOMM K.
Interventive interviewing: *Family Process* 26, 1987, Parte I, tr. it.: Il Bollettino, no. 22, 1990

TOMM K.
Interventive interviewing: *Family Process* 1987, 26, 1987, Parte II, tr. it.: Il Bollettino, no. 23, 1991

TOMM K.
Interventive interviewing: *Family Process* 1991, 24, Parte III, tr. it.: Il Bollettino, n. 24, 1991

WATZLAWICK P. (a cura di)
The Invented Reality, Norton, New York 1981, trad. it.: La realtà inventata, Feltrinelli, Milano 1984

^{*)}Tratto dal documento con medesimo titolo distribuito all'interno dell'équipe SSP, II circ. SI/SE

Le Olimpiadi delle Scienze

Qualsiasi docente che ripercorra con la memoria la propria carriera, lunga o breve che sia, ricorderà tra tanti allievi conosciuti qualche elemento eccezionale per bravura, intuizione, capacità di cogliere l'essenza di un problema ed individuarne la soluzione. Non solo nelle materie scientifiche ed unicamente nel corso degli studi liceali, questa sensazione è comune a tutti i livelli ed i generi di scuola: esistono ed abbiamo conosciuto allievi per i quali abbiamo ipotizzato un avvenire ricco di soddisfazioni in qualche campo e per i quali abbiamo pensato che le difficoltà poste dalle nostre prove di valutazione fossero al di sotto delle loro possibilità. E' soprattutto per essi che ha senso lavorare affinché possano partecipare ad una Olimpiade delle materie scientifiche, ma non è l'unico argomento che depone a favore di queste attività e della loro diffusione nelle scuole: è anche interesse della scuola promuovere

re il coinvolgimento di tutti gli studenti e dei loro docenti. I primi vengono stimolati nell'impegno per lo studio di queste materie, sviluppando fantasia e rigore scientifico, perché possono confrontarsi assieme ai compagni in prove di difficoltà crescente ottenendo dei piccoli successi a livello locale. Per gli insegnanti invece è fonte di soddisfazione vedere come il proprio lavoro possa dare risultati concreti e significativi con ricadute positive per tutta la scuola. Le Olimpiadi internazionali delle materie scientifiche sono gare per studenti al di sotto dei vent'anni, non iscritti a scuole di livello universitario. Sono nate e si sono sviluppate nei paesi dell'ex blocco comunista ed a poco a poco si sono aperte a tutte le nazioni del mondo; per matematica, chimica e fisica al momento si contano una cinquantina di nazioni partecipanti.

Le prove consistono nella risoluzione

Olimpiade	Materia	Anno d'inizio	Prima partecipazione CH	Totale partecipazioni CH	Medaglie vinte	Sedi 1995 1996	Indirizzi da contattare
IMO	Matematica	1959	1991	4	1 argento 3 bronzo	Toronto India	Bea Wollemann Talgartenstrasse 47 8630 Rüti 055 31 74.04
ICChO	Chimica	1966	1987	8	1 oro 2 argento 4 bronzo	Pechino Mosca	Maurice Cosandey Noyers 2C 1131 Tolochenaz 021 802 16 58
IPhO	Fisica	1967	1995	0		Canberra Oslo	Giorgio Häusermann Via al mai 24E 6528 Camorino 092 27 61 14
IIO	Informatica	1989	1992	3	5 bronzo	Eindhoven Ungheria	Peter Strebel Geenstrasse 20 8330 Pfäffikon 01 951 08 07
IBO	Biologia	1990	1996*	0		Bangkok Uzbekistan	Alberto Visetti Via ai prati 4c 6503 Bellinzona 092 25 23 87

*prima eventuale partecipazione svizzera
Il Comitato di Coordinamento delle Olimpiadi delle Scienze ha sede presso:
Claire von Wyss, Beauvuestrasse 35, 3012 Berna