

# IL TIROCINIO COME PRATICA SITUATA

Le esperienze dei Corsi di Laurea  
in Servizio Sociale

a cura di  
Mara Tognetti Bordogna

POLITICHE  
E SERVIZI  
SOCIALI

**FrancoAngeli**

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

*Grafica della copertina: Alessandro Petrini*

Copyright © 2015 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# IL TIROCINIO COME PRATICA SITUATA

Le esperienze dei Corsi di Laurea  
in Servizio Sociale

a cura di  
Mara Tognetti Bordogna

POLITICHE  
E SERVIZI  
SOCIALI

**FrancoAngeli**

# Indice

## Parte I

### A partire da alcune riflessioni teoriche

1. **Le esperienze di tirocinio e i processi di costruzione dell'identità professionale**, di *Franca Olivetti Manoukian*
2. **Il tirocinio professionale come pratica situata**, di *Alberto Zanutto*
3. **Il tirocinio nella formazione al servizio sociale: uno sguardo europeo**, di *Annamaria Campanini*
4. **Apprendimento basato sulle competenze nella supervisione e nel tirocinio. Esperienze della Facoltà di Servizio Sociale dell'Università "Thomas More" a Geel, Belgio**, di *Jan Agten*

## Parte II

### Modelli e approcci al tirocinio

#### *L'esperienza di Milano-Bicocca*

5. **La centralità del territorio come "situazione" di apprendimento**, di *Maria Luppi*
6. **Il tirocinio di secondo anno: un ponte tra università e lavoro**, di *Margherita Gallina, Patrizia Pedrazzini*
7. **Il corso di Guida al Tirocinio: aspetti organizzativi e metodologici relativi alla guida dell'esperienza di tirocinio come pratica situata**, di *Vanna Riva, Marco Zanolli*

8. **Il ruolo di Guida al Tirocinio nella formazione: aspetti processuali e finalità**, di *Graziella Civenti, Angela Care-ra, Fabrizia Malanchini, Laura Salvi*
9. **Aspetti organizzativi, metodologici e buone pratiche relative a guida e alla pratica di tirocinio. L'esperienza del terzo anno**, di *Fabrizia Malanchini, Angela Care-ra, Graziella Civenti, Laura Salvi*
10. **Promuovere e programmare tirocini in tempo di crisi**, di *Roberto Vaghi*
11. **La piattaforma informatica per la gestione dei materiali didattici di Guida al Tirocinio: esplorando spazi di collaborazione e di sviluppo possibili**, di *Beatrice Longoni*
12. **La conoscenza ravvicinata del lavoro di Assistente Sociale**, di *Valentina Borghetti, Valeria Galbiati, Giulia Scarpa, Valeria Sella*
13. **Il laboratorio di diritto penale e penitenziario come ponte verso il tirocinio**, di *Roberta Ghidelli*

#### ***Le esperienze nazionali***

14. **L'impatto della crisi economica sul tirocinio. Una prospettiva rovesciata**, di *Irene Arizio, M.C. Bergamini, M. Pastura*
15. **Il tirocinio di servizio sociale: un'esperienza di continuità nel percorso formativo sul campo. Il modello del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università Cattolica di Milano**, di *Francesca Maci*
16. **Lo Stage sperimentale. L'esperienza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore**, di *Valentina Calcaterra, Maria Luisa Raineri*
17. **La gestione dei tirocini dei futuri assistenti sociali: il modello veneziano**, di *Edda Biancon, Anna Furlan*
18. **Il laboratorio di Guida al Tirocinio (ovvero: "pensare a mani vuote")**, di *Roberto Dalla Chiara*
19. **Tirocinio sperimentale e supervisione delegata**, di *Patrizia Cola*

20. **Guida al Tirocinio: aspetti organizzativi e metodologici relativi all'esperienza di tirocinio come pratica situata. I gruppi di rielaborazione dell'esperienza**, di *Maria Luisa Sollima*
21. **Il tirocinio tra costruzione e condivisione di competenze: l'esperienza bolognese**, di *Francesca Mantovani*
22. **Tirocinio professionale come apprendimento sperimentale: spunti di riflessione derivanti dal confronto con esperienze straniere**, di *Elisa Matutini, Brenda Pereyra*

### **Parte III** **Sguardi dal campo di ricerche**

23. **Il Progetto Cantieri ClaMSST-ClaSS ↔ Territorio: verso un Servizio Sociale generativo nella comunità locale**, di *Gianni Garena, Elena Allegri*
24. **L'esperienza di accoglienza nel contesto dell'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo ONLUS: un esempio di buone pratiche e un'opportunità evolutiva**, di *Alessandro Andretta, Claudio Arcabascio*
25. **Supervisor che imparano dagli studenti**, di *Angela Rosignoli*
26. **Il tirocinio come frutto di impollinazioni reciproche**, di *Angela Laconi*
27. **Tra teoria e pratica: i risultati di una ricerca sul tirocinio di servizio sociale**, di *Mario Marini*
28. **Il tirocinio come assunzione di ruolo: una ricerca a Parma**, di *Giovanna Vendemia*
29. **L'esperienza del laboratorio di documentazione professionale e supervisione di tirocini**, di *Raffaella Nurchis*
30. **I professionisti di fronte a nuove sfide e nuovi rischi**, di *Irma Pinocchio*
31. **Praticare il tirocinio, partecipare e condividere la professione: l'applicazione dell'analisi SWOT al percorso di valutazione**, di *Monica Dotti, Alessanda Bernardi, Rocco Guglielmi, Elena Abbruzzese*



- 32. Gruppo degli assistenti sociali supervisor di Bergamo: riflessioni su una esperienza collettiva**, di *Luigia Laura Spini, Barbara Persico, Ghisalberti Renata*
- 33. Tirocinio Magistrale di ricerca. Un contributo per la costruzione di prassi professionali situate**, di *Laura Bini*
- 34. I ferri del mestiere. Verso un'équipe multiprofessionale di tutor**, di *Sabrina Paolucci, Anna Paratici, Stefania Mazza*

## **Parte I**

### **A partire da alcune riflessioni teoriche**



# 1. Le esperienze di tirocinio e i processi di costruzione dell'identità professionale

di *Franca Olivetti Manoukian\**

Introduco il mio contributo con due osservazioni preliminari che consentano di contestualizzarlo. Il Convegno Internazionale organizzato dal Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale e dal Corso di Laurea in Servizio Sociale si è costituito come speciale e importante occasione di scambio e di approfondimento sul tirocinio per i diversi aspetti che sono stati trattati e per la molteplicità e la numerosità di iniziative che sono state presentate e discusse. Le riflessioni che propongo sono collegate alla mia collocazione professionale che è laterale sia rispetto all'istituzione universitaria che rispetto all'esercizio della professione di assistente sociale nei Servizi sociali e socio-sanitari. I colleghi dello Studio APS e io da anni realizziamo attività di formazione e consulenza organizzativa incontrando direttamente gli operatori nelle situazioni lavorative, avendo pertanto la possibilità di assumere sguardi vicini e insieme attenti a sviluppare ricerca, in particolare impegnati a rielaborare quanto accade nella quotidianità lavorativa verso più specifiche concettualizzazioni. Da qui maturano significativi apprendimenti dall'esperienza, che permettono di affinare gli interventi ma anche indicazioni e ipotesi forse interessanti per la preparazione professionale di base.

Oggi nei Servizi sociali e socio-sanitari si vive una transizione particolarmente difficile, evidentemente in vari modi riconducibile alle trasformazioni più generali della nostra società e alla forbice sempre più ampia tra disagi che si ampliano e si complessificano e investimenti (non solo strettamente finanziari) che si riducono sensibilmente. Dagli operatori e tra gli operatori emergono segnali di malessere per la gravosità dei carichi di lavoro e per tante incertezze anche sull'immediato futuro: se da un lato queste faticose condizioni sconcertano e avviliscono, d'altro lato mobilitano iniziative rivolte a introdurre innovazioni a livello organizzativo e operati-

\* Psico-Sociologa, Studio APS, Milano.

vo. I tirocini incontrano questa realtà operativa, realtà perturbata e perturbante che influenza i processi di socializzazione e interroga più di sempre le interazioni tra contenuti e modalità di esposizione dei vari saperi disciplinari e svolgimento del lavoro. Le diverse esperienze che si sono trovate a confluire nel Convegno mi sembra stiano a indicare quanto siano avvertite esigenze di ripensamento e modificazione, di reinterpretazione e arricchimento di questi rapporti. Per parte mia in questa sede mi propongo di attirare l'attenzione su un aspetto specifico che tuttavia non mi pare irrilevante e che forse non sempre è preso in considerazione e adeguatamente rappresentato sia a livello soggettivo sia a livello dell'impostazione istituzionale della formazione delle assistenti sociali. Intendo cioè portare qualche riflessione sulle *connessioni esistenti tra esperienze di tirocinio e sviluppo dell'identità professionale*.

È ormai da alcuni anni che da parte di noti studiosi è stato messo in luce come nella società europea occidentale sia centrale la questione del "riconoscimento": come cioè siano sempre più consistenti attese e investimenti da parte di singoli e di gruppi per essere riconosciuti nella propria esistenza, nelle proprie prerogative e specificità, per godere di appartenenze e per ritrovarsi adeguatamente collocati nelle interazioni incerte e multiple in cui si sta navigando<sup>1</sup>. Gli sconvolgimenti economici e culturali hanno indebolito tradizionali riferimenti a ambiti lavorativi e ideologici e alcuni effetti connessi, più visibili, come precarietà, ristrutturazioni e delocalizzazioni produttive, riassetti istituzionali (Province, ASL), li rendono ancor più fragili in un quadro in cui viceversa per i singoli e per i gruppi sarebbe più che mai necessario trovare supporti adeguati per l'auto realizzazione, per l'affermazione di sé, per poter affrontare le fatiche di crescere e di essere se stessi. Per muoversi in quest'orizzonte incerto e disordinato diventa cruciale poter contare su un'identità professionale che sostenga l'identità personale e che trovi rinforzi e riscontri positivi nelle interazioni con altri.

Nei percorsi di formazione in genere, da quelli scolastici a quelli rivolti alla preparazione professionale, sono iscritti significativi processi di socializzazione che collegano tra loro le generazioni, attraverso trasmissioni di saperi e competenze. Spesso si tende a dare importanza preminente a contenuti specifici, disciplinari, tecnici: ma nei trasferimenti, nei passaggi comunicativi sono assai pregnanti i modelli culturali e le dimensioni affettive a essi sottesi che restano impressi ben più di tanti concetti e che ci portano, come spesso si ricorda, ad amare o odiare la matematica, la filosofia o la storia dell'arte.

1. Cito soltanto due testi che mi sembrano particolarmente autorevoli: A. Caillé (sous la direction), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, Éditions de la Découverte, Paris, 2007; A. Pizzorno, *Il velo della diversità. Studi su razionalità e riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 2007.

Per quel che mi risulta per ogni iter di formazione universitaria a professioni che hanno a che fare con i servizi alla persona – dai medici, agli psicologi, dagli infermieri alle assistenti sociali – sono previsti dei periodi di tempo consistenti dedicati ai tirocini e si è andata anche affinando una apposita organizzazione che li sostenga e ne tuteli una realizzazione congruente con obiettivi di miglioramento dell'esercizio della professione. Mi domando se sia questa una strategia in cui non è solo e tanto rappresentata un'esigenza di mettere in contatto studenti e studentesse con una "pratica", consistente nell'uso di alcune strumentazioni o nell'acquisizione di alcune abilità. Forse non sono in gioco solo e tanto componenti funzionali. Forse sono presenti anche istanze di trasmissione generazionale di un patrimonio culturale professionale che nel quadro generale assumono valenze particolarmente significative.

L'esperienza di tirocinio, ben più che la frequenza ai moduli delle lezioni disciplinari, costituisce un ambito privilegiato per incontri ravvicinati con l'esercizio dell'attività professionale, con spazi e tempi in cui si svolge, con forme e stili di comunicazione con destinatari e colleghi, con responsabili e con operatori di altre istituzioni. In questi *contatti diretti vengono sollecitate delle identificazioni* con alcuni/e, con alcune personificazioni di figure professionali, più immediate e pregnanti di quelle offerte dai docenti. Vengono rimesse in campo e confrontate delle motivazioni, delle immagini ideali o idealizzate e si esplorano delle vicinanze e consonanze, delle scelte possibili.

## **1. Perturbazioni nei servizi e ricadute per i professionisti**

Il trovarsi nella situazione lavorativa facilita l'accostamento con due componenti centrali per lo sviluppo della professione e in particolare dell'identità professionale: la collocazione nella realtà organizzativa con le sue luci e ombre, il o i rapporti tra singolo e organizzazione, con benessere e malesseri che in essi si inscrivono. La prima fornisce delle coordinate che spesso sono molto differenti da quelle immaginate o supposte da lontano e richiama a letture più attente non limitate a organigrammi e definizioni formali; la seconda apre il sipario sugli stati emotivi e sulle attese a cui l'organizzazione, i suoi vertici o i responsabili ai vari livelli rispondono o più spesso non rispondono affatto. Nella congiuntura attuale ambedue queste componenti, considerate nei servizi presso cui si svolgono i tirocini, sono investite da notevoli tensioni, che si riversano nei processi di identificazione e variamente li condizionano.

Nei Servizi pubblici e privati sono in corso varie ristrutturazioni, in parte dettate da nuove normative e direttive istituzionali e in parte intraprese dalle amministrazioni locali, soprattutto in funzione di ridurre o limitare

la spesa per l'area sociale. Le modificazioni che si sovrappongono in modo accelerato inducono insoddisfazioni e reazioni da parte dei singoli: non si vedono considerati e apprezzati per il loro lavoro, supportati rispetto alla complessità dei problemi e al moltiplicarsi degli accessi; si sentono piuttosto oberati da richieste di cambiamento dei contenuti e dei modi del lavoro senza che se ne possano vedere le ragioni e talvolta si sentono anche accusati di resistenze al cambiamento. A questo si collegano varie forme di stress e di malessere: alcuni infatti reagiscono con modalità attive e imprenditive ma più spesso si manifestano rifiuti e chiusure, ritiri e nostalgie.

Rispetto alla collocazione organizzativa ci si rappresenta in posizioni incerte forse non tanto riguardo al "posto", ma riguardo alla dipendenza da un settore e da un responsabile, alla appartenenza a un gruppo di colleghi ben conosciuti, alla dislocazione in una sede e alla attribuzione di compiti specifici; rispetto alle dimensioni affettive e motivazionali ci si vede ogni giorno esposti a pressanti pretese a cui non è possibile dare risposta, in prima linea, forse un po' mandati avanti allo sbaraglio e ci sente attaccati, aggrediti, indifesi, impotenti. Rispetto ad ambedue i fronti si ha a che fare con difficoltà di ottenere riscontri confermantici dell'importanza e della validità, del valore della professione e quindi di supporti positivi per mantenere e rinfrancare l'identità professionale e personale.

Per i professionisti di servizio sociale le questioni dell'identità sono da sempre aperte e complesse. Sono state oggetto di riflessioni ed elaborazioni interessanti con riferimenti a comparazioni tra collocazioni esistenti in Italia e in altri paesi e con interpretazioni di dati di ricerche condotte anche negli ultimi anni<sup>2</sup>. Non entro nella specificità di questa problematica. Intendo soltanto segnalare come attraverso i tirocini gli studenti incontrano lo svolgersi quotidiano di una attività professionale e coloro che ne sono protagonisti diventano figure con cui poter, dover identificarsi per la costruzione di propri percorsi e obiettivi lavorativi. Oggi, penso, queste persone sono più pesantemente interrogate sulla loro identità. Le condizioni che oggi caratterizzano le situazioni lavorative hanno ricadute consistenti sulle immagini di sé, modificano i riferimenti a cui ci si appoggia per potersi collocare e vedersi collocati dagli altri e rendono più fragili le risposte alle domande esistenziali che le trasformazioni generali della società tendono a suscitare in modo più intenso in ciascuno di noi.

2. S. Fargion, *Il servizio sociale. Storia, temi, dibattiti*, Laterza, Bari, 2009; C. Facchini (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010; T. Consoli (a cura di), *La professionalizzazione dell'assistente sociale*, Bonanno, Acireale-Roma, 2010.

## 2. Lavoro e percorsi di costruzione dell'identità professionale

Gli ambiti di vita più vicini e quotidiani da sempre offrono ai singoli una pluralità di configurazioni che diventano modelli per i percorsi di crescita individuali: personificazioni, radicate in diverse culture, di che cosa significa essere uomini e donne, madri, padri, figli e fratelli, e insieme bambini e adulti, vecchi e giovani, lavoratori e cittadini, onesti e malandrini; appartenenze a uno strato sociale, a una minoranza etnica, a un'élite e a un gruppo marginale e anche a un'area politico-ideologica e religiosa; idee su che cosa è giusto e ingiusto, sull'ordine sociale da ricercare; ideali da perseguire. Il divenire di ciascuno e ciascuna è segnato da una continua ricerca di individuazione e di costruzione di un sé che è perennemente incompiuta e che si sviluppa tra sollecitazioni e indicazioni proposte dal contesto e ascolto di inclinazioni e desideri, doti e prerogative che si sperimentano e si scoprono nella propria interiorità.

Il lavoro costituisce tuttora una dimensione importante per l'identità personale. Negli ultimi decenni, da varie parti si sono sviluppati movimenti rivolti a proporre per la seconda modernità una nuova e diversa concezione dell'occupazione e della condizione lavorativa, ma restano istanze ideali confinate in alcune aree<sup>3</sup>. La crisi economico-finanziaria che ha messo a dura prova tante aziende manifatturiere e tanto indotto di piccole imprese e studi professionali a esse collegate, ha portato al venir meno di opportunità lavorative anche per professionisti con una notevole preparazione di base e con anni di esperienza. In questi casi si rende più evidente come l'impegno lavorativo costituisca una componente decisiva per disporre di un reddito congruente con una collocazione sociale a cui si è arrivati e che va mantenuta: al tempo stesso e forse ancor più acquista un valore esistenziale per poter continuare a essere se stessi, per esempio marito, padre, professionista appartenente a una cerchia, rispettato e riconosciuto. In queste vicende individuali è possibile rilevare con lucidità la dialettica inscritta nei processi di ricerca dell'identità in cui si intrecciano dati forniti dal contesto e dati soggettivi che rimandano all'esigenza di ritrovarsi come se stessi<sup>4</sup>.

Richiamo questi fenomeni per proporre l'ipotesi che l'identità professionale sia inevitabilmente investita da tante incertezze. Per ciascuno e per ciascuna è altrettanto inevitabile che sia componente importante dell'identità personale e *questo richiede rinnovata attenzione e consapevolezza ai percorsi con cui si cerca di costruirla e ricostruirla*.

3. Ulrich Beck, così improvvisamente, prematuramente scomparso, aveva scritto su questa questione un bel libro, tradotto in italiano nel 2000: U. Beck, *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*, Einaudi, Torino, 2000.

4. Ricordo che diversi film hanno descritto i travagli emotivi che attraversano queste vicende con notevole immediatezza ed efficacia.



Tradizionalmente l'avvio verso una professione come quella dell'assistente sociale parte da una scelta orientata dai più diversi fattori<sup>5</sup>. Da quando la formazione di base prevede gli studi universitari e quindi un iter istituzionalmente ben strutturato di corsi e di esami assimilabile a quello di altre professioni, mi domando se non si sia andato prefigurando un possibile perseguimento di *un tipo di identità professionale* che propongo di qualificare come *statica*<sup>6</sup>. La costruzione di un'identità professionale *statica* prevede prima di tutto l'esistenza di un solido sapere costituito che viene erogato attraverso varie scomposizioni disciplinari, a volte anche differenziato con passaggi dal propedeutico al progredito, con docenti accreditati da pubblicazioni, che assicurano trasmissioni ben strutturate di contenuti. Le acquisizioni da parte dei discenti vengono verificate attraverso esami che quanto più sono considerati onerosi da superare tanto più appaiono garantire appropriazione adeguata: diventano "prove" di essere in grado di interiorizzare elementi disciplinari basilari e insieme di aderire a una concezione della professione che le nuove generazioni sono chiamate a perpetuare. La professione accanto al riferimento a dei saperi codificati richiede anche comunque capacità di agire in situazione. Verso il perseguimento di un'identità statica, tradizionalmente, l'azione è separata dalla conoscenza: entra in gioco in un momento a sé stante a contatto con un ambiente lavorativo vero e proprio; si prevede che vengano messe a disposizione condizioni e strumentazioni adeguate, spiegazioni puntuali sul come operare, portate da una guida, da un professionista esperto, che se ne fa carico; si dà più o meno per scontato che il discente accetti di occuparsi di varie incombenze, come se fosse iscritto un "partire dalla gavetta", dagli aspetti più umili. A livello della conoscenza e a livello dell'azione viene strutturata una forma di apprendimento che si fonda su immedesimazioni da figure magistrali (idealizzate) o su sottomissioni alle stesse o ad altre figure che diventano "persecutori". Si resta allievi finché a propria volta non si diventano maestri grazie alla conquista di una posizione istituzionale che legittima il passaggio. La gerarchia è chiara e va mantenuta non solo nell'ambito della formazione di base, ma lungo tutto il corso della carriera professionale. Si vanno pertanto costituendo da parte dei singoli investimenti in una ricerca di definizioni e conferme di un'identità professionale prefissata, sta-

5. Le ricerche hanno messo in luce intrecci di varie componenti collegate a ideali di "risolvere" problemi, di portare aiuto a chi vive in condizioni disagiate: rimando in particolare al testo di C. Facchini (a cura di), *Tra impegno e professione*, op. cit.

6. I "tipi" costituiscono a mio avviso un costrutto conoscitivo interessante per esplorare in modo comprensivo comportamenti e atteggiamenti: consentono di darsi delle lenti per ricomporre differenze e insieme per compararle e attribuire diverso peso in un orizzonte sociale più ampio. Evidentemente mi riferisco all'uso dei tipi introdotto da Merton e così ben illustrato da H.S. Becker, *I trucchi del mestiere. Come fare ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 215 e segg.

bilizzata entro collocazioni organizzative permanenti e tutelata da prerogative individuali acquisite e non più discutibili perché conformi a quanto è stato collaudato e prescritto. E a questo si collegano attese di essere automaticamente riconosciuti nella propria configurazione e competenza professionale, rispettati e convocati secondo dei protocolli organizzativi, ma soprattutto culturali, a cui ci si deve attenere.

Probabilmente il tipo di percorso identitario che sto descrivendo nella sua forma più caratteristica, non esiste nella realtà, neppure là dove per molto tempo è stato dominante, come in certe aree della medicina: pensiamo per esempio ad alcuni primari carismatici della chirurgia e ad alcune scuole a cui hanno dato vita con esiti eccezionali sul piano dell'efficacia degli interventi, in cui anche a sessant'anni qualcuno veniva nominato e apprezzato come "allievo" del professor Tal dei Tali. La concettualizzazione tuttavia permette di rinvenire tracce di questa modalità di perseguimento e declinazione dell'identità professionale anche in contesti dove sono ormai venuti meno i dati strutturali a cui può appoggiarsi. E questo può accadere sia nell'ambito della formazione di base che in seguito, nell'esercizio della professione, perché la costruzione dell'identità non è mai compiuta: spinge a chiedere continuamente conferme che vengono sollecitate e reperite in modo diverso a seconda dei riferimenti identitari che, inconsapevolmente o consapevolmente, vengono privilegiati.

Per le assistenti sociali imboccare la strada della ricerca di identità statica è a mio avviso particolarmente insoddisfacente, perché i saperi disciplinari a cui può agganciarsi la loro preparazione professionale sono comunque relativamente "deboli" rispetto ad altri che hanno secoli di storia, apparati scientifici sofisticati, salde posizioni di potere, amplissime legittimazioni nell'opinione pubblica. Il possesso – pur certificato – di saperi di Servizio sociale non mi pare possa attirare di per sé, riscontri particolarmente valorizzanti dai destinatari dell'attività, o da colleghi di altre professioni: per esempio in un'équipe di cure palliative la presenza di un assistente sociale non porta a riconoscimenti positivi per conferme dell'identità se si traduce soltanto in attese di essere chiamati a partecipare alle riunioni e di essere interpellati per l'utilizzo di presidi e facilitazioni amministrative. L'appartenenza a un ordine professionale può anche essere vista come dotazione che nel quadro istituzionale complessivo conferma l'esistenza di un profilo, ma per un'assistente sociale che all'interno di un grande ospedale si ritrova confinata in un piccolo scomodo ufficio, quale gravidanza identitaria può avere? Così come il riportare nello svolgimento del lavoro quanto si è appreso nella formazione di base che vantaggi porta rispetto all'essere riconosciuti, se la situazione lavorativa richiede ben altro? Ma se si è alla ricerca di un tipo di identità statica si avrà l'impressione che se si devia dall'iter prefissato si vanno a svaloriare e depauperare i contenuti della professione. È così che per esempio si incontrano persone anche uscite da

poco tempo dall'università che deplorano di non poter realizzare nella attività lavorativa i contenuti pregiati appresi e di sentirsi pertanto poco apprezzati e perennemente poco considerati.

### **3. Ricerca/costruzione di un'identità dinamica**

I percorsi verso un'identità professionale statica si sviluppano entro binari precostituiti da istituzioni e organizzazioni rivolte a tutelare la permanenza di assetti sociali che, pur attraversati da varie evoluzioni, si ricostituiscono con continuità: ai singoli è richiesto e reso possibile di inserirsi e adattarsi con diverse aspirazioni e dotazioni in iter già tracciati, almeno in parte prevedibili e con esiti proporzionati alle capacità di corrispondere alle attese. I singoli si trovano contemporaneamente incanalati e tutelati, con interrogativi su se stessi e sul proprio valore professionale che possono trovare abbastanza immediatamente riscontri nell'ambiente lavorativo; ma, per le diverse annotazioni che ho richiamato in precedenza, il nostro contesto sociale è fortemente scosso e gli appoggi per la costruzione dell'identità professionale anche se formalmente continuano a esistere, in realtà sono traballanti, diventano incerti e oscuri, promettono dei riscontri che non riescono a fornire. L'aver ottenuto un diploma universitario non corrisponde automaticamente a essere qualcuno che può svolgere una professione o un lavoro intellettuale; anche l'aver conseguito una specializzazione in cardiologia o in oculistica non consente di considerarsi ed essere considerati in grado di curare dei malati con patologie della vista o del cuore.

Oggi le organizzazioni lavorative e la stessa società nel suo insieme non possono mettere a disposizione delle pre-definizioni sufficientemente solide (fisse) su cui fare assegnamento. Sempre più spetta ai singoli costruire la propria coerenza e il riconoscimento del proprio valore professionale, dare senso al contributo professionale che è in grado di fornire<sup>7</sup>. Paradossalmente diventano contemporaneamente più pressanti le attese di essere valorizzati e più incerti e tortuosi i percorsi che permettono di esserlo, di raggiungere cioè identità più chiare e visibili, più legittimate e più consistenti.

Nelle trasformazioni socio-economiche e istituzionali, da indicazioni che arrivano da analisi condotte con diversi strumenti e in diversi ambiti, per il lavoro delle assistenti sociali sarebbe interessante adottare strategie di intervento caratterizzate da integrazioni tra considerazioni di casi individuali e contatti con gruppi e vari attori sociali presenti in un territorio; oppure risulterebbe più opportuno e consigliabile contenere le erogazioni ri-

7. V. de Gaulejac, "Identità", in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (a cura di), *Dizionario di Psicopsicologia*, Raffaello Cortina, Milano, 2005, pp. 163-170.

volte ai casi più gravi e “disperati” (che rischiano di durare per tutta una vita) per investire in situazioni meno compromesse, con modalità concentrate nel tempo, con iniziative in-abituali, in collaborazione con altri professionisti o anche operatori volontari. In che cosa consiste allora la specificità del lavoro di un’assistente sociale e quindi la consistenza della sua identità professionale?

È possibile rappresentare e intraprendere dei percorsi che si sviluppano entro coordinate diverse, verso la costruzione di *un altro tipo di identità professionale* che si può qualificare come *dinamica*. Si tratterà di assumere da parte dei singoli un’impostazione più attiva, che chiama in causa più direttamente e esplicitamente la soggettività rispetto al conoscere e all’agire. Accanto ai saperi trasmessi è cruciale attingere a una continua e persistente ricerca di affinare e approfondire le conoscenze indispensabili per l’esercizio della professione, in particolare quelle che si sviluppano attraverso apprendimenti dall’esperienza. Conoscenza e azione sono strettamente interconnesse soprattutto perché attraverso l’azione, attraverso investimenti nello sperimentare si scoprono dati non immediatamente evidenti, aspetti sotto o sopravvalutati, opportunità a cui collegare altri interventi. Esiti attesi e inattesi, positivi e negativi permettono di individuare con maggior chiarezza come operare, come individuare problemi e obiettivi per contribuire ad affrontare e gestire situazioni disastrose. Si accetta di collocarsi entro dissimmetrie incerte e mobili, per cui non viene privilegiato un rapporto di dipendenza da qualche autorità ritenuta superiore, ma si riserva attenzione e credibilità a diversi attori che possono essere anche in posizione *down* o appartenenti ad altre impostazioni metodologiche. Orientarsi in questa direzione per lo sviluppo di un’identità professionale sembrerebbe più congruente con le trasformazioni dei contesti organizzativi e sociali in cui ci si trova a lavorare e più promettente di possibilità di ottenere conferme e raggiungere una rappresentazione di sé consistente per se stessi, riconosciuta e riconoscibile per gli altri. Al contempo implica un notevole, instancabile impegno: è sempre presente il rischio di sentirsi troppo esposti all’incertezza e alle frustrazioni; è incombente il timore di perdersi, di non riuscire. Si aprono continuamente interrogativi sui propri limiti e sulle proprie capacità.

Forse il passaggio difficile per ciascuno di noi sta nell’arrivare a riconoscere entro quale ricerca di identità professionale tendenzialmente siamo inseriti, a cui ci siamo appoggiati o da cui siamo attratti. È da qui che diventa possibile capire meglio quali legittimazioni richiedere e ottenere, evitando di ritrovarsi con misconoscimenti e smentite e con reazioni rivendicative inascoltate e controproducenti. L’identità statica viene rinforzata attraverso ridefinizioni istituzionali, dettati normativi e direttive che collocano in posizioni ritenute adeguate e che si pretende vengano messe in atto. L’identità dinamica è più collegata a ambiti organizzativi specifici e si

irrobustisce attraverso riconoscimenti di quel che si realizza e si apporta, del contributo professionale che viene fornito per intervenire in modo pertinente sui problemi sociali<sup>8</sup>.

Probabilmente i due percorsi sono interconnessi: il primo appare più consegnato a iniziative collettive, a organismi rappresentativi come l'Ordine professionale, il secondo non può che essere intrapreso dai singoli.

#### **4. Esperienze di tirocinio per accompagnare percorsi verso un'identità dinamica**

L'esperienza di tirocinio, spazio privilegiato per lo sviluppo di identificazioni importanti con modelli di esercizio della professione, può consentire agli studenti di interrogarsi sulle proprie propensioni identitarie? può facilitare delle chiarificazioni rispetto a letture delle coordinate organizzative e istituzionali a cui si è soliti far riferimento? può offrire dei supporti per assumere dei percorsi più attivi e confrontati di costruzione di sé? Diversi attori, con diversi ruoli concorrono a realizzare il tirocinio in modo che sia efficace rispetto alla preparazione professionale. Non credo che questo corrisponda soltanto a sollecitare o verificare la "pratica" di alcune metodiche: nelle situazioni lavorative ci si trova ogni giorno confrontati con necessità di ri-pensare e ri-rappresentare contenuti e specificità dell'attività di un assistente sociale e quindi con l'esigenza di ri-attualizzare impostazione e senso degli interventi in un quadro sociale e istituzionale cambiato e in continuo cambiamento.

Probabilmente (uso questo avverbio perché espongo delle ipotesi che non so quanto siano realisticamente percorribili) sarebbe interessante considerare con maggiore attenzione e chiarezza, nell'ambito dei tirocini, i processi che impattano sullo sviluppo di un'identità professionale. Tra questi andrebbero esplorati con particolare cura e delicatezza quelli che prendono origine da idealizzazioni e tendono a conservarle al di sopra di tutto, perché sembrano ancoraggi fondativi di un adeguato impegno professionale. Le motivazioni che inducono a scegliere di lavorare sui problemi sociali sono spesso intrise di esaltazioni di comportamenti oblativi, del portare aiuto a chi è in condizioni di disagio, occuparsi di chi soffre, abbandonato, deprivato, maltrattato. A questo si collegano spinte a "fare" e a "risol-

8. Nella ricerca di un'identità *statica* si insiste sulla collocazione dell'assistente sociale nell'"affidamento al Servizio sociale dei minori d'età". Nella ricerca di un'identità *dinamica* ci si propone di arrivare a far sì che un magistrato dica "non posso fare a meno del contributo dell'assistente sociale perché ci ha permesso di cogliere nella situazione, degli elementi di cui non abbiamo tenuto conto".

vere” più che a capire e analizzare, a guardare sommariamente ai dati di realtà più che a interpretarli per far emergere elementi di riscatto e di capacità. Toccare questi aspetti è rischioso perché può essere percepito come comprimere e avvilitare slanci generosi, che vanno invece valorizzati, ma anche orientati un po’ diversamente: più che a “salvare”, a cercare e ricercare, con fiducia e paziente intelligenza, dei modi di intervenire nel sociale più pertinenti, perché più condivisi e più attenti a tutelare i diritti di tutti da parte di tutti.

In quest’ottica docenti e tutor di tirocinio, con diverse funzioni, è interessante che possano porsi a fianco degli studenti per accompagnarli, essere loro vicini quando si tratta di affrontare delle de-costruzioni di attaccamenti ad alcune attese nei confronti di utenti o anche di responsabili di servizi o colleghi, ad alcune idee precostituite che inducono scissioni tra teoria e pratica, tra individuale e collettivo, tra risorse e carenze, tra sociale e sanitario, tra pubblico e privato, tra positivo e negativo, tra professionale e volontario. In questi passaggi si vivono degli smarrimenti perché sembra di non aver più punti d’appoggio: si tratta allora di rappresentare la consistenza di altri riferimenti più concettualmente fondati e per l’operatività più fecondi, come per esempio l’esistenza ineliminabile di ambivalenze, la centralità dell’investire nelle relazioni, l’inscindibilità di conoscenza e azione, la considerazione degli esiti non voluti, l’importanza di apprendere dall’esperienza. Tutto questo per gli studenti è faticoso: vengono da iter scolastici in cui sono stati più abituati a ricevere passivamente trasmissioni di contenuti che a misurarsi con costruzioni contestuali di conoscenze. Si trovano ad avventurarsi su due aree insolite: quella dell’intraprendere e quella dell’auto-osservarsi. Per lavorare nel sociale e realizzare interventi pertinenti è ineludibile prendere qualche iniziativa: non solo eseguire o applicare ma assumere, nelle relazioni con altri, qualche elemento a cui aganciarsi per capire e per agire. Al tempo stesso è cruciale riflettere su se stessi e su quello che via via si mette in campo, per distinguere e per rendere visibile a se stessi e a coloro con cui e per cui si lavora, quello che si riesce a realizzare. Entro ambedue le aree si possono sviluppare tra le generazioni confronti e scambi, cooperazioni conoscitive che aprono per gli uni e gli altri nuove e diverse consapevolezza.

Il tirocinio può essere un’opportunità straordinaria per sperimentare questa inedita ricerca inter-generazionale, verso la costruzione di un’identità dinamica?

In un quadro generale in cui a fronte di un assillante moltiplicarsi di problemi sociali sembra che stia dilagando un’epidemia di egoismo, una “febbre dell’Io” (“immune a farmaci di natura etica, come per esempio “pillole di Noi” e quotidiani appelli alla difesa del bene comune”), non esiste forse una possibilità/necessità per i singoli di assumere nuove iniziative? Non potrebbero essere i singoli che, ingegnandosi e affannandosi per

la propria vita, agiscono da pionieri, da fautori di un cambiamento più profondo?<sup>9</sup>

## Riferimenti bibliografici

Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A. (a cura di) (2005), *Dizionario di Psicosociologia*, Raffaello Cortina, Milano.

Beck U. (2013), *Costruire la propria vita*, Il Mulino, B melangolo, Genova.

Olivetti Manoukian F. (2010), “Cambiamento, operatori, servizi”, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 4.

Olivetti Manoukian F. (2010), “Quale formazione per lavorare nel sociale?”, *Animazione sociale*, n. 239.

Ordine Assistenti Sociali di Puglia (2014), “Dare corpo alla capacità di aspirare dentro città in crisi”, *Animazione Sociale*, n. 286.

9. U. Beck, *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna, 2008, p. 9.

## 2. Il tirocinio professionale come pratica situata

di *Alberto Zanutto\**

### Introduzione

Da quando esistono i percorsi universitari per molte delle professioni mediche e del lavoro sociale storicamente molto orientate alla professionalizzazione, il dibattito tra insegnamenti teorici e insegnamenti delle pratiche professionali si susseguono senza soluzione di continuità. L'inserimento di questi profili professionali tra i percorsi universitari tradizionali, avvenuto prevalentemente durante gli anni '90, ha reso ancora più evidente la difficoltà che l'università sperimenta nell'organizzare piani di studio orientati a un equilibrato apprendimento tra teoria e pratica. Solitamente i piani di studio hanno inglobato senza eccessive discussioni i sistemi di organizzazione dei tirocini precedenti alla nascita dei percorsi universitari, anche se pensati per altri ordini di scuola e di strutturazione delle competenze. L'unico vincolo posto da parte delle università che accoglievano questi percorsi è stato quello di non riconoscere reale valore curricolare agli apprendimenti pratici procurati attraverso i percorsi di tirocinio. Ciò ha spesso generato conflitti e incomprensioni reciproci e non sempre questo dibattito è stato indolore per i percorsi di apprendimento nel loro insieme (Cacioppo e Tognetti Bordogna, 2008; Franzoni e Anconelli, 2014).

Non affronteremo qui questo tema da un punto di vista istituzionale e dell'offerta didattica, ma piuttosto lo richiamiamo per focalizzare la cesura tra apprendimento teorico e apprendimento in pratica che questi dibattiti hanno fatto emergere. Una cesura che negli studi organizzativi è stata all'origine di consolidati percorsi di ricerca centrati sulla relazione tra conoscenza e organizzazione e su come questa conoscenza organizzativa possa

\* Research Unit on Communication, Organizational Learning and Aesthetics, Dipartimento di Sociologia e ricerca sociale, Università degli studi di Trento.



essere incrementata, sviluppata, condivisa e negli ultimi due decenni affidata, almeno in parte alle infrastrutture telematiche (Gherardi, 2006).

Partendo da questo quadro generale l'obiettivo di questo contributo è mettere sotto la lente di ingrandimento la complessità dell'apprendimento in pratica e in particolare analizzare come le recenti elaborazioni provenienti dai Practice Based Studies è possibile mettere in una nuova luce i percorsi di apprendimento delle pratiche lavorative con riferimento alla professione dell'assistente sociale (Gherardi, 2014).

Secondo l'opinione di chi scrive, spesso il mancato dialogo tra apprendimenti teorici e apprendimento in pratica ha nascosto un'ambiguità di fondo e cioè che con l'ingresso nell'istruzione universitaria delle varie figure professionali a forte professionalizzazione, l'apprendimento in tirocinio ha subito una consistente sterilizzazione così come sono state significativamente irrigidite le architetture pensate per il suo svolgimento. L'esito di questo processo può essere ben rappresentato dall'affermazione provocatoria: "a scuola non si impara niente" che riportata al contesto di questo lavoro suona come una sentenza del tipo: "all'università gli assistenti sociali non imparano niente".

Questo tipo di affermazione proviene dalla più generale osservazione che negli anni i percorsi formativi relativi alle professioni come quella dell'assistente sociale, degli infermieri, dei terapisti della riabilitazione e così via, una volta introdotti nell'ambito universitario, tradizionalmente vocato all'insegnamento teorico, hanno da un lato perso il loro potenziale di innovazione offerto all'università e, dall'altro, hanno ottenuto poco valore aggiunto in seguito a questa contaminazione. Gli enti, in cui poi le varie figure professionali si sono inserite una volta entrate nel mercato del lavoro, hanno dimostrato di soffrire la stessa distanza tra competenze richieste e quelle realmente fornite dagli operatori, simile a quella distanza che storicamente esiste tra università e territorio.

In tal senso, in questi anni, è stato difficile contrastare l'affermazione relativa ai professionisti "a scuola non imparate niente" che tuttavia ciclicamente si ascolta nei discorsi dei professionisti esperti. Questo problema in effetti pone un tema che riguarda tutte le professioni a forte connotazione pratica. Qualche anno fa, in varie attività di ricerca svolte presso il nostro gruppo di ricerca, è stato possibile mettere a fuoco questo tema nell'ambito degli apprendimenti di operatori del settore del manifatturiero e delle professioni sanitarie (Gherardi, 2006; Zanutto, 2008).

Per questo vorremmo qui analizzare come, l'affermazione in oggetto, assuma un forte significato pragmatico, che impatta e ci interroga con forza sul modo con cui prepariamo gli assistenti sociali alla loro professione.

La comprensione delle dinamiche che l'affermazione "a scuola non si impara niente" sottende, obbliga a un recupero di dimensioni teoriche e pratiche che possiamo mutuare dalle acquisizioni offerte dall'approccio dei Practice-Based Studies.

## 1. Il tema delle pratiche nell'apprendimento della professione

È bene ricordare che il concetto di “pratiche” si è diffuso recentemente e con forza nel dibattito degli studi organizzativi proprio per la sua forza a un tempo evocativa di alcune dinamiche e in un altro propositiva rispetto ad alcune assunzioni teoriche. Per queste ragioni il concetto si conquistato in poco tempo un ruolo rilevante nell’ambito degli studi sulle organizzazioni attraverso l’espansione di contributi e ricerche che hanno dato origine all’approccio Practice-based studies (PBS).

La veloce e consistente accettazione dell’approccio PBS è stato accompagnato dalla repentina perdita di rilevanza degli approcci cognitivisti e razionalisti nell’ambito degli studi organizzativi durante gli ultimi trent’anni. Queste visioni e queste modalità di studio della vita delle organizzazioni hanno dominato tutto il secondo dopoguerra e a esse si riferiscono, con poche eccezioni, un po’ tutte le razionalizzazioni dei percorsi formativi dei sistemi scolastici occidentali riguardanti, per esempio, la gestione d’impresa, la cultura aziendale e così via. Nelle istituzioni in cui si svolge la funzione pubblica della formazione alle professioni anche dei settori sociale e sanitario, la devozione al razionalismo è facilmente riscontrabile nella retorica delle discipline orientate a ricercare la massima indipendenza l’una dall’altra e la primazia di ciascuna nell’ambito dei vari percorsi di studi. Anche i percorsi di studio in cui ci si preparava alla professione di assistente sociale, in cui si è investito con convinzione sulla qualificazione delle pratiche lavorative attraverso il tirocinio, in realtà ciò è comunque avvenuto almeno fino a qualche tempo fa, applicando sempre una visione delle pratiche professionali come esito razionale e programmato delle concettualizzazioni mutuata dalle varie discipline teoriche del servizio.

Da un altro punto di vista, inoltre, la diffusione dell’approccio dei PBS ha contribuito a offrire una concezione nuova di ciò che definiamo come conoscenza organizzativa che si è posta in forte contrasto con la visione modernista della conoscenza organizzativa, soprattutto nelle sue rappresentazioni di costruito incrementale e oggettivizzabile. Le organizzazioni, infatti, sono luoghi sempre porosi, carsici talvolta, che richiedono ai propri addetti atteggiamenti flessibili e capaci di comprendere i contesti situati (Billett, 2010).

Una delle questioni preminenti che è necessario affrontare a questo proposito è come sostenere le organizzazioni nei processi di trasmissione delle conoscenze presenti nei diversi contesti di lavoro. Solitamente le organizzazioni avevano individuato nella formazione di tipo tradizionale (formazione d’aula) la scelta strategica per fornire ai nuovi collaboratori le formazioni necessarie per entrare nell’organizzazione (organizational learning).

Secondo l'approccio PBS, invece, l'investimento deve essere orientato a fornire gli strumenti per comprendere le situazioni vissute dentro le organizzazioni affinché queste situazioni divengano la base degli apprendimenti necessari per operare nell'organizzazione stessa (learning organizations). Il contesto diviene così una risorsa costitutiva del proprio "stare" nell'organizzazione (Rogoff, 1995).

Questa situazione è ancora più evidente se osserviamo i diversi contesti professionali in cui la standardizzazione non è mai possibile se non per brevi e circoscritti interventi. Per esempio, un caso tipico degli studi organizzativi relativo alle organizzazioni della ristorazione, è possibile osservare come la natura dell'oggetto che caratterizza questo lavoro viene continuamente ridefinito nel svolgersi stesso dell'azione (Clegg *et al.*, 1996). Il lavoro dell'assistente sociale presenta molte analogie con questa rappresentazione. Ogni bisogno sociale presentato dall'utenza deve essere letto e interpretato alla luce delle possibilità in quel momento disponibili nell'organizzazione e nel contesto prima di poter erogare qualsiasi servizio. Inoltre, l'avvio di qualsiasi progetto di risposta richiede al sistema del servizio sociale di aggiornare e ridefinire l'oggetto dell'intervento per poter rispondere a eventuali mutamenti di contesto. Questa dinamica impone di considerare che questi particolari oggetti di lavoro possono essere affrontati se, accanto, una serie di altre attività si compiono in contemporanea nel contesto stesso dell'azione.

## **2. Adeguarsi alle aspettative degli obiettivi formativi vs. adeguarsi alle aspettative del luogo di lavoro**

La differenza tra una conoscenza "scolastica" e una "situata" emerge in modo evidente in attività come le "misurazioni" che riguardano l'esempio di campo riportato di seguito.

"Rinaldo è molto preciso e meticoloso nell'eseguire i compiti assegnati. Questo è particolarmente apprezzato soprattutto in relazione ai vari compiti che gli vengono affidati". Tuttavia, occupato e immerso nelle attività di acquisizione dei dati relativi a una griglia per una domanda di intervento economico, al momento dell'osservazione, egli non era flessibile rispetto ad altre richieste che il servizio riceveva in quel momento e che invece un collega e il coordinatore dell'equipe affrontavano con molta più disinvoltura e flessibilità.

Infatti, in situazioni di lavoro complesse come quelle del servizio sociale, è abbastanza noto che oltre una certa soglia le persone devono utilizzare tempi molto più lunghi per raggiungere livelli di qualità maggiore nel raggiungimento dei propri obiettivi. E spesso nei contesti dei lavori di servizio

rivolte a persone in stato di bisogno, questo ruba tempo prezioso. Gli operatori esperti, a differenza dei novizi, usano scorciatoie nelle loro valutazioni, sulla sequenza dei lavori e sull'utilizzo del tempo per rispondere meglio ai bisogni degli utenti nel minor tempo possibile.

Quando un allievo giunge in un ufficio per svolgere il suo tirocinio, la concentrazione è tutta orientata a raggiungere le performance attese e previste dai progetti di tirocinio al fine di soddisfare le attese del sistema formativo su quella particolare fase della crescita formativa.

Quando Rinaldo si concentra sull'obiettivo di mettere bene a fuoco gli indicatori per una richiesta di erogazione economica, egli cercava di applicare al dettaglio il documento di accompagnamento di questa griglia cercando conferma tra gli elementi emersi dal colloquio con l'utente al fine di dare la giusta e corretta valutazione della situazione affrontata. Tuttavia questo documento è molto lungo e complesso e spesso richiedeva continue riletture per verificare se gli aspetti trattati da un determinato indicatore erano poi riscontrabili nel materiale emerso dal colloquio con l'utente.

In effetti, con un buon risparmio di tempo, egli avrebbe potuto usare diverse scorciatoie come fanno abitualmente i colleghi esperti. Prima di considerare effettivamente compilata la griglia di valutazione ha rifatto più volte l'analisi degli indicatori e delle spiegazioni contenute nel documento di accompagnamento dello strumento. Questo, di conseguenza, ha richiesto una cospicua quantità di tempo sottraendola ad altri possibili lavori e apprendimenti.

Il compito, infatti, richiedeva di superare la complessità imposta dalla situazione di saper trasformare una rilevazione di dati tramite un colloquio con l'utente per poi poter redigere una adeguata griglia che permetterà o meno al soggetto, che si è presentato al servizio, di accedere alla contribuzione economica da parte del servizio.

Tuttavia, se si osserva da vicino il modo con cui Rinaldo ha operato, si può rilevare che molti degli elementi di contesto che sono entrati nelle sue valutazioni erano già disponibili tra le conoscenze presenti nel servizio. Per esempio, ha più volte controllato la zona di residenza del soggetto; ha verificato i dati relativi all'ultimo impiego e i dati relativi all'azienda in cui l'utente aveva lavorato recentemente. Poi ha controllato più volte gli appunti emersi dal colloquio per capire come era articolata la rete relazionale del soggetto e come questa rete avesse già in qualche modo incrociato altri interventi del servizio stesso.

In un certo senso Rinaldo ha cercato di applicare nel modo più analitico possibile gli indicatori verificando volta per volta i dati in suo possesso o disponibili attraverso il sistema informativo del servizio. Questo lavoro è stato valutato come molto corretto e realizzato nel modo atteso dalla griglia di tirocinio cui doveva riferirsi.

Allo stesso tempo l'osservazione diretta di come una simile attività venga svolta nel concreto presso il servizio da un operatore esperto, ha messo in evidenza che molte delle informazioni erano disponibili in precedenti pratiche di richiesta di sostegno economico e presso alcuni operatori che avevano già nota la situazione. Inoltre, i dati che un operatore esperto richiede all'utente, sono molto più limitati perché invece che applicare alla lettera il manuale di supporto alla griglia di rilevazione dei bisogni economici che è molto dettagliata, gli operatori esperti si fissano sui soli elementi discriminanti che possono rendere quell'indicatore utile o inutile e inoltre gli operatori sanno che se il soggetto supera un certo "punteggio" ogni altro indicatore sarà superfluo perché di fatto potrà accedere al sostegno economico in ogni caso.

Lo studente novizio, dunque, rimane principalmente orientato a rispondere a ciò che nel suo percorso di formazione gli viene insegnato in termini teorici che dovranno corrispondere soprattutto agli schemi della programmazione scolastica disciplinare, ai programmi di tirocinio e alle relazioni che il tirocinio chiede di compilare per valutare il raggiungimento o meno delle competenze.

L'operatore esperto sa sfruttare al meglio, invece, la situazione contingente per raggiungere con più efficacia i risultati richiesti da quella determinata situazione generata dalla richiesta dell'utente in quel determinato momento offrendo risposte con il minor impiego di energie.

L'approccio dello studente, infine, fresco per le indicazioni scolastiche appena ricevute, ignora le risorse locali disponibili per affrontare le varie situazioni e si atteggia secondo quanto imparato a scuola, cercando di approfondire completezza, precisione, adesione alle regole formalizzate e documentando ogni cosa che possa "spiegare" le azioni intraprese nel performare il tirocinio.

In questo senso si può affermare che lo studente di tirocinio agisce secondo piani decisi *a priori*, copioni già predisposti all'università, che rappresenta l'esperienza di tirocinio come un menù di obiettivi da raggiungere entro tempi stabiliti. La mancanza del raggiungimento di tali competenze obbliga a un prolungamento del tirocinio e nei casi più gravi ad abbandonare la formazione stessa. Per questo lo studente impone a se stesso di attenersi il più possibile alle formalizzazioni previste e di applicare, secondo i metodi appresi in classe, ogni conoscenza per lui accessibile come bagaglio costruito attraverso lo studio o i lavori d'aula. Purtroppo questo sguardo che sarà molto efficace e positivo nel rispondere agli obiettivi da raggiungere attraverso il tirocinio, nei fatti impedirà allo studente di apprendere le strategie situate di risposta che gli operatori esperti possono offrirgli.

È importante precisare che in ogni caso questo lavoro didattico, svolto dallo studente, non assolve nemmeno completamente quanto richiesto dai

tutor di tirocinio. Spesso, infatti, accade che l'esperienza diretta sul campo, per la sua inevitabile specificità, non permette nemmeno di applicare correttamente le procedure e le modalità apprese durante le attività formative. Spesso lo studente deve a sua volta adattare le procedure al contesto mantenendo come prioritaria la ricerca degli obiettivi imposti senza per questo ibridarli con quanto sperimentato dagli operatori sul campo. Pur di rispondere ai compiti affidati dai docenti, lo studente cerca di forzare la realtà e di piegarla, almeno nelle sue rappresentazioni, a quanto previsto dagli strumenti della formazione osservando la realtà come una realtà che deve essere strettamente corrispondente allo scenario predisposto in aula.

### **3. Formulari, template e conoscenza**

Possiamo affermare che le informazioni apprese a scuola servono piuttosto come un *template*, una specie di modello, una base linguistica di riferimento (obiettivi generali, obiettivi specifici, procedure, ecc.) strettamente connessa con la conoscenza "programmata" su quello che "deve" succedere in sede di tirocinio. Il percorso formativo ha fornito al nostro operatore Rinaldo ogni strumento per ancorare il suo apprendimento a ciò che è stato discusso in classe per aiutarlo a "vedere" quanto appreso in termini teorici anche in pratica. La sua testa, durante il tirocinio, pullula di nozioni e termini, riferimenti e procedure che gli servono come base iniziale, come piattaforma sulla quale velocemente costruire le competenze pratiche.

Inoltre, il lavoro della formazione dovrebbe essere utile per espandere i propri orizzonti cognitivi definibili come discorso-in-pratica che permette di costruire il setting di apprendimento prima ancora di entrarvi. In questo modo il loro apprendimento è certamente ricco e in grado di riconoscere in termini comparativi quanto sperimenteranno sul campo e le differenze con quanto sperimentato in aula. Tuttavia, se si obbligano sia il novizio come l'esperto a manifestare ciò che pensano mentre realizzano il loro lavoro, si osserva che i modi di avvicinarsi alla realtà sono molto differenti. Come ha affermato un responsabile di servizio sociale, quando il novizio sa arricchire i propri apprendimenti con quanto osservato e rielaborato sul campo, la sua visione si trasforma significativamente e porta a importanti apacità utili per affrontare e spiegare i vari fenomeni organizzativi sperimentati. Spesso questa strada porta gli studenti a saper confrontare le varie situazioni. In questo senso l'apprendimento della scuola è diverso dall'apprendimento di chi da molto tempo opera sul campo e ha affrontato gli studi di base molti anni fa.

Ascoltando i vari soggetti dei servizi come coordinatori, operatori con molta esperienza e novizi, è possibile registrare questa distanza tra i due percorsi. L'affermazione "all'università non vi hanno insegnato niente [di

quello che facciamo qui]!” in effetti può emergere in modo assai critico tra gli operatori esperti se non si considerano le complessità appena descritte.

Sottolineare questa distanza ha uno specifico significato pratico. Non è una affermazione direttamente orientata a criticare la formazione degli operatori, forse anche questo, ma è usata soprattutto per incoraggiare i novizi a lasciare andare le sicure nozioni apprese a scuola per poter così entrare nel campo e acquisire confidenza con esso e con i trucchi del mestiere e le scorciatoie che questo contesto di sperimentazione reale può presentare. In questo modo gli esperti stanno indicando la strada ai novizi per poter entrare nella comunità degli esperti e per sostenere il loro avvicinamento alla vita vera del contesto dove come studenti sono chiamati a operare. Le scorciatoie, le azioni esperte, la rilevanza posta su alcuni aspetti piuttosto che su altri, mostrano al novizio quali sono i “compiti” che deve fare se vuole entrare nella comunità degli esperti.

Nel tentativo di comprendere pragmaticamente l’affermazione “Non imparate niente all’università!”, dobbiamo riflettere sulla relazione tra la conoscenza disponibile nella testa degli esperti e quella disponibile nella testa dei novizi.

In letteratura, in effetti, si sostiene che gli esperti possono disporre di molte più abilità nel performare i compiti organizzativi affidati; di una maggiore quantità di conoscenze maturate e di una maggiore abilità nell’organizzare la conoscenza acquisita nel tempo, ma non differiscono affatto per le abilità cognitive che possiedono (Chia e Holti, 2008).

La principale differenza tra i due soggetti, studenti e operatori esperti, si basa sul fatto che i novizi, diversamente dagli esperti, sono meno capaci di collegare i problemi e le situazioni ai principi studiati e sono più orientati a considerare la conoscenza come divisa in discipline indipendenti.

Per queste ragioni l’esperto quando suggerisce una scorciatoia e deride la conoscenza accademica, nei fatti sta cercando di incoraggiare il novizio a lasciare il terreno dominato dalle discipline accademiche e ad addentrarsi sul più complesso e articolato mondo dell’esperienza dove potrà finalmente arricchire quello che sa con l’esperienza sapiente di ciò che si deve fare nei contesti dei servizi. È un suggerimento volto a mettersi davvero in “mezzo” cercando una nuova sintesi tra tutor organizzativo e comunità allargata composta da chi frequenta a vario titolo quel contesto di tirocinio.

Quando gli esperti insegnano ai tirocinanti, a volte proprio in contrasto con i desideri dei tutor universitari, scorciatoie e trucchi del mestiere, gli operatori stanno sostenendo a loro modo il novizio affinché acquisisca una nuova identità, offrendogli supporto e fiducia che cresceranno sempre di più quando il novizio comprenderà questo sostegno e riconoscerà il valore della conoscenza sviluppata dagli operatori giorno per giorno sul campo.

Apprendere un lavoro significa, dunque, anche sviluppare una o più identità. Per esempio si deve sviluppare una identità organizzativa e una

sociale legata al lavoro. Queste identità si costruiscono e si sostengono appoggiandosi all'identità personale. Ma queste nuove identità si pongono in dialettica con quella personale e si modificano a vicenda. Infatti, le definizioni che ci attribuiamo sono influenzate dal gruppo sociale e da altre categorie cui riteniamo di appartenere. Inoltre, queste stesse attribuzioni di identità sono collegate alle situazioni specifiche che si sperimentano innanzitutto nell'esperienza lavorativa. Questo tipo di dinamiche sono ancora ampiamente inesplorate nei programmi di ricerca che si occupano di questi temi. Tuttavia, noi sappiamo che le identità sociali dei gruppi di operatori presenti nelle organizzazioni "sono sostenute dal sistema e dai patrimoni di conoscenza che i gruppi percepiscono come specifici e costitutivi del loro essere gruppo. I membri dei gruppi attribuiscono a queste conoscenze un valore soprattutto simbolico riconoscendo solo ai componenti del gruppo l'autorità per gestire queste conoscenze" (Child e Rodrigues, 2003, p. 540). Tuttavia, "poiché il modo con cui le identità sociali interagiscono tra loro è complesso, bisogna che esse siano analizzate e valutate in relazione ai diversi livelli di interazione: individuale, di gruppo, organizzativo e di network" (Child e Rodrigues, 2003, p. 553).

## Conclusioni

L'analisi di brevi osservazioni etnografiche realizzate nell'ambito dei servizi sociali, attraverso *shadowing* e osservazione partecipante di processi volti a formare i nuovi operatori, ha offerto un contributo di conoscenza rispetto a come i servizi si atteggiavano rispetto ai tirocinanti e ai novizi.

Innanzitutto, questo breve contributo di riflessione ha cercato dimettere in evidenza che se si isolano le competenze dei tirocinanti dalla vita reale degli enti si rischia di accedere a una conoscenza non interessante per gli enti che lavorano sul territorio. Gli studenti imparano cose che, siccome poi non ritrovano nella realtà, non permettono loro di acquisire le basi per azioni complesse che sono la base del lavoro sociale. Negli enti sono fondamentali le conoscenze delle pratiche che definiscono la conoscenza necessaria per entrare in quella comunità di pratiche, di quel particolare gruppo di operatori che affrontano certi tipi di bisogni presenti in quel momento su quel territorio.

I novizi, in un contesto relazionale asimmetrico, possono affrontare questi ambienti entrando in queste pratiche delle culture locali, imparando a diventare competenti attraverso il "vedere" (seeing), il "fare" (doing) e il "dire-raccontare" (saying), gli elementi di conoscenza e di consapevolezza del contesto locale che sostengono queste pratiche.

Il processo qui descritto non è rappresentabile come un semplice "assorbimento" o "immersione" nei servizi da parte dei tirocinanti, ma rimanda



a un processo attivo di sforzo comune da parte dei tirocinanti e del gruppo degli operatori esperti, detentori della conoscenza locale di quello specifico spazio organizzativo, che si impegnano nell'apprendimento stesso dei tirocinanti.

Se questo tipo di incontro non viene presidiato e non avviene in modo adeguato, il tirocinante può rischiare di interrompere il processo di socializzazione e ritirarsi dalla scena del servizio. Questo può, nella migliore delle ipotesi, spingere i neofiti a preferire i posti più disponibili a trasmettere la conoscenza accumulata con l'esperienza rispetto ad altri, oppure, nell'ipotesi peggiore, spinge i tirocinanti a ricercare una propria nicchia identitaria di persistenza che però abbasserà la qualità del lavoro svolto dal servizio. Una buona sede di lavoro dovrebbe presidiare al massimo ogni incontro positivo tra obiettivi dei lavoratori e obiettivi dei servizi e tra i relativi patrimoni di conoscenza.

Imparare un lavoro, come nel caso dei tirocinanti, significa impegnarsi a diventare membri competenti di una comunità di operatori esperti capaci di saper gestire attraverso pratiche discorsive i contenuti del lavoro.

Il processo qui descritto in termini di pratica discorsiva è attivata dalla comunità degli esperti per cercare di plasmare gli oggetti della conoscenza dei tirocinanti in relazione alla conoscenza soggettiva disponibile. I tirocinanti possono così attingere e ridefinire la propria conoscenza in riferimento a un dominio specifico a questo punto accessibile in modo legittimato in cui il loro punto di vista è abilitato a operare in concorso con i saperi esperti situati.

## Bibliografia

- Billett S. (2010), *Learning Through Practice: Models, Traditions, Orientations and Approaches*, Springer Science & Business Media.
- Cacioppo M., Tognetti Bordogna M. (2008), *Il racconto del servizio sociale: memorie, narrazioni, figure dagli anni Cinquanta ad oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- Chia R., Holt R. (2008), "On Managerial Knowledge", *Management Learning*, 39(2), pp. 141-158.
- Child J., Rodrigues S. (2003), "Social identity and organizational learning", in Easterby-Smith M., Lyles M. (eds.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Blackwell, Oxford, pp. 535-556.
- Clegg S.R., Hardy C., Lawrence T., Nord W.R. (2006), *The Sage Handbook of Organization Studies*, Sage, London.
- Franzoni F., Anconelli M. (2014), *La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione*, Carocci Faber, Roma.
- Gherardi S. (2006), *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*, Blackwell, Oxford.

- Gherardi S. (2014), *How to Conduct a Practice-Based Study: Problems and Methods*, Edward Elgar Pub, Cheltenham.
- Rogoff B. (1995), "Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship", in Wertsch J., Del Rio P., Alvarez A. (eds.), *Sociocultural Studies Of Mind*, University Press, Cambridge.

### **3. Il tirocinio nella formazione al servizio sociale: uno sguardo europeo**

di *Annamaria Campanini\**

Il tirocinio si qualifica come un importante elemento nel processo di costruzione dell'identità professionale e ha da sempre rappresentato un cardine fondamentale del progetto formativo del Servizio Sociale.

A livello europeo, nel 2001 il Comitato dei Ministri degli Esteri ha rivolto agli Stati Membri una Raccomandazione in cui si conferma la validità del tirocinio, la sua peculiarità nel percorso di studi, il suo contenuto formativo. Già dalla premessa della Raccomandazione, si riconosce "... che la natura del Servizio Sociale Professionale richiede il più alto livello di responsabilità per l'assunzione di decisioni e per maturare giudizi da parte degli assistenti sociali e che questo elevatissimo livello di competenza richiede pertanto una formazione e un tirocinio professionale appropriati; ...". (Rec. 2001/I). Più avanti si mette l'accento sulla necessità di: "... prevedere un rinnovato quadro europeo dei principi per rendere efficaci la formazione, il tirocinio, la pratica e le condizioni di lavoro degli assistenti sociali..." (Rec. 2001/I).

Anche a livello internazionale, le associazioni IASSW e IFSW, nel documento che contiene le linee d'indirizzo per la formazione al servizio sociale approvato nel 2004 al congresso di Adelaide, affermano come il tirocinio debba costituire una parte integrante del progetto formativo e pertanto ci si debba assicurare che siano stanziati a questo scopo risorse specifiche e adeguate. Si evidenzia, inoltre, il fatto che i tirocini, per durata e complessità di compiti e opportunità di apprendimento, dovrebbero essere sufficienti a garantire che gli studenti siano preparati per la pratica professionale. Si pone l'accento quindi sulla necessità che si realizzino programmi di coordinamento e cooperazione tra le istituzioni deputate alla formazione e gli enti che sono stati selezionati per i tirocini.

\* Docente di Metodi e Tecniche del Servizio Sociale I e II, CdL in Servizio Sociale, Università di Milano-Bicocca.

Una serie di riflessioni riguarda, infine, l'esigenza di impegnare supervisori o tutor qualificati ed esperti, in rapporto allo sviluppo dello status della professione di assistente sociale in ciascuna nazione, e la necessità di predisporre percorsi di orientamento per questa figura.

In tali indicazioni ci si spinge oltre, raccomandando la partecipazione dei supervisori all'elaborazione dei piani di studio, specialmente per quanto concerne il tirocinio.

Si sottolinea l'utilità di elaborare un manuale del tirocinio da fornire ai supervisori, con una identificazione dettagliata delle procedure, dei criteri e degli standard delle valutazioni così come dei risultati da raggiungere. Si propone altresì la realizzazione di una partnership tra la struttura formativa, l'ente e gli utenti, nelle decisioni che riguardano i tirocini e la valutazione dello studente relativamente al tirocinio svolto.

Si tratta d'indicazioni molto precise che forniscono punti di riferimento chiari nella programmazione e organizzazione di questa esperienza che è considerata a pieno titolo un aspetto fondamentale per la formazione al servizio sociale.

## **1. La strutturazione dei corsi di servizio sociale in Europa e il rapporto con il tirocinio**

Nonostante il processo di Bologna abbia invitato i paesi europei ad attivarsi in un processo di armonizzazione dell'istruzione superiore, almeno per quanto riguarda la formazione al servizio sociale, si è ancora molto lontani dal presentare un'omogeneità. Com'è stato rilevato in numerosi studi (Lorenz, 2006; Lyons & Lawrence, 2006) questo fatto è connesso allo stretto legame che esiste tra il servizio sociale e il contesto culturale, sociale, politico che determina peculiarità sia nella formazione che nell'esercizio del ruolo professionale.

Sono quindi tuttora presenti nelle nazioni europee significative differenze che riguardano sia il contesto all'interno del quale è stata collocata la formazione di servizio sociale<sup>1</sup>, sia l'articolazione del percorso formativo in BA e MA e il numero di anni definito per ciascuno di questi livelli.

1. In Europa coesistono diversi soggetti titolari di questi percorsi. Accanto alle Università tradizionali al cui interno è inserita la formazione di servizio sociale (es. Gran Bretagna, Lituania, Repubblica Ceca, Spagna e Svezia) si trovano infatti le Università delle Scienze Applicate o Politecnici (come in Austria, Belgio, Germania, Grecia, Olanda) e gli Istituti Regionali francesi (dove si formano fino a 17 diverse qualifiche di operatori sociali): In alcuni paesi come per esempio il Portogallo convivono università private e pubbliche con istituti superiori.

La struttura dei corsi<sup>2</sup> presenta in alcuni paesi un BA di tre anni e un MA di due<sup>3</sup>, mentre in altri ci si è orientati a far conseguire il titolo di base in quattro anni e lasciare il master di un solo anno<sup>4</sup>. Non mancano esperienze in cui la declinazione nei due livelli presenta differenze all'interno della stessa nazione: la durata del percorso varia in Germania secondo il Bundesländer o in Irlanda, riguardo alla tipologia d'istituzione in cui il corso di servizio sociale è collocato (Università o College). Altre esperienze prevedono un BA di tre anni e mezzo (sette semestri) e un MA di un anno e mezzo (Lituania, Ungheria). In Svezia la laurea in servizio sociale si ottiene in tre anni, ma per esercitare è necessario il conseguimento del titolo di "sozionom" che richiede sette semestri, quindi il BA più un semestre del MA, mentre in Finlandia per svolgere l'attività di social worker in settori specifici, definiti dalla legge, è necessario il percorso quinquennale. In Turchia la formazione si articola in un BA di quattro anni e un MA di due.

Per quanto riguarda il tirocinio non vi è un'analisi specifica aggiornata che consenta di avere un panorama complessivo. Si può comunque affermare (Campanini, Frost, 2004; Martinez Roman, 2007; Campanini, 2009) che il tirocinio è presente in tutti i percorsi formativi a livello di BA con una variabilità di organizzazione e numero di ore/crediti attribuiti a questa attività.

Per delineare un quadro della situazione ci si avvarrà dei dati ricavati da due ricerche (Campanini, 2009; Van Hees & Geißler-Plitz, 2010)<sup>5</sup>, integrati da informazioni raccolte, anche se in maniera non sistematica, attraverso i numerosi scambi e le esperienze di inserimento in gruppi di lavoro europei che chi scrive ha potuto compiere in questi ultimi anni.

#### a) Crediti e ore di tirocinio

Per comprendere la consistenza dell'esperienza del tirocinio, si è ritenuto più utile analizzare la quantificazione in termini di ore, piuttosto che valutare la definizione dei CFU previsti nei piani di studio. Infatti, si è notata una certa variabilità nell'attribuzione del numero di ore per ciascun credito, esperienza peraltro comune anche al contesto italiano.

2. I dati sono stati rilevati dalla sottoscritta attraverso un questionario on line nel 2014.

3. Albania, Austria, Belgio, Bosnia Erzegovina, Repubblica Ceca, Estonia, Finlandia, Francia, Islanda, Italia, Lussemburgo, Moldavia, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Slovacchia, Svizzera, Regno Unito.

4. Bulgaria, Croazia, Latvia, Olanda, Cipro, Macedonia, Malta, Grecia, Serbia, Spagna, Slovenia.

5. La ricerca di Campanini (2009) di carattere più generale è stata realizzata su 18 sedi europee, in rappresentanza di 14 paesi Austria, Belgio, Estonia, Francia, Germania, Gran Bretagna, Grecia, Lituania, Olanda, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Spagna e Svezia. La ricerca di Van Hees & Geißler-Plitz (2010) ha analizzato in modo particolare il processo di supervisione in Belgio, Croazia, Germania, Gran Bretagna, Olanda, Svezia.

Il numero di ore dedicate al tirocinio cambia secondo i paesi, e talvolta anche all'interno dello stesso paese, ma sostanzialmente si possono individuare degli intervalli in cui collocare le diverse esperienze: intorno alle 500 ore si effettuano in Repubblica Ceca e Polonia; nella fascia da 500 a 700 ore si posizionano la Estonia e la Lituania. Tutte le altre nazioni s'inseriscono nel livello superiore (oltre le 700 ore), con valori intorno alle 800 ore la Germania, la Spagna e la Svezia, oltre le mille la Grecia, l'Inghilterra, l'Olanda, il Portogallo. Caso particolare è rappresentato dalla Francia che si attesta intorno alle 2000 ore.

La differenza non è attribuibile, in linea generale, alla diversa durata dei Corsi di Laurea, poiché non vi è un legame diretto tra maggior lunghezza del percorso di studi e più alto numero di ore di tirocinio.

Più verosimile l'attribuzione di un numero minore di ore di tirocinio nei paesi in cui solo da pochi anni si è attivata o è ripresa, dopo la parentesi del regime comunista, la formazione di assistenti sociali (Siebel, 2003) e quindi vi è anche una difficoltà concreta di trovare ambiti adeguati dove realizzare questa pratica e professionisti che possano svolgere il ruolo di supervisori.

Laddove si registra un numero di ore più elevato, il servizio sociale affonda, generalmente, le sue radici in una tradizione di più lunga data (vedi Germania, Gran Bretagna, Svezia).

Per quanto riguarda la Francia, che presenta il numero più alto di ore dedicato al tirocinio, si rileva che la formazione assume un alto valore professionalizzante e avviene all'interno di Istituti Regionali. Questi si configurano come istituzioni specificamente dedicate alla preparazione di operatori sociali di diversi livelli, anche al di sotto della qualificazione VI, attribuita a livello europeo dai percorsi che richiedono per l'accesso un diploma di maturità (<https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>).

La collocazione del tirocinio nei diversi anni di corso è presente in alcune università (Francia, Gran Bretagna, Portogallo) mentre una struttura più compatta è prevista in altre realtà (Germania, Olanda, Svezia) che la collocano come esperienza generalmente della durata di un semestre, nella fase più avanzata della preparazione (terzo o quarto anno). Due casi esemplificativi della diversa articolazione possono essere rappresentati da Grecia e Svezia.

Al TEI di Atene il tirocinio si articola in quattro livelli di esperienza, i cui contenuti sono definiti in modo preciso e offrono la possibilità di sperimentarsi gradualmente in attività sempre più complesse (Practice I, II, III, IV). Il tirocinio si snoda per tutta la durata dei quattro semestri, con un impegno di due giorni (12 ore) a settimana. Inoltre, nell'ultimo semestre lo studente è impegnato a tempo pieno nell'esperienza di tirocinio ed è seguito da docenti di pratica che hanno la responsabilità di svolgere l'attività di supervisione.

All'Università di Goteborg in Svezia, il tirocinio vero e proprio occupa tutto il quinto semestre ed è svolto a tempo pieno e spesso anche in ambiti internazionali (India, America Latina...).

Si ritiene particolarmente interessante l'attività organizzata in due momenti propedeutici. Il primo consiste in un seminario di tre giorni, in cui gli studenti, suddivisi in piccolissimi gruppi di 6/8 partecipanti sono accompagnati da studenti che hanno già svolto il tirocinio. Obiettivo è di iniziare un percorso di conoscenza dei problemi di cui il servizio sociale si occupa e delle istituzioni in cui l'assistente sociale è inserito, in uno scambio *peer to peer* che consente ai nuovi immatricolati l'acquisizione di nuove conoscenze e agli studenti più avanti nel percorso la possibilità di riflettere e sistematizzare la loro esperienza, di sviluppare maggiore consapevolezza sul contesto e sui problemi di cui si occupano.

Il secondo momento si svolge nel terzo semestre e prevede due settimane in cui gli studenti, a coppie, sono inseriti nei servizi. Poiché in questo periodo didattico sono attivati un modulo sulle teorie e i metodi della ricerca e un altro sulla scrittura accademica, l'obiettivo è quello di iniziare a raccogliere documentazione per l'elaborato da presentare come prodotto non solo ai docenti dell'Università, ma anche allo staff degli operatori del servizio. Il processo di apprendimento è accompagnato sia da un tutor dell'Università che da un supervisore del Servizio ed è finalizzato a sviluppare nello studente alcune competenze fondamentali, quali: la capacità di collocarsi in un contesto con un atteggiamento critico e riflessivo, la capacità di analizzare la dimensione organizzativa, la capacità di rielaborare in forma di report le informazioni raccolte, con metodo e alla luce di teorie di riferimento, la capacità di presentare e discutere il proprio punto di vista di fronte ai rappresentanti dell'organizzazione stessa.

#### b) Struttura organizzativa

Il tirocinio, in quanto parte costitutiva del percorso formativo necessita dell'individuazione di uno spazio definito e di una struttura precisa per offrire la garanzia di un serio accompagnamento al processo di apprendimento dello studente, facilitando la possibilità di attivare percorsi di riflessività sull'azione professionale e di collegamento con la teoria appresa (Gui, 1999). È quindi necessario che per la pianificazione, il coordinamento e l'accompagnamento di quest'attività curriculare si individuino, nella sede formativa, una struttura permanente che disponga di risorse adeguate.

A livello Europeo, in tutte le realtà esaminate, è presente un organismo che si occupa del tirocinio, composto di docenti, tutor, figure amministrative. La funzione di questa struttura è sia di tipo organizzativo (per es. reperire i servizi dove inviare lo studente), sia di tipo più tecnico (accompagnare lo studente con incontri individuali, organizzare seminari, ecc.).

Lo strumento della convenzione con gli enti è condiviso e utilizzato nella quasi totalità dei paesi europei, essendo considerato un aspetto impor-

tante per disciplinare l'inserimento dello studente nell'ambito delle organizzazioni dei servizi, per garantire uno spazio adeguato di sperimentazione e di accompagnamento dell'esperienza da parte degli assistenti sociali che svolgono la funzione di supervisori.

Acquista una particolare formalizzazione in Gran Bretagna, dove esistono regole definite a livello nazionale ([www.gsc.org.uk](http://www.gsc.org.uk)) e dove il supervisore (l'assistente sociale che segue lo studente nell'ente) viene retribuito per l'attività svolta.

In alcune situazioni, pur in assenza di un'attività professionale in corso, si è ritenuta un'opportunità per la crescita professionale che il tirocinante possa sperimentarsi in contesti nuovi, con la garanzia di una supervisione delegata. Come sottolinea Marilena Dellavalle (2011), questa è una prassi che ha radici storiche nel Servizio Sociale e che assolve alla sua funzione formativa, purché venga garantita la possibilità di una supervisione delegata, svolta attraverso un assistente sociale supervisore non organicamente inserito nell'ente ma afferente all'Università, come garante del processo di apprendimento dello studente.

Molto interessante, da questo punto di vista, è l'esperienza realizzata dal TEI di Atene, dove il tirocinio è diventato un'occasione preziosa per accompagnare la costituzione di nuovi servizi sociali. Il distretto di Nea Smirny di Atene, per esempio, è passato nel giro di pochi anni dalla presenza di un unico assistente sociale alla costituzione di un'équipe di otto professionisti, con l'assunzione progressiva di nuovo personale, spesso anche ex tirocinanti che avevano contribuito a programmare e realizzare progetti innovativi di intervento sociale su diverse problematiche, con la supervisione di un tutor dell'Università. Questa figura ha svolto una funzione assimilabile alla supervisione delegata, in un rapporto molto stretto con gli operatori presenti nel servizio e con un lavoro di accompagnamento degli studenti a piccoli gruppi (da 5 a 7 studenti) che consentiva un accurato processo di rielaborazione dell'esperienza. Allo stesso tempo, il ruolo dell'Università ha assunto una funzione di stimolo e di crescita del territorio e della stessa organizzazione dei servizi.

### c) Denominazione e funzioni del supervisore

Un nodo problematico, per comprendere la funzione svolta dai diversi attori che intervengono nel processo del tirocinio a livello europeo, è di tipo semantico. Infatti, la denominazione delle diverse figure professionali che ruotano intorno all'esperienza di tirocinio è varia: supervisore, docente di pratica, tutor sono i termini utilizzati. Il problema è che lo stesso termine può essere utilizzato in paesi diversi per indicare una funzione differente. Per esempio, mentre in Svezia si attribuisce, come in Italia, il termine supervisore all'assistente sociale che segue lo studente nell'ente, in altre realtà (es. Germania, Grecia, Spagna, Portogallo) il supervisore è un docen-



te interno alla struttura universitaria e il tutor è invece l'assistente sociale che accoglie lo studente nel servizio. Diversa quindi anche la responsabilità formativa attribuita alle due figure, con una maggior pregnanza del ruolo svolto dalla sede formativa.

Al di là della denominazione e dei ruoli svolti, nel contesto europeo si rileva, in generale, che dalle Università viene riservato uno spazio piuttosto consistente al percorso di accompagnamento al tirocinio, realizzato all'interno della propria sede, con la presenza di uno staff universitario numeroso e qualificato che dedica un monte ore specifico a questa attività. A questo personale, diversamente denominato secondo le sedi, è attribuita la responsabilità di seguire l'esperienza del tirocinio degli studenti con percorsi di elaborazione complessi, sovente svolti con cadenza settimanale e in gruppi molto piccoli (4/5 persone).

Questo conferma l'importanza nel processo formativo di un'attività che svolga il ruolo di connessione tra l'immersione nella dimensione della pratica e la riconcettualizzazione dell'esperienza alla luce della teoria, che aiuti a rileggere l'esposizione a vissuti emotivi coinvolgenti in funzione dell'acquisizione di atteggiamenti professionali deontologicamente corretti.

Laddove è presente all'interno dell'università il ruolo di tutor se ne sottolinea la funzione di nodo strategico di quella che potremmo definire la rete formativa, in quanto svolge funzioni informative, orientative e di sostegno, con particolare attenzione al rapporto tra formazione e professione.

A questo proposito, a livello europeo, si segnalano come strumenti molto importanti per garantire una sinergia tra l'Università e l'ente di tirocinio, gli incontri tra i diversi soggetti coinvolti, in particolare laddove, monitorando il processo formativo, s'individuano gli elementi critici o di blocco e si ricercano strategie utili per superarli.

Emblematica l'esperienza svedese, dove si offre un vero e proprio supporto al processo di supervisione, incontrando periodicamente, in piccoli gruppi, gli assistenti sociali che svolgono questa funzione nell'ente, per discutere dell'andamento del tirocinio. Laddove s'individuino difficoltà pratiche nel realizzare questi scambi, per esempio per problemi di distanza tra sede formativa e ente di tirocinio, si cercano strategie innovative per superarle, come per esempio è testimoniato dall'esperienza realizzata dal Portogallo che ha attivato una modalità di contatto attraverso l'uso di strumenti informatici di comunicazione a distanza.

Per quanto riguarda la qualifica professionale del tutor/supervisore/docente di pratica, si rileva che non sempre è un assistente sociale a svolgere questa funzione.

Nella situazione europea questo fatto può essere messo in relazione con le caratteristiche stesse degli istituti formativi (Lorenz, 2006). Laddove la formazione dell'assistente sociale avviene in forma in parte congiunta con i *social pedagogues*, o, comunque presenta forti influenze dell'area discipli-

nare pedagogica (per es. Germania, Polonia, Lituania), la qualifica di educatore in questo ruolo, risulta tutto sommato non incoerente con il processo formativo. Laddove come in Gran Bretagna, Grecia, Svezia e Spagna la caratterizzazione della formazione poggia sul versante di una specificità maggiormente orientata al servizio sociale, la scelta ricade su assistenti sociali di cui si definiscono anche in modo più preciso i requisiti (per es. formazione ad hoc, specializzazioni...).

In termini di ricadute sul percorso della formazione dello studente, questo dato è fondamentale per il buon esito del tirocinio, poiché un tutor/supervisore/docente che appartiene al mondo del lavoro e della professione può meglio garantire il collegamento fra teoria e prassi e può facilitare i percorsi di rielaborazione dell'esperienza e di formazione dell'identità professionale (IASSW/IFSW, 2004).

Un altro aspetto che s'intende mettere in luce riguarda i criteri che guidano la scelta dei supervisori/tutor/docenti di pratica. Si tratta di un punto molto delicato, giacché questa figura deve possedere competenze specifiche di tipo sia professionale, sia formativo (Saiani, 1997).

Per la figura che accompagna lo studente nell'esperienza all'interno dell'ente, generalmente è richiesta un'esperienza che va dai due (Olanda) ai cinque (Germania) anni di esercizio professionale come assistente sociale; in alcuni casi è richiesta una formazione specifica (Francia, Svezia, Gran Bretagna) o un master in servizio sociale (Estonia, Polonia, Lituania). Meno definite le caratteristiche per Spagna e Portogallo che riferiscono di una scelta effettuata con criteri non particolarmente rigidi e in funzione della disponibilità degli assistenti sociali.

Per la funzione di supervisore vera e propria, in Germania e in Slovenia è richiesta una preparazione specifica che si ottiene frequentando un master triennale.

In alcuni paesi la funzione di supervisore, svolta da assistenti sociali che lavorano nei servizi, è retribuita e questo fatto può creare ostacoli per la realizzazione di scambi Erasmus basati sul tirocinio (per esempio tra Italia e Gran Bretagna).

In Svezia, quest'attività non è retribuita, ma la partecipazione al corso di formazione per supervisori dà diritto a crediti che entrano a far parte del "portfolio" personale, contribuendo al processo di acquisizione di un livello più elevato di qualificazione.

Fanno parte del personale in servizio nell'Università, o in caso contrario hanno contratti ad hoc, i supervisori (o tutor o docenti di tirocinio) che svolgono questa funzione all'interno del corso di laurea.

## **2. Il piano di tirocinio, i percorsi di accompagnamento e la valutazione**

La predisposizione di un progetto individualizzato di tirocinio, in cui sono stabiliti degli obiettivi generali da raggiungere che, a loro volta, si declinano in obiettivi specifici attinenti alle caratteristiche sia dello studente, sia dello specifico servizio in cui è inserito (Dal Pra Ponticelli, 2007) è un elemento fondamentale del processo di apprendimento dall'esperienza.

Anche se differenti sono le modalità con cui viene definito e il peso che in questo processo giocano le aspettative dei vari attori (sede formativa, organizzazione e supervisore, studente), nei diversi paesi europei il piano di tirocinio individualizzato risulta essere un aspetto centrale e una pratica generalizzata.

Si realizzano incontri tra i referenti della sede universitaria e del servizio in cui lo studente è inserito, finalizzati alla condivisione del piano di tirocinio e alla sua verifica. Generalmente si tende a strutturare questi momenti, molto spesso con visite del rappresentante dell'università presso la sede del servizio, prima dell'avvio dell'esperienza di tirocinio, in itinere, per valutare eventuali punti di criticità o di blocco che potrebbero prodursi e ovviamente al termine del percorso.

Una particolare attenzione è riservata alle iniziative volte all'accompagnamento dello studente durante il periodo in cui svolge il tirocinio e alle metodologie didattiche con cui sono realizzate. La costituzione di piccoli gruppi (5/7 studenti), la predisposizione di strumenti formativi ad hoc, di colloqui individuali e perfino la possibilità di un supporto psicologico, qualora si ritenga necessario, consente allo studente un processo di rielaborazione e di riflessività sulla propria esperienza e si caratterizzano come un processo fondamentale per acquisire un metodo efficace d'intervento professionale, in un contesto come quello odierno dove apprendere ad apprendere è la chiave di volta per poter affrontare la complessità.

Per quanto riguarda le modalità di valutazione del tirocinio, si deve tener presente che questo processo ha inizio sin dall'avvio del tirocinio, appunto quando si valuta la congruità del servizio in cui lo studente verrà inserito per espletare l'attività di tirocinio e procede per tutto il corso di questa particolare esperienza (Campanini, 2007).

Nelle interviste realizzate ai colleghi europei, emerge una certa varietà delle procedure attraverso cui avviene la valutazione. La maggior parte delle sedi intervistate prevede il coinvolgimento dei tre soggetti significativi: lo studente, il supervisore dell'ente e il tutor o docente dell'Università, attraverso una relazione scritta, un esame orale o un incontro. Nell'Università di Brno (Repubblica Ceca) si rileva come la valutazione dipenda dai criteri adottati dal docente/supervisore, mentre, per esempio, in Portogallo

e in Austria è l'assistente sociale dell'ente in cui lo studente svolge il tirocinio ad assumere il ruolo di valutatore.

In Gran Bretagna il General Social Care Council ha definito i criteri che lo studente deve soddisfare per poter superare il tirocinio e qualificarsi come assistente sociale. In particolare, si ritiene necessario che lo studente sia in grado di possedere le competenze richieste dai “National Occupational Standards” e dimostri di aver interiorizzato i valori e i principi etici previsti per la figura dell'assistente sociale, nel “Code of Practice” emanati a livello nazionale ([www.gsc.org.uk](http://www.gsc.org.uk)). È inoltre prevista la presenza di un rappresentante delle associazioni degli utenti, figura che è coinvolta sia nella selezione iniziale degli studenti, sia nella definizione dei piani di studio (Robinson, Webber, 2013).

In tutte le sedi intervistate, è richiesta un'autovalutazione dell'esperienza da parte dello studente, sia nel corso del tirocinio, sia nel momento finale. La dimensione della riflessività è ritenuta uno strumento fondamentale per interiorizzare i contenuti dell'esperienza e per mettere in connessione la teoria con la dimensione operativa della professione (Sicora 2005).

## **Considerazioni conclusive**

Il quadro che emerge, come abbiamo potuto osservare, è composito, ricco di chiaroscuri ed evidenzia la mancanza di un modello di tirocinio comune a livello europeo. Né le linee guida emanate da IASSW e IFSW, né il processo di Bologna o le diverse iniziative delle Reti tematiche, sono riuscite finora a realizzare il processo di armonizzazione.

Perché il tirocinio possa esprimere le sue potenzialità è necessario che gli venga dato il giusto peso, evitando di considerarlo, da una parte, appendice meramente addestrativa e di pre-socializzazione lavorativa e, dall'altra, di idealizzarlo attribuendogli, tout-court, una valenza determinante nella interiorizzazione del ruolo. Dalle esperienze europee emerge chiaramente la consapevolezza che, in quanto parte di un continuum formativo, il tirocinio non può essere considerato un'esperienza privata tra allievo e supervisore, ma deve inserirsi in un progetto didattico complessivo. È risultata imprescindibile, da parte di tutti gli intervistati, la necessità di un armonico collegamento e di una convergenza in termini di obiettivi e di metodi dei vari attori rispetto al percorso di tirocinio, anche se le modalità con cui tale processo è stato realizzato nelle diverse sedi europee, sono ancora molto varie e non presentano lo stesso grado di intensità in termini di investimento e di efficacia. La convinzione che il tirocinio non sia soltanto un'esperienza in cui lo studente è inserito nel contesto della pratica, ma un tempo e uno spazio in cui vengono promossi e sostenuti processi di pensiero sul proprio agire professionale è generalizzata. Fatta salva la varietà a

cui si è già accennato, emerge chiaramente a livello europeo la convinzione che sia necessario definire un processo in cui l'allievo venga accompagnato a rielaborare come quel ruolo astratto di assistente sociale, di cui ha appreso gli elementi essenziali nei corsi teorici, si concretizzi nell'acquisizione di competenze dove, le valenze istituzionali, organizzative, relazionali ed etiche si intreccino con quelle conoscitive costruendo una base solida per l'esercizio del ruolo professionale.

## Bibliografia

- Campanini A., Frost E. (a cura di) (2004), *European Social Work Commonalities and Differences*, Carocci, Roma.
- Campanini A. (2007), "La valutazione nel tirocinio", in Chessa S., Piga M.L. (a cura di), *Processi culturali per le politiche sociali integrate. Sardegna e confronti*, EDES, Sassari.
- Campanini A. (2007), "Introduction. Educating Social Workers in the context of Europe", in Frost E., Freitas M.J. (eds.), Campanini A. (guest editor), *Social work education in Europe*, Carocci, Roma.
- Dal Pra Ponticelli M. (2007), "Il ruolo dei supervisori nel tirocinio professionalizzante", in Chessa S., Piga M.L. (a cura di), *Processi culturali per le politiche sociali integrate. Sardegna e confronti*, EDES, Sassari.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Gui L. (1999), *Servizio sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio luogo di interazione*, LINT, Trieste
- Lorenz W. (2006), *Perspectives on European social work*, Barbara Budrich Publishers, Opladen.
- Lyons K., Lawrence S. (eds.), *Social Work in Europe: Educating for change*, Venture Press, Birmingham.
- Martinez Roman M.A. (2007), "Social work education in Europe: the Bologna process and the challenges for the future of social work", in Frost E., Freitas M.J. (eds.), Campanini A. (guest editor), *Social work education in Europe*, Carocci, Roma.
- Robinson K., Webber M. (2013), "Models and Effectiveness of Service User and Carer Involvement in Social Work Education: A Literature Review", *British Journal of Social Work*, 43(5), pp. 925-944.
- Saiani L. (1997), "Il tirocinio nelle professioni socio-sanitarie ed educative", in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, FrancoAngeli, Milano.
- Seibel F.W. (2003), "Social Work in Central and Eastern Europe", in Labonté Roset C., Marynowicz Hetka E., Szmagalaski J. (eds.), *Social Work Education and Practice in Today's Europe*, BPS, Katovice.
- Sicora A. (2005), *L'assistente sociale "riflessivo"*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Van Hees G., Geißler-Plitz B. (2010) (eds.), *Supervision meets education. Supervision in the Bachelor of Social Work in Europe*, CESRT, Maastricht.

## Documenti

Consiglio d'Europa, Comitato dei Ministri, Raccomandazione, Rec(2001)1 del Comitato dei Ministri (degli Esteri) agli Stati membri sul Servizio Sociale.

European Qualification Framework [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html).

General Social Care Council ([www.gsc.org.uk](http://www.gsc.org.uk)).

IASSW-IFSW, Global standard for the education and training of the social work profession, in Documents, [www.ifsw.org](http://www.ifsw.org).

## **4. Apprendimento basato sulle competenze nella supervisione e nel tirocinio. Esperienze della Facoltà di Servizio Sociale dell'Università "Thomas More" a Geel, Belgio**

di *Jan Agten\**

L'invito a partecipare al convegno "Il tirocinio come pratica situata" del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università Milano-Bicocca ha rappresentato un'opportunità e una sfida. Scambiare le esperienze che si effettuano presso le facoltà di Paesi diversi è il motore che aziona il cambiamento e il progresso. La collaborazione con la professoressa Annamaria Campanini durante molti anni anche nel Board dell'Associazione Europea delle Scuole di Servizio Sociale ha creato molte opportunità di confronto.

Le riflessioni che si presenteranno di seguito nascono dall'esperienza relativa al progetto di supervisione del tirocinio che è stato sviluppato in trent'anni di lavoro presso l'Università di Geel, in Belgio.

Non è facile descrivere un'esperienza peculiare, realizzata in un contesto specifico, a colleghi e studenti che operano in un ambiente diverso da quello in cui l'esperienza stessa è nata e si è sviluppata. Come spiegare chiaramente i passaggi e le prassi adottate? Come rendere comprensibile nell'insieme e nei dettagli un percorso che parte da organizzazioni formative, concezioni, culture, esperienze e presupposti non sempre conosciuti e condivisi da chi legge?

La formazione dell'assistente sociale nelle varie parti del mondo prevede l'utilizzo di metodologie differenti per l'inserimento degli studenti nella pratica.

Nella laurea di primo livello due sono le modalità in cui il tirocinio può svolgersi. In un caso, la pratica accompagna tutto il percorso formativo fino al diploma ed è articolata su tutti gli anni che compongono il corso di studi. Già dal primo anno è previsto un tirocinio per apprendere abilità di carattere cognitivo, relazionale, organizzativo, acquisibili attraverso la sperimentazione diretta e il coinvolgimento personale dello studente in concreti ambiti lavorativi. Attività di accompagnamento dell'esperienza di tirocinio possono essere organizzate in moduli ad hoc durante la formazione. La

\* Già docente alla Facoltà di Servizio Sociale, Università "Thomas More", Geel, Belgio.

concezione che sottende questa modalità organizzativa mette l'accento sulla preparazione all'esercizio della professione.

In altri paesi, il tirocinio si situa nell'ultimo periodo della formazione, prima dell'acquisizione del titolo di studio ed è preceduta da differenti moduli di carattere teorico -cognitivo che forniscono tutte le basi concettuali necessarie per svolgere l'esperienza di immersione nella pratica.

Con questo contributo si intende riflettere su tre elementi che formano i presupposti del progetto sviluppato dall'università Thomas More sulla supervisione e che è stato denominato "Il metodo dei cinque passi: domande stimolo".

Per descrivere questo processo si affronteranno tre aspetti preliminari.

Che cosa significa l'apprendimento attraverso il tirocinio? Quali sono le competenze necessarie all'assistente sociale per svolgere la professione? Come è possibile categorizzare le esperienze di apprendimento?

## **1. L'apprendimento attraverso il tirocinio come pratica situata**

Il tirocinio nel servizio sociale può essere definito come "un processo di apprendimento di un ruolo professionale (conoscenze e capacità) svolto in un percorso teorico-pratico, attraverso una relazione formativa significativa (per entrambi i soggetti, allievo e professionista), all'interno di un contesto di lavoro, in un sistema di formazione organizzato" (Bisleri, 1995).

La definizione di tirocinio, come si trova nel Nuovo dizionario di servizio sociale, diretto da Annamaria Campanini, rileva alcuni aspetti importanti e interessanti. In particolare si intende qui mettere in evidenza alcuni elementi che trovano un riscontro nella concezione adottata dall'università Thomas More:

- i contenuti dell'apprendimento non si riferiscono soltanto all'area conoscitiva, ma anche all'acquisizione di abilità attraverso la sperimentazione diretta e il coinvolgimento personale dello studente in concreti ambienti lavorativi;
- l'apprendimento ad apprendere è un processo che si sviluppa durante tutta la vita e che fa crescere non solo la professionalità ma anche la persona nella sua interezza. Indirettamente è un processo che migliora la qualità della vita;
- il tirocinio è un luogo di integrazione teorico-pratica, intesa sia come riflessione sul, sia come apprendimento dal "fare";
- il tirocinio è un'esperienza guidata, in cui la supervisione di un esperto assume un ruolo fondamentale;
- il tirocinio, inserito all'interno del curriculum universitario è parte integrante di un disegno formativo complessivo finalizzato all'acquisizione di "competenze".



## 2. Il tema delle competenze nel servizio sociale

Articoleremo questa riflessione in due parti, con particolare riferimento al percorso di approfondimento svolto all'interno dello staff dell'Università Thomas More. Nella prima analizzeremo le definizioni di competenza in senso generale, nella seconda parte approfondiremo la sua declinazione nel servizio sociale.

### 2.1. La definizione di competenza

Il termine competenza è un concetto valido per tutte le professioni, ma è divenuto il “core”, l'elemento centrale nell'ultimo decennio di insegnamento di servizio sociale, grazie all'enfasi a esso attribuito dal processo di Bologna.

Le indicazioni fornite a livello europeo sono state prese in considerazione molto seria presso l'Università Thomas More che ha impegnato un numero cospicuo di ore nella discussione del concetto di competenza. La riflessione si è articolata intorno ad alcuni elementi che emergono in letteratura. In primis, si sono condivise alcune affermazioni: la considerazione che essere competente, equivale a “essere capace di”; il fatto che la competenza si riferisce sempre a una abilità professionale, tanto è vero che nella definizione desunta dal dizionario si afferma: “Una persona competente ha abbastanza abilità e conoscenze per fare qualcosa a un alto livello o a uno standard soddisfacente” (Longman Language activator, p. 561).

Si è anche convenuto sul fatto che essere una persona competente significa essere in grado di selezionare, in uno specifico contesto, da una serie di azioni possibili, quella più idonea per raggiungere un certo obiettivo.

A partire da queste considerazioni, si sono messi a fuoco alcuni elementi caratterizzanti la competenza. Si è evidenziato come conoscenza e insight, abilità e atteggiamenti siano strettamente correlati e concorrano, talvolta in maniera chiara e distinta, altre volte in modo implicito, a realizzare le competenze.

Si è molto discusso sul principio della Gestalt e sul fatto che la visione d'insieme è qualcosa di più e di più complesso che la somma della visione delle diverse parti. Da qui l'importanza nella formazione di sviluppare un vero processo di integrazione sia delle diverse discipline che sono previste nel progetto formativo del servizio sociale sia tra l'esperienza di tirocinio e i contributi teorici.

Si è evidenziato, inoltre, come la professionalità si strutturi sull'intreccio tra sapere - saper fare - saper essere e come il concetto di competenza comprenda anche un elemento di ‘performance’, spendibilità, possibilità di utilizzo nel senso più ampio del termine. Un utilizzo consapevole, ben considerato e fondato, controllato che si differenzia dalla semplice abilità ed è

generalmente formulato con riferimento a situazioni professionali “rilevanti” e “critiche”.

Alla fine delle discussioni si è giunti ad adottare la definizione seguente:

la competenza è un insieme di conoscenze, consapevolezza, abilità e atteggiamenti che un professionista mette in campo quando affronta una situazione professionale, in maniera intelligentemente critica.

## 2.2. Le competenze dell'assistente sociale

Il servizio sociale si caratterizza spesso con una rappresentazione collettiva che lo relega alle diverse forme di aiuto nei confronti delle persone che hanno bisogno. Questa visione è però limitativa, se si fa riferimento alla definizione internazionale di social work approvata nel convegno di Melbourne del 2014: “Il servizio sociale è una professione basata sulla pratica e una disciplina accademica che promuove il cambiamento sociale e lo sviluppo, la coesione e l'emancipazione sociale, nonché la liberazione delle persone. Principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle diversità sono fondamentali per il servizio sociale” (www.ifsw.org).

La figura sotto riportata è molto utilizzata come simbolo del servizio sociale per evidenziare il ruolo dell'assistente sociale nella lotta contro le disuguaglianze e le discriminazioni e rappresenta il “core” delle competenze necessarie per lo svolgimento della professione.



Fig. 1

Nella definizione delle competenze più importanti per la formazione degli assistenti sociali, un ruolo rilevante è stato giocato dal dialogo tra l'università e i servizi sociali del territorio – rappresentati sia dai professionisti che dagli utenti. L'università Thomas More ha dedicato molte iniziative finalizzate a questo obiettivo.

Si proporrà, di seguito, un esempio significativo tratto dall'esperienza. In un incontro organizzato dai docenti referenti del tirocinio con un gruppo di utenti, tra cui persone che vivono situazioni di povertà, per discutere sulle competenze dell'assistente sociale, a fine giornata si è chiesto di utilizzare del materiale messo a disposizione per costruire un'immagine che rappresentasse questo operatore.

L'immagine che è stata prodotta (fig. 2) mostra alcune caratteristiche della professionalità dell'assistente sociale.

Ci sono grandissime orecchie per ascoltare. Gli occhi sono aperti per vedere e per osservare con attenzione. Le grandi mani, una bianca e una nera rappresentano lo Yin e lo Yang e sono collegate a un cuore rotondo, grandissimo. I capelli sono di molti colori per esprimere l'apertura alla diversità. Tutti i simboli indicano che la competenza "ricettiva" è molto importante.

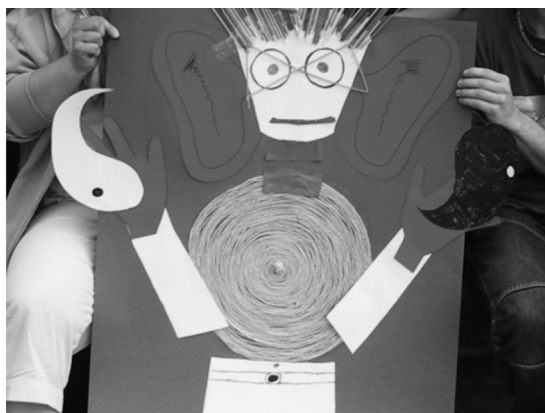


Fig. 2

Certo le competenze dell'assistente sociale sono molte e per facilitare una sintesi, nel dipartimento dell'Università Thomas More è stata creata questa interessante abbreviazione: V I P che riassume in fiammingo, le tre parole chiave:

V erschil = fare la differenza: VALORIZZAZIONE

I nzicht = insight = COMPRENSIONE

P assie = EMPATIA

In Italiano l'acronimo potrebbe essere: VCE o VEC.

Per esemplificare il tema delle competenze specifiche, si utilizzerà quella che è stata definita come la prima competenza dell'assistente sociale: "L'assistente sociale deve relazionarsi in maniera autentica con le persone e con i gruppi quando esercita le sue funzioni". Si è ritenuto che questo fosse una competenza chiave che offre una prospettiva interessante nel processo di professionalizzazione e apre una importante riflessione sul versante dell'etica. Inoltre è una competenza che comporta una visione non statica, ma che pone l'assistente sociale nella logica del lifelong learning (apprendimento durante tutto il corso della vita).

Questa competenza si esprime con un'integrazione di conoscenze, di abilità e atteggiamenti ed è stata articolata in criteri di realizzazione e, successivamente, per ciascuno di questi si sono individuati degli indicatori. Si riporta di seguito la prima articolazione. L'assistente sociale:

- considera in maniera consapevole i processi interpersonali;
- sa relazionarsi con differenze culturali e di sotto cultura;
- comunica apertamente e chiaramente;
- sa dare spazio ad altri e ritaglia spazi per sé;
- è in grado di sollecitare altre persone e di essere sollecitato da altri.

Per offrire un'immagine di come si è proceduto si esemplificano gli indicatori del primo criterio di realizzazione. L'assistente sociale che considera in maniera consapevole i processi interpersonali deve essere in grado di: osservare e dare un significato ai processi inter- e intrapersonali e collegarli tra di loro; riconoscere e descrivere le dinamiche, i patterns e le proiezioni nelle interazioni umane; riflettere su questa osservazione, interpretare le interazioni umane e agire in maniera coerente; orientare in maniera funzionale le relazioni e stabilire contatti autentici.

Lo stesso procedimento si è realizzato per le altre 8 competenze che sono state messe a punto e di cui si riporta solo la definizione.

L'assistente sociale è in grado di: facilitare le interazioni tra la persona e il suo contesto e descriverle in una prospettiva generalista; agire a livello sociale e usare la sua conoscenza delle scienze sociali così come la sua intuizione nella pratica professionale; integrare l'etica nella sua azione; operare a partire da una riflessione critica sulle interazioni tra il proprio lavoro, il campo professionale e la società; lavorare in gruppo e con partner nella rete delle organizzazioni; evolvere professionalmente nella prospettiva del lifelong learning; contribuire all'identità e allo sviluppo della professione e alla documentazione della pratica professionale; guidare le persone attraverso la rete delle organizzazioni, e dei servizi sociali.

Un aspetto su cui si è ritenuto di dover richiamare l'attenzione è il rischio della riduzione delle competenze ad abilità, rischio che si corre se non si tengono in sufficiente considerazione altri aspetti che ne sono parti costituenti quali l'atteggiamento con cui sono declinate le scelte di comportamento, le motivazioni che le originano e quindi gli elementi di spontaneità professionale, di senso e di intenzionalità.

La formazione alle competenze deve quindi essere orientata non solo a fornire contenuti teorici, ma a sviluppare processi d'interiorizzazione, volti all'integrazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti (Simons, Ruijters, 2004).

### **3. Apprendimento basato sulle competenze: l'esperienza della supervisione nel tirocinio in Belgio**

#### *3.1. Alcune premesse teoriche*

La supervisione è un elemento nodale nel tirocinio. Per meglio comprenderne l'importanza nella formazione dell'assistente sociale è utile rifarsi alla categorizzazione delle esperienze di apprendimento, sviluppata da Everwijn (1996) che si fondano sulla distinzione tra il "mondo" e il "sé", le "regole" e le "eccezioni" (fig. 3).

	Regole	Eccezioni
Mondo	A	B
Sé	C	D

*Fig. 3 - Categorizzazione delle esperienze di apprendimento*

Da qui si può individuare una classificazione dei diversi obiettivi di apprendimento che nascono dall'intreccio delle quattro variabili e che si possono raggiungere attraverso la pianificazione di una serie di attività all'interno della supervisione.

Per diventare un professionista sono necessarie le quattro categorie di apprendimento. Apprendere le regole del mondo del servizio sociale (A) è possibile nell'università, e si possono anche conoscere eventuali eccezioni e comportarsi di conseguenza rispetto alle loro conseguenze (B). La conoscenza di sé in funzione delle regole (C) è in parte presente nella formazione offerta dalle discipline specifiche di servizio sociale nell'ambito dei metodi e delle tecniche, soprattutto attraverso seminari o lavori di gruppo.

Quando la formazione nell'università è ben organizzata, è possibile offrire attività perché lo studente possa apprendere bene queste prime tre categorie. Apprendere sulle eccezioni del sé (E) invece è solo possibile nella pratica situata e unicamente quando la supervisione è focalizzata a questo tipo d'apprendimento.

Questo approccio è basato sul concetto di learning outcomes e sul ciclo dell'apprendimento di Kolb (1984).

In coerenza con il processo di Bologna (1999) la centratura della formazione universitaria si basa sui learning outcomes la cui definizione, curata dal consistente lavoro del progetto Tuning ([www.unideusto.it](http://www.unideusto.it)), li qualifica come “risultato misurabile di un’esperienza di apprendimento, che consente di verificare a quale estensione/livello/standard una competenza è stata formata o accresciuta (Lokhoff *et al.*, 2010). Si è quindi attivato un processo finalizzato a definire prima quali possano essere i learning outcomes specifici per il servizio sociale, tenendo presente non solo la dimensione locale, ma anche il dibattito a livello europeo e poi un ambiente formativo in grado di aiutare lo studente a raggiungerli.

È sembrato allo staff dei docenti che il ciclo dell’apprendimento di Kolb potesse essere un valido supporto in questa direzione. Kolb prevede che l’apprendimento stesso diventi completo solo se lo studente attraversa diverse esperienze attraverso la realizzazione di attività progettate ad hoc.

Il ciclo dell’apprendimento di Kolb si compone di quattro fasi:

- esperienza concreta (concrete experience - CE) in cui l’apprendimento è il risultato delle percezioni e delle reazioni alle esperienze;
- osservazione riflessiva (reflective observation - RO) in cui l’apprendimento si sviluppa prevalentemente dall’ascolto e dall’osservazione;
- concettualizzazione astratta (abstract conceptualization - AC) è lo stadio in cui attraverso l’analisi e l’organizzazione sistematica delle informazioni si produce apprendimento;
- sperimentazione attiva (active experimentation - AS) l’apprendimento deriva dalla sperimentazione e dalla ricerca di strategie per il cambiamento e l’evoluzione).

Ciascuna di queste fasi si avvale di metodologie specifiche che massimizzano i risultati e l’apprendimento può cominciare da una qualsiasi delle quattro fasi. Nessuna attività svolta in funzione di un tipo di apprendimento vale più delle altre ma è molto importante che il processo tocchi le diverse esperienze in un percorso ciclico che si evolve come una spirale che non finisce mai.

Prendiamo l’esempio “imparare una lingua”. Per apprendere una lingua non è sufficiente frequentare un corso o studiare la lingua o andare nel paese dove si parla la lingua e praticarla. L’apprendimento diventa più completo quando la persona percorre le quattro attività: apprendere parlando, osservare e valutare, studiare la grammatica e il vocabolario, ricercare e applicare. Questo processo complesso non è uguale per tutti, infatti ci sono persone che preferiscono cominciare dalla teoria (studiare la lingua), altre dalla pratica (essere nell’ambiente, dove si parla la lingua) e altre ancora dalla lettura. Tutti percorrono un ciclo che diventa una spirale senza fine.

Diventare assistente sociale è anche un processo d’apprendimento complesso, che non finisce mai e in cui lo studente percorre le quattro attività. La supervisione può diventare il luogo privilegiato per focalizzare le tap-

pe dell'apprendimento ciclico e pertanto, nell'università Thomas More si è costruito un progetto e si sono definite metodologie specifiche, a partire da questi approcci.

### *3.2. L'organizzazione del tirocinio e della supervisione all'Università Thomas More*

Ci sono quattro differenti modalità per organizzare la supervisione: individuale; in gruppo; all'interno dell'università; all'esterno, nei servizi sociali.

Nell'Università Thomas More, in cui il BA in servizio sociale che ha la durata di tre anni, la supervisione è stata organizzata all'interno dell'università e in gruppi da tre a sei studenti. Durante i due periodi del tirocinio, collocati nel secondo (20 crediti) e nel terzo anno (20 crediti), gli studenti ritornano ogni tre settimane in università per partecipare a una sessione di supervisione che dura circa tre ore.

Il supervisore è un docente dell'università che unisce la conoscenza teorica con l'esperienza pratica del servizio sociale. Molti docenti, infatti, svolgono parte della loro attività anche nelle organizzazioni dei servizi sociali.

Lo studente è, inoltre, seguito da un assistente sociale anche nel servizio dove svolge il tirocinio. Questa figura denominata in Belgio "supervisore esterno" gioca un ruolo importante per accompagnare il processo d'apprendimento dello studente finalizzato all'acquisizione delle competenze necessarie all'esercizio del ruolo professionale.

La scelta di quali siano le competenze da sviluppare e delle modalità più utili da adottare nel processo di accompagnamento dell'esperienza che lo studente realizzerà nell'ente, sono decise in accordo tra il docente a cui lo studente è affidato nella sede formativa e il supervisore esterno.

La supervisione dovrebbe contribuire all'apprendimento professionale, cioè dovrebbe essere un elemento nodale della formazione del Servizio Sociale, stimolare la riflessione; mettere al centro la persona; non obbligare mai le persone a fare qualcosa con modalità definite e prescritte, ma porre sempre domande. Inoltre, è necessario che il processo avvenga in un'atmosfera positiva. Per raggiungere questo obiettivo, si è messo a punto un progetto sulle metodologie di supervisione chiamato "Il metodo dei cinque passi: domande stimolo".

### *3.3. Il metodo dei cinque passi: domande stimolo*

Seguendo le indicazioni teoriche sopra esposte e sulla base dell'esperienza sviluppata in molti anni di formazione, lo staff del Thomas More ha in-

dividuato una metodologia operativa che consente di sostenere gli studenti nel raggiungimento dei learning outcomes e nella costruzione delle competenze.

Un aspetto centrale è quello di porre lo studente in una posizione attiva, stimolandolo a formulare domande che possano aiutarlo nel processo di apprendimento a partire da situazioni che hanno vissuto in tirocinio e in cui hanno fatto l'esperienza di ricoprire un aspetto importante del ruolo professionale.

Per creare un'atmosfera positiva e collaborativa, si invitano gli studenti a formulare una domanda collegata alla situazione vissuta e a inviarla, precedentemente all'incontro, a tutti i membri del gruppo di supervisione.

Durante l'incontro, si chiede di raccontare brevemente la situazione e si analizza la domanda sulla base di uno schema che si articola in cinque fasi, ciascuna delle quali si struttura intorno a specifiche domande stimolo.

Di seguito si presenteranno, in maniera sintetica, le fasi- definite passi- e le domande stimolo.

*Primo passo:*

- Formulare una domanda coinvolgente che ci si sta ponendo in questo momento.
- Ricordare una concreta situazione/problema a cui è necessario trovare una soluzione o pensare a un momento stimolante della settimana passata.
- Dire qualcosa su questo.
- Che cosa è difficile per te? Che cosa te lo rende difficile? Sii il più concreto possibile.

*Secondo passo:*

- Quale competenza vorresti sviluppare maggiormente per poter affrontare meglio questa questione?
- Quali abilità ti potrebbero essere utili per avere meno difficoltà in questa situazione?
- Cosa vorresti essere capace di fare in questo tipo di situazione...?
- Partire con la frase: “Mi piacerebbe essere capace di...”

*Terzo passo:*

- Formulare outcome di apprendimento: come puoi dimostrare di aver raggiunto questa competenza? In che modo puoi osservare se hai realmente messo in pratica la competenza?
- A chi puoi chiedere feedback?
- Quali criteri puoi definire per dire: ben fatto, complimenti!
- Formula una situazione concreta in cui puoi dimostrare che hai realmente sviluppato questa competenza.

*Quarto passo:*

Trova qualcuno che pensi che abbia questa competenza.

- In un intervallo da 1a 10, quanti punti daresti a questa persona?



- Che cosa questa persona fa concretamente per poterle assegnare questi punti? Quanti punti dai a te stesso in questo momento? Che cosa fai già nella pratica che ti permette di dare a te stesso dei punti?
- Se non potessi trovare una persona e dovessi attivamente cercare qualcuno cosa vorresti che questa persona facesse in pratica sulla competenza che hai individuato?
- Che cosa dovresti fare come primo passo per cambiare o migliorare il tuo comportamento al fine di raggiungere quanto formulato nel secondo passo?

#### *Quinto passo:*

- Trova situazioni di apprendimento che ti permettono di acquisire la competenza.
- Da chi puoi concretamente imparare qualcosa su questa competenza?
- Trova almeno una persona nella tua organizzazione che può aiutarti o supportarti in questo.
- Quali situazioni di apprendimento vorresti creare insieme a questa persona?

I risultati ottenuti attraverso questa metodologia sono molto interessanti e gli studenti dimostrano di apprezzarla. La dimensione del piccolo gruppo in supervisione, come già è stato teorizzato da Ruth Cohn (1994) si dimostra particolarmente feconda e contribuisce a sviluppare efficacemente le competenze necessarie per svolgere la professione di assistente sociale.

Il processo di Bologna, se attuato nei suoi principi e non solo come adempimento formale, può realmente aprire prospettive, attraverso la modularizzazione e la centratura sulle competenze per un apprendimento autentico, autonomo e collaborativo, ponendo le basi per uno sviluppo continuo attraverso i percorsi di lifelong learning.

## **Bibliografia**

- Agten J. (2010), *Bologna as a frame for competence based learning and supervision?*, [http://docs.china-europa-forum.net/bologna\\_as\\_a\\_frame\\_for\\_cbl\\_and\\_supervision.pdf](http://docs.china-europa-forum.net/bologna_as_a_frame_for_cbl_and_supervision.pdf).
- Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E. (1995), *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Bisleri C. (2014), “Tirocinio”, in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Cohn R.C. (1994), “Verantworte Dein Tun und dein Lassen - persönlich und gesellschaftlich. Offener Brief an Günter Hoppe”, in *Themenzentrierte Interaktion. Theme-centered Interaction*. 8. Jahrgang, Heft 2, Herbst.
- Everwijn S.E.M. (1996), “Leerdoelstellingen en de ontwikkeling van competenties: een conceptueel kader”, in Schramade P.W.J. (ed.), *Handboek Effectief Opleiden*, Delwel, The Netherlands, pp. 65-85.

- Longman Language Activator (1993), *Competence, The World's first Production Dictionary*, Longman, Essex.
- Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., Gonzalez J., Isaacs A.K., Donà dalle Rose L.F., Gobbi M. (eds.) (2010), *A guide to formulating degree programme profiles*, Tuning, Bilbao, <http://coreproject.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>.
- Kolb A.D. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Simons P.R.J., Ruijters M.C.P. (2006), "Learning professionals towards an integrated model", in Boshuizen H.P.A., Bromme R., Gruber H. (eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to experts*, Kluwer Academic Publishers , Dordrecht, pp. 207-299.

## Sitografia

International social work definition [www.ifsw.org](http://www.ifsw.org).  
Tuning [www.unideusto.org](http://www.unideusto.org).



## **Parte II**

### **Modelli e approcci al tirocinio**



### **5. La centralità del territorio come “situazione” di apprendimento**

di *Maria Luppi\**

#### **1. Lo scenario: nuovi bisogni e nuovo welfare**

Questo contributo mira a focalizzare la centralità del territorio, come luogo in cui radicare l'apprendimento della professione degli assistenti sociali e a evidenziare l'importanza di fondare l'esperienza del tirocinio sul legame con la comunità territoriale – dove abitano diritti e bisogni, problemi e soluzioni, attori e risorse – in una prospettiva formativa che tenga sempre conto del continuo processo di cambiamento del welfare.

E lo fa con una duplice attenzione, al rapido mutamento sociale che condiziona evoluzione dei bisogni e forme della domanda e ad alcuni aspetti rilevanti nelle più recenti tendenze delle politiche sociali.

Da una parte, se analizziamo le caratteristiche demografiche, notiamo il trend costante di alcuni fenomeni nel nostro Paese. Ricordo qui i due più macroscopici. Innanzitutto il progressivo invecchiamento della popolazione che porta l'indice di vecchiaia nel 2013 a 151,4 persone di 65 anni e oltre, ogni 100 giovani con meno di 15 anni, mentre la media Ue28 è pari 116,6” (ISTAT, 2014a). Da un punto di vista sociale questo implica un forte investimento di risorse economiche sulla popolazione più fragile, ma anche, allo stesso tempo, la progressiva riduzione di risorse umane all'interno delle famiglie in grado di farsi carico dei problemi delle generazioni precedenti.

Il secondo dato riguarda l'aumento della percentuale di stranieri pari al 7,4% dei residenti all'1.1.2013 (ISTAT, 2014a). E la popolazione straniera è più giovane della popolazione autoctona, quindi è anche quella che contribuisce di più in proporzione al tasso di natalità. “Sono diminuiti di oltre 76 mila in 5 anni i nati da entrambi i genitori italiani, mentre quelli con almeno un genitore straniero, hanno continuato ad aumentare fino al 2012,

\* Docente di Guida al Tirocinio di I anno del CdL in Servizio Sociale, Università di Milano-Bicocca.

superando le 100 mila unità, pari a un quinto dei nati della popolazione residente, ..." (ISTAT, 2014a). Ne consegue che, oltre ai bisogni più tradizionalmente connessi al fenomeno dell'immigrazione, emergono nuovi bisogni legati alla trasformazione delle famiglie e all'integrazione degli immigrati di seconda generazione.

Oltre agli aspetti demografici richiamo alcuni indicatori socio economici che parlano di nuove forme di povertà e di progressiva estensione di fasce di popolazione a rischio di marginalità: sono oltre 15 milioni (ISTAT, 2014b) gli individui che vivono in una situazione di disagio economico. Diminuisce il numero degli occupati, cresce il tasso di disoccupazione, in particolare quello della disoccupazione giovanile 15-24 anni (43,3% nel primo trimestre 2014); ma crescono anche la disoccupazione di lunga durata e il numero dei giovani *Neet* fra 15 e 29 anni (29,9% del totale), fuori dai percorsi di studio e dal mercato del lavoro (ISTAT, 2014a). In conseguenza aumentano il bisogno di sostegno al reddito e la domanda di aiuto per l'accesso ai beni primari. Inoltre la crisi attuale impatta negativamente sulle relazioni familiari e sociali. Cresce il rischio di povertà e disagio fra i separati: uno studio Caritas rileva che il 66% degli intervistati non riesce ad acquisire beni di prima necessità (Caritas, 2014). Crescono il rischio di marginalità, lo sviluppo di conflittualità sociale, la sensazione di insicurezza nei cittadini. Nel 2013 passa dal 26,4 al 31% la quota di famiglie italiane che percepisce elevato rischio di criminalità dove vive (ISTAT, 2014b). Cambiano infine le strategie di fronteggiamento dei problemi, a livello individuale e a livello sociale e le forme della domanda ai servizi.

Parallelamente si riducono le risorse pubbliche del welfare.

La crisi economica incide profondamente nel ridisegnare i perimetri dell'intervento del welfare, non solo, come si è accennato, dal punto di vista delle nuove aree di bisogno, ma per la complessità di allocazione di risorse pubbliche scarse. Ed è sempre più evidente che l'ipotesi di universalismo che ha caratterizzato la stagione delle grandi riforme del welfare state negli anni Settanta e la risposta pubblica ai bisogni/diritti delle persone, non ha riscontro in termini di sostenibilità economica (Fosti, 2014), ma non è neppure sostenibile da un punto di vista ideale, perché il protagonismo di cittadinanza ha consentito di sperimentare nuove forme di partecipazione, più avanzate forme di sussidiarietà, una responsabilità sociale diffusa. Le politiche ispirate ai valori della sussidiarietà hanno reso il welfare territoriale più ricco per numerosità e tipologia dei soggetti coinvolti, per la capacità d'innovazione nella ricerca di soluzioni ai problemi affrontati, per la qualità del capitale sociale accumulato e fondato sulla ricchezza delle relazioni (Luppi, 2009).

Attori e reti sociali di varia natura, sono sempre più in gioco, non solo come esecutori di appalti di opere pubbliche, ma come soggetti direttamente partecipi delle strategie di un "welfare secondario". Oggi "il *secondo welfare* coinvolge diversi attori economici e sociali, come imprese,

sindacati, fondazioni, assicurazioni, organizzazioni del terzo settore ed enti locali, che vanno progressivamente affiancandosi al primo welfare, di natura pubblica e obbligatoria, integrandone le attività in campo sociale” (Aa.Vv., 2014) e fondando la propria partecipazione sul senso di appartenenza alla comunità locale, su dimensioni di solidarietà, sulla ricerca di reciprocità dei vantaggi.

## **2. “Situare. Situato. Situazione”. Una premessa di senso e alcune implicazioni**

Ma per tornare all’oggetto primario di questo contributo, in particolare alla centralità del territorio nella formazione sociale, porre l’accento su “*ti-rocinio come pratica situata*” implica l’idea che qualcuno situi la formazione, che quindi il formatore scelga dove collocare l’apprendimento e formi lo studente a contestualizzare la sua esperienza. Si tratta di un’azione responsabile del formatore (l’Università), che coinvolge il luogo/attore con cui negozia.

D’altra parte, porre l’accento su “*territorio come situazione di apprendimento*”, implica l’idea che quel contesto, soggettivato, sia attore e protagonista della formazione, offrendosi come luogo di apprendimento e aprendosi all’Università (negoziando) affinché lo studente accolto, possa praticare la sua esperienza. Si tratta di un’azione responsabile e intenzionale della “comunità territoriale”, rivolta al formatore e allo studente, accolti nella propria realtà e posti in relazione con gli attori che la costituiscono.

I due approcci sono complementari, prevale tradizionalmente il primo, ma credo che solo promuovendo il secondo, quindi riconoscendo la soggettività del territorio e dando voce alle aspettative che i diversi attori e le loro reti nutrono nei confronti della professione, l’Università possa sperimentare percorsi di tirocinio innovativi, che consentano agli studenti di apprendere il mestiere entro perimetri più ampi dell’area assistenziale pura e sentendosi parte attiva della comunità in cui operano.

L’esperienza di tirocinio è da sempre per lo studente il momento di raccordo sostanziale fra teoria e prassi ma anche il luogo della professionalizzazione fondata sull’incontro tra diverse competenze: quella politica delle *policy*, quella esperienziale degli utenti, quella esperta, metodologica e tecnica dei servizi e degli operatori, che accolgono e accompagnano gli studenti, infine quella scientifica dell’Università, che coordina e guida l’intero processo, entrando in relazione con i diversi attori.

Tra le implicazioni importanti di un tirocinio legato al territorio troviamo quindi la possibilità di costruire legami e relazioni, ampliare i confini dell’intervento professionale, superare la frammentazione nel processo di



aiuto, sperimentare il lavoro di rete e di comunità, oltre la rete dei servizi tradizionali. Se è vero infatti che il territorio sostanzia la cittadinanza, il tirocinio legato al territorio può aiutare a sperimentare:

- che nel lavoro sociale, nei servizi di base e specialistici, è imprescindibile la prospettiva del lavoro di rete; non si tratta del coordinamento sui “casi”, ma del porsi gli operatori attori tra gli attori (e loro reti), del lavorare per riconoscersi, condividere conoscenza su bisogni e risorse, promuovere coesione e programmazione sinergica;
- che ciascun “problema”, dal più semplice al più complesso, potrà essere riconosciuto come proprio della comunità e non pertinente in modo esclusivo al servizio in cui s’incardina la richiesta di aiuto: c’è una responsabilità diffusa nell’affrontare insieme il problema e dunque nel costruirne la soluzione che va esplicitata e condivisa;
- che gli attori del territorio, coinvolti o coinvolgibili, stanno oltre il perimetro tradizionale del welfare, e questo apre opportunità di innovazione di processo e di prodotto del lavoro sociale (Barberis, 2009);
- che investire sulle relazioni aumenta la permeabilità dei confini istituzionali; crescono opportunità d’interscambio fra “dentro” e “fuori”, si rendono possibili percorsi di aiuto meno frammentati e ricomposti.

### **3. Piste di ricerca e di lavoro**

Entro questo contesto di crisi economica, di evoluzione rapida dei bisogni, di cambiamento della domanda e di forte trasformazione culturale e organizzativa del sistema di Welfare, mentre nuove professioni sociali si affacciano sul mercato e nuovi soggetti si affermano come attori significativi dell’offerta sociale, le professioni tradizionali – in particolare l’assistenza sociale – e le istituzioni che hanno la responsabilità della loro formazione, sono dunque chiamate a misurare la propria capacità di cambiamento sia nel senso di essere parte attiva nei processi di innovazione del sistema, sia nel senso di trovare gli equilibri necessari fra mantenimento e innovazione delle proprie identità, in coerenza con le nuove competenze che il sistema di Welfare richiede.

Sembra possibile, in conclusione, prefigurare alcune “piste di ricerca e di lavoro” secondo l’ipotesi di un ruolo sempre più significativo dell’Università, in quanto soggetto di ricerca e di formazione, attore fra gli attori, nella vita delle comunità territoriali:

- l’Università investe sulla sua partecipazione alla vita territoriale. È la condizione per costruire e consolidare legami, per porsi come attore e risorsa della comunità in una logica di interdipendenza, oltre gli obiettivi della formazione. In questo senso azioni e relazioni sociali nel territorio devono assumere un approccio che potremmo definire “transculturale”;

- gli attori locali sono chiamati al confronto sugli obiettivi e le modalità dell'apprendimento pratico. I tirocini offrono al mondo dei servizi l'occasione per intervenire nella preparazione di operatori che entreranno sul mercato in un domani molto prossimo, e la possibilità di farlo anche in considerazione delle proprie aspettative, dell'evoluzione dei bisogni e delle esigenze dei servizi. È quindi auspicabile, nell'ambito delle convenzioni tra Università ed Enti, un investimento forte dei livelli manageriali degli Enti stessi, non solo per valorizzare la funzione formativa dei propri operatori che assumono il ruolo di supervisore, ma per contribuire, nel confronto con l'Università, ad adeguare costantemente il profilo degli operatori al ruolo che svolgeranno nei servizi;
- appaiono sperimentabili sin dal primo anno di corso, innovative forme di tirocinio – come lo stage di quartiere – attraverso processi locali partecipati di progettazione e attuazione. Con queste premesse il legame con il territorio resterà forte anche quando il tirocinante studierà il ruolo dell'assistente sociale nel contesto organizzativo o sperimenterà direttamente le competenze metodologiche della professione nella relazione di aiuto;
- anche la formazione degli assistenti sociali – di base e continua – può entrare nei contesti della programmazione territoriale come sua intrinseca componente e può confrontarsi “sulla scena” sia con l'evoluzione dei bisogni e le attese di ruolo dei diversi attori del nuovo welfare, sia con la pluralità di risorse, ruoli e professioni che incontra;
- nel confronto sul ruolo va sostenuta la competenza metodologica con una sempre più forte connessione degli insegnamenti di “Metodologia e Tecniche del Servizio Sociale” e “Guida al Tirocinio”, oltre che con rinnovata attenzione al rapporto teoria-pratica in tutte le discipline.

## Bibliografia

- Aa.Vv. (2014), “Percorsi di secondo welfare”, *Newsletter*, n. 20, 30.5, <http://secondowelfare.it>.
- Barberis D. (a cura di) (2009), *Il prodotto del lavoro sociale. Un percorso per definirlo, valorizzarlo e valutarlo*, FrancoAngeli, Milano.
- Caritas (2014), *False partenze. Rapporto 2014 sulla povertà e l'esclusione sociale in Italia*, Caritas Italiana, Roma.
- Fazzi L., Rosignoli A. (2012), *Guida per i supervisori di tirocinio per il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Fosti G. (a cura di) (2013), *Rilanciare il welfare locale. Ipotesi e strumenti: una prospettiva di management delle reti*, Egea, Milano.
- ISTAT (2014a), *Rapporto annuale 2014*.
- ISTAT (2014b), *Noi Italia*.
- Luppi M. (a cura di) (2009), *Coesione sociale nella città. Azioni e relazioni nell'esperienza di due quartieri di Milano*, Guerini e Associati, Milano.
- Maino F., Ferrera M. (a cura di) (2013), *Primo rapporto sul secondo welfare in Italia 2013*, Centro di Ricerca e Documentazione Luigi Einaudi, Torino.

## **6. Il tirocinio di secondo anno: un ponte tra università e lavoro**

*di Margherita Gallina\*, Patrizia Pedrazzini\*\**

### **Introduzione**

Il contributo si propone di analizzare i fondamenti teorici e pratici del percorso di tirocinio di secondo anno del CdL in Servizio Sociale dell'Università di Milano-Bicocca che si focalizza sulla comprensione delle organizzazioni e sulla capacità di orientarsi nell'Ente, considerando le sue interrelazioni con i diversi contesti operativi.

L'esperienza di tirocinio si sviluppa sia in aula, con il corso di Guida al Tirocinio, sia presso i servizi sociali, soprattutto in Enti Locali. In entrambi i contesti l'affiancamento dello studente è rivolto alla metodologia dell'osservazione ecologica finalizzata alla comprensione del territorio nel quale un servizio opera, delle specificità del servizio, della relazione tra l'organizzazione e il ruolo dell'assistente sociale e degli strumenti professionali più frequenti: il colloquio, la visita domiciliare, le riunioni.

Il testo considera la natura esperienziale del rapporto di apprendistato/lavoro e sottolinea il significato formativo di questa occasione che, grazie alla riflessione d'aula, raccorda teoria e prassi per sviluppare conoscenza.

### **1. L'apprendimento al lavoro**

Lo studente di secondo anno affronta l'esperienza di tirocinio in un'età che potremmo definire ancora di "transizione". Non è più adolescente, anche se la psicologia ha dilatato l'adolescenza sino ai 29 anni, ma è in una fase di formazione in cui sta facendo scelte importanti per la vita dell'individuo, sia sul piano concreto, sia in termini di identificazione personale.

\* Docente di Guida al Tirocinio di II anno del CdL in Servizio Sociale, Università di Milano-Bicocca.

\*\* Docente e Coordinatore del Gruppo dei Docenti di Guida al Tirocinio di II anno.

La scelta universitaria di un corso a indirizzo professionale prefigura una possibile collocazione sociale e rivela almeno l'abbozzo del progetto personale che gli studenti coltivano, certo non definitiva, come dimostra lo scarto tra chi frequenta e conclude la laurea e chi risulta iscritto all'Ordine professionale, ma indubbiamente emblematica di interessi e aspettative.

La formazione universitaria assolve in questo caso anche a una funzione di orientamento per chi, al termine del triennio, accantonata l'ebbrezza dell'emancipazione, dovrà affrontare il peso di camminare da solo e di rispondere delle proprie azioni.

Non è semplice per un giovane che raramente ha avuto esperienze di lavoro, di qualunque natura esso sia, procurarsi punti di riferimento per situare se stesso e definire la meta a cui vuol tendere, valutare le difficoltà in relazione alle proprie forze.

Quando si avvicina al mondo del lavoro lo fa spesso sulla base di un'aspettativa irrealistica, condizionata dalla rappresentazione ideale di una professione in sé poco definita e difficilmente circoscrivibile e rappresentabile.

Il tirocinio garantisce la possibilità al soggetto in formazione di apprendere attraverso un'esperienza guidata, offre un luogo "riparato" in cui sperimentare e saggiare le personali reazioni a esperienze di autonomia protetta, ossia costantemente ripensate con il supervisore.

Lo studente può misurarsi con se stesso e con il mondo dell'occupazione, sia con obiettivi di reali apprendimenti professionali sia di riflessione sul valore dato al lavoro.

"Se si escludono istanti prodigiosi e singoli che il destino ci può donare, l'amare il proprio lavoro (che purtroppo è privilegio di pochi) costituisce la migliore approssimazione concreta alla felicità sulla terra: ma questa è una verità che non molti conoscono".

Così scrive Primo Levi in "la chiave a stella". Come possiamo trasmettere passione per il lavoro in una fase storica in cui è sempre più frammentato, precario, discontinuo?

Ciononostante è il primo compito che possiamo proporci: dare valore al lavoro, qualunque esso sia, significa conferire dignità alla condizione delle persone che i futuri operatori sociali incontreranno.

Per la persona "avere un posto" non significa soltanto avere di che vivere ma, anche patendo condizioni di lavoro disagiate, "avere un posto nel mondo". Dare valore al lavoro è un modo per conquistare visibilità sociale, un'occasione d'identità soggettiva e di considerazione nelle relazioni interpersonali.

L'incontro con il mondo del lavoro consente allo studente per la prima volta di trovarsi in contatto con il codice delle relazioni tra adulti con modalità paritarie, anche se asimmetriche: non è così nella scuola né in università, in cui prevale una popolazione di coetanei, tantomeno in famiglia governata da un codice generativo e affettivo.

Apprendere le regole esplicite e, anzitutto, implicite delle relazioni all'interno delle organizzazioni, il sistema di gerarchie e le naturali e complesse dinamiche affettive che governano il funzionamento dei gruppi è una palestra irrinunciabile, che forma lo studente, lo aiuta a capire aspetti inesplorati di se stesso e lo orienta alle scelte per il futuro.

I supervisori che abbiamo incontrato riconoscono la rilevanza formativa di un'esperienza così concreta e appaiono motivati non solo a trasmettere loro competenze, ma anche a indurre la passione per il lavoro ben fatto.

Il primo fondamento etico nella relazione supervisore studente riguarda il concetto di responsabilità, sostantivo che deriva dal latino "responsare", ossia rispondere, ed è così definita: "essere consapevoli delle conseguenze delle proprie condotte".

Il termine ha tradizionalmente un duplice significato che è quello di rendere conto e di rendersi conto. Nel tirocinio degli studenti di secondo anno, è affrontato soprattutto in relazione a quanto declinato dal codice deontologico in relazione alla responsabilità dell'assistente sociale nei confronti dell'organizzazione di lavoro (Tit. VI art 44-51) e dei colleghi (Tit. V artt. 41-43)<sup>1</sup>.

È comprensibile che si realizzi un'elevata sintonia tra studente e Supervisore che inevitabilmente induce lo studente a identificare il ruolo dell'assistente sociale con quanto praticato dal supervisore, e che l'esperienza appaia distante e separata dagli apprendimenti teorici. L'apporto del docente di Guida al Tirocinio è aiutare lo studente a leggere nelle contraddizioni, utilizzare la creatività per trovare spazi di lavoro, ripensare ai contributi teorici alla luce delle prassi e dare dignità alle prassi riformulandole con il contributo di metodologie validate.

## 2. L'organizzazione

Il percorso formativo prevede, nel secondo anno di corso, un tirocinio con l'obiettivo di comprendere le organizzazioni e il loro funzionamento. Se l'esperienza del tirocinio si propone di interrompere la sequenza lineare del prima si studia e poi si lavora, un obiettivo formativo diventa il "favorire lo sviluppo di capacità nel costruire conoscenza intorno a problemi rilevanti sul piano sociale e organizzativo" (Gilardi, Kaneklin, 2005), dunque trattare delle organizzazioni significa individuare l'oggetto di lavoro, cioè di cosa ci si occupa (prima del come lo si fa), entro quali interconnessioni, con quali mandati, vincoli e risorse.

1. Titolo V - *Responsabilità dell'assistente sociale nei confronti di colleghi e altri professionisti.*

Titolo VI - *Responsabilità dell'assistente sociale nei confronti dell'organizzazione di lavoro.*

Gli studenti, con il tirocinio, iniziano a confrontarsi con luoghi di lavoro che operano in contesti turbolenti, insicuri e poco prevedibili e fanno esperienza del fatto che non basta l'aver appreso strumenti e tecnologie.

Appare importante iniziare a introdurre gli studenti all'idea che non è possibile incontrare e trattare problemi complessi se ci si percepisce soli depositari di un sapere e che un servizio è sociale sia perché sviluppa dinamiche sociali sia perché assume l'idea di socialità nelle sue componenti.

Il termine organizzazione "fa riferimento alle attività dirette a stabilire le relazioni tra le persone e le cose per conseguire uno scopo" (Butera, 2005).

Perciò, in questo secondo anno di corso, trattiamo dell'organizzazione perché dovrebbe essere quel dispositivo, necessario per lavorare, che aiuta "a mettere in relazione ciò che l'esterno richiede con ciò che l'interno è in grado di fornire e inventare"; le dimensioni organizzative, cioè, sono centrali "per la realizzazione delle attività e per il funzionamento complesso del lavoro di cura" (Camarlinghi, D'Angella, 2007).

Invogliare gli studenti a chiedersi con quale organizzazione si sta interagendo, dando loro strumenti per osservare e sistematizzare le informazioni, dovrebbe aprire a interrogativi e curiosità circa le relazioni con il contesto e se si tratta di luoghi in cui si apprende perché si riflette sulla propria produzione oppure si applicano metodi e tecniche in modo standardizzato erogando prestazioni uguali a se stesse.

Con il corso di Guida al Tirocinio facciamo noi stessi un'esperienza organizzativa: l'aula è un'organizzazione, temporanea, ma pur sempre un'organizzazione che è interessante analizzare per comprendere come funziona. Prendendo in esame le sue componenti: i mandati (istituzionali, normativi generali e di facoltà), i ruoli interni ed esterni, le relazioni esterne e quanto esse ne influenzano la sua stessa esistenza, le relazioni interne e quanto esse orientano all'esito atteso e possibile e quanto gli esiti siano diversi a seconda di come le persone stanno in contatto con l'organizzazione e con i singoli membri, le relazioni di fiducia, di dipendenza, di conflitto, ecc.

Sperimentiamo in tal modo contraddizioni e difficoltà, risorse e appigli. Tutto ciò è propedeutico sia al lavoro che verrà, sia al tirocinio di 3° anno che porrà maggiore attenzione alla relazione con i destinatari/clienti.

Osservando il contesto si terranno presenti la pluralità degli attori (nel lavoro in equipe e di rete, i referenti politici, ecc.), il loro potere d'influenzamento e il fatto che l'integrazione richiede attenzioni, negoziazioni, cura; tenendo presente che "la scena della produzione sociale è molto più ampia rispetto allo spazio della relazione operatore-utente" (Cavedagna, Pedrazzini, Vaghi, 2009).

Trattando dell'organizzazione, si presta attenzione anche al compito, la ragione della sua esistenza. Forse un pò si sono stupiti gli studenti nel sen-

tir parlare del compito produttivo del lavoro sociale, e del fatto che non esiste un'organizzazione lavorativa se non esiste produzione. Si tratta di un passaggio necessario per deidealizzare le attese e collocarle utilmente in un contesto complesso che richiede lo sforzo di essere compreso per non lasciarsi semplicemente affascinare oppure, al contrario, farsi travolgere dalle difficoltà.

Abbiamo interesse non ad applicare un modello ma a ricercare ambiti di possibili spunti e interrogazioni. Quindi, per sviluppare conoscenza, istituimo un'organizzazione temporanea che ha scopi produttivi: favorire apprendimenti e trarne strumenti per aiutare a comprendere il proprio stare nell'organizzazione (d'aula, di tirocinio).

Trattare le organizzazioni come sistema complesso, mettere a tema questioni complesse, genera problemi. Per scoprire che anche i problemi non necessariamente sono risolvibili, ma possono essere trattati, rappresentati e discussi.

L'organizzazione non è mai una cosa semplice o limitata: si può guardare all'organizzazione come a un contenitore statico, osservabile e descrivibile. Le organizzazioni, però, sono anche processo, in continuo divenire. Sono stato e processo, contemporaneamente.

Nell'organizzazione temporanea d'aula, quello che abbiamo messo in scena è ciò che normalmente accade: lo spaesamento iniziale nella fase di ingresso, relazioni a volte fluide e a volte no; ci siamo svelati in modi diversi, comprendendo la possibilità e la positività del saper stare in connessione con ciò che succede e con gli altri.

Abbiamo definito un obiettivo all'inizio del corso ma nessuno aveva prefigurato quello che sarebbe realmente accaduto: il prodotto prende corpo attraverso movimenti imprevedibili e non è scontato che si arrivi a un prodotto socialmente utile e magari anche bello. Parafrasando Hegel, possiamo dire che la realtà prende corpo nella conoscenza.

In aula abbiamo fatto anche esperienza di riflessività nella misura in cui il racconto di singole esperienze, o la proposta/richiesta di approfondimento, ha dato modo anche agli altri di fare domande, formulare ipotesi, scoprire aspetti che non aveva ancora avuto modo di conoscere.

Ognuno ha sperimentato anche la libertà di tenere o non tenere il passo con quanto si andava proponendo, scoprendo che il prodotto finale è diverso e cambia in relazione anche all'investimento personale.

### **3. L'osservazione**

Il lavoro d'aula, individuale o in piccoli gruppi, è finalizzato a dotare lo studente delle competenze di base nell'utilizzo dell'osservazione come strumento di lavoro.

Tradizionalmente nel lavoro sociale è “finalizzata alla conoscenza dei comportamenti non verbali degli interlocutori e dei loro contesti relazionali, pone l’attenzione su alcuni fattori e/o variabili. Vengono utilizzati i 5 sensi e coinvolte le emozioni, gli stereotipi e i pregiudizi attraverso un processo di riconoscimento e identificazione. Viene utilizzata durante i colloqui, le visite domiciliari, le riunioni” (Bartolomei, Passera, 2011).

È noto che non è facile né scontato acquisire una buona capacità di osservazione e l’occasione del tirocinio offre un’opportunità di addestramento poiché consente una duplice verifica delle proprie opinioni con il supervisore e nel corso di Guida al Tirocinio.

Poiché non si tratta di una capacità naturale, possiamo dare per scontato che l’apprendimento non si concluderà con il percorso universitario ma richiederà approfondimenti specifici, orientati dalle scelte professionali di ciascuno.

L’obiettivo del percorso nel secondo anno è di introdurre lo studente al modello dell’osservazione ecologica.

Intendiamo con questo termine un’osservazione mirata a documentare il contesto da indagare e i suoi attori e insieme a essi, gli stati d’animo, i pensieri e i vissuti dello studente.

L’approccio che definiamo ecologico all’essere nei contesti, seppure fa propri gli strumenti del “ricercatore”, anche se il termine non è del tutto appropriato nel caso dello studente, e non tralascia le metodologie a carattere riflessivo che sono fondanti del modello psicoanalitico e, in forma diversa, trovano attenzione e riconoscimento nell’approccio teorico interdisciplinare.

Il tirocinante assume una posizione di “osservatore critico”, in senso etimologico di “distinguere” e quindi di saper analizzare e discriminare tra ciò che crede di aver visto, filtrato spesso dalle personali convinzioni e pregiudizi, e ciò che può emergere da un confronto libero e da una posizione meno coinvolta.

L’organizzazione del servizio e il ruolo dell’assistente sociale, utilizzando il metodo osservativo (che non esclude la partecipazione attiva dello studente in alcune mansioni), è accostato attraverso la prospettiva dell’osservazione che offre l’opportunità di:

- avere un punto di vista diverso. L’osservatore assume una distanza che permette una posizione critica rispetto alla duplice dimensione professionale/personale che si crea nell’interazione con l’utente;
- riprogettare l’intervento sulla base della lettura del comportamento durante il colloquio o la visita domiciliare;
- trovare necessariamente il tempo per riflettere sugli eventi, in virtù del reciproco impegno di studente/supervisore: attività di ordine intellettuale che produce cambiamenti nel comportamento proprio e altrui (applicabile al lavoro sul campo con utenti, gruppi, équipe) a più livelli (operatore sociale, dirigente ecc.);



- cercare ed elaborare dati e informazioni complesse sul funzionamento reale del servizio in rapporto a quanto previsto.

#### 4. Etica e deontologia nel lavoro sociale

Nell'interazione con ciò che gli studenti sperimentano e portano in aula, si ha l'opportunità di approfondire, interrogare, rendere evidenti i fondamenti dell'agire professionale, la quotidianità, le routine consolidate, le criticità generando nuove conoscenze (Alasta, Kaneklin, Scaratti, 2012).

Il fondamento etico cui possiamo richiamarci è ben formulato da Enriquez in un suo contributo: “È ciò che propongo con *l'etica del limite*, che è la capacità di mettere in discussione le nostre convinzioni, la capacità di elaborare il lutto delle nostre illusioni, la capacità di verificare se effettivamente l'azione compiuta ha avuto le conseguenze sperate. L'etica del limite significa saper accettare che le conseguenze delle nostre azioni possono essere diverse da quelle che ci attendevamo. È l'atteggiamento di chi è capace di tornare sui propri passi, di chi sa riconoscere che quello che si fa non è mai così bello come quello che avremmo voluto” (Enriquez, 2012).

Riconoscere l'impotenza e dare anzitutto valore all'autodeterminazione delle persone è un'esperienza dolorosa ma salutare, senza la quale non si diventa adulti, responsabili in quanto rispettosi delle scelte altrui.

In questa logica l'assistente sociale non si propone come operatore dell'aiuto inteso unicamente o prevalentemente come erogatore di prestazioni, né con un ruolo limitato alla difesa dei diritti del cittadino, concezione che ha prodotto derive di esasperata rivendicazione con il rischio di forme di neoassistenzialismo che palesemente sono inadeguate a rispondere a fenomeni di crisi economica generalizzata. La prima forma d'aiuto consiste nell'aiutare le persone ad aiutarsi, una posizione in cui l'operatore si pone come “pietra d'inciampo”<sup>2</sup> che sollecita chi l'incontra a fermarsi, a riflettere, a ripensare alle proprie scelte.

Un secondo apprendimento che deriva dall'utilizzo di questa prospettiva riguarda il cuore della professionalità dell'assistente sociale. Questa non si esplica esclusivamente attraverso tecniche, che pure è importante apprendere e conoscere, ma anzitutto dalla capacità di entrare in relazione con l'altro.

“**La posizione di ascolto** dell'operatore non va confusa con un'accoglienza acritica: capire le ragioni dell'altro non significa condividerle. La comprensione nella relazione d'aiuto, inoltre, non può assumere una forma

2. Le “pietre d'inciampo” sono quei tasselli inseriti nel manto stradale, con la superficie in ottone in cui sono incisi il nome e l'anno in cui la persona è stata deportata durante il nazifascismo. A Berlino se ne trovano moltissime soprattutto nel quartiere Kreuzer, ma anche a Roma, Genova e Venezia ne troviamo tracce.

strumentale: *‘io capisco quanto tu non capisci di te stesso’*. La comprensione non deriva dalla conoscenza, ossia dalla convinzione di possedere un sapere da ‘usare per o a favore o a difesa di’, bensì, utilizzando il termine **comprendere** in senso etimologico, dalla capacità di ‘fare spazio’, senza spaventarsi, spostandoci da una visione giudicante dell’altro che si forma a partire da comportamenti a volte molto gravi. Comprendere comporta tollerare una diversa visione e valutazione dei problemi, distanze culturali ed esperienziali degli stili di cura, sapendo che tutti noi abbiamo pre-giudizi che vanno riconosciuti per non esserne condizionati.

L’equidistanza dal giudizio o dalla giustificazione dei comportamenti permette di contestualizzare le informazioni in una dimensione che relativizza gli eventi al fine di cogliere quanto l’altro è disposto ad assumersi la responsabilità di riparare”<sup>3</sup>.

Apprendere un metodo, armonico con l’approccio di tipo teorico è il fondamento della proposta universitaria, ma l’aspetto del tirocinio che può proteggere lo studente dalla convinzione che basti una “tecnica” è l’obiettivo di effettuare ogni volta una riflessione su quanto accade e sulle risonanze personali alle situazioni.

“Il tecnicismo è come un filtro solare ad altissimo fattore di protezione, schermo noi psicologi, gli insegnanti e i genitori, quando non vogliamo vedere la vera sofferenza che i ragazzini più irrequieti si portano dentro e che dà così fastidio agli adulti. Così gli si assegna un nome, quello di un disturbo preciso, facendolo vivere di una vita autonoma, collocandolo fuori dai recinti delle cose comuni, in modo che possiamo curarlo senza contaminarci, senza iscriverlo nel suo elenco naturale, quello degli adulti che lo alimentano” (Barillà, 2012).

L’esperienza del tirocinio è perciò un personale percorso di ricerca nel quale non si tratta (come diceva Pablo Picasso) di andare a cercare qualcosa, bensì di andare a trovare. A trovare, nell’esperienza, il filo che lega gli insegnamenti e gli apprendimenti e dentro di essi il significato di ciò che va svolgendosi.

Dotarsi di un metodo è necessario per sviluppare processi e conoscenze che prendono corpo attraverso interrogativi, sono l’esito di relazioni (con gli altri, con gli oggetti, con i luoghi) e dunque di un processo sociale. Si attinge a saperi interiorizzati, anche da scoprire per esserne consapevoli, e ci si allena a stare in relazione con i saperi incontrati sapendo che un buon allenamento favorisce l’interiorizzazione del sapere conosciuto.

Imparare a essere pensosi, per usare un termine coniato da Eligio Resta il quale propone la pensosità come “un modello di elaborazione del tempo, sicuramente anacronistico, che rifiuta il gioco ossessivo del pensa-

3. S. Premoli, M. Gallina, contributo in *Linee guida sperimentali per la realizzazione di indagini sociali e psicosociali*, Comune di Milano, 2014 in corso di pubblicazione.

re. Mentre pensare stabilisce il nesso più breve tra l'individuazione del problema e la sua soluzione, ... la pensosità si muove su ritmi e tempi diversi. Tergiversa, perde tempo, esita, si sofferma, divaga; è un intoppo per i tempi rapidi di chi ha bisogno di soluzioni immediate. Non importa quali, ma immediate. La pensosità non è di moda perché si snoda su tempi inconciliabili... i tempi della pensosità, che si sofferma sulle cose ed è pronta a usare il riguardo che le cose meritano, sono tempi diversi e anacronistici che si interrogano e fanno domande elaborando risposte mai definitive e perentorie...". (Resta, 1997). E scoprire che fare domande è più interessante che individuare risposte (che, a volte, nemmeno ci sono).

Abbiamo la necessità di allestire, in aula, delle aree di sosta, per fare spazio a ciò che l'esperienza di tirocinio propone in termini di interrogativi, dubbi e anche certezze da interrogare per imparare a non dare mai nulla per scontato, a formulare ipotesi su quanto accade, andarle a verificare usando i dati di contesto e la documentazione, poi farsi un'opinione che, a quel punto, sarà sostenibile e confrontabile.

È un apprendimento diverso dall'aula (ascolto, immagazzino concetti) perché mette a confronto e in opera gli apprendimenti teorici con la pratica e dalla pratica ricava apprendimenti da verificare alla luce delle teorie e la pratica invita ad approfondimenti teorici, in un continuum tra studio e lavoro che, si spera, resti per la vita.

## Bibliografia

- Alasta V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano.
- Barillà D. (2012), *I legami che aiutano a vivere*, URRA, Milano, p. 122.
- Bartolomei A., Passera A.L. (2011), *L'assistente sociale*, CieRre, Roma, pp. 202-205.
- Butera F. (2005), *Metodi di analisi del lavoro e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Camarlinghi R., D'Angella F. (a cura di) (2007), "Quando l'organizzazione è un sostegno. Intervista ad A. Orsenigo", *Animazione sociale*, n. 3.
- Cavedagna M., Pedrazzini P., Vaghi R. (2009), "Centralità del cliente nella produzione di servizi", in Barberis D. (a cura di), *Il prodotto del lavoro sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Inriquez E. (2012), "Argomenti contro la tendenza fatalista nel sociale, I tempi chiedono soggettività non normalizzate", *Animazione sociale*, **n. ...**
- Gilardi S., Kaneklin C. (2005), "Formazione e Università", *Spunti*, n. 8, Ed. Studio APS, Milano, pp. 71-92.
- Levi P. (1978), *La chiave a stella*, Einaudi, Torino, p. 81.
- Ordine Assistenti sociali (2009), *Codice deontologico dell'Assistente sociale*, luglio.
- Resta E. (1997), *Le masserizie e le stelle. Paradigmi dell'osservatore*, Laterza, Bari, p. 5 e p. 207 e seg.

## **7. Il corso di Guida al Tirocinio: aspetti organizzativi e metodologici relativi alla guida dell'esperienza di tirocinio come pratica situata**

di *Vanna Riva, Marco Zanolli\**

### **1. Caratteristiche e specificità del corso<sup>1</sup>**

L'importanza e la rilevanza dell'esperienza del tirocinio professionale nel percorso formativo degli assistenti sociali è ormai nota da tempo (Nerve, Niero, 1990; Gui, 1999; Raineri, 2003; Dellavalle, 2011) ed è un aspetto qualificante del Corso di Laurea in Servizio Sociale di Milano-Bicocca, dove al secondo anno accademico, si effettua la prima esperienza di tirocinio sul campo che viene accompagnata dal corso di Guida al Tirocinio.

L'articolazione del corso si basa sull'ipotesi che nel percorso formativo sia fondamentale la comprensione del lavoro degli assistenti sociali nelle organizzazioni in cui sono inseriti. Pensare alla figura professionale dell'assistente sociale porta necessariamente a condurre l'attenzione anche al contesto nel quale è inserita e *in primis* all'organizzazione di appartenenza. Si tratta, infatti, non solo di una professione che in Italia si è sviluppata quasi esclusivamente nei contesti organizzativi, ma anche di una professionalità che si sviluppa e si costruisce tramite interazioni nelle organizzazioni in cui gli assistenti sociali lavorano (Riva, 2014). È quindi rilevante che gli studenti apprendano non solo gli aspetti che connotano le organizzazioni, ma anche l'incidenza che questi hanno sulle pratiche di lavoro degli assistenti sociali<sup>2</sup>; infatti, la dimensione organizzativa costituisce un aspetto

\* Docenti di Guida al Tirocinio di II anno del CdL in Servizio Sociale, Università di Milano-Bicocca.

1. I paragrafi 1 e 2 sono stati scritti da Vanna Riva, mentre il paragrafo 3 è di Marco Zanolli. Per la stesura degli stessi ci si è avvalsi della documentazione utilizzata nel corso di Guida al Tirocinio, costruita nel tempo da differenti docenti che hanno collaborato con l'Università Milano-Bicocca e precedentemente con l'Università degli Studi di Milano. Si ringraziano tutti coloro che hanno partecipato, negli anni, alla creazione e alla revisione dei materiali utilizzati nel corso.

2. La prospettiva sottesa concepisce le organizzazioni in chiave processuale dove gli attori presenti sono strettamente connessi ai processi produttivi sia in termini di efficacia

fondamentale per la costruzione della competenza di questa figura professionale (Dellavalle, 2013).

A partire da questi presupposti, la specificità che contraddistingue il corso di Guida al Tirocinio nel secondo anno accademico è la sua focalizzazione sulla comprensione e sulla capacità di analisi dell'organizzazione in cui il tirocinio viene svolto, delle sue interrelazioni con i diversi contesti operativi, con un'attenzione particolare all'osservazione degli strumenti di lavoro dell'assistente sociale. Questi aspetti presuppongono una forte connessione del corso di Guida al Tirocinio con altre discipline, in particolare con Organizzazione dei servizi sociali e Metodi e tecniche del servizio sociale I. La visione interdisciplinare e multidisciplinare proposta permette non solo di avere un approccio globale ai contesti in cui si svolge il tirocinio, ma anche di fornire agli studenti gli strumenti per poter leggere e comprendere la complessità degli enti e dei servizi. Inoltre, nel corso di Guida al Tirocinio, viene posta attenzione specifica al percorso di crescita professionale dello studente nel suo avvicinamento per la prima volta anche pratico alla professione, facilitando i processi di riflessione e rielaborazione dei vissuti emotivi sollecitati dall'esperienza di tirocinio sia tramite il diario di tirocinio, strumento che aiuta la rielaborazione tramite la scrittura, sia favorendo il confronto nel gruppo.

In sintesi il corso si focalizza sulla comprensione e sull'acquisizione di competenze e metodologie professionali, in grado di sviluppare nello studente la capacità di comprendere il contesto organizzativo dei servizi in cui svolge il tirocinio, all'interno della cornice istituzionale e organizzativa con attenzione alla dimensione relazionale, dando rilevanza alla conoscenza del contesto organizzativo e del ruolo dell'assistente sociale rispetto ai mandati istituzionale, professionale e sociale.

## **2. Struttura, metodi e strumenti del corso di Guida al Tirocinio**

Il corso di Guida al Tirocinio di II anno è suddiviso in quattro fasi che possono essere analizzate in relazione sia al percorso con gli studenti sia ai rapporti con i supervisori.

La prima fase comprende l'inserimento dello studente nell'ente di tirocinio e il suo ambientamento. In questa fase risulta fondamentale il collegamento con i contenuti teorici del corso di Organizzazione dei servizi sociali per poter osservare e capire il funzionamento del servizio sociale, i

che di efficienza. L'idea è che coloro che vi operano, con la loro attività, ne interpretano le norme, contribuendo così a riprodurre l'organizzazione stessa.

settori di intervento, il territorio e la mappa istituzionale dei servizi. Si guida infatti lo studente, tramite esercitazioni in aula e assegnazioni di compiti individuali, a declinare i concetti di ente, servizio, territorio, rete dei servizi nella specifica realtà in cui viene inserito, anche riprendendo i contenuti trattati nel corso di Guida al Tirocinio del primo anno<sup>3</sup>.

I supervisori vengono coinvolti in una giornata formativa seminariale che, dopo la presentazione di relazioni teoriche su temi di attualità collegati all'esperienza di tirocinio, dà modo di confrontarsi sull'organizzazione e sui contenuti del percorso di tirocinio con i docenti di Guida al Tirocinio e con gli studenti. In questo modello la collaborazione tra la comunità professionale – impegnata nel lavoro sul campo – e la realtà accademica diventano strategici nell'attivazione del percorso di tirocinio dello studente ed è facilitata dal docente di Guida al Tirocinio<sup>4</sup>. In questa fase i supervisori vengono coinvolti nel progetto formativo, aspetto che conferma il solido rapporto che tradizionalmente l'Università di Milano-Bicocca ha costruito nel tempo con i supervisori (Puccio, Taccani, 2009), salvaguardando la specificità istituzionale e di competenza tipica del modello di tirocinio basato sul “doppio accompagnamento” (Neve, 1995).

La seconda fase impegna lo studente nella progettazione del piano di tirocinio (che verrà approfondito nel paragrafo successivo), con il coinvolgimento del supervisore. In questa fase, attraverso lezioni frontali, esercitazioni in piccoli gruppi e lavori individuali si guidano gli studenti a declinare gli obiettivi generali e specifici del tirocinio nel servizio in cui sono inseriti. Anche i supervisori vengono attivamente coinvolti nella stesura del piano, in particolare nella discussione con lo studente degli obiettivi da raggiungere e delle attività a essi connesse realizzabili nello specifico servizio. La seconda fase, infatti, si conclude con la consegna e la discussione del piano al docente di Guida al Tirocinio – anche tramite incontri individualizzati – dopo che lo studente ha negoziato i contenuti con il Supervisore. Si può così sostenere, in accordo con Dellavalle (2011) che il piano di tirocinio diviene il contratto sul quale si basa il tirocinio.

La terza fase, di attuazione del piano, consiste nello svolgimento di attività finalizzate al raggiungimento degli obiettivi specifici previsti nel piano e contestualizzati nel servizio in cui si svolge il tirocinio; in altri termi-

3. Lo sviluppo delle capacità di osservazione, esplorazione e comprensione del territorio e della comunità di appartenenza nelle dimensioni socio-demografica, istituzionale, dei servizi alla persona è uno degli obiettivi del corso di Guida al Tirocinio del primo anno.

4. I docenti di Guida al Tirocinio sono docenti a contratto dell'università e assistenti sociali che lavorano nei servizi sociali lombardi. Tale scelta è in linea con la tradizionale figura del monitore che doveva essere in possesso del diploma di assistente sociale, di una consolidata esperienza e di provate capacità didattiche (Ferrario, 1984). La specificità che caratterizza queste figure facilita il raccordo tra gli aspetti teorici e la pratica del lavoro degli assistenti sociali.

ni si tratta di facilitare la traduzione del piano di tirocinio in pratiche<sup>5</sup>. Ciò avviene prevalentemente attraverso l’inserimento nei contesti di tirocinio; infatti i supervisori guidano lo studente alla comprensione delle dimensioni istituzionali, organizzative e professionali del servizio in cui realizza il tirocinio e sostengono i processi di riflessività anche favorendo la rielaborazione dei vissuti (Allegrì, 2000). Parallelamente, i docenti di Guida al Tirocinio, durante il lavoro d’aula, favoriscono la connessione tra saperi teorici e saperi pratici anche tramite il confronto nel gruppo e la sperimentazione attiva. Il processo si snoda attraverso un lavoro di continuo raccordo tra teoria e pratica professionale, dove dalle conoscenze apprese si cerca di favorire lo sviluppo di competenze anche tramite l’utilizzo di strumenti propriamente professionali. Nel lavoro in aula, si “*interviene con contributi teorico/pratici affinché il sapere operativo derivante dalla pratica quotidiana e il sapere esplicativo fornito dalla scienza si coniughino*” (Tognetti Bordogna, 1997, p. 252). Si facilita così la connessione tra teoria e pratica creando collegamenti sia con Metodi e tecniche del servizio sociale I sia con Organizzazione del servizio sociale (Bertotti, Riva, 2015). Per questo scopo nelle lezioni vengono privilegiate le simulate e le esercitazioni in piccoli gruppi, miranti a favorire la capacità di lavorare in gruppo, lo sviluppo delle capacità di analisi e di sintesi e delle capacità di esprimersi sia verbalmente sia per iscritto con l’utilizzo di un linguaggio professionale. Si guidano gli studenti a cogliere gli aspetti dell’organizzazione che concorrono a costruire la professionalità degli assistenti sociali, si stimola la loro capacità di leggere le situazioni che osservano durante l’esperienza di tirocinio sollevando gli aspetti di criticità e favorendo il confronto d’aula a partire dalle singole esperienze anche con l’utilizzo di griglie di lettura mirate.

I supervisori, oltre a favorire al tirocinante la partecipazione alle attività del servizio – con particolare riguardo a quelle in linea con gli obiettivi specifici del secondo anno – forniscono ai docenti di Guida al Tirocinio riscontri sull’andamento del percorso dello studente attraverso la valutazione *in itinere*<sup>6</sup>. Quando emergono aspetti di criticità il docente di Guida al Tirocinio, in stretta collaborazione con il supervisore, aiuta lo studente a maturarne consapevolezza e a trovare le modalità per renderli affrontabili, ispirandosi ai principi di chiarezza e trasparenza della comunicazione tra i soggetti interessati (Urbanowsky, Dwyer, 1995).

5. In linea di massima vengono dedicati al tirocinio due giorni settimanali con la possibilità di un periodo intensivo, durante la sospensione delle lezioni, da concordare direttamente tra supervisore e studente.

6. La scheda di valutazione *in itinere* individua le attività che lo studente sta svolgendo in affiancamento e quelle che sta effettuando sperimentando piccole autonomie (es. telefonate, stesura di verbali...).

La quarta fase è dedicata alla verifica e alla valutazione dell'esperienza<sup>7</sup>. In linea con quanto avviene in diverse sedi europee (Campanini, 2009), la valutazione effettuata prevede il coinvolgimento dei tre soggetti significativi: lo studente, il docente di Guida al Tirocinio e il supervisore. Quest'ultimo, all'interno del rapporto formale che intrattiene con la sede universitaria, produce un documento valutativo sul percorso di tirocinio effettuato dallo studente nel raggiungimento degli obiettivi concordati nel piano. Oltre alla valutazione sulle capacità di lettura del funzionamento organizzativo e di collaborazione con altri professionisti, nonché sulla comprensione del ruolo dell'assistente sociale nell'organizzazione di appartenenza, viene chiesto al supervisore di esprimersi in merito alle capacità dello studente di utilizzare il rapporto formativo sia tramite l'esplicitazione dei propri bisogni sia mostrando disponibilità a mettersi in discussione. Sono inoltre oggetto di valutazione: l'interesse e la motivazione al tirocinio, la capacità di organizzarsi, di prendere decisioni, di esprimere le criticità rilevate in modo costruttivo, di rielaborare l'esperienza e di proprio lavoro e di trasmettere per iscritto e oralmente contenuti comprensibili ad altri.

La valutazione finale è effettuata dal docente del corso di Guida al Tirocinio e tiene in considerazione tre aree:

- il lavoro svolto in aula in termini di partecipazione alle lezioni, qualità dei lavori individuali e dei contributi alle esercitazioni, capacità critica e riflessiva emersa nei confronti d'aula;
- la valutazione effettuata dal supervisore;
- la valutazione della relazione finale individuale che rivisita complessivamente l'esperienza di tirocinio secondo gli obiettivi indicati<sup>8</sup>.

Il processo valutativo, esplicitato allo studente all'inizio del corso, si articola durante tutto il percorso di tirocinio e si conclude con un incontro – al termine del tirocinio – tra Supervisore, studente e docente di Guida al Tirocinio, la consegna della valutazione del supervisore e della relazione dello studente. Durante e alla conclusione del percorso di tirocinio sono previsti momenti di confronto tra supervisore e docente di Guida al Tirocinio che coinvolgono anche lo studente. Si tratta quindi di un processo valutativo circolare e trasparente che coinvolge tutti i soggetti implicati.

La valutazione finale del percorso di tirocinio viene effettuata dal docente di Guida al Tirocinio tramite un giudizio registrato sul libretto di tirocinio e trasmesso al docente di Metodi e tecniche del servizio sociale I che la integra alla valutazione del corso teorico; si sottolinea così la rilevanza e la necessità dell'integrazione tra teoria e pratica nel percorso di formazione alla professione.

7. Il tema della valutazione del percorso di tirocinio è stato trattato da diversi autori, tra gli altri Raineri (2003), Campanini (2009), Dellavalle (2011).

8. Cfr. Raineri (2003); Campanini (2009).



### 3. Il Piano di tirocinio

Il piano di tirocinio può essere descritto come un documento, strutturato secondo uno schema dato, che sintetizza i contenuti e le caratteristiche del progetto formativo denominato tirocinio. Viene utilizzato sia per la pianificazione e gestione del tirocinio sia per la comunicazione esterna che per la valutazione dei risultati.

L'esperienza di tirocinio di secondo anno rappresenta un momento di passaggio fondamentale nella carriera universitaria degli studenti. In quest'anno di corso gli stessi hanno la possibilità di misurarsi con un'esperienza "sul campo", sulla quale riversano grandi aspettative, in particolare in termini di conferma del percorso formativo scelto<sup>9</sup>. Al contempo il tirocinio è anche il luogo dove gli studenti sono chiamati a osservare l'esercizio della professione e a sperimentarsi in essa.

Il tirocinio rappresenta quindi un contenitore composito, che risponde a istanze diverse e che necessita di essere programmato nelle sue attività declinando i diversi obiettivi che con esso ci si prefigge di assolvere.

La stesura di un coerente Piano di Tirocinio, da condurre in concorso con il Supervisore, consente allo studente di programmare il proprio lavoro, fornisce elementi di valutazione sullo stesso, sia in itinere che alla conclusione del percorso, al Supervisore, al Docente di Guida e allo studente stesso, agevolandolo nella stesura della relazione finale.

Al fine di guidare gli studenti nella stesura del proprio Piano di Tirocinio viene loro presentata una traccia, suddivisa in tre parti, una per ognuno dei tre obiettivi generali del tirocinio:

1. Conoscenza e comprensione del funzionamento organizzativo dell'ufficio, rispetto all'ente, al contesto territoriale e al sistema dei servizi.
2. Conoscenza del ruolo, delle funzioni e del lavoro dell'A.S., all'interno del sistema delle offerte e rispetto al mandato istituzionale e professionale.
3. Conoscenza di sé e graduale maturazione di un'identità professionale, attraverso l'esperienza della collocazione istituzionale in un servizio, in un'ottica di progettualità.

Questa traccia risponde a un'esigenza molteplice. Innanzitutto deve essere un documento comune e confrontabile, sia per consentire una valutazione omogenea del lavoro degli studenti sia, soprattutto, per consentire attività d'aula di confronto e concorso nell'individuazione di percorsi efficienti per raggiungere gli obiettivi dati<sup>10</sup>. Al contempo deve avere anche una ca-

9. All'avvio di ogni annualità di corso viene chiesto agli studenti di esprimersi in termini di aspettative circa il Tirocinio.

10. Si sono sperimentati lavori di gruppo in cui gli studenti sono invitati a confrontarsi su quali possano essere le fonti a cui attingere e le attività da svolgere per raccogliere

ratteristica di flessibilità, al fine di poter essere strumento efficace a prescindere dalla sede di tirocinio.

Come tutti i piani di lavoro, anche il piano di tirocinio è da intendersi come un *work in progress*, adattabile e modificabile nel tempo, qualora le condizioni esterne lo rendano necessario.

L'ambito di indagine, rispetto ai tre obiettivi, può essere sintetizzato indicando come oggetto di ricerca, per il primo obiettivo, l'organizzazione, per il secondo il lavoro dell'Assistente sociale, per il terzo lo studente, tuttavia, nei tre obiettivi, così declinati, emerge la rilevanza data alla comprensione degli assetti organizzativi dell'Ufficio ove lo studente è inserito, che come detto è il centrale focus del tirocinio di secondo anno, infatti, anche per il secondo obiettivo, più legato al lavoro "sul campo" dell'Assistente sociale, viene dato rilievo, anche nel rapporto con l'utenza, ai mandati istituzionale e professionale.

La traccia opera una scomposizione dei macro obiettivi in obiettivi specifici, dando poi mandato agli studenti di individuare quali attività pianificate, quali strumenti, quali competenze ritengono di dovere, potere, mettere in campo per conseguirli.

Un simile processo di scomposizione consente di adattare i macro obiettivi allo specifico del Servizio in cui lo studente è inserito, infatti lo studente, interrogandosi su quali possano essere le attività da svolgere per assolvere agli obiettivi, declina gli obiettivi stessi coerentemente all'offerta che il Servizio ove è inserito gli può garantire. In tal senso porre le attività proprie del lavoro dell'Assistente sociale (quali per esempio le riunioni, i colloqui, il governo e la conoscenza delle cartelle) non come obiettivo del tirocinio, ma in un'ottica strumentale al fine di conseguire obiettivi di comprensione del funzionamento del Servizio e del lavoro dell'Assistente sociale, risponde all'obiettivo di far comprendere agli studenti come le pratiche della professione vanno collocate all'interno di un processo (il processo d'aiuto) che non si esaurisce nell'attività stessa.

La traccia ha inoltre l'obiettivo didattico di portare gli studenti a riconoscere gli elementi che compongono un processo di apprendimento e cambiamento. Un simile esercizio procede il tirocinio specifico, nella consapevolezza che la professione è in costante aggiornamento e la formazione universitaria rappresenta solo la parte iniziale di un costante processo di aggiornamento.

elementi sufficienti per il conseguimento degli obiettivi dati, rendendo la riflessione propria patrimonio comune. Tale approccio gruppale e non individuale nel lavoro di ricerca ha la finalità di arricchire lo spettro delle possibili risorse e attivare una coscienza del ruolo e dell'identità professionale che va oltre le caratteristiche proprie del Servizio di appartenenza.

## Conclusioni

In questo capitolo ci siamo focalizzati sull'impostazione del corso di Guida al Tirocinio di II anno trattando diversi temi che possono essere sintetizzati in tre aspetti: organizzativi, di contenuto e di metodo.

Per quanto concerne il primo aspetto abbiamo sottolineato che l'impostazione del corso è creata a partire da un lavoro di raccordo tra i docenti di Guida al Tirocinio e tra questi e i docenti dei corsi di organizzazione dei servizi sociali e metodi e tecniche del servizio sociale I al fine di favorire la declinazione dei contenuti teorici nell'esperienza di tirocinio professionale sul campo andando così a intrecciarsi con il secondo aspetto trattato. Ciò infatti permette di definire con i docenti delle differenti discipline gli aspetti rilevanti in termini contenutistici per poter effettuare un'esperienza di tirocinio guidata che favorisca la messa a fuoco di alcuni temi per aiutare gli studenti a leggere l'organizzazione e il lavoro dell'assistente sociale nell'organizzazione di appartenenza.

Un terzo aspetto, ma non per questo meno rilevante, riguarda il metodo utilizzato nel corso. Alle lezioni in aula sempre maggior spazio viene dato alle esercitazioni in piccoli gruppi, favorendo così, non solo una modalità di lavoro tipica della professione, ma anche la possibilità di interagire tra pari finalizzata alla comprensione della declinazione pratica del lavoro dell'assistente sociale, la socializzazione dell'esperienza di rapporto con il supervisore, il supporto rispetto alle difficoltà incontrate, la possibilità di conoscere le modalità in cui si declina la professionalità dell'assistente sociale in contesti organizzativi differenti dal servizio in cui si svolge il tirocinio.

## Bibliografia

- Allegri E. (2000), *Supervisione e lavoro sociale*, Carocci, Roma.
- Bertotti T., Riva V. (2015), "L'apprendimento dal tirocinio: circolarità tra teoria e pratica secondo gli studenti di servizio sociale. Presentazione di un'indagine pilota", in *Rassegna di servizio sociale*, in corso di pubblicazione.
- Campanini A. (2009), "I mille volti del tirocinio in Italia e in Europa", in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, Unicopli, Milano.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale. Un modello di apprendimento dall'esperienza*, Carocci Faber, Roma.
- Dellavalle M. (2013), "Formare il futuro assistente sociale. Una riflessione sul tirocinio professionale", in Albano R., Dellavalle M. (a cura di), *Organizzare il servizio sociale. Nodi interpretativi e strumenti di analisi per gli assistenti sociali*, FrancoAngeli, Milano.

- Ferrario F. (1984), “Le metodologie professionali nella storia delle scuole di servizio sociale”, in Aa.Vv., *Le scuole di servizio sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Fondazione E. Zancan, Padova.
- Gui L. (1999), *Servizio sociale tra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo d'interazione*, LINT, Trieste.
- Neve E. (1995), “L’attuazione e valutazione del tirocinio: il doppio accompagnamento dello studente”, in Bisleri C. et al., *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Neve E., Niero M. (a cura di) (1990), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dell'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, FrancoAngeli, Milano.
- Puccio R., Taccani P. (2009), “Lavoro sociale e lavoro formativo”, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 2.
- Raineri M.L. (2003), *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Riva V. (2014), *Etnografia del servizio sociale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Tognetti Bordogna M. (1997), “Ripensare il passato per progettare il futuro: la figura professionale dell’assistente sociale e il processo di ‘tutoring’”, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L., *Viaggi Guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, FrancoAngeli, Milano.
- Urbanowsky M., Dwyer M. (1995), *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*, Vita e Pensiero, Milano.

## 8. Il ruolo di Guida al Tirocinio nella formazione: aspetti processuali e finalità

di *Graziella Civenti\*\**, *Angela Carera\**, *Fabrizia Malanchini\**,  
*Laura Salvi\*\**

Con questo lavoro intendiamo proporre alcune riflessioni sullo spazio rappresentato dalle ore di Guida al Tirocinio e sul loro ruolo nel percorso formativo degli studenti del III anno del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Milano-Bicocca.

In particolare l'attenzione sarà posta su due aspetti strettamente interrelati, il primo attinente alla dimensione processuale e metodologica, il secondo relativo agli obiettivi.

Per quanto riguarda gli aspetti processuali e metodologici ci è parso che uno strumento originale dell'attività formativa realizzata nell'ambito di Guida al Tirocinio potesse essere individuato nella 'narrazione' (Kaneklin, e Scaratti, 1998).

Più che in altri momenti del percorso formativo lo spazio di Guida al Tirocinio dà infatti la parola agli studenti che possono, in un contesto che si vuole discretamente protetto e sicuro, esprimere i vissuti cognitivi e affettivi che accompagnano la sperimentazione di sé nei diversi servizi in cui sono inseriti.

Lungi dall'essere semplicemente un modo più 'facile', meno impegnativo della didattica tradizionale, di gestire la relazione studenti/docenti e di veicolare i contenuti necessari per l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze richieste dal futuro ruolo professionale, questo dispositivo, se ben gestito, rappresenta un'opportunità molto interessante ed efficace di apprendimento.

Innanzitutto attraverso il narrare diventa possibile passare dall'implicito all'esplicito. Il compito di spiegare ad altri costringe, infatti, a mettere ordine nella propria rappresentazione della realtà facendo emergere contenu-

\* Docente di Guida al Tirocinio di III anno del CdL in Servizio Sociale, Università di Milano-Bicocca.

\*\* Docente e Coordinatore del Gruppo dei Docenti di Guida al Tirocinio di II anno.

ti che diversamente sarebbero probabilmente rimasti inosservati e/o inconsapevoli.

Sappiamo che si tratta di un processo fondamentale per lo sviluppo di un atteggiamento 'riflessivo' e per l'adozione di prassi attente alle possibilità di scelta che si aprono ai vari passaggi dell'intervento professionale, condizioni entrambe necessarie per superare modalità puramente applicative di assunzione del proprio ruolo ed esprimere una razionalità critica, flessibile e aperta al cambiamento e alla ricerca di nuove strategie per la soluzione di problemi.

Come osserva Schön ne *Il professionista riflessivo* (1993) "... quando i professionisti sono inconsapevoli delle strutture che essi definiscono per ruoli o per problemi non avvertono l'esigenza di scegliere fra di esse. Essi non prestano attenzione ai modi in cui costruiscono la realtà nella quale agiscono, per loro si tratta semplicemente della realtà data... Ma quando un professionista diventa consapevole delle strutture che ha definito, diventa anche consapevole di possibili modi alternativi di strutturare la realtà della sua pratica. Egli presta attenzione ai valori e alle norme ai quali ha dato priorità e a quelli ai quali ha attribuito minore importanza o che non ha considerato affatto".

Mettere ordine, esplicitare significa in questo senso anche dare forma al disordine.

L'impatto e la sperimentazione diretta, in un arco di tempo relativamente limitato, con i servizi, con l'utenza e i disagi da questa espressi, con le professionalità dei supervisori espongono spesso, infatti, gli studenti a una sovrastimolazione che, se non organizzata ed elaborata, rischia di sedimentare principalmente in rappresentazioni emotive che per la loro stessa pregnanza possono rendere difficile la strutturazione e il mantenimento di quello sguardo critico cui si faceva riferimento.

Ecco allora che narrare, ovvero descrivere e ordinare, cercando di renderle comprensibili ad altri, le proprie impressioni e le proprie emozioni può consentire di bilanciare i diversi registri oggettivandoli proprio nel momento in cui massimamente esprimono le soggettività.

È attraverso questa via, inoltre, che avviene l'attribuzione di senso ai fenomeni incontrati e alle esperienze vissute.

A fronte della molteplicità dei significati possibili che la complessità, l'imprevedibilità e la densità delle situazioni rimandano, la narrazione consente di (e in qualche modo addirittura costringe a) operare una scelta, proponendo/imponendo una forma agli oggetti, una struttura a ciò di cui si fa esperienza. Una forma e una struttura non definitive, certo, ma comunque sufficienti a rendere possibile la concettualizzazione e, per mezzo di essa, l'analisi e il confronto su ciò che viene narrato.

L'attribuzione di significati permette, infatti, di interagire con il sistema di convenzioni e codici culturali all'interno del quale si vive, ovvero per-

mette di appropriarsi di interpretazioni già esistenti ritenute efficaci così come, in continuità o discontinuità con quelle, di definirne di nuove.

In un processo quasi 'naturale' attraverso il racconto vengono così a delinearsi coordinate non solo interpretative ma anche prefigurative dei fenomeni e su queste basi possono strutturarsi le forme di conoscenza più appropriate per l'azione.

Uno degli aspetti fondamentali e qualificanti di questo processo è la dimensione relazionale che lo sottende e lo informa.

La narrazione avviene, infatti, all'interno del gruppo classe (studenti e docente) il che consente a ciascuno dei partecipanti (e quindi non solo a chi racconta ma anche a coloro che ascoltano) di riconsiderare la propria esperienza alla luce di ciò che viene espresso e di interrogarsi sui significati a essa attribuiti o attribuibili.

In questo modo le narrazioni rendono percepibile come la nostra lettura della realtà sia soltanto una delle letture possibili e come angoli di osservazione e prospettive diverse possano generare sguardi e interpretazioni differenti del medesimo evento, proponendo modalità inedite di utilizzo dei dati e dei quadri di riferimento concettuale disponibili.

Se l'azione narrativa esprime un'assegnazione di senso individuale, l'ascolto e la ripresa da parte di altri, la riformulazione, l'ampliamento, la contraddizione trasformano quell'atto attraverso la costruzione di un significato intersoggettivo che va a ridefinire, modificare e accrescere la precedente conoscenza soggettiva.

Questo processo da un lato favorisce il passaggio da una nozione riduttiva e monodimensionale del reale a un'esplorazione della complessità e della molteplicità degli aspetti che lo compongono, orientando gli studenti a fare propria un'idea di conoscenza come processo interattivo, conversazionale e negoziale, dall'altro fa sì che quello che era il patrimonio (a volte già solido e strutturato, più spesso ancora incerto, parziale, contraddittorio) del singolo, esponendosi al confronto con gli altri, possa diventare patrimonio collettivo e condiviso, messo al servizio del raggiungimento degli obiettivi comuni di crescita personale e professionale.

In questo modo il percorso che comporta raccontare, ascoltare, intervenire, proporre, dissentire e, attraverso questo, scegliere una chiave interpretativa per descrivere la propria esperienza e confrontarla con altre e diverse chiavi interpretative, addestra a sviluppare la capacità di scambiare esperienze e di negoziare il proprio sé con quello altrui.

Così facendo ci si abitua a praticare un'idea di pluralità che appare cruciale nell'esercizio del lavoro sociale, chiamato quotidianamente a confrontarsi con una molteplicità di attori, istanze, interessi, valori differenti, con cui l'operatore non può rapportarsi in modo gerarchico e verticale ma con cui deve costruire alleanze e partnership il più possibile orizzontali ed *empowering*.

Naturalmente perché ciò possa avvenire, perché le persone possano esporsi e accettare il confronto o, talvolta, il conflitto, è necessaria la cura del gruppo da parte del docente che deve non solo presidiarne compiti e obiettivi, costruendo un contratto condiviso, ma allo stesso tempo anche creare e mantenere le condizioni perché la comunicazione interna avvenga in un clima di fiducia e di rispetto reciproco, ovvero perché lo spazio del gruppo si crei come spazio narrante è necessario che il docente sappia esprimere, e sollecitare nel gruppo, desiderio e capacità di ascolto.

Se ciò accade, se il gruppo funziona ed è riconosciuto dai partecipanti, lo spazio di narrazione può rappresentare anche un terreno di espressione e di 'regolamento di conti' rispetto alle ansie e alle paure che il contatto con il disagio può evocare. Esplicitare le proprie preoccupazioni, i propri timori di inadeguatezza, la risonanza intima che alcune forme di sofferenza possono indurre, scoprirle magari condivise, contribuisce ad alleggerirle. La leggerezza a cui pensiamo è una leggerezza intesa nel senso calviniano (Calvino, 1998), una leggerezza cioè che non si esime dal contatto con gli aspetti dolorosi dell'esistenza ma che sa risollevarsi prendendone le distanze (e la narrazione è in qualche modo una presa di distanza), una leggerezza dunque non come fuga – piuttosto come mobilità – non come inconsistenza ma come accettazione delle fragilità, un'accettazione programmaticamente fiduciosa nel valore delle parole e del linguaggio, ovvero della comunicazione, e nella convinzione che attraverso di essi sia possibile dare forma a qualcosa di autentico per chi lo utilizza e per chi lo riceve.

C'è infine un'ultima importante dimensione che ci pare caratteristica dello spazio di Guida al Tirocinio che merita di essere sottolineata e che, benché ancora processuale, appare al tempo stesso già fortemente implicata negli esiti e nei prodotti del lavoro che viene svolto.

Essa ha che vedere con la possibilità che a partire dalla narrazione delle esperienze, dei loro punti di forza e di ancoraggio così come delle loro criticità, sia possibile ricucire quel rapporto tra teoria e prassi che così frequentemente nel corso del triennio di formazione viene richiamato e che purtuttavia si presenta spesso non ancora compiutamente risolto.

Lo spazio di Guida al Tirocinio sembra contenere le premesse perché questo percorso (che non può che essere circolare, dalla teoria alla prassi e viceversa) avvenga in modo appropriato e costruttivo. Si tratta, infatti, di una sorta di spazio intermedio tra il mondo della didattica universitaria, a cui è strutturalmente contiguo, e il mondo dei servizi a cui, funzionalmente, fanno riferimento gli stessi docenti di Guida al Tirocinio.

Questa posizione intermedia, che dovrebbe essere compenetrata da entrambe le dimensioni e che con entrambe dovrebbe dialogare, può facilitare e aiutare gli studenti da un lato a riconoscere nelle pratiche dei supervisori i saperi incontrati nel percorso formativo, dall'altro, a restituire all'Università le competenze e le conoscenze operative in essere nel mon-



do dei servizi affinché interroghino la teoria e contribuiscano ad aggiornarla e/o riposizionarla.

Questo percorso ci pare tuttavia incontrare, come si accennava, alcune criticità.

Separando un po' artificialmente i due passaggi, potremmo osservare che per quanto riguarda il rapporto teoria-prassi il processo non sempre appare lineare e spesso può non risultare immediato o facile o addirittura possibile per gli studenti riconoscere le teorie nelle prassi.

Nella nostra esperienza ciò è ben espresso, per esempio, dalla sorpresa/delusione che frequentemente gli studenti provano – e che esprimono nel contesto di Guida al Tirocinio – quando non trovano sponda negli operatori al loro impegno e desiderio di rintracciare nelle pratiche i modelli teorici di servizio sociale incontrati in ambito universitario.

Pur facendo attenzione a evitare di rinforzare una logica formativa imperniata sull'idea illusoria di una trasmissione e causazione tra saperi teorico/disciplinari e saperi professionali (Alastra, Kanelin, Scaratti, 2012), la distanza che viene frequentemente rilevata tra operatività e teoria ci pare debba essere assunta e presidiata in misura più attenta dai due agenti coinvolti nella formazione, ovvero l'Università e il mondo professionale/dei servizi che, insieme dovrebbero 'aprire' e leggere, ricostruendone il senso, lo scarto tra le competenze e i comportamenti messi in atto dagli operatori e quelli teorizzati e descritti nei testi di studio.

Se tale presidio rimane debole, non oggetto di discussione e di elaborazione, si corre il rischio che siano, in una misura non adeguata e non proporzionata alle loro dirette responsabilità formative, gli studenti a dover sostenere il compito di cercare una integrazione tra i due ambiti o che, non trovandola, siano indotti a tenere separati i due mondi scegliendone uno, tipicamente quello dell'operatività, e scotomizzando l'altro, quello della teoria.

Presidiare più attentamente questo raccordo può allora voler dire interrogare e ripensare insieme – docenti e supervisor – la teoria, nella consapevolezza che i saperi richiesti dalla complessità sono saperi aperti, dai risultati mai definitivi, ricchi di contaminazioni, capaci di accogliere le diversità e le contraddizioni come una risorsa da gestire intelligentemente anziché come un ostacolo da rimuovere quanto più in fretta possibile.

Anche per quanto riguarda l'altro processo insito nella circolarità richiamata (ovvero il passaggio prassi-teoria) ci pare che Guida al Tirocinio possa svolgere un ruolo potenzialmente molto interessante.

Il carattere situato della formazione, che Guida al Tirocinio veicola grazie alla vicinanza ai repertori di sapere costruiti e distribuiti localmente, può infatti aiutare a intercettare approcci e pratiche significative emergenti nel mondo dei servizi.

Con due conseguenze importanti.

Da un lato, configurandosi come contesto in cui un ruolo privilegiato viene assegnato alla narrazione e allo scambio delle esperienze, lo spazio di Guida al Tirocinio può consentire agli studenti di sperimentarsi in un percorso inverso rispetto a quello precedentemente descritto, in cui al centro è posta la capacità di elaborazione e di astrazione, ovvero la capacità di far emergere – dall’osservazione delle operatività – delle ricorrenze, degli elementi che assumano un significato diverso da quello che hanno nel contesto specifico e che in quanto tali possano aspirare a essere generalizzati.

Dall’altro, sottoponendo tali saperi a elaborazione critica e riflessiva, potrebbe contribuire a valorizzarli favorendone la circolazione in ambito accademico ed esponendoli alla possibilità di essere trasformati in nuova teoria.

In questo modo approcci metodologici non esattamente inquadrabili nei modelli teorici conosciuti potrebbero essere approfonditi e sviluppati.

Allo stesso modo pratiche innovative, efficaci, sostenibili, generatrici di capitale sociale potrebbero essere concettualizzate, espresse cioè attraverso categorie generali che le rendano intelleggibili e fruibili non solo a livello locale o all’interno della comunità professionale ma in arene più vaste a cui possono essere legittimamente trasferite.

L’obiettivo, in entrambe le dimensioni, rimane lo stesso: irrobustire la capacità di osservazione ed elaborazione critica degli studenti, consentire loro di attraversare l’esperienza di tirocinio supportati da un metodo di lavoro che li stimoli ad alzare il livello delle loro domande (Quale ipotesi di lavoro sociale ho in mente? Quale idea di cittadinanza, di welfare mi guida? In quale contesto socio-politico si inserisce? Quali i vincoli e le opportunità che ne derivano? Quali le strategie e le metodologie più efficaci per gestirli? Quali i modelli positivi, le buone pratiche che nella mia esperienza – o in quella del gruppo dei pari – possono essere assunti come riferimento? Che cosa le rende buone pratiche? Quali valori ritengo non negoziabili nella mia azione professionale? Quali teorie e/o quale uso delle teorie mi consentono di comprendere ed elettivamente di trasformare il reale, ecc.) e li aiuti a formulare ed esplicitare, con competenza e consapevolezza, il proprio progetto professionale.

## Bibliografia

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano.
- Calvino I. (1988), *Lezioni Americane*, Garzanti, Milano.
- Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schon D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

## **9. Aspetti organizzativi, metodologici e buone pratiche relative a guida e alla pratica di tirocinio. L'esperienza del terzo anno**

*di Fabrizia Malanchini, Angela Carera, Graziella Civenti, Laura Salvi\**

L'esperienza di tirocinio vede implicate sia l'Università che le istituzioni. Docenti, studenti e professionisti si fanno carico di un compito difficile: favorire un apprendimento professionale attraverso la pratica e l'analisi critica dell'esperienza.

L'Università, tramite l'Ufficio tirocini del CdL in Servizio Sociale, reperisce le disponibilità dei Supervisor, gestisce gli aspetti formali (convenzione e progetto formativo), definisce gli abbinamenti studenti supervisor e inoltre supporta, monitora e valuta le esperienze di ciascun studente attraverso Guida al Tirocinio.

Le istituzioni (Asl, Associazioni, Aziende ospedaliere, Cooperative sociali, Enti locali, Istituzioni, Società) accettando la convenzione con l'Università si impegnano a garantire un ambito di sperimentazione, collaborando alla crescita professionale degli studenti: promuovendo un clima organizzativo favorevole all'apprendimento, consentendo l'accesso al quadro normativo e alla documentazione interna, individuando i supporti necessari al percorso (che comprendono, per esempio, il riconoscimento del tempo lavoro che l'assistente sociale supervisore dedica a questa attività), nonché favorendo opportunità di sperimentazione e di confronto che valorizzino le competenze degli studenti.

Riteniamo vi sia beneficio anche per la struttura che accoglie, in quanto il tirocinante, in molti casi, promuove una rilettura distaccata: delle sue procedure, delle relazioni con gli utenti e gli altri servizi, delle metodologie di lavoro e della loro efficacia.

Sarebbe interessante verificare quale sia la consapevolezza di questo valore aggiunto e quanto questo si traduca in scelte organizzative che prevedano il coinvolgimento dello studente non solo nell'adempimento di at-

\* Docente di Guida al Tirocinio di III anno del CdL in Servizio Sociale, Università di Milano-Bicocca.

ti e funzioni burocratiche, ma che si orientino a un'offerta di qualità per le nuove generazioni di professionisti. La comunità professionale da sempre concentra l'attenzione sulla formazione di base e in particolar modo sui percorsi universitari di tirocinio, non solo in quanto attività prevista specificatamente dalla normativa nazionale, ma anche in quanto impegno deontologico e generativo orientato a veicolare i saperi specifici della professione di assistente sociale.

I Supervisor, proprio per questo, svolgono un'azione complessa e onerosa: investendo tempo e disponibilità raccontano e condividono con lo studente il proprio agire professionale attraverso un approccio critico, motivano scelte metodologiche e i processi di intervento nel delicato compito di sostenere e accompagnare lo studente nella sperimentazione diretta delle teorie e dei modelli appresi in aula.

Anche gli studenti investono molte risorse e aspettative in questa attività, che rappresenta sovente l'ambito esclusivo di conferma della scelta professionale intrapresa. Il loro grado di soddisfazione dipende molto dalla qualità della relazione con il Supervisore: in molti casi la presenza di una relazione empatica e gratificante con il condiziona in maniera determinante il destino professionale dello studente. È una relazione che possiamo definire "di stretta vicinanza", che consente agli studenti di mettere a nudo anche le proprie emozioni, affrontare i pregiudizi e rielaborare esperienze personali pregresse.

Il Tirocinio del terzo anno in particolare assume una valenza significativa essendo l'ultima occasione, prima della laurea, di esperienza guidata che si realizza in un contesto "che permette la rielaborazione dell'azione professionale sul piano tecnico ed emotivo" (Allegri, 1997).

Gli obiettivi del tirocinio di terzo anno sono impegnativi:

- **Comprendere** funzioni e specificità del ruolo dell'assistente sociale e riflettere sulle fasi dell'intervento professionale, sul metodo e sugli strumenti utilizzati.
- **Comprendere** problematiche, domande e bisogni dell'utenza di uno specifico servizio e contesto sociale, avvalendosi anche di conoscenze teoriche.
- **Comprendere** il contesto istituzionale: caratteristiche, vincoli, risorse e "come" vi si colloca il servizio in cui si opera.
- **Sperimentare** progressivamente la relazione con l'utenza, con le altre figure professionali e/o all'interno dell'equipe o di gruppi di lavoro.
- **Partecipare** alla programmazione di attività del servizio e all'organizzazione di specifici interventi professionali.

Supervisor e docenti di Guida al Tirocinio devono consentire allo studente il raggiungimento degli obiettivi fissati e sono insieme garanti del processo formativo che trasforma la conoscenza in capacità operativa critica, cioè pensata, organizzata e ancorata ai saperi professionali, metodologici e deontologici del servizio sociale.

Sono stati adottati, al momento, alcuni strumenti di lavoro che assolvono a una triplice funzione: sperimentare la valenza della progettazione, promuovere la riflessività e la consapevolezza sui futuri compiti professionali e fornire elementi significativi per la valutazione soggettiva e oggettiva del tirocinio. Nello specifico: il diario di tirocinio, il piano di tirocinio, l'attività di supervisione da parte del professionista esperto, la relazione finale ([www.serviziosocialeUniversitàdiMilanoBicocca](http://www.serviziosocialeUniversitàdiMilanoBicocca)).

Il diario di tirocinio consente allo studente di descrivere l'esperienza in atto attraverso la narrazione delle emozioni e delle conquiste professionali. Se ben organizzato potrà dare un valido contributo alla stesura della relazione finale. La sua scrittura attiva processi di pensiero che connessi al bagaglio delle conoscenze apprese consentiranno, come richiesto nella relazione finale, la rielaborazione dell'esperienza di tirocinio.

La stesura del piano di tirocinio è compito dello studente: richiede capacità di programmazione e pianificazione, di analisi delle competenze acquisite e da acquisire, delle aspettative e caratteristiche personali in funzione al ruolo professionale e delle risorse di cui potrà disporre.

Ma alla stesura vi collabora anche il Supervisore al fine di condividere con lo stesso i tempi di realizzazione e della valutazione.

Proprio per questo il piano è come un contratto che impegna lo studente, il Supervisore ma anche il docente di guida che, seppur non partecipi alla stesura, lo utilizza al fine di una analisi congiunta del percorso stesso.

Con la stesura del piano si chiude la fase di accoglienza dello studente nel servizio, un periodo durante il quale egli osserva primariamente il contesto istituzionale e territoriale e raccoglie le prime informazioni relative ai bisogni dell'utenza.

Vi sarà poi la fase di attuazione del piano di tirocinio, la conclusione del tirocinio e la valutazione dello stesso.

Aver pensato al percorso del tirocinio scandito in fasi crediamo orienti il Supervisore nella programmazione dell'attività "didattica" all'interno del contesto, riducendo il rischio di puri affiancamenti ed evitando che la rielaborazione critica dell'esperienza venga affidata in tutto, o in parte, ai soli studenti e docenti. Si condivide il pensiero di alcuni autori, i quali evidenziano come il processo di apprendimento nel tirocinio richiami alcuni aspetti peculiari del processo di aiuto, e pur evitando la sovrapposizione tra percorso d'aiuto e supervisione attraverso l'accoglienza, l'ascolto e la promozione delle competenze dello studente si favorisce una evocazione degli aspetti fondanti della relazione con gli utenti e del processo metodologico (cfr. Dellavalle, 2011).

Perché il tirocinio possa essere un'attività efficace che consenta allo studente, in particolare di terzo anno, di sperimentarsi in una situazione equilibrata tra "pensare, sentire e agire" è necessario che si strutturi intorno a un processo, che il Supervisore sia dotato di determinate competenze (re-

lazionali, ma anche “didattiche”) e che si rafforzi la collaborazione tra Supervisor e docenti di Guida al Tirocinio.

Il docente di Guida al Tirocinio verifica la coerenza del piano di tirocinio durante un incontro individuale di monitoraggio con lo studente e il Supervisore. È questa l’occasione per raccogliere aspettative, preoccupazioni, timori, o soddisfazioni per l’esperienza in atto e di acquisire ulteriori informazioni in merito al bagaglio di conoscenze ed esperienze e sull’andamento del tirocinio.

Qualora in questo incontro venissero evidenziate difficoltà, il docente di Guida assume la funzione di mediatore tra lo studente e il Supervisore, cercando di comprendere la situazione nella sua complessità per individuare con loro strategie utili a superare le criticità.

Risulta essere, di fatto, l’unica occasione di incontro e confronto congiunto tra docente, Supervisore e studente, fatte salve situazioni particolari che richiedano confronti più frequenti.

Certamente, disporre di poche e frettolose occasioni di confronto esclusivo a volte potrebbe disorientare lo studente, facilitando una connotazione negativa dell’esperienza.

Gli studenti infatti, come già rilevato da Urbanowsky e Dwyer (cfr. 1995) cercano nel Supervisore competenza professionale, coerenza con i principi e i valori della professione, ma anche capacità di sostegno e di incoraggiamento all’autonomia e disponibilità.

Si commette un grossissimo errore se si crede che l’apprendimento della professione nel tirocinio passi solo attraverso l’osservazione dell’attività di un collega esperto e la sperimentazione di alcuni strumenti professionali. Al riguardo dice bene B. Severgnini nel suo libro dedicato ai giovani “Italiani di domani”: “L’esperienza è un antipasto preparato da qualcun altro. Si può assaggiare o rifiutare e in ogni caso non bisogna consumarne troppo”.

Il gruppo di Guida al Tirocinio è:

- luogo creativo, ma rigoroso, della circolarità teoria-prassi, che vede come centrale l’utilizzo “delle suggestioni teoriche per interrogare la pratica” (cfr. Fargion, 2013);
- spazio di narrazione dell’esperienza di tirocinio (racconto, ascolto, mi identifico, mi differenzio);
- azione didattica volta alla costruzione dell’identità professionale.

Il lavoro in gruppo (che viene costruito sia per aree omogenee che disomogenee), dai docenti di guida in prevalenza utilizzato, favorisce il confronto, l’analisi delle aspettative, l’espressione di dilemmi etici spesso collegati a pregiudizi, o difficoltà a collegare caratteristiche personali con le capacità relazionali richieste dalla professione. Guida accompagna gli studenti nella costruzione della loro riflessività, acquisendo la capacità di utilizzare l’esperienza del tirocinio per costruire il proprio sé professionale.

I docenti di terzo anno sono tutti impegnati «sul campo» ed esercitano la professione in contesti diversi: minori e famiglia, salute mentale, area socio-sanitaria, servizi sociali comunali e di ambito.

Guida al Tirocinio vuole anche essere occasione per spronare gli studenti a cercare nuovi modi di promuovere il ruolo e la professione. Attraverso incontri con soggetti attivatori di esperienze innovative (utenti e operatori), si sostiene l'idea che si possa rispondere al mandato istituzionale collegando il rigore metodologico al pensiero creativo e innovativo, offrendo agli studenti occasioni per ripensare a quanto osservato nei servizi.

L'azione di Guida al Tirocinio mira a rendere lo studente capace di osservare criticamente l'esperienza, che significa saper esplicitare i ragionamenti sottesi alle azioni e alle decisioni operative, riconoscere e gestire le emozioni che attraversano la relazione d'aiuto, utilizzare bene la metodologia e applicare con rigore i principi etici della professione.

A conclusione del percorso di tirocinio e di guida si prevede che lo studente stenda la relazione finale.

Deve contenere una rielaborazione critica dell'esperienza effettuata con particolare riferimento al ruolo dell'assistente sociale. Non necessariamente deve riguardare tutta l'esperienza. Possono essere possibili approfondimenti. Ma ciò su cui non si transige è che lo studente deve rendere visibili competenze riflessive, rielaborative e, per quanto possibile, deve essere in grado di ipotizzare soluzioni delle problematiche.

È un compito assegnato allo studente e non richiede, a differenza del piano di tirocinio, l'approvazione da parte del Supervisore.

Generalmente vissuto come impegno gravoso, di fatto obbliga lo studente, attraverso la scrittura, a organizzare il proprio pensiero riflessivo e a esercitare la competenza sintattica e di comunicazione scritta, tanto importante per gli assistenti sociali.

Inviata al docente di guida, è oggetto di discussione nel corso del colloquio finale, che si concluderà con il giudizio formale trascritto sul libretto.

Il Supervisore è invitato al colloquio finale, anche se la presenza non è obbligatoria, e la sua valutazione avrà un peso determinante sul giudizio complessivo. La valutazione del Supervisore avviene attraverso la compilazione di una scheda, predisposta dai docenti di guida, che raccoglie elementi relativi al grado di attuazione del piano di tirocinio e del percorso effettuato dallo studente, evidenziando competenze acquisite e criticità sia in ambito relazionale, che metodologico e strumentale.

Il colloquio finale assolve alla funzione di garantire la circolarità e la trasparenza del processo valutativo (cfr. Dellavalle), e consente allo studente di raccogliere tutti gli elementi utili a individuare punti di forza o criticità nel suo percorso di costruzione dell'identità professionale.

Nel corso del colloquio è dato ampio spazio allo studente di esprimere il proprio giudizio e rivedere i contenuti critici della relazione finale, poi-

ché la valutazione è qui considerata come un “processo di apprendimento per migliorare” (cfr. Civenti, 2007). Situazioni particolarmente critiche, che richiedono un ripensamento dei tempi o dei modi di effettuare il tirocinio, non giungono mai al colloquio finale, ma sono riconosciute e accompagnate da Supervisore e docenti di Guida e di Metodi, verso soluzioni condivise con gli studenti.

La collaborazione tra docenti di Guida al Tirocinio e Supervisorie andrebbe ulteriormente rafforzata per qualificare ulteriormente il percorso e garantirsi reciprocamente collaborazione e corresponsabilità.

Interessante potrebbe essere la costituzione di gruppi formativi di miglioramento composti da docenti di guida e Supervisorie, che elaborino strategie di supervisione e nuovi e più efficaci strumenti di supporto al percorso, accedendo al sistema dei crediti della formazione permanente.

Merita sicuramente un’attenzione l’opportunità di individuare, per studenti particolarmente capaci, contesti di tirocinio sperimentale, all’interno dei quali gli studenti possano assumere responsabilità e assolvere a funzioni specifiche connotate come attività di servizio. Per questi tirocini sarà ovviamente necessario predisporre strumenti e accompagnamenti diversi dagli attuali, quale per esempio un’azione di affiancamento garantita da un tutor universitario, che sviluppi conoscenza e capacità operativa all’interno di un contesto relazionale e di guida individuale.

## Bibliografia

- Allegri E. (1997), *Supervisione e lavoro sociale*, Carocci, Roma.
- Civenti G. (2007), “Approcci alla valutazione e funzioni professionali”, in De Ambrogio U., Bertotti T., Merlini F., *L’assistente sociale e la valutazione*, Carocci, Roma.
- Dellavalle M. (2010), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale Un modello di apprendimento dall’esperienza*, Carocci, Roma.
- Dwyer M., Urbanowski M. (1995), *L’apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisorie e studenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- Fargion S. (2013), *Il metodo nel servizio sociale. Analisi dei casi e ricerche*, Carocci, Roma.



## 10. Promuovere e programmare tirocini in tempo di crisi

di *Roberto Vaghi\**

Il presente contributo prende spunto dall'attività svolta nell'ambito del Servizio Tirocini del CdL in Servizio Sociale del Dipartimento di Sociologia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, nella promozione e organizzazione dei tirocini per gli studenti del 2° e 3° anno del suddetto CdL. La riflessione viene ricondotta oltre che alle scelte formative del CdL medesimo alle situazioni di contesto generale e specifico rilevate nel confronto quotidiano e nelle relazioni con tutti gli attori che a vario titolo e presenza, partecipano alla definizione dei percorsi di tirocini possibili per gli studenti futuri assistenti sociali (Presidente del CdL, docenti del CdL con particolare riferimento ai Docenti di Guida al Tirocinio, enti in cui si organizza il tirocinio, supervisor).

### Introduzione

Se si concorda che l'esperienza di tirocinio rappresenta per lo studente in servizio sociale una modalità fondamentale per la sua formazione di futuro professionista, va evidenziato che questa esperienza si colloca all'interno di un rapporto tra sistemi (Università, il sistema dei servizi sociali, la comunità professionale) che concorrono insieme, ciascuno per la propria competenza, responsabilità e finalità, al raggiungimento di un progetto di tirocinio condiviso al centro del quale è inserito lo studente<sup>1</sup>.

Il dialogo interno tra questi sistemi non è sempre lineare, ma l'esperienza a oggi condotta restituisce da parte di operatori ed enti, un interesse

\* Assistente Sociale e referente del Servizio Tirocini per il CdL in Servizio Sociale del Dipartimento di Sociologia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

1. Cfr. M. Dellavalle (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci, Roma.

permanente a sviluppare a promuovere e consolidare opportunità formative per il tirocinante.

Infatti, anche in questo particolare e prolungato periodo di crisi economica che impegna l'assetto di servizi sociali ed enti in termini di contrazione e gestione delle risorse disponibili condizionando l'organizzazione e la programmazione degli interventi e le politiche sociali, registriamo come Servizio Tirocini del CdL in Servizio Sociale dell'Università di Milano-Bicocca, da parte di enti e supervisori, un'attenzione alla proposta formativa dell'Università in materia di tirocini e l'interesse a sostenere lo scambio professionale, metodologico e di contenuti, con una risposta quantitativamente e qualitativamente importante nel suo complesso, garantendo un risultato di efficacia all'esperienza condotta dagli studenti.

L'Università da parte sua, con la propria struttura e le risorse dedicate al tirocinio dei futuri assistenti sociali, si colloca nell'importante posizione di snodo nella relazione tra formazione e mondo del lavoro, tra studente, supervisore ed ente nella definizione di collaborazioni efficaci, nell'osservazione e rilevazione dei contesti organizzativi e operativi, rilevando e restituendo elementi di conoscenza e analisi della realtà dei servizi, utili a una programmazione più puntuale dei tirocini, potenziando la sinergia tra gli attori del sistema quale mezzo possibile di contrasto degli effetti della crisi sulla stessa attività programmatrice.

## **1. Organizzare tirocini tra crisi e opportunità: alcuni elementi di contesto**

All'interno del welfare l'assistente sociale è tra le figure professionali più investite dagli effetti della crisi. Gli assistenti sociali lavorano sulla linea di un fronte schiacciati da un lato da mandati istituzionali e organizzativi dei propri enti, che impongono loro il trattamento di problemi sociali gravi, crescenti e differenziati, chiedendo agli operatori efficacia, risparmio di tempo e risorse nella gestione del problema (*"fare bene, in fretta e con poche risorse"*). In un orizzonte temporale ridotto della programmazione territoriale, con scelte preventivate non più solo sul medio-lungo periodo ma sul periodo medio-breve, quando non è sull'urgenza.

Dall'altro, il dover far fronte a una domanda proveniente dai territori, sempre più complessa e a volte drammatica e in continua crescita (il riferimento va per esempio alle situazioni di sfratto, al sostegno per il contrasto degli stati di non autosufficienza e invalidità, all'esclusione momentanea o definitiva dal mercato del lavoro o alla mancata inclusione in esso) e a un utente/cliente esigente e con aspettative di soluzione o perlomeno di presa in carico o considerazione della propria vicenda personale.

Uno degli esiti di questa dinamica, può considerarsi l'assunzione da parte di alcuni operatori sociali, di comportamenti difensivi o senza l'assunzione di responsabilità, limitando il proprio agire professionale allo svolgimento di compiti di routine o non rinviabili, praticando "la riduzione amministrativa dei bisogni" (Tosi, 1984).

Chi ha il compito di individuare gli ambiti di tirocinio per conto del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Milano-Bicocca, si muove pertanto tra questi due poli che possiamo considerare interni alla realtà del sistema dei servizi e possono incidere sulla disponibilità delle sedi di tirocinio e dei supervisori ad accogliere gli studenti in formazione per lo svolgimento del tirocinio. Accanto ai fattori riflessi della crisi nel settore del welfare, vanno considerati anche fattori di natura normativa-burocratica che regolamentano le convenzioni per l'attività di tirocinio tra Università ed enti e che possono diventare fattori di facilitazione o di ostacolo nel percorso di costruzione di un tirocinio. Per esempio alla necessità di rinnovare da un anno all'altro convenzioni già attive per soddisfare le norme vigenti; o l'esigenza della dirigenza di alcuni enti di veder garantiti aspetti non previsti dalla convenzione e pertanto oggetto di negoziazione che possono prevedere tempi di approvazione che mettono in discussione la possibilità di una collaborazione con l'Università. Pertanto, un compito già difficile in condizioni di relativa tranquillità, diventa complicato quando i fattori di contesto generale e particolare dei singoli enti, rimandano segnali di crisi non solo riconducibili alla carenza di risorse economiche, strumentali e umane disponibili interne ai servizi. Ma investono, la ricerca di senso, fiducia e motivazioni rispetto al proprio ruolo di operatori in contesti complicati, insieme alla valutazione dell'efficacia reale di alcuni servizi e prestazioni e della loro coerenza in relazione all'intensità e urgenza della domanda che giunge ai servizi sociali. Si può affermare che l'organizzare degli abbinamenti dei tirocini, presuppone in questa fase, un livello più alto di impegno e capacità nel gestire le incertezze del sistema nel suo insieme, promuovendo nel contempo, azioni in grado di fronteggiare le instabilità.

Come sappiamo, il termine "crisi" è spesso associato a opportunità, come a indicare che ogni fase difficile da superare della vita individuale o collettiva, presenta delle soluzioni.

Ma le opportunità non si realizzano da sole, vanno riconosciute e costruite. È quanto si cerca di fare nella attivazione dei tirocini, utilizzando le possibilità offerte da un sistema di relazioni circolari tra i diversi attori coinvolti nell'organizzazione e conduzione dei tirocini (Università, referenti politico-amministrativi degli enti interessati, assistenti sociali supervisori e studenti). Consapevoli che lavorare insieme non è scontato ma va preparato e rappresentato, presidiando la professione e i suoi contenuti formativi.

Come vedremo più avanti, l'esperienza sviluppata dal Servizio Tirocini, nell'ambito del CdL in Servizio Sociale dell'Università di Milano-Bi-

cocca, indica sia tra gli assistenti sociali, sia in molti responsabili di servizio e dirigenti di strutture ed enti con i quali è in atto una collaborazione, l'esistenza di volontà, esperienze, tentativi atti a individuare all'interno delle proprie organizzazioni ed équipes, strategie e soluzioni progettuali in grado di fronteggiare la situazione di crisi, mantenendo alto il senso del proprio agire.

Questo atteggiamento di "*apertura disponibile comunque*"<sup>2</sup> quando si evidenzia, rappresenta un fattore importante e potente su cui fondare la collaborazione tra Università ed enti sia pubblici che del privato sociale, nella promozione e organizzazione della proposta di tirocinio da offrire agli studenti.

## 2. Promuovere tirocini

Prima di trattare gli elementi che condizionano l'organizzazione dei tirocini in relazione alla crisi, sembra opportuno tracciare brevemente le condizioni e gli attori che contribuiscono a creare le condizioni in modo da consentire allo studente l'effettuazione della sua esperienza di tirocinio come parte fondamentale del percorso formativo di Servizio Sociale dell'Università di Milano-Bicocca.

Per introdurre l'argomento, utilizzo un episodio accaduto tempo fa. Durante un colloquio con un gruppo di studentesse del CdL in Servizio Sociale nel quale si valutavano insieme le possibili opzioni di sedi di tirocinio presi in esame, estrassi una cartina stradale e la misi sulla scrivania consultandola. Mi accorsi dello stupore con il quale mi osservavano le studentesse, fino a quando una di loro disse, interpretando probabilmente il pensiero delle compagne: "non credevamo che si usasse anche una cartina geografica per organizzare un tirocinio", per poi proseguire, sempre riferendosi al lavoro in essere, dicendo che "credevamo fosse un'operazione più semplice decidere a quale servizio assegnarci".

Ho ritenuto di raccontare questo episodio minimo in quanto contiene, nella sua semplicità e banalità apparente, l'espressione della difficoltà da parte dello studente ma non solo, di comprendere la complessità presente nel lavoro preliminare di individuazione, definizione, organizzazione che precede l'esito finale: l'assegnazione della sede di tirocinio. Insieme alla definizione del contratto di tirocinio tra le parti, condizione per l'avvio

2. La frase riportata è stata citata da un assistente sociale da diversi anni supervisore di tirocinio, durante un colloquio di presentazione dell'attività. Trovandosi in una fase di difficoltà del suo servizio e del suo ente a seguito di una riorganizzazione interna, non intendeva comunque arretrare dal suo compito di supervisore reputandolo fondamentale e sentendo la responsabilità nei confronti degli studenti in formazione.

concreto dell'esperienza. Ma contiene anche un'idea semplificata presente in molti interlocutori, del lavoro di organizzazione e programmazione dei tirocini professionali. Infatti, l'abbinamento di tirocinio tra studente ed ente, tra studente e assistente sociale supervisore, sembra a molti il risultato della combinazione matematica di due elenchi di nominativi: quello degli studenti con le loro preferenze d'area e quello degli enti con le relative sedi e disponibilità. Come accade, volendo usare un riferimento "leggero", per la formulazione dei calendari annuali dei campionati di calcio o di altri sport.

È evidente che il lavoro organizzativo è più articolato e complesso e racchiude il pensiero che tratterà la traiettoria di lavoro lungo tutte le sue fasi; la valutazione dei dati raccolti dell'esperienza pregressa dai Docenti di Guida al Tirocinio; lo scambio formale e informale preliminare con dirigenti e assistenti sociali supervisori per presentare la proposta formativa e raccogliere (o meno) la loro disponibilità a collaborare. Organizzare l'esperienza di tirocinio è un'attività articolata che racchiude insieme procedure e atti amministrativi (firma della convenzione tra Università ed enti, registrazione del progetto formativo, richieste di impegno, riconoscimento crediti ai supervisori ecc.) e dimensioni relazionali e comunicative importanti per gli esiti di una collaborazione tra "sistema università" e "sistema di servizi".

### **3. Il tirocinio tra aspettative e comunicazione**

Il lavoro di individuazione e assegnazione di ambiti di tirocini e un'esperienza di co-produzione tra diversi soggetti a vario titolo impegnati a rendere viva un'esperienza ritenuta fondamentale e persistente nella formazione dello studente di Servizio Sociale e strumento importante per entrare a far parte della comunità professionale (Dellavalle, 2011). Prima ancora che operativa, per la nostra esperienza, si configura come una relazione tra soggetti che agiscono intenzionalmente lungo tutto il percorso di tirocinio e intenzionalmente ne condividono i presupposti formativi e l'obiettivo, formalizzandola con il contratto di tirocinio rappresentato dal progetto formativo.

È un processo che ha inizio all'interno dell'Università dove avviene lo scambio informativo in particolare tra i Docenti di Guida al Tirocinio, il referente A.S. del Servizio Tirocini e l'amministrativo del medesimo servizio, relativamente al gruppo di studenti dei vari anni da avviare all'esperienza tenendo conto gli obiettivi specifici previsti dal CdL. L'esistenza di un setting organizzativo in questa fase e poi lungo tutto il percorso di definizione-inserimento-conduzione-verifica del tirocinio, realizza una condizione importante per il raggiungimento degli obiettivi.

Lo scambio interno, con i Docenti e il Presidente se necessario, pone le basi per il successivo raccordo con operatori e responsabili degli enti esterni contattati per valutare un loro impegno diretto nella conduzione dei tirocini. È in questa fase che avviene la ricomposizione delle possibili scissioni e differenze tra le attese e gli obiettivi della formazione e l'esperienza proposta dagli enti al loro interno in termini di disponibilità degli operatori, servizi dedicati ad accogliere lo studente, ampiezza dell'area di osservazione e di sperimentazione consentita allo stesso in relazione agli obiettivi fissati dal programma.

È questa la fase in cui, si discutono le possibilità di concretizzare o meno l'esperienza e nella quale viene data esplicitazione delle attese e degli interessi portati da ogni attore del sistema, necessaria per comprendere la fattibilità o meno della collaborazione ai fini del tirocinio. Ogni soggetto coinvolto nutre delle aspettative verso l'esperienza e verso gli altri. Lo studente aspira a sperimentarsi nell'ambito di servizio desiderato; il supervisore di poter condurre una buona esperienza fruendo di studenti "svegli e motivati" e una collaborazione per sé positiva e formativa con l'università; il docente di Guida al Tirocinio, l'auspicio di avere un gruppo omogeneo di studenti e ambiti di servizio e supervisori collaboranti; l'Università di fornire una proposta formativa di qualità e interessante accettata e soddisfacente per gli enti e per gli studenti.

Dedicare un momento nella fase di assegnazione degli ambiti di tirocini al riconoscimento di quel che pensa ogni attore coinvolto nel sistema e i suoi obiettivi, consente di preservare l'esperienza che lo studente andrà a svolgere, da fraintendimenti e modifiche successive dei programmi a tirocinio avviato. Trattandosi di un sistema abitato da "clienti plurimi" che possono condurre a esiti multipli, diventa fondamentale coinvolgere ogni cliente a contribuire attivamente alla produzione dell'esperienza. Un esempio concreto è rappresentato dagli studenti che coinvolti nella ricerca attiva di sedi e soluzioni per lo svolgimento del loro tirocinio, contribuiscono con il loro apporto a superare fasi di impasse nel reperimento di soluzioni in specifici territori.

Se affermiamo che l'esperienza di tirocinio professionalizzante rappresenta per il futuro assistente sociale, una modalità fondamentale per la sua formazione professionale e un'attività integrata e contemporanea<sup>3</sup>, va riconosciuto che il ruolo di preparazione dell'esperienza interna alla sede universitaria in relazione e continuità con la sede di tirocinio non solo concorre a definire una relazione "intersitemica" preparatoria al progetto di tirocinio, ma rappresenta implicitamente per lo studente, prima ancora di iniziare, il primo contatto con la complessità organizzativa di un sistema e

3. E. Neve (2005), "Tirocinio", in *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci Faber, Roma.

un'occasione di apprendimento<sup>4</sup>. Complessità che imparerà poi a conoscere nel momento in cui avvierà la sua esperienza concreta nei servizi.

Il dialogo e la comunicazione interno a questo rapporto tra attori e soggetti istituzionali, non sempre fluido ed esente da complicazioni e imprevisti, a nostro avviso dovrebbe pertanto essere non solo il mezzo per realizzare un contesto di tirocinio efficace e soddisfacente sul piano dell'apprendimento per lo studente e nel suo interesse. Ma un fine da conservare e consolidare per qualificare l'esperienza condivisa, concorrere alla produzione di idee e prassi aggiornate in continuità con la realtà del sistema dei servizi e con le aree emergenti di intervento e proporre occasioni formative di aggiornamento per i supervisori, cosa che da diversi anni viene offerta gratuitamente dall'Università.

#### **4. Promuovere tirocini: alcuni dati generali di riferimento**

Nel triennio 2011-2014, il Servizio Tirocini ha organizzato per il gli studenti del 2° e 3° anno del CdL in Servizio Sociale dell'Università di Milano-Bicocca, complessivamente 517 tirocini, all'interno di 304 enti prevalentemente afferenti ad Asl e Comuni, ma con una presenza in crescita del settore del privato sociale e privato. In totale nel triennio sono stati interpellati 352 enti dei quali 48 hanno dichiarato l'impossibilità di collaborare per motivazioni prevalentemente di natura organizzativa. Nel medesimo triennio, la realtà fluida presente nel contesto dei servizi, ha consentito un ricambio significativo degli enti sul piano quantitativo e qualitativo, realizzando un "portafoglio" di opportunità varie e interessate a fidelizzare il rapporto di supervisione con l'università.

Occupandosi dell'organizzazione dei tirocini destinati agli studenti provenienti da tutte le province lombarde e di alcune piemontesi (in particolare Novara e Alessandria), il Servizio ha una visione di insieme relativamente a problematiche e virtù del sistema dei servizi e delle realtà istituzionali singole o associate con le quali si relaziona. Inoltre, è nella qualità e quantità dei problemi presenti e trattati nei contatti con assistenti sociali, dirigenti di servizio, in qualche caso anche con assessori, che consentono di raccogliere molteplici informazioni sul funzionamento dei servizi sociali nelle diverse aree geografiche, sulla loro organizzazione e competenza ed eventuali mutamenti in atto da un anno all'altro.

In questo senso il Servizio Tirocini dell'Università di Milano-Bicocca, può forse essere considerato un osservatorio delle dinamiche presenti nel

4. Più di uno studente in Servizio Sociale in questi anni, ha riferito che aver conosciuto in cosa consiste il lavoro preparatorio all'assegnazione della sede di tirocinio e il ruolo che ogni attore esercita nella fase preliminare, ha facilitato la comprensione in chiave organizzativa del tirocinio avvicinandoli al concetto di complessità.

sistema di offerta dei servizi sociali, sanitari e socio-sanitari lombardo e non solo, in relazione all'attuale situazione sociale ed economica generale.

## 5. Programmare in tempo di crisi

In quale contesto si organizzano i tirocini nella fase attuale di crisi e con quali condizionamenti?

Il lavoro di promozione, preparazione, implementazione dei tirocini, non è sempre lineare e presenta un duplice carattere di potenza e fragilità. Potenza in quanto il sistema su cui si sostiene il tirocinio, si fonda su normative certe che lo rende obbligatorio e sulle scelte didattiche del CdL; e sulla presenza di strutture interne all'università e agli enti e di operatori qualificati che non lasciano solo lo studente anche laddove sorgessero difficoltà. Fragile in quanto il medesimo sistema è suscettibile, in particolare all'interno degli enti, di mutamenti e imprevisti di natura organizzativa, regolamentare, in qualche caso personale dell'assistente sociale, che obbligano a rivedere prassi acquisite e funzionali agli obiettivi ricercando soluzioni alternative.

In questa fase, l'incertezza che contamina i servizi in termini di riduzione di risorse e risposte influenzando le organizzazioni e la programmazione di attività e progetti, ha una ricaduta nella relazione tra sistemi. L'organizzazione dei tirocini, sta risentendo degli effetti della situazione economica generale, evidenziando comportamenti nei singoli come negli enti, diversificati e variabili che possono condizionare le scelte. Ma mostra anche una realtà meno tragica rispetto alle opportunità offerte agli studenti.

In linea generale vi sono segnali di tentazione di arretramento dei servizi o di singoli operatori su un livello di prestazioni meno strategico e impostato sul breve periodo. Così come diffuso è il senso di incertezza su ciò che si può fare e proporre allo studente "qui e ora". Questa incertezza è diffusa negli assistenti sociali supervisor di servizi pubblici in fase di riorganizzazione. E in particolare tra gli operatori del Terzo Settore, quando vedono il loro destino professionale legato al rinnovo di un appalto o alla sicurezza di fondi per un progetto.

In entrambe le situazioni, l'azione programmatica dei tirocini risente dell'incertezza e della volontà di disimpegnarsi dai tirocini, pur riconoscendone il valore.

La riflessione sui dati acquisiti nel triennio 2011-2014 dal Servizio Tirocini, indica la volontà degli assistenti sociali di presidiare la professione anche attraverso il tirocinio, malgrado le difficoltà. È un dato importante e che da fiducia a chi ha il compito di organizzarlo, esprimendo in questa fase difficile *"un segnale vitale in una fase stagnante"*, contrastando la possibilità di diventare a loro volta vittime della attuale crisi.



## 6. La supervisione sospesa

Quali sono i principali motivi che inducono assistenti sociali ed enti a rinunciare o sospendere momentaneamente la collaborazione per i tirocini? Quali sono i segni che indicano i motivi di crisi?

Per affrontare la questione, ci avvaliamo dei dati contenuti nella relazione annuale che il Servizio Tirocini dell'Università di Milano-Bicocca redige su richiesta del presidente del CdL per il triennio 2011-2014.

Si possono individuare due aree dove maggiormente è più visibile l'influenza delle difficoltà che rendono incompatibile l'attività di servizio con la presenza di uno o più studenti tirocinanti.

La *prima area* fa riferimento agli assistenti sociali supervisor. Ogni assistente sociale è evidentemente libera/o di scegliere se assumere il compito di supervisore di tirocinio o meno. Nella maggioranza dei casi come detto, è presente l'idea che la supervisione rappresenta un'opportunità (Puccio, Taccani, 2009). Ma si riscontrano almeno quattro fattori critici che incidono sulla scelta di accettare l'impegno di supervisore:

1. L'assenza di un tempo utile da dedicare al tirocinante all'interno del tempo lavoro. In questo caso viene registrato spesso l'aumento di compiti assegnati agli assistenti sociali di un servizio a fronte di una riduzione di organico; oppure mutamenti di funzioni o responsabilità dell'assistente sociale che implicano un impegno superiore al passato, sempre collegato a una "riorganizzazione obbligata" che determina la contrazione del tempo anche psicologico da dedicare ad altro, tirocinio compreso.
2. La divisione del proprio impegno lavorativo su più sedi di servizio, a volte collocati fisicamente lontani tra loro e la difficoltà di conciliare l'esigenza formativa dello studente con le richieste lavorative.
3. La percezione di fragilità propria e del servizio, con l'implicazione di fatiche e condizioni emotive suppletive qualora si dovesse far carico del tirocinante.
4. La tipologia del contratto cui è soggetto l'assistente sociale. È un fenomeno questo che riguarda in particolare le nuove leve di assistenti sociali. L'interesse a provarsi nell'attività di supervisione si scontra con l'incompatibilità delle condizioni contrattuali (part-time; contratto a tempo determinato in scadenza, collaborazioni occasionali).

Una novità importante va considerata: l'entusiasmo e l'interesse che l'attività di supervisione suscita nelle nuove generazioni di assistenti sociali. Così come mantiene un'attrazione per l'assistente sociale, il riconoscimento di crediti formativi attribuiti ai supervisor ed le occasioni formative promosse dal CdL. Queste due condizioni si riscontrano tra coloro che per motivazioni interne ai singoli enti, non hanno facilità ad accedere a corsi di formazione permanente fuori sede.

Questi fattori, sono riconducibili a tre aree di criticità: 1. la razionalizzazione dei servizi all'interno dell'ente, con conseguenti accorpamenti, cambi

di funzioni e responsabilità e compiti per gli assistenti sociali; 2. contrazione dell'organico con mancata sostituzione degli assistenti sociali dimissionari o trasferiti in altra sede; 3. condizioni contrattuali insufficienti a garantire stabilità e sicurezza nell'assistente sociale. La difficoltà a percepirsi come risorsa nel momento in cui l'Università chiede la collaborazione, ha condotto i potenziali supervisor all'assunzione di posizioni poco attive e di sospensione momentanea dell'impegno.

La *seconda area* fa riferimento invece a decisioni di natura organizzativa e/o amministrativa interne agli enti.

Anche in quest'area in linea generale, va rilevato l'impegno di molti responsabili di servizio e dirigenti di settore, a garantire l'accoglienza di tirocinanti, pur impegnati a ricercare soluzioni e strategie che consentano di garantire la continuità di prestazioni e programmi. I fattori di criticità si evidenziano nei seguenti comportamenti:

1. Richieste di garanzie all'Università, laddove in particolare sono previsti costi economici diretti per l'ente (es. corsi agli studenti sul tema della sicurezza e tutela nei luoghi di lavoro) e indiretti (assenza dal servizio del supervisore per partecipare in Università all'incontro preliminare per la definizione del patto formativo, i colloqui di valutazione dell'andamento ed esito del tirocinio, previsti dai docenti di Guida al Tirocinio).
2. Ridimensionamento delle disponibilità di sedi e operatori (fino al 50% rispetto al precedente anno in qualche caso), in relazione a nuovi assetti organizzativi o dovuti al ridimensionamento di progetti. O nel caso del privato sociale, la disponibilità è strettamente connessa con la disponibilità di finanziamenti derivanti da bandi pubblici nella gestione dei servizi o da rinnovo di convenzioni.
3. Accettazione del tirocinante a condizione che lo stesso sia di terzo anno. La richiesta si configura non tanto come sostituzione del personale mancante nel servizio. Piuttosto come riduzione del tempo che il supervisore deve dedicare allo stesso, dal momento che si presume che abbia già maturato conoscenze ed esperienze superiori ai suoi colleghi di 2° anno.
4. Cambiamenti nella dirigenza di ente o servizio, con conseguenti modifiche di assetti, pensieri, visioni, riguardanti l'inserimento di tirocinanti all'interno dei servizi sociali; oppure relativamente al contenuto della convenzione in essere ritenuta non coerente con i propri obiettivi e richieste.

Complessivamente, le richieste citate determinano l'ingaggio di una negoziazione che può prevedere l'intervento di altri servizi dell'Università quali il Servizio Prevenzione, piuttosto che l'Ufficio Stage.

Va rilevato, che per quanto riguarda gli enti e il loro rapporto con l'Università in materia di tirocini, è subordinato in alcuni casi non tanto a riorganizzazione di servizi o strutture organizzative con conseguenti ridimensionamento di opportunità. Piuttosto, le rinunce sono riconducibili al

significato che la presenza di un tirocinante potrebbe avere all'interno dei servizi di un ente in un determinato momento. Oppure a motivazioni dettate dalla necessità di non gravare il proprio bilancio con ulteriori spese come quelle citate per la formazione o per visite ed esami presso i servizi di medicina preventiva.

In questi casi il lavoro richiesto all'Università, è quello di sostenere la legittimità condivisa del progetto di tirocinio, consapevole che la fiducia della proposta all'ente, nei casi più complessi, non dipende solo dalla capacità di renderla interessante quanto dai rapporti dominanti esistenti al suo interno e costruzioni di pensiero non flessibile che non consente al contesto di accogliere il tirocinio.

## Conclusione

Il tirocinio per il laureando in Servizio Sociale è correttamente considerato un'esperienza di socializzazione al lavoro in quanto incontra contesti lavorativi reali, metodi, riferimenti e culture professionali, che avrà modo di far vivere nel suo personale futuro professionale.

Pur rimanendo all'interno dei curricula, il tirocinio non è esente da criticità dettate dagli esiti della crisi nel settore dei servizi sociali. Ma anche da possibili rischi interni, come per esempio la riproduzione di proposte e modalità operative già adottate dai supervisori.

Puntare su proposte di formazione attraverso il tirocinio, efficaci e coerenti con la realtà del mondo attuale, è uno degli elementi che potrà motivare e garantire l'investimento continuo di mezzi e risorse da parte dell'Università e degli enti. Insieme all'attenzione a chi ha il compito di avvicinare lo studente al mondo dei servizi: l'assistente sociale supervisore.

Come detto, crisi è spesso associata a opportunità. L'esperienza di lavoro condotta nell'ambito della organizzazione dei tirocini, indica che non è solo un binomio recitato per abitudine. Rappresenta invece, una prospettiva reale che va costruita insieme ai diversi attori disposti a diventare partner, mettendo insieme il sapere e le risorse strumentali e umane fruibili e necessarie per mantenere alta la proposta formativa da presentare agli studenti. Programmare in un contesto generale di crisi, significa doversi confrontare non solo con la carenza di risorse materiali, finanziarie e umane o vincoli normativi. Ma in qualche caso con una crisi che deriva per l'operatore come per i responsabili degli enti, dalla difficoltà di recuperare significato del lavoro sociale e dei servizi preposti incaricati a svolgerlo.

I fattori di crisi generale e particolare, non sono fortunatamente dominanti nell'attività di organizzazione dei tirocini. Indubbiamente rendono faticose alcune fasi del percorso di realizzazione di un tirocinio, ma non ne impediscono l'implementazione. Il riconoscimento diffuso del valore del ti-

rocino formativo per gli studenti da parte degli assistenti sociali e dei loro responsabili, consentono di raccogliere un'adesione importante per la realizzazione del programma di tirocinio e guardare con fiducia alla programmazione futura, consapevoli delle difficoltà presenti nel sistema e nella professione ma anche della disponibilità a condividere un processo di elaborazione dei contenuti e degli obiettivi del tirocinio.

## Bibliografia

- Allegri E. (1997), *Supervisione e lavoro sociale*, Carocci, Roma;
- Barberis D. (a cura di) (2009), *Il prodotto del lavoro sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Bisleri C. et al. (1995), *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, Carocci, Roma.
- Facchini C. (a cura di) (2010), *Tra impegno e professione*, Il Mulino, Bologna.
- Gui L. (2007), "Servizio Sociale tra università, professionisti e comunità locale", in Chessa S., Piga M.L., EDES, Sassari.
- Neve E. (2005), "Tirocinio", in *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci Faber, Roma.
- Olivetti Manoukian F. (2006), "I servizi sotto assedio", in *Re-immaginare il lavoro sociale*, I GEki di Animazione Sociale, Torino.
- Puccio R., Taccani P. (2009), "Lavoro sociale e lavoro formativo", *Prospettive sociali e sanitarie*.
- Taccani P. (2006), "Il lavoro sociale tra cultura e operatività", *Prospettive sociali e sanitarie*.
- Tosi A. (1984), *Piano e bisogni: due tradizioni di analisi*, Archivio di studi urbani e regionali.

## **11. La piattaforma informatica per la gestione dei materiali didattici di Guida al Tirocinio: esplorando spazi di collaborazione e di sviluppo possibili**

di *Beatrice Longoni\**

### **Premessa**

Nell'anno accademico 2013/2014, nel Corso di Laurea in Servizio Sociale presso l'Università di Milano-Bicocca è stata attivata una sperimentazione riguardo una piattaforma informatica che consentisse di costruire un portfolio per ogni studente, a partire dal 1° anno di corso, arricchendolo via via negli anni accademici successivi. Tale sperimentazione, voluta dal Presidente del Corso di Laurea<sup>1</sup> e centrata sul tirocinio, è correlata sia all'attività didattica nel suo complesso, sia all'elaborazione di dati e informazioni sui percorsi individuali, anche ai fini di programmazione della formazione e di statistiche sugli studenti.

Il portfolio del singolo studente, costruito dal momento del suo accesso al Corso di Laurea in Servizio Sociale, ricomporrà le conoscenze e competenze acquisite nell'ambito dell'attività di Guida al Tirocinio e di tirocinio nei diversi anni, arricchendosi man mano dei diversi materiali prodotti e raccolti nel triennio. Si creerà così progressivamente un enorme patrimonio informativo, trasmesso dai docenti di 1° anno ai docenti dell'anno successivo e infine ai docenti dell'ultimo anno di corso, con un continuo incremento di informazioni e materiali riferiti al singolo studente e al corso nel suo complesso.

La costruzione della piattaforma informatica di tirocinio tiene conto del modello adottato dal Corso di Laurea in Servizio Sociale di Milano-Bicocca, che prevede fra l'altro il tirocinio fin dal 1° anno di corso e l'impiego di 12 docenti (4 per anno, ognuno referente di un gruppo di circa 25-30 studenti). I gruppi di studenti si compongono in 1° anno in base all'ordine alfabetico dei loro cognomi, in 2° e in 3° anno in base all'ambito territoriale

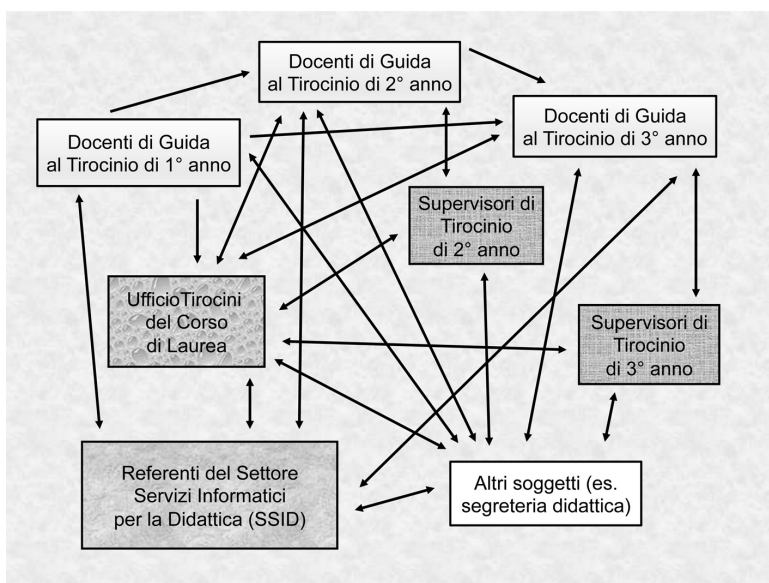
\* Docente di Guida al Tirocinio di 1° anno.

1. Il Presidente era Mara Tognetti.

del servizio in cui si inseriscono per il tirocinio individuale. La piattaforma potrà quindi rispondere agevolmente alla necessità di riorganizzare e condividere una considerevole quantità di informazioni e materiali riferiti ai singoli studenti e ai singoli anni di corso.

La definizione della sperimentazione della piattaforma ha comportato diversi incontri, fra il Presidente del Corso di Laurea e il referente informatico di Ateneo, fra Presidente e docenti di Guida al Tirocinio (specie di 1° anno), fra docenti di Guida al Tirocinio e tecnici informatici.

La lunga strada intrapresa enfatizza le dimensioni di connessione fra aree e tasselli differenti coesistenti nello stesso processo formativo (ossia il Corso di Laurea in Servizio Sociale), finalizzazione, individualizzazione, dialogo e confronto fra professionisti di diversa esperienza, relazione collaborativa fra università e mondo dei servizi. Il traguardo è rappresentato dalla ricostruzione e dal monitoraggio nel tempo del percorso di ogni singolo studente, nonché dell'attività formativa complessiva, considerando l'esperienza di tirocinio come elemento centrale del processo di formazione del laureato in servizio sociale.



*Rappresentazione grafica del flusso di materiali e informazioni*

## 1. Materiali e informazioni

I materiali caricabili sulla piattaforma sono riferiti da un lato alla struttura metodologica e formativa del corso di Guida al Tirocinio, dall'altro al portfolio individuale degli studenti. Tramite la piattaforma, ogni docente di Guida al Tirocinio dei diversi anni può interrelarsi con tutti gli studenti o con singoli studenti.

Da un punto di vista d'insieme, i documenti inseribili in piattaforma, riferiti al portfolio degli studenti, sono:

- documentazione prodotta dagli studenti stessi (per esempio carta di identità iniziale con dati anagrafici ed esperienziali; schede di autovalutazione delle competenze compilate durante il percorso formativo; piani di tirocinio individuale elaborati per il 2° e per il 3° anno, in cui è previsto l'inserimento in un servizio specifico e l'affiancamento a un assistente sociale supervisore);
- elaborati conclusivi redatti dagli studenti (relazione di 1° anno, relazione di 2° anno, relazione di 3° anno);
- materiali di valutazione (per esempio valutazione finale del docente di Guida al Tirocinio di 1° anno, di 2° anno e di 3° anno; votazioni conseguite all'esame di Principi e fondamenti del Servizio Sociale in 1° anno e agli esami di Metodi e tecniche del Servizio Sociale I e II in 2° e 3° anno; valutazione intermedia e valutazione finale dei supervisori di 2° anno e di 3° anno);
- altre informazioni (per esempio eventuali esperienze all'estero, laboratori formativi frequentati in 3° anno, potenzialità e criticità da tenere in considerazione per l'abbinamento alla sede di tirocinio).

I documenti inseribili in piattaforma, riferiti in generale all'attività didattica, sono:

- materiali didattici predisposti dai docenti di Guida al Tirocinio, sulla base delle scelte che il Corso di Laurea ha compiuto rispetto agli obiettivi formativi dell'attività di tirocinio (per esempio programma di dettaglio, planning delle lezioni, linee guida per i supervisori, indicazioni per l'elaborato conclusivo);
- documentazione prodotta dagli studenti (per esempio verbali delle lezioni, lavori di gruppo);
- altri materiali e informazioni (per esempio prospetto di sintesi della provenienza territoriale degli studenti; prospetto riepilogativo degli abbinamenti fra sedi di tirocinio e studenti, aggiornato in tempo reale; considerazioni finali sulle sedi di tirocinio e sulle supervisioni, espresse dagli studenti e dai docenti di Guida al Tirocinio di 2° e di 3° anno);
- pubblicazioni, report di ricerca e materiali di documentazione e formazione relativi al tirocinio (per esempio articoli, atti di convegni o seminari, materiali di incontri e corsi di formazione destinati ai supervisori).

Tema specifico di riflessione è quello dei percorsi differenziati di accesso ai materiali in piattaforma: dai singoli studenti, dai docenti di Guida al Tirocinio di 2° e di 3° anno, dai supervisori presso i servizi, da altri interlocutori (per esempio la segreteria didattica). Questo aspetto dovrà essere oggetto di approfondito confronto riflessivo e di apposita sperimentazione anche campionaria (riguardo agli studenti e ai supervisori), prima di poter essere consolidato e posto a regime.

La definizione da un lato dei materiali ottimali fra quelli teoricamente inseribili in piattaforma, dall'altro dei percorsi di accesso differenziati e opportuni, promuove e rafforza l'esplorazione dei possibili spazi di collaborazione e sviluppo: fra i docenti di Guida al Tirocinio di 1° anno – i primi a essere coinvolti nella sperimentazione –, con i corrispondenti colleghi di 2° e di 3° anno, con i referenti dell'Ufficio Tirocini, con il Presidente del Corso di Laurea, con il responsabile e i tecnici informatici, con i supervisori presso i servizi, con i docenti del Corso di Laurea.

## **2. Stato di avanzamento dei lavori**

Parallelamente al percorso formativo degli studenti, l'avvio della sperimentazione ha riguardato i docenti di Guida al Tirocinio di 1° anno: il coinvolgimento più fattivo dei docenti di Guida al Tirocinio di 2° anno è previsto a partire dall'anno accademico 2014/2015, quello dei docenti di Guida al Tirocinio di 3° anno a partire dall'anno accademico successivo.

Nell'anno accademico 2013/2014 sono stati innanzitutto compiuti i seguenti step preparatori:

- riunioni fra docenti di Guida al Tirocinio (di 1° e di 2° anno) e tecnici informatici, per la presentazione ai tecnici dell'organizzazione del tirocinio e della documentazione già in uso e per l'esplorazione comune di potenzialità connesse alla piattaforma (per esempio un'area di lavoro esclusiva per ciascun gruppo di studenti e docente di riferimento; la possibile visualizzazione dei documenti da parte dei supervisori, prima che i documenti siano disponibili agli studenti);
- predisposizione della piattaforma informatica specifica dedicata al tirocinio, nell'ambito della più generale piattaforma informatica;
- definizione da parte dei docenti di Guida al Tirocinio di 1° anno dei materiali essenziali da caricare in piattaforma;
- formazione specifica dei docenti di Guida al Tirocinio di 1° anno da parte dei tecnici informatici, orientata alla fase iniziale della sperimentazione.

I materiali valutati come essenziali per l'avvio della sperimentazione e caricati in piattaforma per la prima coorte di studenti (1° anno di tirocinio nell'anno accademico 2013/2014) sono, con riferimento all'intero gruppo di



pertinenza, il programma di dettaglio, il planning delle lezioni, le indicazioni per la relazione finale. Con riferimento a ogni singolo studente, sono stati successivamente caricati in piattaforma:

- la carta di identità compilata all'avvio del percorso di tirocinio, che riporta dati anagrafici e foto tessera, informazioni su esperienze di studio, lavoro e volontariato pregresse e in corso, segnalazione di aree tematiche di interesse (per esempio minori e famiglie, disagio psichico, anziani) riguardo all'attività di tirocinio e professionale futura;
- le schede di autovalutazione, compilate dallo studente a metà e al termine dell'anno formativo; l'autovalutazione proposta fa riferimento alle competenze di base (per esempio capacità di comunicazione ed esposizione orale, capacità di comunicazione scritta), alle competenze trasversali (per esempio capacità di relazione e di collaborazione, capacità di riflessione critica e autocritica e di rielaborazione dell'esperienza), alle competenze specialistiche in relazione all'obiettivo specifico (per l'impostazione del tirocinio nel Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università Milano-Bicocca, sono considerate competenze specialistiche in rapporto agli obiettivi formativi del 1° anno le capacità nell'esplorare il proprio territorio e comunità, oltre che la professionalità nel realizzare contatti, incontri, interviste);
- la relazione finale, nella versione consegnata dallo studente e non ancora rivista dal docente di Guida al Tirocinio; l'elaborato individuale richiesto a fine percorso ha lo scopo di tradurre e sintetizzare l'esperienza di tirocinio nella sua globalità, con riferimento quindi a tutte le aree tematiche affrontate (per l'impostazione del tirocinio di 1° anno in Università Milano-Bicocca, il sé, la figura professionale dell'assistente sociale, il territorio/comunità di appartenenza) e a tutte le esperienze realizzate (in aula ed extra aula; in plenaria, piccolo gruppo o individualmente; in autonomia o meno);
- il giudizio finale del docente, riferito complessivamente all'intero percorso formativo dell'anno e non solo alla relazione finale; il giudizio finale si articola in un profilo individuale e in un voto, espresso in trentesimi.

### **3. Punti chiave e aree di attenzione**

Il percorso in atto si avvale delle straordinarie potenzialità tecnologiche e informatiche attualmente disponibili, ma rimane sostanzialmente ancorato a radici di senso e di pensiero che attengono alla formazione del laureato in Servizio Sociale futuro assistente sociale: una formazione che oggi si colloca in un contesto organizzativo – sia sul fronte dell'Università, sia sul fronte dei servizi di welfare – estremamente complesso e articolato, reso ancora più complicato da un clima socio-culturale caratterizzato da frammentazione, discontinuità, disimpegno.

In tale cornice, va sottolineata la rilevanza di alcuni fondamentali punti chiave:

- la centralità del tirocinio nel percorso formativo;
- la ricomposizione in un unico “contenitore” del percorso individuale e collettivo di tirocinio;
- il presidio del percorso formativo, da parte del singolo studente e della struttura didattica complessiva, anche ai fini di programmazione della formazione e di statistiche sugli studenti;
- la connessione fra i docenti del Corso di Laurea (a partire dai docenti di Guida al Tirocinio) e le strutture di supporto all’attività didattica (referenti dell’Ufficio Tirocini, referenti del Settore Servizi Informatici per la Didattica);
- il raccordo fra l’Università e il mondo dei servizi (supervisor).

Particolare attenzione andrà dedicata a:

- definire il livello ottimale e condivisibile di materiali e informazioni caricabili sulla piattaforma;
- definire percorsi differenziati di accesso alla documentazione inserita in piattaforma, per studenti, docenti, supervisor e altri soggetti (per esempio segreteria didattica).

#### **4. Un riferimento e una riflessione conclusiva**

Il percorso intrapreso è piuttosto complesso, non tanto dal punto di vista tecnologico e informatico, quanto dal punto di vista di pensiero e di senso che attraversano e accompagnano lo sguardo alla formazione dei laureati in servizio sociale, al ruolo dell’Università, alla collaborazione interna ed esterna al mondo accademico.

A dispetto della rapidità e della possibilità di diffusione che i mezzi tecnici a disposizione garantiscono, la strada sarà lunga<sup>2</sup>, anche perché percorsa a “velocità rallentata”, soppesando passo per passo le azioni possibili e opportune. Del resto, come afferma Kahlil Gibran, “Le tartarughe potrebbero raccontare, delle strade, più di quanto non potrebbero le lepri”.

Infine, per chi fosse interessato alle questioni di carattere tecnico-informatico, si segnala che la piattaforma utilizzata è la piattaforma di apprendimento Moodle ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)).

2. Al momento della stesura del testo, è in atto il secondo anno della sperimentazione.

## **12. La conoscenza ravvicinata del lavoro di Assistente Sociale**

*di Valentina Borghetti, Valeria Galbiati, Giulia Scarpa, Valeria Sella\**

### **Introduzione**

Per lo studente del CdL in Servizio Sociale, il tirocinio professionale rappresenta il primo accesso alla conoscenza ravvicinata del lavoro dell'Assistente Sociale e del Sistema dei Servizi e il suo funzionamento. Per lo studente è l'occasione di approfondire, trattare e verificare attraverso il confronto con gli operatori dei Servizi Sociali e Sanitari, la consistenza delle proprie motivazioni, convinzioni, idealità, pensieri, rispetto al lavoro di Assistente Sociale, per una collocazione ragionata dentro il percorso di tirocinio. È pure l'occasione per iniziare a conoscere le organizzazioni di lavoro, le loro caratteristiche complessità.

Non ultimo, attraverso il tirocinio, lo studente ha la possibilità di acquisire la conoscenza di una professione e i relativi strumenti e metodologie. E nel contempo la possibilità di verificare la dimensione sociale del ruolo, delle funzioni e responsabilità dell'Assistente Sociale.

Pertanto il tirocinio professionale per noi studentesse in Servizio Sociale dell'Università Bicocca, si è configurato come un ambito di apprendimento pratico fondamentale per la carriera del futuro assistente sociale, all'interno di un contesto protetto ma reale. Nel quale lo studente sperimenta insieme alla dimensione razionale (apprendimento di norme, regolamenti, procedure, tecniche, metodi...), emotiva, derivante dall'incontro con la persona/utente/cliente reale, motivazionale, nella quale il ruolo di accompagnamento e supervisione garantito dal Supervisore, dai docenti in aula di Guida al Tirocinio, dagli operatori del Servizio Tirocini dell'università, durante tutto il percorso di costruzione, svolgimento e valutazione del tirocinio, diventano un valore aggiunto rispetto ad altre pratiche simili.

\* Studentesse del CdL in Servizio Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

## 1. Il punto di vista degli studenti

Il Corso di studi in Servizio Sociale è scelto da noi studenti con motivazioni diverse, ma con in comune l'idea che l'assistente sociale svolge una professione di aiuto con le persone che in un determinato momento della loro vita si trovano in difficoltà e necessitano di un sostegno alla loro condizione. L'attività di assistente sociale è principalmente vista come espressione di una relazione di aiuto all'interno del rapporto operatore-utente. La dimensione organizzativa e progettuale del lavoro di Servizio Sociale e il contesto organizzato nel quale si svolge l'attività, rimane sullo sfondo o poco considerato. Lo studente "brama" di conoscere "cosa fa in concreto l'AS", di cosa si occupa, le funzioni, le competenze, le responsabilità, i campi di intervento. Fin dal primo anno del corso di Guida al Tirocinio. Così, almeno, è stato per noi.

## 2. Il tirocinio per noi

L'esperienza di tirocinio è stato pertanto il momento più atteso da noi in quanto ha permesso l'osservazione diretta e concreta della corrispondenza tra il programma d'aula previsto dal programma triennale e il lavoro svolto dall'assistente sociale, diventando strumento di apprendimento personale che ha consentito di verificare le personali aspettative con la realtà di lavoro nei servizi. Ci sentiamo di affermare che l'esperienza del tirocinio per noi studenti, rappresenta anche il più importante strumento introspettivo di orientamento personale, per verificare la solidità o meno, delle ragioni e delle attitudini determinanti la scelta della professione e del corso di studi universitario.

Franca Olivetti Manoukian utilizza la metafora del viaggio per descrivere il significato del tirocinio "... *un viaggio organizzato in un paese sconosciuto*". In questo ci riconosciamo in quanto questa esperienza ci conduce a conoscere da vicino enti, servizi, professionalità. Non è un'esperienza che si può fare in autonomia, va programmata per evitare che si diventi "*studenti viaggiatori fai da te*"; è necessaria una guida esterna, ovvero il supervisore, che introduce alla conoscenza dell'organizzazione, del sistema dei servizi, del ruolo professionale, anche presentando gli aspetti critici del lavoro, alla sperimentazione pratica di attività. In relazione con la guida interna, il docente di Guida al Tirocinio, riferimento indispensabile per riflettere e rielaborare le esperienze. Per continuare nella metafora, il lavoro con questi due attori, ci aiuta a costruire le basi per dotarci di un nostro personale bagaglio professionale.

Prima ancora della guida c'è l'agenzia viaggi, l'Università, che con la sua struttura e operatori costruisce la cornice di ogni nostra esperienza di

tirocinio fatta di obiettivi, tempi, monitoraggio, valutazione e della nostra presa in carico.

### **3. Il lavoro con l'Assistente Sociale supervisore**

In questo modo e in queste fasi preliminari che anticipano il nostro ingresso nei Servizi, iniziamo ad apprendere la complessità organizzativa e progettuale del lavoro sociale.

Infatti quando uno studente entra per la prima volta in un Servizio ha il desiderio immediato di conoscere le attività e il lavoro dell'AS, ma nel contempo è obbligato a confrontarsi con la necessità di apprendere e comprendere il contesto organizzativo nel quale si trova. La comprensione dell'organizzazione, se si tratta di enti di grosse dimensioni, richiede più tempo di quello indicato negli obiettivi universitari perché sono presenti molti ruoli, le figure professionali, i servizi con i quali l'assistente sociale si interfaccia. In particolare nel tirocinio di terzo anno viene richiesta una maggiore criticità nei confronti dell'intera esperienza; ciò permette allo studente di cogliere e analizzare gli aspetti di routine operative e procedurali insite nelle pratiche di servizio. In questo apprendimento non è esclusa la possibilità di rilevare aspetti e dinamiche interne non più evidenti agli operatori in quanto dati per scontati. Forse, possiamo dire che nel tirocinio, la nostra posizione di studenti si modifica in quella di allievi.

Nei primi due anni di corso, la nostra idea di assistente sociale e del lavoro di Servizio Sociale all'interno del sistema di servizi, è più immaginata che reale. Più idealizzato che concreto. Il lavoro dell'AS non è sempre di facile definizione. È quindi con il tirocinio che si viene a diretto contatto e si comprende il ruolo, le funzioni, il mandato di ciascun operatore, le fasi del processo metodologico; la poesia e la fatica presente nel lavoro, l'implementazione dei diversi modelli di riferimento; si comprende la relazione tra teoria e prassi e la multidimensionalità dei problemi e dei fenomeni trattati dai Servizi e dalle loro organizzazioni. Ed è al tirocinio, attraverso i supervisori e ai docenti di Guida in particolare, che chiediamo di fornirci le occasioni per introdurci progressivamente in queste dimensioni del lavoro dell'AS, sperimentando e riflettendo.

Perché ciò accada è necessario che tra studente e supervisore, si crei una relazione di collaborazione e rispetto reciproci, in quanto è fondamentale il confronto sulle attività svolte e su tutto ciò di cui viene a conoscenza così che tutto il percorso di tirocinio sia volto all'apprendimento dell'agire professionale nella doppia dimensione: concreta ed emotiva. Ovvero, che lo studente possa trovare, accanto alla possibilità di sperimentare e conoscere compiti, funzioni, competenze dell'assistente sociale, anche lo spazio nel quale esplicitare i sentimenti provati dalle situazioni osservate con le quali

entra in contatto tramite il supervisore. In particolare quando le situazioni riguardano stati di particolare disagio o difficoltà che determinano durante l'attività, l'insorgere di stati emotivi "forti", evitando di "portarli a casa".

Infatti se il tirocinio è un momento formativo globale, la crescita del tirocinante avviene tramite l'attivazione e la partecipazione a tutte le fasi e situazioni implicate nel lavoro dell'assistente sociale, compresa la dimensione emotiva, come componente non secondaria nella crescita personale e professionale dei futuri operatori.

## **Conclusioni**

A conclusione del nostro intervento, proponiamo due brevi riflessioni conclusive che lasciamo aperte alle vostre considerazioni. La prima riflessione, si rivolge all'Università. Considerata l'importanza attribuita al tirocinio come momento formativo e propedeutico alla professione e le molteplici dimensioni presenti, lo stesso potrebbe forse trovare uno spazio riservato e dedicato, non contemporaneo alle lezioni in aula. Ovvero all'interno del tempo stabilito per il suo svolgimento, individuare più momenti intensivi dedicati completamente a tale attività, consentendo quella continuità nell'attività del Servizio Sociale assegnato, che nell'attuale organizzazione non sempre è possibile perseguire per la coincidenza con le lezioni in aula.

La seconda riflessione la rivolgiamo a tutti i nostri colleghi studenti. L'Università e gli enti che ci ospitano, ciascuno per la loro parte di competenza, mettono a disposizione opportunità. Perfettibili, migliorabili, ma opportunità. Da parte nostra ci sembra fondamentale assumere un atteggiamento positivo di ricerca, preparazione teorica e continua riflessione su di sé, grazie al continuo confronto con il supervisore e i docenti. L'esperienza acquisita a oggi, è solo una nostra valutazione sia chiaro, ci indica che lo studente al termine dell'esperienza di tirocinio troverà in una posizione di maggior conoscenza e consapevolezza rispetto all'inizio del percorso. Una posizione in cui "SA", in quanto ha acquisito conoscenze tecniche organizzate; "SA ESSERE" grazie alla maturità e alla capacità relazionale acquisita; "SA FARE" perché riesce ad applicare nell'esperienza le conoscenze teoriche trasmesse dal corso di studi. Questi tre saperi sono gli obiettivi considerati il punto di arrivo del viaggio intrapreso dal tirocinante. Ma ancor più sono i punti di partenza per un inserimento positivo nel mondo professionale che ci attende.

## Bibliografia

- Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E. (1995), *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Campanini A. (2013), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma (voce: tirocinio).
- Castellucci A., Marletta L., Saiani L., Sarchielli G. (1997), *Viaggi guidati: il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, FrancoAngeli, Milano.
- Dal Pra Ponticelli M. (2005), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma (voce: tirocinio)
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Fazzi L., Rosignoli A. (2012), *Guida per i supervisori di tirocinio per il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Gui L. (1999), *Servizio sociale tra teoria e pratica: il tirocinio, luogo di interazione*, LINT, Trieste.
- Marra R., Savorani G. (2010), *Il tirocinio e la supervisione nella formazione dell'assistente sociale*, ECIG, Genova.
- Neve E., Niero M. (1990), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, FrancoAngeli, Milano.
- Raineri M.L. (2003), *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Urbanowsky M., Dwyer M. (1995), *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*, Vita e Pensiero, Milano.

### 13. Il laboratorio di diritto penale e penitenziario come ponte verso il tirocinio

di *Roberta Ghidelli\**

Nell'offerta formativa del corso in servizio sociale, il laboratorio di diritto penale e penitenziario può e deve concretizzarsi in un approfondimento giuridico sulle categorie dogmatiche, sul funzionamento del sistema della giustizia e sul ruolo del servizio sociale della giustizia, integrando la dimensione tecnico-dogmatica con un approccio critico teso a dare una visione dinamica e pratica delle discipline giuridiche. L'idea di fondo è di proporre un'opportunità formativa che, articolandosi lungo tre direttrici interagenti, possa svolgere anche una funzione di ponte verso il tirocinio.

La prima traiettoria affronta i pre-concetti e le immagini mentali degli studenti rispetto alle questioni penali. Il reato, infatti, mette in discussione il modo in cui si sta nel mondo, rovesciando le convinzioni più profonde che si danno per acquisite rispetto alle dicotomie del bene/male, dell'ubbidienza/dissenso, della pena/perdono, e questo può determinare meccanismi di difesa, di banalizzazioni o di condanna. L'incontro con la devianza proietta il futuro assistente sociale in una dimensione di significati spesso lontana e alternativa alla propria, che suscita delle risonanze emotive e cognitive che devono essere ascoltati e conosciuti. In ogni servizio sociale lo studente può imbattersi in situazioni di reato e durante il tirocinio, in secondo e in terzo anno, tale incontro, se non supportato da uno sforzo e da una "abitudine" a rielaborare il proprio schema valoriale in relazione ai riferimenti teorici e normativi, rischia di generare valutazioni e giudizi a-prioristici connessi solo al livello emotivo e in minor misura a quello cognitivo. Basti pensare all'impatto emozionale che i tirocinanti hanno quando incontrano persone che hanno commesso violenza o che sono state vittime di gravi reati, come gli abusi o aggressioni. Elias Canetti ci ricorda che *"anche coloro che non sono giudici, che nessuno ha incaricato di giudicare, che nessuna persona di buon senso incaricherebbe di giudicare, si ar-*

\* Docente del Laboratorio, CdL in Servizio Sociale, Università di Milano-Bicocca.



*rogano continuamente il diritto di pronunciar sentenze su ogni argomento, senza alcuna cognizione di causa. La malattia del condannare è una delle più diffuse tra gli uomini: in pratica, tutti ne sono colpiti*" (Canetti, 1990)<sup>1</sup>. Per affrancarsi dall'idea di rappresentazioni date per scontate e limitare atteggiamenti emotivi, il laboratorio di penale deve diventare uno spazio di dibattito in aula e con la realtà giudiziaria per offrire confronti esperienziali protetti. Infatti per guardare e riflettere sulle proprie rappresentazioni occorre poter incontrare altre prospettive e, nello specifico, quelle delle persone e degli ambienti che a vario titolo gravitano nel circuito penale. Così per esempio, il tema della legalità è stato sviluppato accompagnando gli studenti in tre tappe: si è riflettuto su alcune sollecitazioni letterarie di scrittori contemporanei; si sono incontrati "in situazione" operatori, avvocati, minori sottoposti a procedimento penale, associazioni del privato sociale dentro e fuori dalla realtà carceraria; infine si è ripensato ai concetti in aula. Gli studenti hanno risposto in modo partecipato e dinamico a tali proposte mostrando disponibilità e motivazione al confronto soprattutto con il carcere e con le persone detenute. I risultati più recenti delle neuroscienze e della psicologia cognitiva formulano un modello teorico di rappresentazioni, intese come strutture neurofisiologiche che svolgono un ruolo cognitivo e gnoseologico fondamentale per la conoscenza sensoriale del mondo e come tali fanno parte di quella che viene chiamata la conoscenza biologica. In questa prospettiva, le rappresentazioni mentali sono esaminate dal punto di vista della loro formazione e della loro dinamica storica correlandole con la consapevolezza e le motivazioni. Particolare attenzione deve essere riservata agli aspetti semantici e quindi al rapporto tra le rappresentazioni e la struttura del mondo al quale esse fanno riferimento. Questo significa quindi aiutare gli studenti a comprendere le radici culturali di alcune opinioni diffuse e del senso comune connesse alle paure, al senso di insicurezza, alle politiche criminali, ecc. Nel 1972, Pierre Bourdieu ha presentato il concetto di habitus, che bene esemplifica questo concetto. Uno dei punti centrali è che l'habitus non agisce rendendo l'individuo passivo, perché attraverso l'incorporazione della storia personale il singolo si costruisce a partire dal suo agire. Da qui l'importanza che il laboratorio di penale possa sviluppare le capacità critiche e riflessive degli studenti affinché quando verranno inseriti nei contesti di tirocinio possano trovarsi attivamente coinvolti nell'affrontare praticamente, intellettualmente ed emozionalmente la situazione.

Il secondo ambito è relativo al rapporto con il sapere giuridico, ossia con le categorie, con gli istituti, con il funzionamento della macchi-

1. E. Canetti, *Massa e potere*, trad. it. di F. Jesi, in Id., *Opere*, a cura di G. Cusatelli, Bompiani, Milano, 1990, vol. I, pp. 1340-41.

na processuale e con il linguaggio specifico del diritto. Spesso tra gli studenti è diffusa una visione del diritto penale come un sapere lontano e distante, che va assorbito in termini astratti e mnemonici, senza rendersi conto di come sia parte integrante del sapere del servizio sociale. L'ambito giuridico è una materia viva, dinamica che evolve con i cambiamenti del mondo e come tale va affrontato. Infatti il sapere giuridico non va inteso come una rigida metodologia della conoscenza e dell'applicazione delle regole, perché, accanto alla certezza delle procedure e dei modelli giuridici, i titolari dei diritti possono esprimere critiche, dissenso e creatività. Il punto centrale è quindi quello della ricerca del senso giuridico inteso come sapere reale, acquisito e fissato in metodi, conoscenze e memorie e come sapere simbolico, che sorge dal linguaggio e si mantiene nella possibilità della violazione e della trasgressione. Per questa seconda traiettoria la finalità del laboratorio è quella di alimentare una visione capace di cogliere i movimenti e i passaggi più emblematici delle politiche penali per comprenderne il significato e le spinte sottostanti. A tal proposito, è utile accompagnare gli studenti in una riflessione sulla 'coalescenza', intesa come contemporaneità non certo temporale, ma co-essenziale di logos (linguaggio) e nomos (diritto) rispetto all'architettura delle leggi o di un insieme di norme. Riprendendo il pensiero di Elias Canetti, il diritto, nella sua forza linguistica come nella sua specificità storico-istituzionale, non è che una fattispecie di oggettivazione rituale, ossia è una costruzione culturale che quindi va analizzata studiandone la genealogia. Presentare la storia di alcune categorie e istituti giuridici non è quindi solo un vezzo nozionistico ma consente agli studenti di comprenderne il senso e di cogliere il significato dell'orientamento costituzionale del diritto penale italiano. Allora nel lavoro laboratoriale mediante la lettura e l'analisi di alcune specifiche sentenze costituzionali o della corte di cassazione si ottiene un duplice obiettivo. Da un lato le motivazioni di tali sentenze consentono di approfondire l'evoluzione dottrinale e giurisprudenziale, mostrando come gli istituti giuridici e le fattispecie di reato non siano delle realtà fisse e date ma siano sempre delle costruzioni sociali e storiche. Dall'altro l'incontro con i tempi e la ritualizzazione delle dinamiche processuali contribuisce alla comprensione di ciò che si intende per verità processuale e per ritualizzazione procedurale. Così attraverso la difficile lettura e analisi di alcune sentenze, per esempio sulla fecondazione assistita e gli atti lesivi dell'integrità fisica, gli studenti hanno mostrato di avvicinarsi in modo più diretto e partecipato alla normativa sulla bioetica e alle ripercussioni rispetto all'agire sociale. Inoltre nella società post moderna, costituita sempre più da non luoghi, dalla velocità delle comunicazioni dall'impovertimento della coesione sociale, i legami tra individui si stanno sempre più caratterizzando per i loro aspetti giuridici, per cui il ruolo e la funzione che si riveste assumono un valore sociale maggiore rispetto all'essere cittadini e persone. E proprio per que-

sto accanto alla necessaria e doverosa conoscenza dell'ingegneria criminale e procedurale, occorre accompagnare gli studenti a interrogarsi sulle interazioni e complementarità tra penale e sociale. Ferrajoli ricorda come vi sia una stretta connessione e complementarità tra garantismo giuridico e garantismo sociale, per cui sono le politiche sociali più che la minaccia della pena a svolgere una funzione di prevenzione generale e di sicurezza. Nell'ambito dei servizi sociali del penale la formazione giuridica supporta l'agire professionale non solo rispetto alle singole situazioni concrete svolgendo anche una funzione di advocacy, ma nel lavoro con le comunità nella costruzione partecipata di strategie di inclusione sociale e di azioni di sensibilizzazione e di promozione. Il laboratorio di diritto penale e penitenziario deve quindi accompagnare gli studenti a interrogarsi rispetto alle nuove frontiere del diritto penale in termini di efficacia della pena e di diritto mite. La sperimentazione di politiche penali soft è un tema che solo oggi è avvertito come cruciale dall'agenda politica ma che la dottrina da anni ha elaborato e sviluppato. Infatti il diritto penale, pur mantenendo il primato della coercizione e della violenza mediata, deve sempre più assumersi il compito ulteriore di contribuire alla ricostruzione dei legami tra le persone che il reato ha separato, attraverso un lavoro di riparazione e di conciliazione.

Il terzo settore rappresenta il collegamento, il ponte tra i due precedenti e riguarda infatti il metodo di studio. Nel lavoro laboratoriale gli studenti apprendono quelle abilità trasversali in grado di sostenerli nello studio e nella gestione delle problematiche sociali connesse a quelle giuridiche. Il laboratorio, prima, e il tirocinio, in seguito, dovrebbero tendere non tanto alla "testa piena" quanto a migliorare il benessere dello studente, aiutandolo a ricomporre la parte teorica e pratica del sapere giuridico in un puzzle cognitivo di senso. Allora l'apprendere ad apprendere diviene una delle maggiori sfide che la formazione deve porsi se vuole essere capace di fronteggiare i dilemmi e le criticità del sociale, così come da tempo indica l'Unione Europea. Questa finalizzazione della formazione si connette alla riflessione rispetto al significato del concetto di competenza trasversale. La trasversalità non va considerata una caratteristica intrinseca della conoscenza ma un modo di essere delle persone, che imparano a utilizzare le conoscenze appropriate in ambiti differenti da quelli in cui sono state apprese. In tale prospettiva l'insegnamento del diritto penale deve superare gli steccati della disciplina per guardare alla persona, futuro operatore sociale, strutturando un percorso che partendo dalla riflessione giuridica arrivi alla metodologia di servizio sociale. L'obiettivo di un laboratorio di diritto penale e penitenziario è infatti quello di contribuire a sviluppare negli studenti la capacità di connettere la dimensione del sapere giuridico con quella dell'operatività. Basti pensare al significato del percorso di responsabilizzazione dei minori e adulti che hanno commesso reato che non può

prescindere da una chiara e precisa conoscenza del dettato giuridico, delle sue modifiche e del significato e senso del disvalore sociale. Tutto ciò appare imprescindibile in una fase storica, come quella attuale, connotata da una abnorme proliferazione legislativa, che pone anche il professionista nella necessità di continui aggiornamenti normativi. Dunque risulta più formativo accompagnare gli studenti nell'apprendimento di un metodo di studio e di lavoro nelle materie giuridiche – imparando a leggere e interpretare i dati, schematizzandoli in strutture esplicative da estendere anche ad altre situazioni- più che proporre un approfondito studio della parte generale del diritto penale, che peraltro sarebbe trattabile in modo esauriente solo da un corso annuale.

Dunque affinché i percorsi laboratoriali possano supportare le esperienze di tirocinio è importante che gli studenti si vivano e vengano considerati non solo come attori, ma anche come autori del proprio sapere. La formazione deve quindi mettere in condizioni gli studenti-autori di pensare alle proprie mappe cognitive e di pensarsi rispetto a esse perché solo ciò favorisce un agire più pertinente e più attento.

## Bibliografia

- Aiello M. (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- Bion W. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma.
- Bourdieu P. (1983), *La distinzione, critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Gherardo C. (2008), *Sulle regole*, Serie Bianca Feltrinelli.
- Canetti E. (1990), *Massa e potere*, trad. it. di F. Jesi, in Id., *Opere*, a cura di G. Cusatelli, Bompiani, Milano, vol. I, pp. 1340-41.
- Ferrajoli L. (2013), *La Democrazia attraverso i diritti*, Laterza, Bari.
- Foucault M. (1977), "Nietzsche, la genealogia, la storia", in Id., *Microfisica del potere. Interventi politici*, a cura di A. Fontana e P. Pasquino, Einaudi, Torino, p. 36.
- Martin L.H., Gutman H., Hutton P.H. (a cura di) (1992), *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Romano B. (2012), *Forma di senso, Legalità e Giustizia*, Giappichelli, Torino.
- Tapia M.N. (2006), *Educazione e solidarietà, la pedagogia dell'apprendimento in servizio*, Città Nuova editrice, Roma.

### **14. L'impatto della crisi economica sul tirocinio. Una prospettiva rovesciata**

di *Irene Arizio, M.C. Bergamini, M. Pastura\**

#### **Introduzione**

Partendo dagli effetti che la crisi globale produce rispetto al sistema di welfare, ma più in particolare sulla realtà operativa nella quale si esercita la professione dell'assistente sociale, si vuole centrare l'attenzione sulle ricadute che si generano su quella parte del sistema formativo che l'università condivide con il mondo dei servizi, ossia il tirocinio.

Se ci si sofferma sull'incremento e sulla complessificazione della domanda che giunge ai Servizi, a fronte di una consistente riduzione di risorse, è immediatamente deducibile che l'aumento dei carichi di lavoro e dei vissuti di impotenza degli operatori possono incidere negativamente sulla disponibilità ad accogliere studenti in tirocinio. Da non trascurare poi, il rischio che la relazione formativa fra studente e supervisore possa essere inficiata dal percepire il tirocinio come un ulteriore carico di lavoro non di rado solo formalmente legittimato dagli enti ospitanti.

D'altro canto, i tirocinanti, quotidianamente a contatto con supervisori che devono far fronte a impegni sempre più gravosi sostenendo ritmi più che intensi, possono sentirsi essi stessi un "un peso" e questo può inficiare la costruzione di una relazione formativa, compromettendo l'esito del percorso di apprendimento.

L'impatto di questi problemi sugli esiti del processo di apprendimento è facilmente individuabile, in termini sia di riduzione di sedi ospitanti e quindi di opportunità di collocazione degli studenti, sia di dequalificazione del ruolo dell'assistente sociale supervisore, ma anche di disorientamento e confusione dello studente, con conseguenti rischi che possono dar luogo a un disinvestimento nel percorso formativo. L'Università ha la responsabilità di assumere tali criticità, evitando di accettare il cedimento delle potenzia-

\* Tutor del Corso di Laurea in Servizio Sociale, Università degli Studi di Torino.

lità formative insite nel tirocinio e individuando strategie che prefigurino nuove condizioni, adeguate a garantire i presupposti di questo dispositivo didattico.

Il tutor universitario, in forza della sua peculiare collocazione tra l'Università e il mondo dei servizi, può svolgere un ruolo propulsivo nei confronti di questi ultimi e dei colleghi supervisori, verso una diversa concezione del tirocinio.

La nostra proposta si riferisce all'attivazione di buone prassi che consentano di considerare lo studente<sup>1</sup>, come risorsa invece che come onere: se guidato, egli potrebbe essere sia portatore di un sapere che gli permette di affrontare ambiti e di svolgere compiti cui i professionisti non hanno la possibilità di dedicarsi, sia meta-osservatore quindi lettore privilegiato di meccanismi organizzativi e relazionali interni al servizio.

Ci riferiamo alla possibilità di ampliare gli spazi di apprendimento dello studente anche attraverso sperimentazioni innovative che stimolano il raccordo con il bagaglio di conoscenze acquisite nel triennio di studi e per il supervisore e il servizio che possono avvalersi di tali acquisizioni.

## 1. La crisi economica

Sul piano storico, la crisi economica, iniziata negli Stati Uniti, da oltre sei anni coinvolge la maggior parte dei paesi industrializzati, in particolare quelli europei gravati da un esorbitante debito pubblico e da politiche economiche che hanno privilegiato gli aspetti finanziari dell'economia piuttosto che quelli produttivi.

È da rilevare che la crisi in cui si trovano individui e famiglie è non solo economica, ma anche valoriale, si può parlare “di una crisi culturale che aggrava quella materiale, perché si assiste a una sopravvalutazione del lavoro come momento produttivo, con conseguente disistima anche personale per il soggetto che non è più produttivo” (Gallo, 2013).

Tutto ciò può avere ricadute, anche gravi, sulla “tenuta” delle istituzioni e dei fenomeni che hanno storicamente rappresentato i valori della società occidentale come, per esempio, la coesione familiare, la mobilità sociale, la garanzia della stabilità del lavoro.

Paradossalmente, a un aumento dei bisogni e della domanda assistenziale corrisponde il varo di politiche di austerità che portano a continui tagli della spesa sociale.

1. Considerate le differenze della strutturazione del tirocinio nelle varie sedi universitarie (Campanini, 2009, Unicopli, Milano, pp. 208-22), si specifica che il riferimento è qui agli studenti in tirocinio dell'ultimo anno di corso.

Attualmente alle “vecchie domande” è difficile dare risposte congrue in quanto le risorse economiche a esse destinate sono progressivamente diminuite e in alcuni casi cancellate, pertanto gli interventi assistenziali coprono una parte sempre più marginale delle richieste di aiuto. Le “nuove domande” non sembrano trovare, invece, risposte istituzionali in quanto non vi sono risorse né economiche né umane da poter investire nella ricerca di soluzioni garantiste.

Anche se solo sinteticamente, si vogliono richiamare qui alcuni degli effetti maggiormente connessi alle questioni formative che costituiscono il focus di questo contributo.

## 2. Le organizzazioni dei servizi

Gli Enti sono stati costretti a rivedere il quadro degli interventi e l'assegnazione delle risorse cercando di limitarne l'utilizzo ed elevando il limite per l'accessibilità alle prestazioni,

In alcune situazioni si è venuta a creare così una complessiva dequalificazione della *mission*, in taluni casi lasciando inevasa una domanda assistenziale che trova solo parziale accoglimento e risposta nelle organizzazioni del terzo settore.

Le scelte di esternalizzazione di alcuni servizi non sempre hanno realizzato l'obiettivo di risparmiare le spese per le risorse umane, e a volte, sono andate a scapito della qualità, dell'efficacia e dell'efficienza delle prestazioni offerte “disperdendo” il patrimonio di esperienza accumulato nel tempo in ambito “pubblico”.

Un elemento rilevante riguarda l'assunzione, anche da parte di questi servizi di quell'impostazione managerialista precedentemente già entrata nelle organizzazioni del sistema sanitario. Rinviando all'ampia letteratura sul tema e più sinteticamente alla voce corrispondente nel nuovo *Nuovo Dizionario di Servizio sociale* (Lorenz, 2013, p. 340), ci rifacciamo qui alla proposta di definizione di Scaglia (2005, p. 144) che con managerialismo, intende “un modello di gestione mosso da logiche neutrali di razionalità che antepongono alle considerazioni valoriali circa i fini, quelle relative al miglior rapporto tra risorse e risultati”.

Come evidenzia Cellini (2009, p. 80), “Il managerialismo viene visto come strumento più adeguato per affrontare diversi tipi di problemi, in ogni campo” sottolineando il concetto che “generiche competenze manageriali sono [...] superiori a competenze specifiche e professionali” (Fargion, 2009, p. 88). Una tale tendenza ha condizionato le organizzazioni che si occupano di fornire servizi sociali che, nell'introdurre standard di intervento nonché maggiori parametri di controllo sulle prestazioni, hanno limitato o comunque influenzato le pratiche di maggior apertura e di “vicinanza”, e in qualche modo gli investimenti in termini di riflessività.

### 3. I professionisti

I professionisti che operano nei Servizi, e in particolare gli assistenti sociali, sono stati pesantemente investiti dai cambiamenti del welfare, dagli effetti della crisi economica e delle scelte politiche assunte per affrontarla che hanno penalizzato fortemente gli interventi a sostegno delle fasce deboli.

Un altro elemento evidenziato in letteratura come interferente riguarda la penetrazione della cultura managerialista di cui si è accennato in precedenza: quest'ultima ha portato con sé alcuni termini di contrasto con i valori "centrali" del servizio sociale: per esempio il miglior rapporto possibile tra risorse e risultati e la visione dell'utente come soggetto e responsabile in grado di operare scelte consapevoli, tipici della cultura managerialista, possono entrare in contrasto con gli obiettivi della personalizzazione delle forme di sostegno e dell'accompagnamento all'autonomia, precipui della dimensione individuale del processo di aiuto del servizio sociale (Fargion, 2009).

Altri nodi critici possono essere identificati utilizzando ancora il contributo di Scaglia (2005: 144) che segnala: l'indebolimento di saperi e autonomia professionali (...) e l'esaltazione della razionalità programmatica a fronte della estrema soggettività e complessità delle dinamiche di cui si occupa il servizio sociale stesso e la misurazione dei risultati con logiche estranee a quelle orientate a verificare quale influenza abbiano gli interventi sul benessere delle persone seguite dai servizi.

Fargion (2009) e Dellavalle (2013) segnalano la presenza di rischi di deprofessionalizzazione quali la "burocratizzazione" degli interventi, la standardizzazione delle prestazioni con la conseguente riduzione di responsabilità professionali a vantaggio del rigido adempimento di procedure, la contrazione degli interventi rivolti alla prevenzione del disagio e/o alla promozione di risorse, e, ancora più in generale il sostenere una cultura organizzativa che impoverisce il concetto del prendersi cura degli altri deprivandolo delle componenti emotive e relazionali.

Un'interessante ricerca (Casartelli, Dessi, 2013) – promossa dall'Ordine degli Assistenti Sociali della Lombardia e realizzata dall'IRS su un campione di 2.400 professionisti – ha evidenziato un pesante cambiamento sia nella condizione lavorativa, sia nel modo di lavorare, sia nelle richieste di aiuto da parte delle persone che accedono ai servizi. A emergere, da un lato, un aumento esponenziale dei carichi di lavoro a fronte di retribuzioni tutt'altro che remunerative delle responsabilità assunte e delle mansioni svolte, e d'altro lato un aumento del lavoro in urgenza e una dilatazione degli aspetti burocratici dell'azione.

Gli intervistati hanno fatto emergere "una profonda frattura fra le politiche e il "mandato sociale" per cui le scelte politiche dirette verso una crescente contrazione delle risorse appaiono per gli assistenti sociali sempre



più in contraddizione con i criteri di equità, uguaglianza, solidarietà [...] con la conseguenza che a prevalere è un vissuto di impotenza”.

Anche il rapporto degli operatori con l'organizzazione risente della precarietà della situazione contingente: essa è percepita come distante dal mandato professionale del servizio sociale e meno garante dei diritti esigibili sia dall'utenza sia dagli stessi professionisti in termini di precarietà e frammentazione del lavoro.

Un dato significativo è che la contrazione delle risorse ha condotto gli assistenti sociali verso un approccio che rimette al centro la capacità di costruire e utilizzare le reti.

Lo stesso approccio managerialista ha, sotto certi aspetti, innescato un circuito di “verifica” del lavoro – proprio attraverso la necessità di renderlo contabile e di procedere alla valutazione degli interventi – che può senz'altro favorire la connessione della teoria con la pratica.

#### **4. Gli effetti sul tirocinio**

In questa cornice si situa il percorso formativo degli studenti del Corso di Laurea in Servizio Sociale che indubbiamente, come si è già anticipato, risente del disagio che i servizi e gli operatori vivono quotidianamente.

Va ricordato che, pur attraversando scenari politico-istituzionali e contesti organizzativi differenti, il tirocinio professionale ha rappresentato e rappresenta, nella formazione degli assistenti sociali, una “modalità di *learning by doing* che ha prodotto buoni risultati fin dall'inizio” (Sarchielli, 1990, p. 116), consentendo agli studenti di “calarsi e sperimentarsi” in una realtà dei servizi non sempre corrispondente al modello teorico appreso in sede accademica, ma proprio per questo, sempre stimolante ai fini dell'apprendimento riflessivo.

L'attuale situazione di crisi economica e contrazione delle risorse anche umane, rischia ora di impedire al sistema dei servizi e alla comunità professionale di cogliere, come all'inizio della storia delle Scuole di servizio sociale, l'Università “come costante punto di riferimento, fonte d'orientamento e consulenza per l'esercizio della professione” (Dellavalle, 2004, p. 119).

La costante preoccupazione dei dirigenti e dei professionisti di mantenere in “equilibrio” la realtà dei servizi, può far ritenere la presenza di tirocinanti un “elemento di disturbo” una “distrazione” di tempo lavoro dalla gestione delle prassi operative quotidiane. Non sono tuttavia rare le situazioni in cui i servizi, richiamando la finalità della sperimentazione in autonomia del tirocinio, manifestano la disponibilità ad accogliere studenti tirocinanti, per far fronte alla carenza di organico.

La stessa comunità professionale – inserita in un circuito non virtuoso in cui il “tempo lavoro” sembra interamente occupato dal “fare”, “fornire pre-

stazioni” senza lasciare spazi al pensiero critico – rischia di colludere con le tendenze alla burocratizzazione delle organizzazioni di appartenenza, ripiegandosi su se stessa in un atteggiamento dove possono prevalere la stanchezza e la demotivazione, ma anche la chiusura relazionale e la prevalente attenzione alla correttezza delle procedure rispetto alla centralità della persona.

In questo scenario sono inevitabili le ricadute sui percorsi di tirocinio: si contrae la disponibilità ad accogliere tirocinanti; si riduce “lo spazio mentale” dedicato agli studenti; si perdono di vista gli obiettivi formativi, accogliendo non tirocinanti ma “mini-assistenti sociali” ossia studenti che, almeno in parte, sono in grado di sopperire alle carenze di personale.

## 5. La tutoring

Data la già citata disomogeneità, anche terminologica, che contraddistingue il tirocinio nelle diverse sedi universitarie, riteniamo di dover premettere il significato da noi attribuito al termine tutor, per illustrare il quale ci rivolgiamo alla voce del Nuovo Dizionario di Servizio sociale (Dellavalle, 2013, pp. 740-743) segnalando in particolare che il contributo di questa figura di assistente sociale che collabora con la sede universitaria è rilevante

sui piani dell’organizzazione, del reperimento delle risorse e dell’abbinamento studente/servizio/supervisore, del monitoraggio, della rielaborazione e della valutazione. Rispetto al monitoraggio, egli ha il compito di favorire la strutturazione di un percorso personalizzato, attraverso un’azione di vigile accompagnamento e sostegno individuale allo studente e di consulenza al supervisore, ponendo attenzione alla coerenza fra condizioni del tirocinio, progetto didattico e bisogni formativi individuali e intervenendo per ovviare agli eventuali scarti in proposito (Dellavalle, 2013, p. 741).

L’esperienza di tutoraggio, che ci pone nello spazio di intersezione tra il sistema università e il sistema servizi, ci induce riflessioni sulla necessità di individuare strategie per non perdere di vista il senso del tirocinio in termini di generatività, concetto utilizzato nella formazione al servizio sociale da Dellavalle (2007, p. 28) per rappresentare l’interesse a fondare e guidare la generazione successiva, sulla base della spinta a trasmettere il proprio patrimonio, ma ancor prima di investire per il consolidamento e l’arricchimento di quest’ultimo, anche grazie all’apertura nei confronti dell’innovazione. Pur con ruoli diversi, si è accomunati, infatti, come assistenti sociali, docenti, tutor e supervisori, nel contribuire alla formazione di nuove generazioni,

L’alleanza formativa tra tutor e supervisori, appare l’elemento fondamentale sul quale costruire ogni percorso di tirocinio in cui sviluppare/raf-

forzare/recuperare capacità riflessive all'interno di una relazione dialogica Servizi-Università – secondo il ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb (Kolb, 1984, cit. in Sicora, 2010, p. 25)<sup>2</sup>; essa appare anche come uno strumento necessario per costruire “alleanza” fra le diverse componenti della comunità professionale, diversamente collocate nella realtà operativa, in quella universitaria o, come avviene per i tutor, a cavallo di entrambe.

In questa ottica dell'alleanza, la funzione di supervisione, se accompagnata dalla partecipazione a momenti di confronto e riflessione sulle esperienze di tirocinio, può contribuire ad “accogliere i futuri professionisti, con le loro domande inedite, a volte scomode, spesso intriganti, su questioni accantonate, dimenticate o perse di vista e con le loro capacità di suggerire idee nuove o solo diversamente organizzate” (Dellavalle, 2007, p. 29).

A tale proposito, il gruppo dei tutor del Corso di laurea torinese, sta sperimentando l'organizzazione e la gestione di “gruppi di lavoro” con i supervisori, finalizzati al confronto tra le diverse esperienze di tirocinio.

In un contesto in cui l'Università mette a disposizione degli studenti in tirocinio numerose risorse interdisciplinari, i tutor intervengono con un doppio fuoco di attenzione: gli studenti e i supervisori. Uno degli obiettivi che si pone il tutor riguarda l'evitare che gli studenti – inseriti in servizi che risentono pesantemente dei tagli delle risorse, e affiancati a supervisori affaticati e, seppur di rado, demotivati – non assimilino i vissuti di impotenza e rinuncia non di rado espressi e veicolati dai professionisti.

A questo proposito il tutor assume il compito di far emergere gli aspetti di creatività, di progettualità, oltre che di riappropriazione di quelli relazionali del lavoro sociale, da un lato, mentre dall'altro deve mettere in evidenza la “spendibilità” operativa delle acquisizioni teoriche che gli studenti hanno maturato nel corso del triennio di studi.

Non mancano a questo proposito esperienze significative di tirocini che hanno esplorato ambiti forzosamente lasciati in disparte dagli assistenti sociali che pur sentivano il bisogno di approfondire tematiche o di indagare la possibilità di costruire reti, o ancora di affinare strumenti professionali. Ne riportiamo qui alcuni esempi:

- cogliendo le sollecitazioni ricevute, con il supporto di un docente di sociologia, una tirocinante ha compiuto uno studio sulla casistica relativa ad anziani che, avendo richiesto interventi economici, pur avendone titolo, non avevano ottenuto quanto richiesto. I risultati di questo studio hanno costituito materiale di riflessione sia per gli assistenti sociali del servizio, sia per la dirigenza;
- nel corso di un tirocinio sperimentale presso un Centro Diurno per tossicodipendenti una tirocinante ha rilevato come la mancanza di una

2. Il ciclo di Kolb fa riferimento alle seguenti fasi interconnesse: osservazione - riflessione - teorizzazione/sviluppo di concetti - azione.

cartella sociale rendesse particolarmente difficoltoso il reperimento di notizie relative all'anamnesi "sociale" degli ospiti. In accordo con la responsabile del centro diurno, la studentessa ha creato una cartella sociale in seguito adottata e utilizzata dagli operatori della struttura.

## Riflessioni conclusive

A conclusione di questa breve trattazione, ci sembra opportuno richiamare i termini della sfida nella quale siamo coinvolti, come partecipanti alla formazione delle future generazioni di professionisti assistenti sociali, sfida magistralmente rappresentata dalle parole di Nocifora (2013, p. 14):

Il futuro che è davanti a noi è sostanzialmente diverso da quello che ci eravamo immaginati. Ma l'unico modo che abbiamo per farvi fronte è quello di fare appello alla nostra professionalità, con modestia e disciplina, certamente, ma anche con coraggio e immaginazione. I problemi che i nostri padri hanno dovuto affrontare, per esempio, nel secondo Dopoguerra, non erano meno complessi e rischiosi di quelli che noi oggi abbiamo di fronte. Ai nostri studenti abbiamo l'obbligo di dare il messaggio che la sfida è alla portata della nostra forza e della nostra competenza (Nocifora, 2013, p. 14).

## Bibliografia

- Albano R., Dellavalle M (a cura di) (2013), *Organizzare il Servizio Sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Casartelli A., Dessi C. (2013), "Una professione alle corde? Gli assistenti sociali di fronte alla crisi del welfare", *Prospettive Sociali e sanitarie*, n. 12, pp. 1-5.
- Cellini G. (2013), *Controllo sociale, servizio sociale e professioni di aiuto*, Ledizioni LediPublishing, Milano.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al Servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Dellavalle M. (2013), "Tutorato nel Servizio sociale", in Campanini A. (direzione di), *Nuovo Dizionario di Servizio sociale*, Carocci, Roma, pp. 740-43.
- Dellavalle A., Palmisano S. (2013), "Il servizio sociale: la doppia appartenenza della professione tra paradossi, conflitti e sfide", in Albano R., Dellavalle M. (a cura di), *Organizzare il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 155-184.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al Servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Dellavalle M. (2007), "Apprendere dall'esperienza nella formazione al servizio sociale", *Rassegna di Servizio Sociale*, 3, pp. 16-38.
- Gallo F.M. (2013), "Conseguenze sociali e psicologiche della crisi economica", *Specchio Economico - Rivista di politica, cultura e società*, n. 5, pp. 40-41.
- Gregori D., Gui L. (2012), *Povert : politiche e azioni per l'intervento sociale*, Carocci, Roma.

- Kolb D.A. (1984), “Experiential learning: experience as the source of learning and development”, Prentice Hall, Englewood Cliff, NJ, in Sicora A. (2010), *Errore ed apprendimento nelle professioni di aiuto*, Maggioli, Rimini.
- Lorenz W. (2013), “Managerialismo”, in Campanini A. (direzione di), *Nuovo dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma.
- Nocifora E. (2013), “Introduzione”, in Bruni C., *Servizio sociale e crisi del welfare*, Maggioli, Rimini, pp. 5-14.
- Sarchielli G. (1990), “Il tirocinio professionale nel processo di socializzazione al lavoro: richiami concettuali ed orientamenti operativi”, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il tirocinio*, Milano, pp. 121-133.
- Scaglia A. (2005) “La managerializzazione del lavoro sociale: problemi e prospettive”, in Corposanto C., Fazzi L., *Il servizio sociale in un'epoca di cambiamento*, EISS, Roma.

## Sitografia

Eurispes: Rapporto Italia 2013 consultabile in rete a questo link: [eurispes.eu/content/rapporto-italia-2013-25a-edizione](http://eurispes.eu/content/rapporto-italia-2013-25a-edizione). Ultima consultazione 23 maggio 2014.

## **15. Il tirocinio di servizio sociale: un'esperienza di continuità nel percorso formativo sul campo. Il modello del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università Cattolica di Milano**

di *Francesca Maci\**

Ogni assistente sociale, più o meno esperto, di nuovo reclutamento o con molti anni di lavoro alle spalle, ricorda il tirocinio come una potente esperienza di apprendimento, che ha lasciato una traccia significativa nel proprio modo di operare come professionista dell'aiuto. Lo stile professionale e relazionale del supervisore di tirocinio incontrato sul proprio cammino, in particolare nei primi anni di lavoro, diventa un modello a cui fare riferimento rispetto al proprio modo di essere e agire come assistente sociale, prendendolo per esempio o distanziandosene (Ford e Jones, 1987; Urbanowsky e Dwyer, 1988).

Per uno studente in servizio sociale, il tirocinio è occasione di svelamento e sintesi all'interno della quale la teoria, nel confronto diretto con la pratica, assume una nuova dimensione di senso e diviene spendibile con un significato originale, preparando il terreno per il futuro professionale (Kolb, 1984). Il tirocinio rappresenta un'esperienza centrale nel percorso formativo poiché consente agli studenti di sperimentarsi sul campo e dentro a un contesto organizzativo di riferimento. La sua valenza professionalizzante, inoltre, favorisce una comprensione maggiormente approfondita delle conoscenze teoriche e operative apprese in aula e al contempo di acquisirne di nuove, ampliando il bagaglio di saperi e attrezzando il tirocinante nel far fronte alla complessità che caratterizza il lavoro dell'assistente sociale nell'attuale scenario di *Welfare*.

Come rileva Raineri (2015), perché lo studente impari dall'esperienza pratica, il tirocinio non può essere lasciato al caso, ma deve procedere lungo una strada operativa tracciata con metodo. Accanto a ciò, il tirocinio richiede di essere connesso in maniera coerente e salda al quadro teorico proposto, in particolar modo agli insegnamenti professionalizzanti, per favorire una naturale osmosi tra le due dimensioni.

\* Docente di metodologia del servizio sociale e coordinatrice dei tirocini presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Alla luce di queste riflessioni, nel modello formativo scelto dal Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, il tirocinio è concepito come esperienza ponte tra il percorso formativo sul campo del primo e del terzo anno. Pur concentrandosi nel secondo anno di corso, l'esperienza pratica si sviluppa sull'intero triennio, trovando delle solide basi nella proposta formativa del primo anno e divenendo esperienza volano per lo stage del terzo anno<sup>1</sup>, che chiede agli studenti di sperimentarsi autonomamente nell'elaborazione e realizzazione di un progetto innovativo a prevalente valenza collettiva (Raineri, 2009).

Nel primo anno l'esperienza pratica è pensata per accompagnare lo studente in un percorso di maggior comprensione di cosa sia il lavoro sociale. Viene dedicata una particolare attenzione all'esplorazione del concetto di aiuto come esperienza umana e sociale, prima ancora che professionale e istituzionale. Lo studente viene aiutato a dare un significato alla scelta del percorso di studio in servizio sociale e a confermarla (o smentirla) a se stesso. Le attività peculiari che caratterizzano l'attività pratica del primo anno sono il *laboratorio di orientamento al servizio sociale*<sup>2</sup>, *l'esperienza sul campo*<sup>3</sup>, *la giornata con gli utenti e i familiari esperti* (Stevens, 2006).

Il *laboratorio di orientamento al servizio sociale* è uno spazio dialogico e riflessivo di gruppo, facilitato da una giovane docente assistente sociale, nel quale, attraverso attività poco strutturate ma fortemente interattive, gli studenti si confrontano su tematiche come la motivazione professionale, il bisogno come incontro con l'alterità e il pregiudizio nella relazione. Il laboratorio è anche il luogo dove si prepara, si accompagna, si racconta e si rielabora l'esperienza sul campo, concepita come preludio al tirocinio di secondo anno.

*L'esperienza sul campo*<sup>4</sup>, che normalmente si svolge durante il periodo di interruzione invernale delle lezioni (tra gennaio e febbraio) per un periodo intensivo di una/due settimane, ha la specifica finalità di fare esperienza di se stessi nell'incontro con l'altro che, oltre a esprimere un bisogno che lo rende vulnerabile, ha in sé e nella sua rete di relazioni le potenzialità per affrontarlo. L'approfondimento degli aspetti professionali del lavoro dell'assistente sociale viene rimandato al secondo anno, coerentemente con l'idea

1. Per un approfondimento sugli stage di servizio sociale si rimanda al successivo contributo di V. Calcaterra e M.L. Raineri, *Lo stage sperimentale. L'esperienza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*.

2. Questa attività è annuale e ha una durata di 60 ore. Prevede incontri settimanali di 3 ore.

3. A questa esperienza, che rappresenta il tirocinio di primo anno, sono dedicate 75 ore.

4. Per una conoscenza maggiormente approfondita dell'attività di tirocinio di primo anno si rimanda al paragrafo scritto da E. Cabiati (2015), "Pre-tirocinio: esperienze sul campo introduttive e di orientamento", in M.L. Raineri, *Tirocini e stage di servizio sociale. Manuale per studenti e supervisori*, Erickson, Trento.

che il punto di partenza del percorso formativo proposto allo studente è bene che sia l'incontro con l'altro e la conoscenza di se stessi nella relazione con la diversità.

Il tirocinio di primo anno viene svolto in una realtà di terzo settore (associazioni familiari e di volontariato, cooperative sociali, fondazioni, enti morali e religiosi), individuata autonomamente dallo studente. Egli, coinvolgendosi nella realizzazione di attività a stretto contatto con l'utenza (anziani, disabili, adulti emarginati, persone con disagio psichico...), ha la possibilità di sperimentarsi nella relazione diretta, seppur temporalmente limitata, con persone in situazione di bisogno e di entrare in contatto con le emozioni e i pensieri che scaturiscono da questa esperienza.

In sintesi il pre-tirocinio prevede il raggiungimento dei seguenti obiettivi: conoscenza della realtà ospitante; incontro con il bisogno; lavoro su se stessi.

L'esperienza di campo impatta significativamente nel percorso di apprendimento del primo anno, favorendo in alcuni studenti un passaggio di maturazione rilevante. Per alcuni è occasione per confermare la propria scelta rispetto al percorso di studi intrapreso mentre in altri apre riflessioni rispetto al reale desiderio e l'effettiva possibilità di svolgere la professione dell'assistente sociale. Consente, inoltre, agli studenti di giungere al tirocinio di secondo anno con una buona consapevolezza degli aspetti positivi da rinforzare e delle fragilità da affrontare.

Altra attività importante nel percorso formativo di primo anno, preparata e rielaborata in gruppo all'interno del laboratorio di orientamento al servizio sociale, è la giornata di incontro con gli *esperti per esperienza* (EPE)<sup>5</sup>. La finalità principale di questa proposta è quella di mettere in contatto lo studente con le sue attitudini naturali alla relazione d'aiuto, attraverso l'incontro con persone esperte ad affrontare problematiche di vita e membri di un gruppo di auto mutuo aiuto da almeno un anno (Cabiati, 2015). La giornata è strutturata in due step principali. Al mattino è previsto un primo momento dove gli studenti individualmente o a coppie si ingaggiano in una conversazione con un utente o un familiare finalizzata alla conoscenza reciproca e centrata sulla storia del bisogno/problema e dei tentativi fatti per fronteggiarlo. Al pomeriggio, dopo un momento di pranzo condiviso nel quale è significativo vedere gli studenti che, anziché riunirsi tra loro, si siedono al tavolo con utenti e familiari, spontaneamente senza indicazioni precise da parte dei docenti, desiderosi di vivere appieno questa esperienza di incontro, si dà avvio alla fase della rielaborazione dell'esperienza del mattino per favorirne l'interiorizzazione da parte dei ragazzi. Studenti e fa-

5. È la traduzione in italiano dell'espressione inglese *expert by experience*.

La giornata si svolge in Università e coinvolge circa 150 persone tra utenti, familiari, studenti e professori.



miliari vengono suddivisi in gruppi dove, con la facilitazione esperta di un familiare e secondo le logiche e le dinamiche tipiche dei gruppi di auto mutuo aiuto, si riflette insieme sull'esperienza di incontro vissuta mettendone in luce aspetti positivi, criticità, sentimenti e cercando di trarne insegnamenti per il futuro. Questa esperienza di incontro viene successivamente rielaborata per un ulteriore approfondimento e analisi metodologica, sempre con l'aiuto di alcuni familiari esperti invitati per l'occasione, nel corso del laboratorio di orientamento al servizio sociale.

L'attività di campo del primo anno rappresenta innegabilmente un patrimonio da capitalizzare nel  *tirocinio professionale di secondo anno*. Consente allo studente di partire già con la marcia ingranata verso questa esperienza di apprendimento pratico nella quale, con l'accompagnamento del supervisore (Miller, 2005) e supportato dal gruppo di Guida al Tirocinio, si sperimenta direttamente nelle attività tipicamente svolte dall'assistente sociale in un contesto lavorativo reale (Raineri, 2015), imparando secondo una logica critica riflessiva (Ferguson, 2008; Raineri, 2003) la sua futura professione. Il tirocinio di secondo anno ha una durata di 250 ore da effettuare tra febbraio e maggio; a questo monte ore è possibile aggiungerne altre 100 dei crediti liberi previsti dal piano di studi.

Caratteristica peculiare del tirocinio come pratica situata è la sperimentazione in autonomia dello studente nel contesto di tirocinio. Nel modello delineato nel nostro corso di laurea questa specificità viene dichiarata esplicitamente ai supervisori, presentandola come necessità formativa e aspetto intrinseco del tirocinio stesso che, proprio per la sua valenza di esperienza di apprendimento sul campo, non può ridursi a essere un'attività prevalentemente osservativa. Il tirocinante deve essere coinvolto alla pari di un collega in ragionamenti sul processo di aiuto e avere la possibilità di mettersi alla prova nell'esecuzione di compiti professionali veri e propri. Il tirocinio è, infatti, la "grande occasione" per lo studente di operare sotto lo sguardo vigile e capace di un assistente sociale, imparando dai suoi stessi sbagli, prima di lavorare, da lì a poco, come professionista titolato ma non certamente esperto e spesso privo della possibilità di confrontarsi in maniera costante con una figura guida di riferimento. Affidare al tirocinante compiti da svolgere in autonomia ha inoltre il vantaggio per il supervisore e più in generale per l'organizzazione che lo accoglie di poter contare su una risorsa umana aggiuntiva che può effettivamente essere di supporto all'attività, riducendo il rischio di viverlo come un carico di lavoro aggiuntivo da gestire.

Il *Piano di tirocinio*, previsto tra gli strumenti<sup>6</sup> a corredo dell'esperienza sul campo, è un valido supporto per pianificare al meglio, fin dal suo

6. Per un approfondimento degli strumenti citati nel saggio si rimanda al libro di M.L. Raineri, *ibidem*.

avvio, il percorso che studente e supervisore faranno insieme. Già a partire da questo passaggio la questione della sperimentazione autonoma dello studente deve essere tenuta nella debita considerazione. La pianificazione del tirocinio non deve essere condotta dal supervisore, esperto del suo lavoro e del contesto in cui lo svolge, ma realizzata congiuntamente con lo studente. I contenuti del piano di tirocinio, oltre agli aspetti amministrativi, sono sostanzialmente: finalità generali rispetto all'apprendimento; attività/compiti che il tirocinante dovrà svolgere; modalità con le quali il supervisore restituirà allo studente feedback rispetto all'attività svolta e tempi. La logica con la quale si procede nella progettazione del tirocinio è quella *aperta* per evitare che una pianificazione strutturata, fatta all'inizio di un percorso ancora tutto in divenire, rischi di essere valida sulla carta ma ben lontana dalla realtà che si verrà a delineare e quindi di fatto poco utile. Si procede a una progettazione di massima, che focalizza gli elementi generali del piano di tirocinio, rimandando un livello di dettaglio maggiore a un tempo più propizio in cui lo studente, maggiormente calato nella sua esperienza di tirocinio e più sicuro di sé, potrà dare un contributo originale nella sua definizione. Per lo studente l'elaborazione del proprio piano di tirocinio attraverso questa modalità aperta rappresenta un esempio concreto di quanto appreso nelle lezioni di metodologia dove si insegna che, essendo il sociale per definizione indeterminato, i professionisti dell'aiuto devono tollerare l'incertezza dell'agire e di navigare a vista nella complessità (Folgheraiter, 2011).

Rispetto all'altra questione nodale del tempo, negli anni si è ritenuto utile, per renderlo più fruttuoso, articolare il piano di tirocinio in tre fasi: i) inserimento nel contesto di tirocinio; ii) fase di sperimentazione e iii) fase di chiusura.

La fase di inserimento non si caratterizza per una prevalentemente attività di osservazione, bensì per lo svolgimento di compiti diretti a partire dai quali lo studente può conoscere il contesto interno ed esterno del servizio in cui è inserito. La fase della sperimentazione rappresenta il cuore dell'attività di tirocinio alla quale deve, quindi, essere dedicata una buona fetta del monte ore a disposizione per il tirocinio al fine di garantire al processo di apprendimento sul campo tempi congrui che consentano allo studente di sperimentare, comprendere, rielaborare l'esperienza e sedimentare conoscenza. La fase di chiusura, pur essendo la più breve in termini temporali, va preparata con cura. Deve prevedere un tempo dedicato alla chiusura degli interventi aperti e dei compiti ancora in essere, al passaggio di consegne e il congedo dalle persone incontrate e con le quali si è lavorato durante il tirocinio. Dal punto di vista del percorso formativo dell'esperienza è, inoltre, il momento in cui si tirano le somme e nel quale tirocinante e supervisore congiuntamente fanno una valutazione dell'esperienza da condividere successivamente con il docente di Guida al Tirocinio. È una fase

cruciale perché restituisce allo studente una prima immagine del suo essere e agire come assistente sociale e mette in evidenza una serie di aspetti sui quali riflettere e lavorare nel successivo anno di corso e nel prossimo futuro professionale.

La *scheda di valutazione delle abilità professionali* del tirocinio è lo strumento principe per procedere con la valutazione dell'esperienza fatta. Questo dispositivo, seppur espleti la sua piena funzione nella fase finale del tirocinio, entra in gioco fin dall'iniziale momento della conoscenza proprio per esplicitare quali sono gli aspetti professionali con il quale il tirocinante deve misurarsi, che saranno oggetto di valutazione da parte del supervisore. La scheda, inoltre, accompagna in itinere l'attività sul campo per consentirne un monitoraggio costante. Come indica chiaramente la sua etichetta, la scheda di valutazione pone il focus non tanto sui compiti svolti, criterio riduttivo per misurare o meno la buona riuscita del tirocinio in termini di apprendimento, ma sulle abilità professionali sperimentate e acquisite nel corso del tirocinio. In particolare la scheda prende in esame le seguenti abilità professionali: a) motivazione e capacità di apprendimento; b) capacità di realizzare interventi di aiuto; c) capacità di identificare le specificità professionali del servizio sociale e di rispettare le norme di base della deontologia professionale; d) capacità di lavorare tenendo conto del contesto organizzativo. Un suggerimento che viene dato agli studenti è di utilizzare la scheda in autonomia, di compilarla progressivamente per procedere a un'autovalutazione del proprio percorso di apprendimento e di condividerne i contenuti nei momenti di confronto programmati con il supervisore.

A tal proposito emerge come un elemento rilevante di tutta l'esperienza di tirocinio la relazione tra studente e supervisore. Il rapporto tra l'assistente sociale esperto e il tirocinante in formazione si sostanzia, soprattutto, nella condivisione della dimensione pratica attraverso la quale lo studente impara seguendo come un'ombra il supervisore nello svolgimento della sua attività professionale quotidiana. Questa attività, perché possa effettivamente essere una occasione di apprendimento, necessita un accompagnamento costante. Il *colloquio di supervisione* è uno spazio dedicato in cui studente e supervisore mettono a pensiero l'azione confrontandosi sull'attività svolta sul campo. Lo studente, ricevendo feed-back dal supervisore, ha la possibilità di apprendere specifiche abilità professionali.

Un altro livello di apprendimento fondamentale, che si sostanzia nella relazione con i compagni e il docente di Guida al Tirocinio, è quello che scaturisce dalla *rielaborazione dell'esperienza in gruppo*. Nel nostro modello formativo gli studenti si incontrano<sup>7</sup> con una cadenza regolare

7. Gli studenti del secondo anno vengono suddivisi in tre gruppi di circa 30/35 partecipanti ciascuno (a seconda del numero totale degli iscritti), ciascuno facilitato da un docente di Guida al Tirocinio che è un assistente sociale esperto. All'attività di Guida al Tiroci-

e ravvicinata per prepararsi all'esperienza di tirocinio e per confrontarsi e supportarsi lungo il loro percorso. È sostanzialmente concepito come un gruppo di auto mutuo aiuto, composto da studenti che condividono la medesima esperienza di svolgere un tirocinio per imparare il lavoro dell'assistente sociale, all'interno del quale sperimentano dinamiche di sostegno e apprendimento reciproco. Ai docenti è ben chiaro che durante gli incontri non devono svolgere lezioni nelle quali spiegare in teoria cosa è il tirocinio, a cosa serve e come si affronta. Il loro compito è quello di guidare, in senso relazionale, gli studenti (Folgheraiter, 2011; Raineri, 2003, 2004) nel loro percorso di apprendimento sul campo, favorendo lo scambio e il confronto diretto tra loro perché insieme possano trovare strategie efficaci per vivere una buona esperienza di tirocinio e imparare dalla stessa.

Gli studenti hanno inoltre momenti di incontro individuale con il docente di Guida al Tirocinio<sup>8</sup> per il monitoraggio della propria attività. Particolarmente significativo è il colloquio iniziale finalizzato alla conoscenza dello studente per comprendere insieme a lui le caratteristiche ottimali, rispetto al percorso formativo, della postazione di tirocinio.

Un altro aspetto peculiare che, non sempre è garantito, nonostante sia estremamente qualificante per una buona esperienza di tirocinio (Peleg Oren, 2004), è la stretta connessione tra il contesto formativo universitario e i supervisori. Questa relazione, che consente la costruzione di un percorso congiunto ancor prima che lo studente inizi a muovere i primi passi sul campo, si sostanzia in *tre incontri annuali*<sup>9</sup> che vogliono essere, oltre che un'occasione di scambio e confronto, anche un momento formativo reciproco. La struttura di questi incontri prevede una lezione frontale focalizzata su argomenti teorici connessi alla pratica professionale dell'assistente sociale e all'attività di supervisione dei tirocini e un successivo momento di discussione in gruppo tra i supervisori, facilitato dai docenti di guida, per confrontarsi sull'esperienza vissuta, per condividere il proprio sapere pratico rispetto a questa attività e per sostenersi vicendevolmente nel fronteggiare le difficoltà incontrate.

Un'innovazione introdotta negli ultimi anni è rappresentata dal *coinvolgimento degli studenti nei periodici appuntamenti con i supervisori*. In particolare nel corso del primo incontro, ex tirocinanti che hanno da poco concluso la loro esperienza vengono invitati a portare la loro testimonianza diretta, mettendo in luce quali sono stati nella loro personale esperienza

nio sono dedicate 40 ore. Tra il primo e il secondo anno di corso i gruppi non rimangono gli stessi, ma vengono ricomposti per favorire il maggior scambio possibile e sviluppare buone capacità di lavorare in contesti relazionali differenti.

8. Ogni docente ha a disposizione 200 ore di tutoraggio per accompagnare individualmente gli studenti nel loro percorso di tirocinio.

9. Sono calendarizzati all'inizio, a metà e in chiusura del percorso.

gli aspetti della relazione con il supervisore che ha consentito loro di fare un buon tirocinio. Ascoltare il racconto dei ragazzi agisce da leva emotiva e fa sì che gli assistenti sociali si avvicinino all'esperienza di supervisione in avvio a partire dal punto di vista dello studente che, nei serrati ritmi di lavoro quotidiani dei servizi, rischia di perdersi o di rimanere sullo sfondo.

Da quest'anno, inoltre, nel corso del primo appuntamento con i supervisori vengono invitati gli studenti che si stanno approntando a iniziare il tirocinio, per favorire la reciproca conoscenza e per condividere fin da subito comuni aspettative e paure rispetto al cammino che percorreranno insieme. Al di là di questi momenti specifici, il coinvolgimento dello studente nel percorso di monitoraggio del tirocinio, che prevede incontri *ad hoc* tra i docenti di guida e i supervisori, è concepita come una costante. La relazione che accompagna l'esperienza sul campo è a tre: supervisore-docente e studente. Per il tirocinante, infatti, è evolutivo e preziosa occasione di apprendimento poter essere coinvolto alla pari in un confronto riflessivo con gli assistenti sociali (supervisore e docenti di guida) che lo guidano nel suo percorso. Coerentemente con l'approccio teorico insegnato nei corsi di metodologia del servizio sociale (Folgheraiter, 2011; Maci, 2011), lo studente dentro all'esperienza di tirocinio viene concepito come esperto del suo percorso e quindi in grado di partecipare consapevolmente al ragionamento finalizzato a comprendere come imparare dal tirocinio.

L'esperienza sul campo prevista nei tre anni del Corso di Laurea in Servizio Sociale viene accompagnata nel suo divenire dall'intesa attività che si svolge in aula. Nel triennio, oltre ai corsi teorici riservati alla metodologia del servizio sociale, sono previste altre attività laboratoriali pensate come occasioni di approfondimento dell'esperienza pratica e di ulteriore collegamento tra teoria e esperienza sul campo. In particolare nel primo anno, a supporto e completamento dell'attività pratica svolta nel Laboratorio di orientamento al Servizio Sociale, è attivo il *Gruppo sulle emozioni*<sup>10</sup> spazio all'interno del quale gli studenti possono confrontarsi, guidati da docenti psicologi, sul portato emotivo che le esperienze vissute e le tematiche affrontate hanno suscitato in loro con la finalità di esprimere e nominare le emozioni positive e negative che l'incontro con le persone in difficoltà, la diversità, i contesti di bisogno ma anche con le potenzialità umane suscita in loro. Il lavoro sulla sfera emotiva prosegue il secondo e il terzo anno con il *Laboratorio di formazione personale*<sup>11</sup> che accompagna lo studente in un percorso di conoscenza e uso del proprio sé nella relazione con l'altro.

10. Il laboratorio sulle emozioni è rivolto a tutti gli studenti del primo anno ed è collocato nel secondo semestre. Prevede una strutturazione in gruppi. Ha la durata di 20 ore.

11. Il laboratorio di formazione personale è strutturato in gruppi di 20 studenti ciascuno. Sono previsti un totale di 10 incontri di tre ore ciascuno.

Nel secondo anno l'esperienza di tirocinio oltre ad avere uno spazio di riflessione nella formazione personale, trova un luogo di ulteriore approfondimento nel *Laboratorio di rielaborazione metodologica*, connesso al corso di metodologia del servizio sociale, che favorisce la rilettura metodologica dell'esperienza di tirocinio per una maggior connessione tra teoria e pratica.

Preziosi, infine, sono i moduli di *Procedure e tecniche del servizio sociale*<sup>12</sup>, anch'essi connessi alle metodologie, che strumentano lo studente con la conoscenza delle prassi operative maggiormente in uso nei diversi ambiti di intervento sociale, necessarie per sostenere le persone nell'affrontare i loro problemi e bisogni e nell'esercizio dei loro diritti.

Con questo iniziale bagaglio di abilità professionali acquisito, certamente da rinforzare e ampliare, il tirocinante è pronto ad avventurarsi in direzione dello stage di terzo anno e di lì a poco a operare come assistente sociale.

## Bibliografia

- Cabiati E. (2015), "Teaching and Learning: an exchange of knowledge in the university among students, service users and professors", *European Journal of Social Work* (in fase di pubblicazione).
- Ferguson H., Jones K., Cooper B. (a cura di) (2008), *Lavoro per bene*, Erickson, Trento, trad. it. *Best Practice in Social Work*, Erickson, Trento, 2009.
- Folgheraiter F. (2011), *Fondamenti di metodologia relazionale: la logica sociale dell'aiuto*, Erickson, Trento.
- Ford K., Jones A. (1987), *Student supervision*, McMillan, London, trad. it. *La supervisione dei tirocini nel servizio sociale*, Erickson, Trento.
- Kolb D. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Maci (2011), *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family group conference*, Erickson, Trento.
- Miller J., Kovacs P.J., Wright L., Corcoran J., Rosenblum A. (2005), "Field education: student and field instructor perceptions of the learning process", "Journal of Social Work Education", vol. 41, n. 1, pp. 131-145.
- Raineri M.L. (2003), *Il tirocinio di servizio sociale: guida per una formazione riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Raineri M.L. (2004), "La guida relazionale come strategia professionale e formativa nel servizio sociale", *Politiche sociali e servizi*, n. 1, pp. 69-81.
- Raineri M.L. (2009), "Dal tirocinio allo stage sperimentale. Gli apprendimenti esperienziali nella formazione degli assistenti sociali", *Politiche Sociali e Servizi*, n. 1, pp. 67-83.

12. Il modulo di procedure e tecniche del servizio sociale ha una durata di 30 ore ed è previsto per ogni anno di corso. Per un approfondimento delle tematiche affrontate si rimanda a Raineri M.L. (2014), *Linee guida e procedure di servizio sociale*, 2ª ed., Trento, Erickson.

- Raineri M.L. (2014), *Linee guida e procedure di servizio sociale*, 2<sup>a</sup> ed., Erickson, Trento.
- Raineri M.L. (2015), *Tirocini e stage. Manuale per studenti e supervisori*, Erickson, Trento.
- Peleg-Oren N., Even-Zahav R. (2004), “Why do field supervisor drop out of student supervision?”, *The Clinical Supervisor*, vol. 23, n. 2, pp. 15-30.
- Stevens S., Tanner D. (2006), “Involving Service Users in the Teaching and Learning of Social Work Students: Reflections on experience”, *Social Work Education*, vol. 25, n. 4, pp. 360-371.
- Urbanowsky M., Dwyer M. (1988), *Learning through field instruction: A guide for teachers and students*, Family Service America, Milwaukee, WI, trad. it. *L'apprendimento in tirocinio: una guida per supervisori e studenti*, Vita e Pensiero, Milano.

## **16. Lo Stage sperimentale.**

### **L'esperienza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore**

di *Valentina Calcaterra, Maria Luisa Raineri*

Il corso di Laurea in Scienze del Servizio Sociale dell'Università Cattolica nelle sedi di Milano e Brescia ha introdotto da alcuni anni l'esperienza di tirocinio di secondo livello, o Stage sperimentale, un'esperienza innovativa di tirocinio professionalizzante (Raineri, 2009, 2015).

Durante il primo anno del corso di laurea gli studenti svolgono un'attività di tirocinio prettamente osservativa in un'Organizzazione di Terzo settore, mentre nel secondo anno effettuano un tirocinio professionalizzante in un Servizio socio-assistenziale, nel quale si sperimentano gestendo gradualmente anche alcuni compiti in autonomia, con l'accompagnamento costante di un supervisore.

I feedback degli studenti e le riflessioni condivise con i supervisori e con i docenti e tutor che li accompagnano nel tirocinio professionalizzante hanno portato alla decisione di introdurre al terzo anno una nuova modalità di tirocinio che permettesse agli studenti di comprendere e sperimentare anche il ruolo ideativo del Servizio sociale (Poulin, Kauffman e Silver, 2006; Nino, Cuevas e Loya, 2011; Schelbe, Petracchi e Weaver, 2014) sia nel lavoro di caso, sia nell'attuazione dei processi di aiuto a valenza collettiva tipici del group work e del community work.

#### **1. In cosa consiste lo Stage sperimentale**

Lo Stage consiste in un'attività o un progetto *sperimentale* che, senza il coinvolgimento attivo dello studente, non verrebbe realizzata nel contesto

\* Docente di Metodologia del servizio sociale, Corso di Laurea triennale in "Scienze del Servizio Sociale", Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Brescia.

\*\* Docente di Metodologia del servizio sociale, Corso di Laurea triennale in "Scienze del Servizio Sociale", Corso di Laurea magistrale in "Politiche sociali e servizi per i minori, le famiglie e le comunità", Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Brescia.



del Servizio o della comunità locale in cui si svolge l'attività dello studente (Raineri, 2015). A differenza di quanto avviene nel tirocinio in cui, secondo un approccio formativo di tipo addestrativo, lo studente è chiamato a osservare e svolgere attività e compiti che vengono abitualmente portati avanti dal supervisore, nello Stage l'approccio è maggiormente orientato alla ricerca in quanto non si tratta di riprodurre il lavoro di altri, ma di pensare e sperimentare attività nuove.

Le attività oggetto di un progetto di Stage generalmente sono nuove in senso relativo, nel senso che potrebbero riguardare la realizzazione di un progetto che è stato funzionale in alcuni ambiti e che, con le opportune contestualizzazioni, potrebbe essere utile ad affrontare simili problematiche sociali in altri territori, o ancora potrebbero essere attività che, pur ritenute utili e necessarie, non sono state portate avanti a causa della mancanza di tempo e di personale.

In altri casi ancora i progetti di Stage potrebbero riguardare l'introduzione di attività del tutto sperimentali per l'attuale contesto di servizi di welfare, ma già efficacemente sperimentate e introdotte in altri contesti di lavoro internazionali.

In ogni caso, lo studente si avventura per una strada che non è già tracciata del tutto. Dato il carattere di maggiore discrezionalità nell'ideazione e nella realizzazione di questo tipo di percorso, si è deciso di chiamarlo *Stage sperimentale*, per distinguerlo dal tirocinio classico (Raineri, 2009, 2015).

Lo Stage è dunque un'esperienza di apprendimento in cui lo studente lavora in rete con un gruppo di persone, siano esse presenti in virtù di un ruolo professionale, e quindi afferenti a un'Organizzazione di welfare pubblica o privata, o perché cittadini interessati afferenti a gruppi informali della comunità locale. Lo studente è chiamato a lavorare in partnership con altri soggetti per l'ideazione, la progettazione e la realizzazione di un progetto *sperimentale* in un'area di interesse comune.

Esperienze di formazione sul campo simili sono rintracciabili, oltre che nelle sedi di Milano e Brescia dell'Università Cattolica, nel il Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Trento, di Torino (Dellavalle, 2011), nonché in Gran Bretagna (Skills for Care, 2009) e negli Stati Uniti (Nadel, Majewski e Sullivan-Cosetti, 2007).

## **2. I vantaggi dello Stage sperimentale**

La *Global Definition of Social Work* (IFSW and IASSW, 2014) esplicita che il Servizio Sociale (e più in generale il Lavoro sociale) è chiamato a coinvolgere le persone e le strutture per affrontare le sfide della vita e costruire un maggiore benessere. L'introduzione nel percorso formativo

dell'esperienza dello Stage sperimentale si fonda sul riconoscimento della responsabilità e dell'autonomia propria della professione dell'assistente sociale nello sviluppare proposte per il benessere di singoli, famiglie, gruppi o comunità nella prospettiva della partecipazione e del rispetto dei diritti delle persone.

L'università ha l'importante compito di formare operatori in grado di svolgere appieno questa funzione ideativa che definisce l'assistente sociale non come un professionista eterodiretto, esecutore delle direttive di altri professionisti o dei propri responsabili in ordine gerarchico, ma come un professionista capace di far emergere interventi di welfare innovativi, proprio perché è in grado di promuovere processi riflessivi con le persone con cui lavora. Questa capacità va accompagnata e sperimentata fin dal contesto formativo.

Un importante vantaggio dello Stage sperimentale consiste proprio nell'imparare a esplorare e a costruirsi nuovi ambiti di lavoro, abilità di significativa importanza nell'attuale sistema di welfare pubblico e per lo sviluppo delle opportunità di impiego della professione.

Cimentarsi nella realizzazione di uno Stage sperimentale allena lo studente a considerare la propria attività professionale in un'ottica di continuo miglioramento e d'innovazione, obbliga ad andare oltre la routine, a esercitare la creatività, a cercare alleanze con le persone interessate per sviluppare nuove idee. Caratteristiche, queste, che fanno la differenza tra un assistente sociale e un funzionario esecutivo.

L'autonomia esercitata dallo studente, che si esplicita sia a livello operativo che a livello ideativo (Raineri, 2009), non comporta il fatto che lavori da solo, anzi. Caratteristica dei progetti di Stage è che promuovono interventi relazionali perché emergenti dalla riflessione congiunta delle persone interessate a fare qualcosa assieme per raggiungere una determinata finalità di benessere, tra cui vi è lo studente. Non solo sono progetti pensati assieme, ma anche realizzati in rete con la partecipazione attiva di tutte le persone interessate, che in alcuni casi sono anche i destinatari degli interventi stessi.

Sul piano dell'apprendimento degli studenti, l'autonomia ideativa dello Stage e la necessità di relazionarsi con altri soggetti per la realizzazione del progetto, porta a esercitare competenze professionali di centrale importanza, come il saper leggere la realtà per ipotizzare percorsi di aiuto o di promozione che, se necessario, siano diversi da quelli precostituiti, facilitare le relazioni tra persone diverse e con ruoli differenti, aiutare gli interessati a identificare una comune finalità di lavoro valorizzando contestualmente i differenti contributi ideativi e operativi di ciascuno. Senza lo sviluppo di queste capacità il singolo professionista rischia di diventare un burocrate a rischio di *burn out*.

Inoltre, l'autonomia ideativa e operativa dello Stage sperimentale sollecita l'empowerment dello studente: lo stagista non è qualcuno che "non sa

nulla”, li soltanto per “osservare e riprodurre”. L’approccio è improntato alla fiducia nella capacità dello studente di ragionare sulla realtà, di essere critico, di portare il proprio punto di vista, di sperimentare, puntando sul fatto che il suo pensiero e la sua azione, assieme al pensiero e all’azione di altre persone *benintenzionate* a raggiungere una comune finalità, possano contribuire a produrre qualcosa di buono.

Un’ulteriore considerazione che ha portato all’inserimento dell’esperienza dello Stage sperimentale è dato dal fatto che i tirocini tradizionali si svolgono, tendenzialmente, in servizi istituzionali, di base o specialistici, come i servizi sociali comunali, i servizi per disabili, per le dipendenze, per la tutela dei minori, ecc. Questo comporta il rischio di escludere dal percorso di apprendimento esperienziale una parte significativa del lavoro dell’assistente sociale, che risulta solitamente meno visibile e sperimentabile in contesti di lavoro “formali”. Ci si riferisce al lavoro di comunità, al lavoro con i gruppi informali di cittadini, con le associazioni, agli interventi di promozione del benessere; tutti ambiti propri dell’assistente sociale, come si può cogliere anche nel testo del Codice Deontologico (Cnoas, 2009), all’articolo 6: “La professione è al servizio delle persone, delle famiglie, dei gruppi, delle comunità e delle diverse aggregazioni sociali per contribuire al loro sviluppo”, e all’articolo 33: “L’assistente sociale deve contribuire a promuovere una cultura della solidarietà e della sussidiarietà, favorendo o promuovendo iniziative di partecipazione volte a costruire un tessuto sociale accogliente e rispettoso dei diritti di tutti”.

Va detto, infine, che lo Stage sperimentale promuove riflessioni operative nuove anche per la professione stessa, basandosi sull’idea che possa collocarsi in spazi di azione nuovi o trovare modalità operative diverse in contesti di lavoro maggiormente tradizionali (Raineri, 2009; Bellinger, 2010; Dellavalle, 2011; Scholar *et al.*, 2014; McLaughlin *et al.*, 2014).

L’esperienza concreta dimostra che, attraverso lo Stage sperimentale, si può introdurre il servizio sociale in contesti di lavoro in cui non è ancora attivo. Si possono rintracciare, a proposito, alcune esperienze in cui gli studenti hanno collaborato con Organizzazioni di Terzo Settore che non avevano nel loro organico la figura dell’assistente sociale e, al termine del percorso di studi sono stati assunti come assistenti sociali per proseguire nel lavoro avviato.

Lo Stage rappresenta un’occasione per le Organizzazioni ospitanti, pubbliche o di privato sociale, i cittadini e gli studenti di sperimentare interventi innovativi, del tutto o per il contesto in cui si collocano, con l’accompagnamento della supervisione universitaria.

### 3. Le fasi di un progetto di Stage sperimentale

Il processo di progettazione prende avvio dall'interesse dei singoli studenti di lavorare in un determinato ambito sociale, di trovare modalità per affrontare una preoccupazione rilevata o nell'ambito del tirocinio svolto l'anno precedente, oppure dalla personale conoscenza di uno specifico territorio e delle sue caratteristiche. Ciascuno studente è sollecitato dal tutor universitario a conoscere la comunità locale, o d'interesse, a cui si intende riferire per individuare quali preoccupazioni siano sentite dalle persone che la formano.

Questa iniziale indicazione operativa porta gli studenti a parlare con le persone della comunità, spesso all'inizio ci si rivolge all'assistente sociale di qualche servizio, per poi arrivare ai volontari delle associazioni, ai testimoni privilegiati di un determinato territorio, ai cittadini.

Metodologicamente si tratta di concepire una finalità generale che consista nel miglioramento di una determinata condizione di vita riguardante una singola persona/famiglia o una collettività. Tale finalità va discussa con le potenziali persone interessate, che possono essere professionisti o amministratori con un mandato istituzionale in merito, oppure persone coinvolte in quel determinato problema e interessate a migliorare la situazione, oppure cittadini sensibili e disponibili ad attivarsi. Questa prima fase di lavoro permette agli studenti di agire in pratica una delle importanti responsabilità che l'assistente sociale ha nello svolgimento della sua professione: "conoscere i soggetti attivi in campo sociale, sia privati che pubblici, e ricercarne la collaborazione per obiettivi e azioni comuni che rispondano in maniera articolata e differenziata a bisogni espressi" (Codice Deontologico, art. 38).

Si avvia quindi un processo di negoziazione tra le persone interessate a quella determinata finalità e che costituiranno il *gruppo guida* del progetto, discuteranno delle strategie per raggiungere la finalità condivisa, delle risorse necessarie, dei problemi da affrontare per realizzare le attività individuate.

La caratteristica sperimentale e creativa dei progetti di Stage comporta la necessità di negoziare tra differenti aspettative: quelle dell'eventuale Organizzazione coinvolta per il tramite dei propri operatori, che esprimono l'interesse a intervenire in determinati ambiti o a fronte di determinate problematiche, le aspettative e le capacità del singolo studente, le finalità formative che pone l'Università, e soprattutto le aspirazioni delle persone coinvolte e direttamente interessate perché "destinatarie" (oltre che, spesso, co-costruttrici) degli interventi che si realizzeranno.

Lo studente, viene coinvolto attivamente nella realizzazione delle attività definite con il gruppo guida del progetto, attività che non necessariamente si esauriranno nell'arco delle ore previste nel piano di studi per la realiz-

zazione del progetto di Stage. È importante, dunque, che lo studente rifletta con il gruppo guida sulla sostenibilità delle strategie condivise anche al termine del suo impegno formale. L'esperienza dimostra che, in molti casi, gli studenti proseguono nel seguire le attività del progetto in veste di cittadini interessati e volontari.

In estrema sintesi la progettazione segue le indicazioni metodologiche del lavoro di rete (Folgheraiter, 2011): gli studenti vengono accompagnati a:

- definire di un profilo di comunità;
- individuare una finalità di lavoro nel sociale;
- individuare degli interlocutori interessati con i quali condividere o ridefinire la finalità pensata inizialmente avviare con loro un processo di negoziazione e definizione delle strategie implementare e monitorare le azioni concordate.

Per il corretto svolgimento dello Stage è necessaria la supervisione professionale di un assistente sociale, che viene garantita dal Tutor universitario, oppure da un professionista che fa parte del gruppo guida. Nei casi in cui lo Stage viene effettuato nell'ambito di una Organizzazione formale, viene individuato all'interno di quest'ultima un referente con cui lo studente si possa interfacciare per gli aspetti organizzativi e per le procedure amministrative.

In ogni caso il tutor universitario, docente con esperienza professionale, accompagna gli studenti nella realizzazione del progetto di Stage fin dai primi passi del processo di progettazione, sia attraverso colloqui di supervisione individuali che in attività di gruppo in aula.

#### **4. La valutazione dell'apprendimento**

A conclusione dell'attività di Stage lo studente elabora una relazione scritta, oggetto di riflessione e valutazione per l'esame di Stage, relazione che diviene contestualmente anche strumento utilizzabile dall'eventuale Organizzazione collaborante al progetto.

Il processo di valutazione dell'esperienza di Stage non è incentrato sui compiti realizzati dallo studente, che variano da progetto a progetto e la cui definizione, evidentemente, non può essere predeterminata, essendo il frutto di un processo decisionale congiunto tra le persone coinvolte in ciascun singolo progetto.

La valutazione, piuttosto, si concentra come per il tirocinio tradizionale sulle abilità professionali dell'assistente sociale che lo studente ha acquisito grazie all'esperienza di Stage e che riguardano, tra le altre, la capacità dello studente di lavorare in maniera autonoma, di effettuare una valutazione della situazione in cui si trova, di promuovere la partecipazione delle persone interessate, siano esse operatori o cittadini e familiari, di mantene-

re relazioni buone e funzionali con le persone coinvolte, di facilitare processi collaborativi di problem solving, di riconoscere e rispettare il diritto di autodeterminazione delle persone, di organizzare il proprio lavoro (Raineri, 2015).

## 5. Lo Stage in pratica

Annualmente l'Università Cattolica sia per la sede del corso di laurea di Milano che per la sede di Brescia, registra gli Stage realizzati, gli ambiti in cui si sono svolti e i contenuti dei progetti.

L'analisi delle rilevazioni annuali evidenzia che i progetti si sono realizzati in differenti ambiti di lavoro sociale quali: sostegno ai minori e alle famiglie fragili, lavoro con le persone disabili, lotta contro le dipendenze, grave emarginazione e anziani, salute mentale, progetti di sviluppo di comunità.

Gli ambiti di intervento prevalenti sono il lavoro con minori e le famiglie fragili, con la salute mentale e la grave emarginazione.

La maggioranza degli Stage è stata realizzata in servizi afferenti al privato sociale. In seguito vi sono gli Stage realizzati in servizi istituzionali e i progetti realizzati in contesti comunitari e con gruppi informali di cittadini.

Seppur vi siano Stage che hanno avuto finalità di lavoro di caso, la maggior parte dei progetti ha visto la realizzazione di interventi a valenza collettiva con finalità sia di lavoro di gruppo che di community work.

Anche i contenuti dei progetti sono differenti, in estrema sintesi si possono individuare:

- progetti di promozione e facilitazione di gruppi di auto/mutuo aiuto in differenti ambiti; progetti che hanno promosso attività di ascolto della cittadinanza e degli utenti dei servizi finalizzate alla programmazione partecipata di singole iniziative di aiuto o alla valutazione dei servizi;
- interventi di aiuto sperimentali in singole situazioni di caso come per esempio le Riunioni di Famiglia, interventi di advocacy, iniziative con Utenti e Familiari Esperti, ...;
- introduzione di interventi o strumenti di aiuto tipici del servizio sociale in contesti ove non erano presenti (per esempio colloquio di *counselling*, segretariato sociale, sportello di cittadinanza, interventi di orientamento e accompagnamento ad altri servizi, centri di aggregazione, ...);
- progetti di costruzione partecipata e validazione di strumenti operativi come per esempio schede per la rilevazione dei bisogni e la mappatura dei servizi, schede di progettazione degli interventi individuali, schede di valutazione;
- attività d'informazione e sensibilizzazione della cittadinanza su problematiche sociali con la partecipazione di utenti e familiari;

Caratteristiche dei progetti di Stage con le quali gli studenti devono confrontarsi sono l'indeterminazione e la flessibilità (Raineri, 2010). Lo Stage si realizza attraverso un processo di progettazione aperto e negoziale che deriva dal coinvolgimento tendenzialmente paritario tra le persone interessate a comprendere cosa fare per raggiungere una finalità progettuale condivisa. Allo studente è chiesto non tanto di sapere esattamente quali azioni dover mettere in campo, quanto di mantenere non predeterminati i contenuti specifici del progetto, avendo però chiare in mente quali finalità di metodo perseguire affinché le persone possano incontrarsi, ragionare assieme in un processo di brainstorming congiunto, individuare le strategie necessarie per il raggiungimento della finalità generale condivisa e realizzare quanto deciso. È forse questa la sfida più complessa per gli studenti che si accingono alla realizzazione dell'attività di Stage, soprattutto all'inizio del processo è necessario un attento accompagnamento da parte dei tutor universitari che li aiuti a distinguere tra le finalità metodologiche, quali appunto individuare le persone interessate, aiutarle a incontrarsi, facilitare il ragionamento congiunto, e le finalità operative dei singoli progetti che non possono essere predeterminate unidirezionalmente dal singolo studente perché scaturenti nel mentre del processo di progettazione in rete. Significa lavorare accanto e con le persone, essere in grado di riflettere su ciò che accade, modificare le proprie aspettative per fare i conti con le risorse e le aspettative del sociale, tutto ciò è certo faticoso, ma “mette al riparo da certezze illusorie e consente di ascoltare davvero chi vogliamo aiutare” (Raineri, 2010, p. 116).

Dal lavoro di gruppo condotto in aula nel corso di Guida allo Stage emerge tutta la fatica che gli studenti sperimentano, ma anche il valore di questa fatica che permette loro di fare sintesi tra la teoria della metodologia relazionale del lavoro di rete, appresa nei tre anni di corso di laurea, e la realtà del lavoro con le persone, sperimentando e acquisendo come elemento metodologico connaturato al lavoro nel sociale l'indeterminatezza dei corsi della vita e la necessità di connettersi all'agency delle persone, di ragionare sui feedback che da esse provengono e di modificare conseguentemente il percorso operativo tenendo sempre ben in vista la finalità di raggiungimento di un maggior benessere sociale condiviso proprio con le persone di cui ci si preoccupa.

Ti ritrovi in posti in cui non ti saresti mai aspettato di andare, incontri delle persone che non ti saresti mai aspettato di vedere e gli incontri sono la parte più interessante. Tutta questa incertezza all'inizio spaventa molto, bisogna essere elastici e bisogna fermarsi ad ascoltare, coinvolgere le persone e cogliere i loro bisogni, le loro aspettative e le risorse che possono mettere in questo processo. (Una studentessa, in Raineri, 2010, p. 117)

Ogni anno gli studenti, con il sostegno dei docenti tutor di Guida allo Stage, organizzano e realizzano un convegno in università aperto alla partecipazione di cittadini e operatori dei Servizi. Finalità del convegno è presentare alcuni tra i molti progetti che meglio descrivono, sia per i contenuti sia per il processo di progettazione e realizzazione, le caratteristiche d'innovazione e relazionalità dell'esperienza di Stage. Gli studenti sono accompagnati nella presentazione dagli operatori, e dagli utenti e/o familiari co-protagonisti dell'esperienza condotta.

È questo un momento di grande importanza per gli studenti del corso di laurea, sia per coloro che presentano la propria esperienza di Stage, sia per gli studenti che in prospettiva dovranno realizzare lo Stage potendo iniziare a comprendere il significato dell'esperienza direttamente dalle parole dei compagni e delle persone coinvolte nei progetti.

È, inoltre, un'occasione di incontro tra il mondo della formazione in accademia degli studenti e gli operatori dei servizi, ogni anno numericamente sempre più presenti al convegno e disponibili a ragionare assieme agli studenti e ai tutor docenti di Guida allo Stage di possibili progettazioni, a conferma del fatto che lo Stage sia una importante occasione di sviluppo della professione e a sostegno dell'operatività dei Servizi.

## Bibliografia

- Bellinger A. (2010), "Studying the landscape: practice learning for social work reconsidered", *Social Work Education*, vol. 29, n. 6, pp. 599-615.
- Cnoas - Consiglio Nazionale dell'ordine degli Assistenti Sociali (2009), *Codice deontologico dell'Assistente Sociale*, [www.cnoas.info/files/000000/00000017.pdf](http://www.cnoas.info/files/000000/00000017.pdf), ultimo accesso 15 gennaio 2015.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Folgheraiter F. (2011), *Fondamenti di metodologia relazionale: La logica sociale dell'aiuto*, Erickson, Trento.
- IFSW and IASSW (2014), *Global Definition of Social Work*, <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>, ultimo accesso 15 gennaio 2015.
- McLaughlin H., Scholar H., McCaughan S., Coleman A. (2014), "Are non-traditional social work placements second-best learning opportunities for social work qualifying students?", *British Journal of Social Work*, doi: 10.1093/bjsw/bcu021.
- Nadel M., Majewski V., Sullivan-Cosetti M. (a cura di) (2007), *Social Work and service-learning: Partnership for social justice*, Rowman & Littlefield, New York.
- Nino M., Cuevas M., Loya M. (2011), "Transformational effects of service-learning in a university developed community-based agency", *Advances in Social Work*, vol. 12, pp. 33-48.
- Poulin J., Kauffman S., Silver P. (2006), "Field notes: Serving the community and training social workers: Service outputs and student outcomes", *Journal of Social Work Education*, vol. 42, pp. 171-184.



- Raineri M.L. (2009), “Dal tirocinio allo Stage sperimentale. Gli apprendimenti esperienziali nella formazione degli assistenti sociali”, *Politiche Sociali e Servizi*, n. 1, pp. 67-83.
- Raineri M.L. (2010), “Lavorare con la comunità. Analisi metodologica di Stage innovativi”, *Lavoro Sociale*, vol. 11, n. 1, pp. 107-117.
- Raineri M.L. (2015), *Tirocini e Stage di Servizio Sociale. Manuale per studenti e supervisori*, Erickson, Trento.
- Schelbe L., Petracchi H.E., Weaver A. (2014), “Benefits and Challenges of Service-Learning in Baccalaureate Social Work Programs”, *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 34, n. 5, pp. 480-495.
- Scholar H., McLaughlin H., McCaughan S., Coleman A. (2014), “Learning to Be a Social Worker in a Non-traditional Placement: Critical Reflections on Social Work, Professional Identity and Social Work Education in England”, *Social Work Education*, vol. 33 n. 8, pp. 998-1016.
- Skills for Care (2009), *How new projects and initiatives in social work can practice learning successfully mature*, Leeds, [www.skillsforcare.org.uk](http://www.skillsforcare.org.uk), consultato il 28 gennaio 2015.

## 17. La gestione dei tirocini dei futuri assistenti sociali: il modello veneziano

di Edda Biancon, Anna Furlan\*

### Premessa

Il presente lavoro, frutto del pensiero e dell'elaborazione del gruppo delle tutor<sup>1</sup> del Corso di Laurea in “Scienze della Società e del Servizio Sociale” e del Corso di Laurea Magistrale in “Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità” dell'Università Ca' Foscari di Venezia intende descrivere le metodologie e le buone pratiche ampiamente sperimentate in numerosi anni di attività didattica relativa allo svolgimento dei tirocini professionali per i futuri assistenti sociali. Una particolare attenzione sarà riservata *all'impostazione della parte riflessiva e rielaborativa del tirocinio* che avviene attraverso il **lavoro di gruppo centrato sul compito** dell'apprendimento dalla pratica.

L'esperienza pluridecennale dimostra i numerosi vantaggi che tale impostazione offre rispetto al completo raggiungimento degli obiettivi formativi universitari del futuro professionista assistente sociale. Obiettivi che si possono raggiungere attraverso una buona organizzazione dei tirocini nei servizi territoriali, la cura delle relazioni tra università ed enti ospitanti, lo scambio regolare tra università e supervisori assistenti sociali e il metodo degli incontri di gruppo con gli studenti condotti dal tutor universitario. Tali incontri sostengono e accompagnano l'esperienza dello studente affiancandolo nel processo di apprendimento dalla pratica attraverso la riflessione e la rielaborazione nel gruppo coordinato. Il tirocinio rappresenta infatti *“un mezzo eccellente per comprendere direttamente come la teoria vada utilizzata e applicata e quali abilità, talenti o ulteriori approfondimenti siano necessari per esercitare la professione”*<sup>2</sup>.

\* Docenti a contratto, Università Ca' Foscari di Venezia.

1. Il gruppo di tutor universitari dell'A.A. 2013-2014: E. Biancon, F. Biciato, S. Ceschel, N. Codato, C. De Rossi, A. Furlan, R. Foscato, G. Goffo, E. Lorenzetti, G. Pancino, N. Pavanello, C. Segantin, L. Venturato

2. Vedi A.R. Colloredo (2011).

La valorizzazione dell'esperienza di tirocinio nella formazione professionale degli assistenti sociali ha radici profonde a Venezia: la prima scuola di servizio sociale è nata nel 1947 sul modello dell'ENSISS. La formazione teorico-pratica è poi continuata in tutti i diversi passaggi che sono avvenuti<sup>3</sup> fino ad approdare agli attuali Corsi di Laurea dell'Università Cà Foscari.

## 1. La formazione presso l'Università Cà Foscari di Venezia

Il Corso di Laurea in Servizio Sociale è stato istituito nell'ateneo presso la Facoltà di Lettere e Filosofia nell'anno accademico 2001-2002 ed è approdato, dopo alcune trasformazioni, all'attuale facoltà. Gli studenti che mediamente si iscrivono ogni anno ai Corsi di Laurea in "Scienze della Società e del Servizio Sociale" e al Corso di Laurea Magistrale in "Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità" sono circa un centinaio per ciascun corso. Essi provengono prevalentemente dal Veneto e Friuli Venezia Giulia per la laurea triennale, anche dal resto dell'Italia e dall'estero per la laurea magistrale.

Ca' Foscari ha, nel corso degli anni, **strutturato e gradatamente affinato un modello di tutoraggio dei tirocinanti** che prevede la realizzazione di un percorso "guidato" di conoscenza della professione e dei servizi. Esso riguarda, in modi differenti la laurea triennale e quella magistrale. Nel primo caso, il tirocinio parte nel 2° anno del corso di laurea e si conclude nel 3° anno, ha la durata di 9 mesi<sup>4</sup> per un numero complessivo di 450 ore all'interno di enti pubblici e del privato sociale convenzionati con l'Università. Il tirocinio del corso di laurea magistrale prevede 250 ore per gli studenti già in possesso di laurea triennale in Servizio Sociale e viene consigliato un tirocinio di 450 ore per coloro che provengono da lauree diverse ritenendo fondamentale che gli studenti della magistrale orientati all'esercizio della professione ne assumano gli strumenti professionali. Nei servizi territoriali tutti gli studenti vengono affiancati da un supervisore assistente sociale e, nella sede universitaria, da un tutor dedicato alla rielaborazione dell'esperienza. Cà Foscari prevede la formalizzazione del tirocinio con l'Ente ospitante mediante la stipula di una convenzione che regola i rapporti tra i soggetti, l'identificazione di un supervisore nel servizio territoriale in cui lo studente viene collocato, l'incarico a un tutor universitario dell'organizzazione didattica compreso il reperimento delle sedi. Per l'individuazione dei tutor (10 tutor alla triennale e 3 alla magistrale) l'Universi-

3. Nel 1966 fu istituito il Consorzio tra la Provincia e il Comune di Venezia e nel 1994 la Scuola Diretta a Fini Speciali.

4. Come previsto dalla Legge Regionale del Veneto 13/03/2009, n. 3 - art. 41, comma 6.

tà si avvale della collaborazione di assistenti sociali, in possesso di specifici requisiti idoneamente selezionati per ogni anno accademico.

## **2. Obiettivi formativi generali del tirocinio**

Il tirocinio alla triennale è previsto al secondo anno accademico per permettere allo studente di acquisire gli aspetti teorici specifici propedeutici al tirocinio stesso. Gli studenti debbono aver sostenuto l'esame di "Teorie del Servizio Sociale" prima di iniziare il 1° modulo e l'esame di "Metodologia del Servizio Sociale I" prima dell'inizio del 2° modulo. Agli studenti della magistrale che non provengono dalla laurea triennale in Scienze della società e del servizio sociale è richiesto il superamento dei seguenti esami: "Teorie del Servizio Sociale" e "Metodologie del Servizio Sociale 1", prima dell'inizio del tirocinio, e "Metodologie del Servizio Sociale 2" in corso di svolgimento del tirocinio. Il gruppo di rielaborazione in particolare permette quelle connessioni e collegamenti tra gli studi teorici e l'esperienza pratica così necessari ai fini di una completa formazione del futuro professionista. Gli obiettivi del metodo rielaborativo attraverso il gruppo si declinano nel far sperimentare allo studente la dimensione del lavoro di gruppo, l'assunzione delle regole della comunicazione umana, nel far riflettere lo studente sulle motivazioni e aspettative rispetto alla scelta universitaria e il suo futuro professionale. Lo studente impara a condividere le aspettative, le ansie e i dubbi sulla capacità di rapportarsi all'esperienza pratica, affronta il tirocinio inserendosi positivamente nel contesto organizzativo in cui esso avviene, consolida le capacità di lavoro nel gruppo come metodo di apprendimento in un ambito "protetto" per la presenza del tutor e in un contesto di continua sperimentazione e ricerca. Tale metodo mira inoltre a sollecitare comportamenti attivi verso la ricerca sociale per acquisire la consapevolezza della specificità del ruolo dell'assistente sociale, rispetto ad altre figure professionali e/o altre esperienze di vita e avviare un percorso di costruzione della propria identità professionale<sup>5</sup>.

Il percorso non prevede una struttura fissa nella trattazione dei contenuti, ma li delinea in itinere con il contributo dei singoli. Nel gruppo trova spazio la trattazione sia di temi trasversali a tutti gli ambiti di tirocinio sia di specificità legate al servizio, al tirocinante o al singolo episodio. L'obiettivo ulteriore previsto nel corso magistrale prevede che gli studenti si rinsaldino nelle abilità acquisite e sviluppino un ulteriore passaggio affrontan-

5. Vedi C. Bisleri *et al.* (1995): "Il tirocinio è un percorso di apprendimento a un ruolo professionale svolto in un percorso teorico-pratico attraverso una relazione formativa significativa all'interno di un contesto di lavoro e in un sistema di formazione organizzato".

do il percorso di una piccola ricerca nell'ambito dei temi e relativi compiti previsti dal servizio nel quale sono stati accolti. Tale ricerca potrà eventualmente costituire la base sulla quale poi sviluppare un progetto di tesi.

### 3. L'organizzazione del tirocinio per moduli

Secondo Franca Olivetti Monoukian *“Se l'obiettivo centrale del tirocinio è permettere all'allievo di sviluppare riflessioni e analisi sulla situazione di lavoro, se si tratta cioè di suscitare e ampliare dei processi di pensiero, si rende necessaria una struttura di accompagnamento che sostenga contemporaneamente una conoscenza rivolta a denominare, inquadrare, classificare e una conoscenza rivolta a ricercare i significati dei fenomeni organizzativi, dell'agire individuale, delle scelte operative, una conoscenza che sia sforzo da parte del singolo di – dare un senso –, anche un proprio senso, al processo lavorativo”*<sup>6</sup>.

Il percorso di tirocinio prende avvio con un incontro plenario tra i tutor universitari e gli studenti per l'illustrazione del percorso e per una prima conoscenza del gruppo di rielaborazione assegnato; in seguito l'attività si svilupperà in 6 incontri gruppali per ciascun modulo nella triennale e 6 complessivamente nel percorso magistrale.

**Il primo modulo** della triennale è denominato **modulo dell'accoglienza e dell'osservazione**; le principali finalità sono proprio quelle dell'osservazione diretta e attiva, dell'ascolto e dell'interesse da parte dello studente, che mobilitano tutte le diverse funzioni della conoscenza, non solo di tipo intellettuale ma anche relazionale ed emozionale.

**Il secondo modulo** è denominato **modulo dell'autonomia, della responsabilità, del pensiero critico e della riflessività**; esso si caratterizza per una partecipazione attiva da parte dello studente che, attraverso la graduale assunzione di compiti sostenibili, impara a mettersi in gioco, sperimenta in autonomia le proprie capacità e abilità professionali anche in riferimento alle osservazioni e riflessioni sviluppate durante l'esperienza del primo modulo. La frequenza ai diversi momenti di rielaborazione è **obbligatoria** essendo considerata parte sostanziale e integrante del tirocinio. A conclusione di ciascun modulo, allo studente viene richiesta una relazione nella quale descrivere e riassumere le attività svolte e le personali riflessioni e approfondimenti.

**La valutazione intermedia e conclusiva** sono il risultato di un confronto fra supervisore, tutor e studente e avviene presso la sede universitaria. La valutazione intermedia mira a evidenziare le capacità osservative

6. Vedi F. Olivetti Manoukian (1990).

e di apprendimento dalla pratica e i possibili ulteriori sviluppi del tirocinio mentre quella conclusiva attribuisce un valore all'intero percorso evidenziando i risultati raggiunti e gli aspetti critici di cui lo studente deve essere consapevole e farne tesoro per il suo futuro professionale. La fase di valutazione viene supportata da una serie di strumenti quali griglie, linee guida, vademecum, elaborati dai tutor universitari nel corso del tempo e utilizzate sia dai supervisori che dai tutor e, in forma di autovalutazione anche dagli studenti. Nel percorso triennale la valutazione e la relazione finale di tirocinio viene trasmessa al docente di "Organizzazione dei Servizi Sociali" per una condivisione e presa in carico interdisciplinare dello studente.

#### **4. La metodologia e gli strumenti del lavoro di gruppo**

Il gruppo è formato di solito da 18/20 studenti. I primi due incontri sono dedicati all'avvio dell'attività, alla conoscenza reciproca, all'individuazione degli interessi e delle aspettative e all'abbinamento tra singolo studente e sede di tirocinio. I successivi incontri sono dedicati alla rielaborazione dei contenuti più significativi incontrati dagli studenti nell'esperienza. Nel gruppo viene offerto uno spazio di "ascolto non giudicante" per raccogliere le fatiche, le perplessità, le difficoltà che gli studenti vivono nell'osservare e nello sperimentare l'esercizio di questa professione. Si ricercano strategie per fronteggiare e accettare i limiti degli interventi posti in essere e una adeguata collocazione dello studente a fianco del supervisore. Si promuovono le capacità di analisi, di autoriflessione, di resilienza all'interno di una esperienza grupale che prefigura il senso di appartenenza a una futura comunità professionale.

#### **5. Il primo modulo: le fasi del lavoro in gruppo**

La prima fase è costituita dalla conoscenza reciproca anche attraverso il confronto delle esperienze degli studenti (forme di volontariato, impegno civile e stage scolastici) per cogliere le specificità e le differenze tra volontariato e impegno professionale. Successivamente si tratta di realizzare dei buoni abbinamenti tra singolo studente e servizio in cui attuare il tirocinio in base agli interessi, alle caratteristiche personali ed esperienziali degli studenti. È altresì importante sviluppare, in questa fase iniziale, una consapevolezza personale e un comportamento idoneo al luogo e al ruolo che si va prefigurando attraverso l'assunzione delle regole necessarie per inserirsi nel servizio ospitante quali il rispetto degli orari, dei rapporti gerarchici, una adeguata posizione nei confronti del supervisore, dei colleghi e le altre

figure professionali e amministrative presenti, una comprensione del clima organizzativo dell'ente, una buona flessibilità e disponibilità verso i cambiamenti che si rendono necessari. Successivamente ogni studente formula, il **piano di tirocinio** per orientarsi nella prima conoscenza del contesto istituzionale, legislativo, organizzativo e per l'osservazione del ruolo e delle abilità professionali del supervisore nel processo di aiuto in tutte le sue fasi. Le figure in gioco nell'accompagnamento del tirocinante sono due: il tutor universitario e il Supervisore dell'ente ospitante. Questa seconda figura è determinante per una buona riuscita dell'esperienza di tirocinio, sono importanti le sue competenze professionali ma soprattutto la disponibilità a intraprendere con il tirocinante una relazione formativa. Va detto inoltre che "supervisori non si nasce", è una funzione in cui non c'è alcun automatismo, ma la necessità di formulare un pensiero e individuare un buon accordo con la sede formativa universitaria.

Nel gruppo gli strumenti specifici che gli studenti devono imparare a usare sono: il verbale da stendere a turno a cura dei partecipanti contenente la sintesi del lavoro fatto, il "diario di bordo" contenente le attività giornaliere quale forma di memoria durante il "viaggio" dentro all'esperienza. Il tutor universitario invita gli studenti a una conoscenza approfondita del codice deontologico e delle normative sulla privacy.

Sono determinanti anche *la conoscenza e l'osservazione* del contesto in cui è inserita l'esperienza, contesto composto dall'ambiente fisico, organizzativo, operativo comprendente le persone, le relazioni, i rapporti gerarchici in esso iscritti, i contesti istituzionali più generali degli altri enti collegati alla sede di tirocinio. La conoscenza è rivolta inoltre all'analisi della documentazione del servizio: le normative, le procedure amministrative e professionali, le cartelle contenenti le storie e i percorsi degli utenti, ecc. Sono riconosciuti 8 crediti formativi alla conclusione positiva del primo modulo.

## 6. Il secondo modulo: le fasi del lavoro di gruppo

Nel secondo modulo si realizza per lo studente un passaggio importante: dall'essere accolto all'accoglienza dell'altro, dall'osservazione alla "messa in gioco" personale, dalla conoscenza allo sviluppo di abilità e capacità professionali, dal proprio bisogno di aiutare al porsi come opportunità per l'utente di essere aiutato. Il secondo modulo è caratterizzato da alcune parole chiave quali *l'autonomia*, l'assunzione di *responsabilità*, abilità nel *prendere decisioni* e stabilire priorità, dallo sviluppo di un *pensiero critico*.

I contenuti riguardano inoltre le strategie operative più efficaci per raggiungere buoni risultati quali per es. il lavoro di equipe, il lavoro di rete, la

partnership tra soggetti del pubblico e del privato sociale. Nel 2° modulo di tirocinio è possibile introdurre nel gruppo, già formato, nuovi strumenti quali la simulazione, il roleplaying e altri che permettono agli studenti di **mettersi in gioco**. Nel 2° modulo gradualmente il supervisore affida allo studente compiti da condurre in autonomia, responsabilità maggiori commisurate alle sue capacità intellettive, emotive e relazionali. Questo da una parte permette allo studente di sperimentare le proprie capacità e assumere responsabilità proporzionate al suo specifico modo di essere, dall'altra mette in luce i limiti della formazione fino a quel momento raggiunta e apre a ulteriori consapevolezze e apprendimenti quali la fiducia, l'autorevolezza e la credibilità nella relazione con gli utenti, e gli altri soggetti incontrati nel servizio. Il 2° modulo assume particolare valore e rilevanza per il corso di studi magistrale laddove lo studente deve dare prova di aver acquisito le competenze e gli obiettivi del secondo modulo sviluppandoli anche nella dimensione della ricerca sociale. Le tematiche e i contenuti più significativi sono relativi a una conoscenza maggiore del contesto di tirocinio, della normativa relativa ai contesti istituzionali (comuni, Assl, enti gestori del privato sociale), dei riferimenti legislativi relativi ai temi/problemi di competenza dei servizi in cui i tirocinanti sono inseriti (la salute mentale, la cura degli anziani non autosufficienti, la tutela dei minori e tanti altri), dei percorsi amministrativi, della programmazione degli interventi, delle procedure applicative e le buone prassi di collaborazione con gli enti esterni. Sono riconosciuti 10 crediti formativi alla conclusione positiva del secondo modulo.

## 7. Laurea Magistrale

Per quanto riguarda la laurea magistrale le esperienze di tirocinio hanno caratteristiche diverse in riferimento ai percorsi formativi degli studenti. Si individuano tre tipologie:

- per gli studenti in possesso della laurea in Servizio Sociale è previsto un tirocinio guidato di 250 ore, svolto preferibilmente nel secondo anno accademico; il piano di tirocinio è più impegnativo e qualificato della triennale, consiste nello sviluppo di una ricerca/programmazione di interventi, progetti e attività; l'esperienza viene svolta in un servizio specialistico o di base ma con l'obiettivo di sperimentare e approfondire situazioni multiproblematiche e complesse, la ricerca e la raccolta di dati, la programmazione di nuovi interventi e l'organizzazione di progetti. Lo studente che già esercita la professione può far riconoscere l'attività lavorativa in sostituzione del tirocinio consegnando una tesina illustrativa al tutor di riferimento;
- per gli studenti che non sono in possesso della laurea in servizio sociale e interessati a svolgere la professione di assistente sociale si consiglia



- vivamente di effettuarne 450 di tirocinio; l'impianto didattico è simile a quanto più sopra descritto per la triennale e vi è l'obbligo di partecipazione ai 6 incontri di rielaborazione. È ammessa inoltre la possibilità di svolgere un tirocinio extracurricolare sia nel corso degli studi sia entro un anno dal conseguimento della laurea magistrale che non sarà inserito nel piano di studi, ma viene documentato nella carriera universitaria; esso non dà diritto al riconoscimento di CFU;
- per gli studenti che non sono in possesso della laurea in servizio sociale e non sono interessati a svolgere la professione viene concordato uno stage di 250 ore presso enti o servizi, sia pubblici che del privato sociale, che permettono la realizzazione di un'esperienza di ricerca, di lavoro sociale, su argomenti e tematiche inerenti la laurea magistrale. Anche in questo caso lo stage è seguito dal tutor universitario e dal supervisore nell'ente. Lo stage come il tirocinio professionale dà riconoscimento a 10 crediti formativi. Lo studente che già lavora all'interno di contesti istituzionali o del privato sociale con attività le cui finalità sono congruenti con gli obiettivi del corso di laurea può far riconoscere l'attività lavorativa in sostituzione del tirocinio consegnando una tesina illustrativa al tutor di riferimento.

## Bibliografia

- Allegri E. (1997), *Supervisione e lavoro sociale*, Carocci, Roma.
- Bianchi E. (1994), *Servizio sociale e lavoro con i gruppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E. (1995), *La supervisione - orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Colloredo A.R. (2011) "La supervisione, spazio di apprendimento nel tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Società e del Servizio Sociale di Ca' Foscari, Venezia. Riflessioni e condivisioni", *La professione sociale - Rivista di studio analisi e ricerca*, semestrale monografico a cura del Centro studi di Servizio Sociale, a. 21, n. 41, giugno 2011.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci Faber, Roma.
- Neve E., Niero M., *Il tirocinio - Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, Associazione italiana docenti di servizio sociale.
- Olivetti Manoukian F. (1990), "Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza", in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, collana "Servizio sociale e formazione", FrancoAngeli, Milano.
- Quaglierino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Raineri M. (2003), *Il tirocinio in Servizio Sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Taverna R. (2005), "I gruppi di accompagnamento al tirocinio. Strumento irrinunciabile?", *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 3, pp. 37-69.

## 18. Il laboratorio di Guida al Tirocinio (ovvero: “pensare a mani vuote”)

di Roberto Dalla Chiara\*

### Introduzione

Sovente la sede di tirocinio è il “luogo del fare”, dell’immersione nella pratica quotidiana del lavoro, dove il ritmo assunto è quello imposto dalle attività frenetiche dell’Ente, dall’andirivieni di persone, carte, telefonate, parole, corse. Quando invece si creano le condizioni per rallentare il ritmo, è il professionista che detta i tempi, che decide le pause (ma anche il bisogno di farle), che sospende l’azione per poter entrare in una sorta di camera di decompressione e iniziare a riflettere. E il tirocinante, in un simile contesto, in quale spazio si colloca?

Lo studente in tirocinio impara sia osservando sia adoperandosi in mansioni più o meno complesse; ma esige anche il bisogno di un tempo per la sua parola, per il confronto, per non viverci come un intruso, una ulteriore incombenza da assolvere per il supervisore.

Nella sua carriera di studente, il tirocinante ha già avviato un percorso formativo presso la sede universitaria, dove la teoria lo ha introdotto nel mondo dei servizi sociali, offrendogli una proiezione della sua futura attività, presentandogli un certo modo di fare la professione e di coniugare la teoria *nella* pratica.

Lo studente che inizia il tirocinio è considerato quindi un soggetto attivo che si *dà da fare* e che *sa fare* ragionando sul suo fare, già un po’ autonomo e formato, e disponibile a lasciarsi ancora plasmare.

Sarà nell’ambito dell’attività di tirocinio che inizierà a utilizzare le conoscenze apprese, a dar forma ai concetti teorici osservandoli nella pratica, ad assumere la consapevolezza della necessità di acquisire anche la capacità di riflettere sul suo modo di formarsi.

\* Università di Verona.

Pertanto, se il tirocinio può essere considerato l'*ambiente* della formazione riflessiva, occorrerà strutturare uno spazio, un luogo fisico e mentale, dove poter sviluppare processi di pensiero sul proprio fare<sup>1</sup>.

Ecco, quindi, che il laboratorio di Guida al Tirocinio può porsi come ponte tra Università e Servizi Sociali, con l'attesa di operare un'integrazione tra ciò che avviene nel percorso teorico e in quello pratico; ma non può limitare la sua *azione* in questa unica dimensione, pena il venir meno delle sue potenzialità. Di fatto, durante gli incontri di laboratorio si coniuga e si sintetizza quanto appreso, studiato, osservato, e si abbozza il primo imprinting all'identità professionale di assistente sociale, senza separare tutto ciò dall'insieme del percorso di formazione e di apprendimento alla professione.

Il laboratorio può divenire luogo dove ri-coniugare pratica e teoria, dove trasformare un'esperienza individuale in un'esperienza di gruppo, in cui ogni studente si sente un po' in *costruzione* anche nell'altrui esperienza formativa e nell'altrui pensiero riflessivo.

Lasciarsi formare nell'attività di tirocinio non può significare un semplice lasciarsi osservare nel momento in cui si compie un'azione, ma occorre essenzialmente imparare a comprendere come si elaborano le informazioni, e come si può imparare a pensare attraverso "lo sguardo esperto di un *altro*".

È su questo *sguardo* che vale la pena soffermarsi. Nelle attività di laboratorio, gli occhi di *quello* sguardo non sono quelli di un singolo, ma sono gli occhi di uno sguardo plurimo, non individuo ma gruppo, formato, contemporaneamente, dal docente conduttore del laboratorio (il tutor), dagli studenti e dai supervisori, che, con la loro attività, creano lo *sfondo* che realizza il contesto, la cornice di una struttura narrativa, a cui accedere per la costruzione progressiva degli elementi che plasmano la professione.

Sguardo *esperto*, in cui l'esperto diventa il gruppo nel suo insieme, dove il tutto funziona non come somma delle singole parti.

Il laboratorio si trasforma in uno spazio dove diviene possibile il "*non fare nulla*" (non c'è l'incombenza della risposta o l'emergenza che toglie il fiato), e proprio ciò favorisce il tempo per pensare il proprio fare (o ciò che si potrebbe fare), ricompattando nel modo più armonico e fluido possibile nozioni teoriche e azioni pratiche, letture professionali e osservazioni operative, quanto si *vede* e quanto si comprende.

È così che nello spazio del laboratorio lo studente può interagire nel modo più libero possibile, e confrontare pensieri ed emozioni, oltre che verificare gli apprendimenti.

Possiamo così pensare al laboratorio come al luogo della rielaborazione dell'esperienza e dell'integrazione delle conoscenze, in cui non ci si limi-

1. L. Gui, *Servizio Sociale fra teoria e pratica*, Lint, Trieste, 1999.

ta a operare un semplice passaggio “dal saper fare al saper pensare”, ma si mira al “come pensare”, e al come imparare a pensare in un modo diverso.

## 1. Il significato della formazione nel laboratorio di Guida al Tirocinio

L'idea di utilizzare lo strumento del gruppo nell'orientare lo studente nell'attività di tirocinio significa dare all'esperienza di apprendimento una dimensione collettiva.

L'aver a disposizione un gruppo offre a ogni studente l'opportunità di poter rispecchiarsi in *quegli* altri che condividono la stessa fase del percorso formativo, divenendo così una cartina di tornasole rispetto ai propri tempi di apprendimento, e simultaneamente una carta assorbente di quelle criticità che possono essere via-via sperimentate.

Il laboratorio di tirocinio diviene un gruppo accompagnato, dove il tutor funge da *osservatore* delle dinamiche, assolvendo compiti di sintesi del materiale prodotto, di amplificazione delle singole esperienze e di condivisione delle riflessioni presentate dagli studenti, per permettere a ogni attività, anche a quella vissuta singolarmente, di divenire formativa per tutti gli studenti partecipanti.

Tuttavia, è bene sottolineare che la funzione più rilevante svolta dal tutor, affinché l'apprendimento sul *proprio pensiero* possa avvenire, è caratterizzata dall'aiutare gli studenti “a commentare”, ad attuare ragionamenti sul loro stesso modo di riflettere (e di interrogarsi) sulle situazioni che incontrano e che sperimentano.

D. Fabbri (1990), riferendosi al concetto di osservatore, asserisce che l'osservatore non deve essere considerato “*chi osserva*”, ma colui che “*sa dare senso, significato a ciò che osserva, conosce, esperisce*”<sup>2</sup>, ovvero chi possiede oltre alla capacità di osservare e di agire anche la capacità di comprendere prima e di interpretare poi, e così facendo aiuta gli studenti a imparare prima di tutto a “pensare i propri pensieri”.

## 2. L'accompagnamento nell'avvio del tirocinio

L'avvio del tirocinio è un momento particolarmente importante: offre l'opportunità di introdurre stimoli finalizzati a cambiare il consueto modo di conoscere e apprendere.

Sovente, è proprio nella fase di introduzione all'attività pratica che lo studente inizia a mettere in discussione la sequenza lineare teoria-prassi, fi-

2. D. Fabbri, *La memoria della Regina*, Guerini e Associati, Milano, 1990.

no a quel momento acquisita, che lo imbriglia in una sorta di contrasto intellettuale, talora allarmante, che viene tradotto nella domanda: “*ma ciò che osserviamo durante il tirocinio non ha nulla a che fare con ciò che abbiamo studiato in aula...*”.

La sensazione, che scaturisce dall’impatto con la realtà dei servizi, appare molto simile a quello *shock* che si sperimenta quando una professione, che si era inizialmente immaginato potesse essere esercitata in un certo modo, non corrisponde poi a ciò che effettivamente è, nel momento del contatto reale con l’attività lavorativa.

Alcuni aspetti riportati negli studi che analizzano l’evoluzione degli insegnanti nella fase di avviamento alla carriera, svolti dalla ricercatrice canadese Genevieve Nault<sup>3</sup>, possono presentarsi utili anche nell’osservazione dei passaggi evolutivi che attuano gli studenti in tirocinio.

Secondo la Nault gli insegnanti, prima ancora di cominciare, sognano di fare questo mestiere e, idealizzandolo, se lo immaginano piacevole.

Ma è nel momento in cui gli insegnanti prendono servizio che possono sperimentare un vero e proprio “*shock della realtà*”, in quanto ciò che esperiscono non corrisponde perfettamente a ciò che hanno immaginato, né a quello che è stato didatticamente appreso nel percorso accademico.

Una volta superato lo shock, ha inizio quella fase definita di socializzazione personalizzata, in cui si sviluppano le proprie competenze in funzione dell’esperienza pratica.

Questo lo schema secondo Genevieve Nault<sup>4</sup>:

I 5 STADI DELL'INGRESSO NELLA PROFESSIONE (G. Nault, 1999)		
1.	Il mestiere sognato o immaginato	<i>La fase che precede l'ingresso nella formazione iniziale</i>
2.	La formazione iniziale	<i>Il futuro insegnante subisce l'influenza di forze esterne che mira a modellare la sua identità professionale alla luce delle teorie pedagogiche</i>
3.	L'inserimento professionale	<i>Lo shock della realtà</i>
4.	Socializzazione professionale	<i>Sviluppo della competenza in funzione dell'esperienza pratica</i>
5.	Socializzazione ragionata	<i>L'insegnante al culmine della sua arte condivide la propria competenza con i colleghi</i>

3. G. Nault, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, De Boeck, Paris, 1999.

4. Liberamente tratto e riadattato dal *Periodico telematico dell'ADi*, 2013.

Nella fase di inserimento degli studenti nelle sedi di tirocinio è possibile parlare di pre-shock, che in qualche modo anticipa quello shock che si sperimenterà con l'inserimento nel mondo del lavoro? Uno shock che rimette in discussione quanto assimilato nella sede accademica e che si evidenzia nel confronto con ciò che si incontra nei Servizi sede di tirocinio?

Sicuramente l'inizio dell'attività di tirocinio richiede un nuovo modo di osservare e di porsi riguardo a ciò che si è precedentemente appreso (si può altresì immaginare che sia anche esperienza di molti professionisti l'aver pensato, all'avvio della loro carriera, di cambiare lavoro durante i primi sei mesi di attività professionale).

Riduttivamente si potrebbe pensare che minore è l'istruzione teorica, e la correlata rappresentazione del lavoro futuro, minore è il rischio di sperimentare forme di delusione.

Ma sarebbe del tutto sbagliato cercare la colpa – come accade nella domanda allarmante posta dagli studenti nei primi contatti con la realtà del tirocinio – in un carattere troppo teorico o astratto della formazione universitaria, operando quella sorta di scissione della teoria dalla pratica.

Questo stadio definito “shock della realtà” può essere, invece, pensato come un'opportunità in cui si crea una situazione favorevole all'apprendimento, generativo di nuove modalità di comprensione, proprio perché ciò che si è imparato deve comunque essere valutato nuovamente, rimesso in discussione, rivisitato e in un certo senso metabolizzato.

Il laboratorio diviene così uno strumento in cui imparare a farlo, accompagnando lo studente nella gestione di questa apparente delusione tra teoria e prassi.

### **3. Il laboratorio come luogo delle domande**

Nel momento in cui “ci si rimette in gioco”, confrontando un prima (teorico) e un adesso (pratico), si origina dunque una particolare condizione in cui lo studente, rivedendo gli apprendimenti acquisiti, è maggiormente disponibile a forgiare la sua formazione.

Ciò può essere favorito anche da un uso sapiente delle domande poste in sede di laboratorio.

Il laboratorio si trasforma così nel luogo “delle domande”, dove non sempre vi è una risposta ma dove ogni interrogativo apre a nuovi quesiti, a nuove possibilità di ricerca, e quindi di comprensione di aspetti non sempre immediatamente evidenti né definibili in modo risolutivo.

Il laboratorio diviene in questo modo una metafora del lavoro sociale che, nella complessità delle situazioni e dei bisogni degli utenti, non si pone in una logica “interventista” ma in una logica “riflessiva”, dove è più funzionale “aiutare lo studente” a trovare la *sua* risposta (apprendere ad ap-

prendere) piuttosto che assorbire automatismi assistenzialistici, procedure e linee operative.

Gli incontri di laboratorio seguono una logica processuale, stimolando la riflessione e l'approfondimento guidato.

Nonostante possano essere trattate di volta in volta tematiche specifiche, vi è sempre la possibilità di riprendere argomenti affrontati in precedenza, domande lasciate "aperte", intuizioni sortite nel lasso di tempo che separa un incontro dall'altro.

I luoghi sede di tirocinio sono sovente luoghi di incrocio di complessità (organizzative, istituzionali, multi-professionali, emotive e talvolta anche affettive), di non facile comprensione. La complessità stessa delle situazioni, di cui durante il tirocinio si inizia a fare esperienza, suggerisce tempi di apprendimento e di formazione sfumati, dinamici e adattati ai diversi mondi e tempi in cui hanno origine.

Conoscere e formarsi a una professione di aiuto, quindi, non può essere solo un individuare risposte, ma necessariamente un allenamento a come imparare a fare e a cercare le domande. Essenzialmente significa "*pensare a mani vuote*", immagine questa che non ha un senso immediato, ma che ci proietta direttamente nell'idea di un qualcosa che "*va fatto in sé... e non va fatto per fare altro*". Ciò rimanda alla necessità di sospendere il fare per poter sviluppare la capacità di custodire il pensare. Il pensiero sull'azione non può essere bloccato, negato o influenzato da una mera esecuzione della prestazione, ovvero da quella che può essere considerata l'unica risposta da imparare, quella più semplice, unica e giusta, ma che rischia di allontanare proprio dallo sforzo di introdurre altri concetti, altri modi di riflettere e di poter fare.

Prendendo spunto dai laboratori di epistemologia operativa proposti da D. Fabbri<sup>5</sup> (delle attività che ci fanno prima di tutto capire *come* conosciamo e *come* funzioniamo razionalmente ed emotivamente mentre conosciamo), si potrebbe asserire che nei laboratori di tirocinio è possibile creare uno spazio in cui il tempo finalmente si ferma, e si riempie di relazioni, osservazioni, esperienze vissute e narrate. È il tempo della dimensione narrativa, dove si incontrano le voci degli utenti e dei supervisori; dove prendono forma le conoscenze acquisite, riformulate e rinarrate; dove diviene possibile cambiare il linguaggio sino a poco prima utilizzato.

Maturana<sup>6</sup> sostiene che "*con un linguaggio si può dire solo ciò che quel linguaggio permette di dire*": allora l'obiettivo nei laboratori di tirocinio diviene il cambiare linguaggio, per poter dire diversamente.

5. Di cui si può trovare un approfondimento in D. Fabbri, *op. cit.*, 1990.

6. H.R. Maturana, F.J. Varela, *Autopoiesi e Cognizione*, Marsilio, Venezia, 1985.

Come è possibile farlo? Imparando a costruire le domande, ma le domande vere, quelle sapienti, che servono di più a chi le pone piuttosto che a chi deve rispondere.

*Forse nel mondo ci sono solo due tipi di domande.  
Quelle che si fanno a scuola, dove la risposta è nota in anticipo,  
domande che vengono poste non per saperne di più, ma per altri motivi.  
Poi le altre, quelle del laboratorio.  
Dove non si conoscono le risposte  
e spesso nemmeno le domande prima di porle  
(Peter Hoeg)*

In questo modo è possibile riflettere sulle occasioni di apprendimento che lo studente sperimenta, sia quelle programmate, finalizzate alle performance da raggiungere, sia quelle accidentali, che talvolta sono anche quelle migliori, proprio perché cambiano la routine, introducendo complessità, spiazzando gli automatismi.

Le tematiche affrontate in sede di laboratorio, frutto di quanto osservato e svolto in sede di tirocinio, divengono occasioni per introdurre modalità diverse di pensare alle stesse situazioni; ciò è facilitato non solo dal fatto che sorgono in contesti diversi, dai quali è possibile momentaneamente allontanarsi per osservarli meglio, ma anche perché cambiano gli attori e gli osservatori, che apportano così nuove domande e nuovi significati.

È questo un modo di *fare esperienza* di quei concetti che vengono in laboratorio via-via presentati, trasformando gli stimoli vissuti in tirocinio in un'attività pratica che costringe lo studente, con il supporto del gruppo, a rendere esplicito (narrando e commentando) il percorso cognitivo adottato, a riflettere sul proprio modo di ragionare e di conoscere gli eventi.

È così che ne può scaturire un lavoro descrittivo e narrativo, sulle immagini e sulle rappresentazioni che emergono nel percorso di tirocinio, dove diviene fondamentale imparare a “scrivere quelle immagini”, per poi poterle successivamente confrontare, e accorgersi dei cambiamenti avvenuti nel proprio modo di pensare e di operare.

Nel lavoro svolto in laboratorio non sono importanti in sé gli stimoli, i giochi, le metafore utilizzate, ma gli interrogativi che emergono, perché è attraverso questi che diviene possibile poter esplicitare le procedure (metodologiche e cognitive) utilizzate in una certa situazione.

Il laboratorio diviene così una proposta di cambiamento nel co-costruire insieme la formazione, un differente approccio al conoscere, in una logica narrativa di confronto, in cui avviene una ridefinizione stessa dei ruoli nell'ambito del percorso formativo.

In questo modo la conoscenza diviene anche un'occasione per modificare se stessi, per imparare qualcosa su se stessi.



## Conclusioni

L'impronta che si è inteso dare all'attività di formazione svolta in funzione del tirocinio, è stata appunto quella di un *laboratorio* dove emergono domande di cui non si ha una pronta soluzione, ma da cui far nascere tentativi di risposte che vanno continuamente cercate, e che, quando si trovano, assomigliano molto più a ipotesi da ri-verificare piuttosto che a certezze assolute.

Se il lavoro di apprendimento non fosse improntato su questa modalità, l'attività diverrebbe quella di riordino di un *ripostiglio*, dove porre le risposte in modo preciso, catalogandole per essere pronte all'uso ("semmai un giorno potessero servire"), ma con il rischio di invecchiare, di essere coperte dalla polvere, come a volte lo divengono alcuni schedari che, non aggiornati, non servono più a nulla.

La lettura degli eventi, attuata in sede di laboratorio tramite il linguaggio del gruppo, avviene così a più voci, e abitua gli studenti partecipanti a imparare a condividere, a co-costruire le ipotesi di comprensione degli avvenimenti, attraverso la condivisione di nuovi alfabeti.

Il laboratorio diviene, in tal senso, un modo per descrivere un percorso e contemporaneamente un modo per ricercare insieme strumenti e risorse che aiutino l'apprendimento trasformativo.

Inoltre, apprendere a fidarsi nel gruppo permette di trasferire questa risorsa anche nel futuro, quando il gruppo dei professionisti già esperti diventerà una comunità da consultare e interrogare.

Il laboratorio favorisce così l'apprendimento dell'agire riflessivo, ma pone anche le basi per sviluppare motivazione alla futura pratica della supervisione e all'utilità di essere supervisionati, *assaporando*, sin dal percorso formativo, la tranquillità che offre la condizione del non sentirsi soli nell'affrontare la complessità della sofferenza nelle situazioni umane che via-via si incontreranno.

## Bibliografia

- Bernstein G.S., Halaszyn J.A. (1993), *Io, operatore sociale*, Erickson, Trento.
- Cavarero A. (2007), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.
- Dal Pra Ponticelli M. (2010), *Nuove prospettive per il servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Dalla Chiara R. (2011), "La relazione professionale nel processo di aiuto", in Bressan F., Pedrazza M., Neve E., *Il percorso formativo dell'assistente sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Fabbri D. (1990), *La memoria della Regina*, Guerini e Associati, Milano.
- Guggenbuhl-Craig A. (1987), *Al di sopra del malato e della malattia*, Raffaello Cortina, Milano.

- Gui L. (1999), *Servizio Sociale fra teoria e pratica*, Lint, Trieste.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1985), *Autopoiesi e Cognizione*, Marsilio, Venezia.
- Mortari L. (2004), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Nault G.(1999), *Jeunes enseignats et insertion professionnelle*, De Boeck, Paris.
- Urbanowsky M., Dwyer M. (1995), *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*, Vita e Pensiero, Milano.

## 19. Tirocinio sperimentale e supervisione delegata

di *Patrizia Cola\**

### Premesse

Il tirocinio nel servizio sociale, oltre a restare un momento formativo sostanziale e caratterizzante, può costituire anche un'importante area di ricerca e sperimentazione rispetto alle metodologie didattiche e alle prospettive professionali. In quanto momento di riflessione sul "fare" e apprendimento dal "fare", rappresenta, sicuramente, uno spazio importante di contatto e confronto tra teorizzazioni e realtà pratica del servizio sociale (Neve, 2013). Come tale non può essere estraneo alle sollecitazioni provenienti dai cambiamenti in atto nel sistema sociale, nel welfare e nel mercato del lavoro, e all'evoluzione che la professione è chiamata a compiere per rispondere con coerenza al proprio mandato.

In questo contributo, vengono riportate alcune riflessioni relative all'esperienza della supervisione delegata nel Tirocinio Sperimentale (TS), avviata nel 2005 e tuttora in corso, presso il Corso di Laurea in Servizio Sociale di Torino.

Il TS, concretamente, consiste nell'inserimento del tirocinante in un contesto operativo nel settore dei servizi alla persona, attinente al mondo in cui opera l'assistente sociale e dove non è presente questa figura. L'accompagnamento di questo iter e la sua rielaborazione sono affidati a un assistente sociale esterno, supervisore delegato (spvd), garantito dall'università, esperto nella funzione supervisiva e nelle tematiche affrontate nello specifico contesto di tirocinio.

Si tratta di percorsi condotti nell'ambito del lavoro sociale, soprattutto in realtà del Terzo settore. Tale aspetto rappresenta un rilevante fattore innovativo poiché permette di rivolgere una proficua attenzione verso settori

\* Assistente sociale specialista, collabora con il Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Torino, in qualità di coordinatore dell'Ufficio tirocinio e in tutor.

operativi limitatamente abitati dalla professione dell'assistente sociale. La maggior parte dei tirocini, tradizionalmente, viene svolta all'interno di realtà del sistema di welfare pubblico, nell'ambito dei servizi sociali, socio-sanitari o socio-giudiziari, ove questa figura trova prevalente collocazione (Facchini, 2010). Il teatro in cui oggi si muove l'assistente sociale, tuttavia, è già molto differente da quello degli inizi del Ventunesimo secolo e continua a mutare. È perciò inevitabile che anche la professione sia coinvolta in questo processo di mutamenti e sia chiamata a ripensarsi e a sapersi ricollocare in questa complessa realtà (Fabbri, 2013; Camarlinghi e D'Angella, 2012; Olivetti Manoukian, 2012).

In questa direzione, la proposta del TS si configura come un'apertura verso nuovi campi di applicazione, nell'ottica di pensare a un assistente sociale inserito in un sistema di welfare integrato e in grado di portare il proprio contributo in ambiti differenti.

Dal 2005, anno di avvio della sperimentazione, nelle 19 edizioni di tirocinio che si sono susseguite<sup>1</sup>, sono state condotte 66 esperienze di TS, che rappresentano il 7% del totale dei percorsi posti in essere. I settori di applicazione sono stati diversi: associazioni, cooperative, fondazioni, ONLUS e gli specifici servizi che questi soggetti gestiscono. Le tematiche sono anch'esse plurime: immigrazione, integrazione sociale, prostituzione e tratta, disabilità, tutela materno infantile, co-housing sociale, dipendenze patologiche, nuove povertà ecc.

Questo dispositivo ha permesso di consolidare e allo stesso tempo arricchire le specifiche modalità didattiche del tirocinio e ha offerto diverse acquisizioni e spunti di riflessione sulla pratica della supervisione, oltre a essersi qualificato come occasione rilevante di promozione della professione e di apertura verso nuovi contesti operativi anche nel mercato del lavoro, identificando ed enfatizzando in questo, per alcuni versi, l'indole ricettiva del servizio sociale come disciplina e pratica costantemente in interazione con i contesti sociali di riferimento (GUI, 1999).

## **1. La supervisione delegata**

Un percorso di TS implica una serie di accorgimenti e la definizione di un impianto specifico entro il quale si colloca strategicamente la figura del supervisore delegato.

Il vertice da cui osserveremo questo particolare percorso di acquisizione dalla pratica riguarda proprio il ruolo e le funzioni di questo attore e al-

1. Il Corso di Laurea in Servizio Sociale, in base a quanto prevede il Regolamento di tirocinio, predispone due edizioni di tirocinio per ogni anno accademico.

cune peculiarità che connotano il suo apporto. Tale scelta di campo intende arricchire le riflessioni su questo essenziale compito educativo ed evidenziare il ruolo vitale che compete al supervisore nel garantire il conseguimento degli obiettivi formativi previsti.

L'esperienza svolta dal tirocinante deve essere lavorata, come una pietra grezza, perché possa assumere la veste preziosa e luminosa dell'apprendimento. Questa operazione di intaglio e raffinazione viene in buona parte realizzata mediante il contributo supervisione didattica. Come molta letteratura ci ricorda, l'esperienza si trasforma in conoscenza e maturazione cognitiva non in modo automatico e spontaneo ma se è oggetto di riflessione e studio.

L'offerta della supervisione del tirocinio si configura come una *risposta riformulante* attraverso cui gli eventi vissuti e le conoscenze teoriche vengono integrati e trasferiti costruttivamente su un piano adulto (Tudor, 2004), piano che nell'orientamento analitico transazionale, rappresenta il livello in cui si è capaci di assumere risposte mature e funzionali alle sollecitazioni interne ed esterne (Woollams e Brown, 1985).

Nella coreografia del TS, lo studente ha a disposizione un supervisore particolarmente qualificato e motivato, in quanto quest'ultimo assume l'incarico dopo aver risposto spontaneamente a una chiamata pubblica e aver superato una selezione. Questo soggetto riceve il proprio mandato dalla sede accademica, ha una posizione terza rispetto allo studente e alla sede di tirocinio, alla quale non è agganciato da un legame amministrativo o tecnico.

Il supervisore qui non è investito di questa funzione automaticamente in virtù del proprio ruolo professionale, ha delle competenze specifiche e mirate nel campo formativo.

Il *setting* fisico e quello temporale sono allo stesso modo accuratamente garantiti definiti e protetti: entrambi hanno luogo all'esterno dell'ente, in un luogo dedicato e riservato all'interno dell'università<sup>2</sup>.

Questa dotazione connota la supervisione delegata come un'attività di pensiero, per molti tratti, analoga alla supervisione professionale (Allegrì, 1997): una forma di pensiero-meta sull'azione professionale guidata da un esperto, uno spazio e un tempo di sospensione in cui ritrovare una distanza equilibrata dall'agito, allo scopo di compiere un'analisi lucida e costruttiva.

Questo luogo assume le sembianze di un contesto proficuamente *distante* dal fare e dal pensare nel qui e ora degli interventi, un luogo non *inquinato* dalle intemperanze della contingenza e dalla prossimità con la scena

2. Si segnala come questa peculiarità del TS richiami un tema di rilievo, che qui non è possibile approfondire, relativo alla difficoltà, non rara, di garantire nel tirocinio classico un adeguato accompagnamento alla rielaborazione e la presenza regolare delle sessioni di supervisione.

quotidiana. La netta definizione del *setting* evita che la riflessione sia confusa con altre operazioni pratiche e/o si riduca agli interstizi temporali che si aprono tra un impegno e l'altro, senza nulla togliere al valore del confronto informale e "a caldo". Questo elemento di struttura non è irrilevante giacché sollecita, lungo tutto il tirocinio, la dedizione continua e costante allo spazio della riflessione e della rielaborazione.

Il *spvd* è un contemporaneo, cioè un soggetto che vive e appartiene alla medesima storia dello studente, ma in un altro contesto; in buona parte è uno spettatore esterno degli eventi. Egli vive in un "altrove" dove lo studente si reca con il proprio bagaglio di esperienze concrete e di pensieri, dubbi, incertezze, bisogni e risultati.

Per entrambi, ma in particolar modo per il discente, questo spazio è un contenitore dove l'esperienza concreta, sovente ricca e articolata, viene rivisitata e ordinata secondo i parametri del servizio sociale. Possiamo dire che il materiale che via via emerge dal percorso è riorganizzato in termini di analisi e di significato e, sulla base di quanto emerge e delle esigenze in atto anche sul piano formativo, si delineano le attività future. Questo basilare lavoro di sistemazione richiama quello che Eric Berne (1964), fondatore del paradigma analitico transazionale, individua tra i bisogni fondamentali dell'individuo ovvero il bisogno di struttura, di muoversi entro un universo ordinato, dove poter situare le proprie condotte e trovare un orientamento.

Come vedremo, nella dimensione della supervisione – restando nella matrice teorica dall'Analisi transazionale – il tirocinante può soddisfare non solo il bisogno di struttura, ma anche altri due di quelli che sono considerati i tre bisogni fondamentali per l'individuo: il bisogno di riconoscimento e quello di stimoli (Berne, 1964). Il primo rimanda a un'interazione, in questo caso educativa, significativa per lo sviluppo individuale e, quindi, generativa (Rotondo, 2006); il secondo rinvia alla necessità di ricevere stimoli, ovvero sollecitazioni che incoraggino e indirizzino il proprio sviluppo, in questo caso cognitivo e professionale.

Allegrì (1997) sottolinea come il supervisore sia un interlocutore dotato della capacità di offrire una visione ampia e composita della realtà che gli viene portata; non è solo un regista che aiuta a situare entro una precisa coreografia teorica, metodologica e deontologica i diversi elementi, ma sa offrire una prospettiva professionale molteplice e tracciare nuove traiettorie.

Oltre a svolgere quest'opera di riordino e strutturazione, il *spvd* è chiamato ad avere "la sensibilità e la capacità di immaginare la professione di assistente sociale in riferimento a un ampio campo di ruoli, posizioni e repertori professionali, non trasmette (...) rappresentazioni stereotipate e riduttive della professione" (Fazzi e Rosignoli, 2012, p. 28); è chiamato a sollecitare la capacità di sapersi collocare e ricollocare in uno contesto ancora

professionalmente inconsueto. Questa duttilità, l'esigenza di saper rispondere al mutamento e l'essere capace di svolgere il proprio ruolo in compagini insolite, non del tutto tradizionali rimandano al pensiero di Olivetti Manoukian (2012, p. 66) quando segnala che alcuni fattori di cambiamento e alcuni vincoli, che insistono sulla realtà di oggi dei servizi sociali pubblici e privati, costituiscono per gli operatori "delle sollecitazioni e degli stimoli a ricollocarsi in un mondo che non è più quello del secolo scorso".

Inoltre, la capacità di sapersi confrontare costruttivamente con situazioni inedite e poco definite viene considerato un aspetto vitale nell'esercizio di una professione (Knasel *et al.*, 2002) e in una professione sociale in particolare, in quanto si è costantemente impegnati in situazioni di elevata problematicità all'interno di un ambiente mutevole e un sistema di regole vincolante (Camarlinghi, D'Angella, 2012).

Fermo restando che si concorda con quanto emerso sul dibattito relativo all'apprendimento per modellaggio (Neve, 1990), rispetto a questo ruolo in un tirocinio classico, il spvd nel TS perde alcuni attributi come quello di guida quotidiana e di modello da imitare. Questi caratteri, in realtà, non svaniscono totalmente, sono meno preponderanti in ragione della non convivenza nel contesto di tirocinio tra i due soggetti. Lo studente trae, comunque, sollecitazioni e orientamento all'azione e al pensiero dal proprio supervisore e da quanto insieme definiscono e programmano.

L'apprendimento mediante il *modeling* (Knowles, 1997) resta possibile in questo scenario: il spvd, infatti, offre una traccia per come, per esempio, in sede di discussione e confronto, si approccia alle diverse situazioni che il tirocinante gli narra, per gli spunti di rielaborazione che propone, per il modo di utilizzare la scrittura professionale e per l'atteggiamento che manifesta sia nel ripensare insieme le situazioni sia nel gestire lo spazio della riflessione.

Il processo di identificazione (Bisleri, 1995) è sicuramente presente e di impulso; lo studente è alla ricerca di una lente attraverso cui decodificare la realtà che maneggia, il professionista supervisore è pienamente coinvolto in questo meccanismo<sup>3</sup>.

Il spvd all'interno di questa relazione educativa mantiene la funzione di autorità (Bisleri, 1995): occorre che ci siano chiarezza dei confini e dei ruoli e che lo studente non venga esposto a incertezze e confusioni. Il legame passa attraverso la concretezza del rapporto, dei tempi, degli spazi e dei contenuti della supervisione, attraverso il sostegno intellettuale autentico, la condivisione delle conoscenze e dell'esperienza e l'intensità della rielaborazione.

3. Il processo dell'identificazione, tuttavia, non è particolarmente efficace dinanzi a circostanze complesse (Knowles, 1997), dove l'approccio deve essere multidimensionale e calibrato. È doveroso segnalare qui la questione che però non è possibile approfondire; si rinvia ad altre sedi e alla letteratura citata.

Nel processo di supervisione, le attività svolte dal tirocinante vengono ripercorse per fotogrammi, scandite e collocate entro i parametri del servizio sociale; vengono evidenziate le prerogative e la specificità del contributo che l'assistente sociale può portare nel contesto della sperimentazione. Il spvd ripercorre l'operato dello studente identificando le azioni professionalmente rilevanti e valorizzandole. In quest'ottica, attività semplici o banali, spesso vissute con sentimenti di squalifica dallo studente, come l'accompagnamento di un utente presso un ufficio, si rivela un momento importante di gestione della relazione interpersonale in un *setting* particolare e impegnativo (Cola, 2011 in Dellavalle). Questo lavoro viene realizzato con scrupolo, senza rigidità, in un'ottica promozionale sostenendo l'avvio della definizione del sé professionale dello studente.

Il processo di apprendimento che viene a svilupparsi ha carattere trasformativo: comporta non solo l'applicazione di schemi teorici ma l'aggiornamento dei propri paradigmi di riferimento. Lo studente è invitato ad assumere, per se stesso e per gli altri con cui opera, la capacità di saper valutare le proprie convinzioni o quelle con cui viene a contatto e, attraverso la riflessione e la critica costruttiva, a saper trasformare la prospettiva iniziale, mediante un processo di apprendimento emancipativo, che gli consente di fronteggiare situazioni cariche di complessità ed emotivamente invischianti (Mezirow, 1991).

Nel TS, dove il contesto è già abitato da altre figure professionali, il tirocinante traccia i propri connotati; è invitato e guidato a riconoscere le proprie peculiarità e quelle degli altri e le possibili e necessarie interazioni. Non è, come ho già avuto modo di dire (Cola, 2011 in Dellavalle), un'operazione di sottrazione ma una possibilità di moltiplicare le possibili letture e strategie di intervento, di intersecarsi con altri profili e co-costruire l'azione.

Mediante una suggestione metaforica, Grégoire (2004 in Mazzetti) illustra il concetto di *involucri di coerenza*; egli utilizza l'immagine del campo sportivo sul cui terreno sovente sono disegnati gli schemi di diverse discipline (calcio, basket ecc.). Queste demarcazioni non sono delimitazioni territoriali né contrapposizioni, piuttosto circoscrivono un'area entro la quale "un'appartenenza o un processo sono coerenti" Tali involucri si determinano sulla base di regole proprie e di un'identità professionale precisa e distinta; sono confini che coesistono e si compenetrano senza confondersi. Allo stesso modo, il servizio dove si svolge il TS è un campo dove sono dislocate professionalità differenti, ognuna guidata dalla propria matrice. Il spvd ha un compito decisivo nell'accompagnare il tirocinante in questa opera di perimetrazione, di tratteggio del proprio profilo all'interno di un luogo già segnato da altri passaggi. Lo guida e incoraggia a "riconoscersi" nella veste professionale che lo caratterizza. È dirimente l'attenzione rivolta a definire gli spazi "propri" e quelli condivisi, con un atteggiamento di ri-



cerca, associato a curiosità, interesse e rispetto verso le altre vocazioni professionali, in un'ottica di integrazione. Qui, in questo lavoro specifico di ricollocazione e di rilettura, sul piano del servizio sociale, è evidente quanto il spvd vada a svolgere una serie di azioni formative che soddisfano il bisogno di riconoscimento – professionale – e di stimolo, sul piano didattico, dello studente, a cui abbiamo già fatto cenno.

Il rapporto si costruisce nei momenti di incontro e attraverso le modalità di interazione e di comunicazione (telefonate, mail, resoconti scritti, incontri di verifica con il tutor accademico) introdotte a corredo delle singole sessioni di supervisione, utili anche a sollecitare le competenze nella scrittura, nella rappresentazione del proprio lavoro e nella gestione della relazione con altri figure.

L'interazione tirocinante spvd si compone di due elementi: lo stare insieme e l'essere distanti; una distanza che viene colmata dalla certezza e dalla regolarità degli incontri di supervisione; dalle indicazioni e dall'arricchimento che il professionista è in grado di porgere. Il tirocinante a sua volta seleziona gli elementi che gli vengono via via offerti, li assimila e può replicarli nel quotidiano sperimentando concretamente quanto è stato discusso in supervisione.

Attraverso questo *training* lo studente mima l'intreccio tra teoria e prassi, tra pratica e rielaborazione. Si allena in questa palestra a mantenere uniti e in esercizio questi due apparati. E in questo costante processo di immersione e riemersione che acquisisce l'autonoma capacità di stare e agire dentro la scena e saperla osservare dal di fuori.

Con efficacia, durante un incontro di gruppo di monitoraggio, una studentessa ha descritto il proprio percorso di TS con l'immagine di una passeggiata in un bosco, con altre persone, dove, però, non c'è un sentiero segnato. Le evocazioni di questa metafora sembrano preziose: sottolineano il carattere esplorativo e la valenza di prova di questo percorso; viene contemplata in questa ricostruzione anche la dimensione corale, intesa come esperienza che si realizza in un ambiente condiviso con altri e costantemente vigilato da alcuni soggetti come il spvd. L'assenza di un sentiero predefinito richiama l'aspetto della sperimentazione, la ricerca di qualcosa, di un proprio profilo in un terreno aperto ma ricettivo.

Nel TS, come è stato sottolineato, le acquisizioni veicolate dall'imitazione della figura omologa del supervisore o dal seguire con maggior rigore possibile le indicazioni normative contenute nello specifico mandato istituzionale, sono possibili ma limitate. Il proprio peculiare profilo professionale non è dato a priori va ricostruito e delimitato in itinere. Questo spazio aperto può stimolare la paura di perdersi e suscitare una sorta di agorafobia dovuta al non avere costanti e continui appigli, offerti dalla presenza del professionista o di una funzione chiaramente definita. Allo stesso tempo, però, è in grado di ispirare un senso di apertura, di contenere una pro-

ficua spinta alla creatività e alla autorealizzazione professionale in un progetto di sperimentazione i cui confini, le cui coordinate sono rinvenibili negli assunti teorici e operativi del servizio sociale.

Nel TS, c'è il rischio di dare l'idea di voler espropriare gli assistenti sociali inseriti nei servizi – spesso in situazioni di sotto organico e sovraccarico di lavoro – della funzione supervisiva dei tirocini didattici, rendendola una competenza a elevata specializzazione. In realtà, la prospettiva è quella di voler arricchire e sviluppare questa funzione anche tramite le acquisizioni che provengono dalla supervisione delegata. Questo spazio può essere per i professionisti un'occasione di valorizzazione, approfondimento e messa in campo delle competenze maturate in specifici settori e nella supervisione dei tirocini didattici, all'interno di un confronto diretto, mediante il rapporto di consulenza, con le sedi accademiche.

## Bibliografia

- Allegri E. (1997), *Supervisione e lavoro sociale*, Carocci, Roma.
- Berne E. (1964), *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano.
- Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E. (1995), *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Camarlinghi R., D'Angella F. (2012), "Il Futuro è una ricerca che si fa insieme. Come non arrendersi a un tempo di scarsità", *Animazione sociale*, 259, pp. 36-41.
- Cola P. (2011), "Tracce recenti di supervisione delegata", in Dellavalle M., *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Fabbi V. (2013), "Strategie di Servizio Sociale contemporaneo per costruire una società solidale", *Prospettive Sociale e Sanitarie*, novembre, pp. 10-13.
- Facchini C. (ed.) (2009), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Il Mulino, Bologna.
- Fazzi L., Rosignoli A. (2012), *Guida per i supervisori di tirocinio per il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrera M. (2012), *Le politiche sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Grégoire J. (1998), "Criteria for defining the boundaries of Transactional Analysis field of application", in Mazzetti M. (2010), "I confini del counselling in Analisi Transazionale", in Dondi A., Lo Re M. (eds.) (2010), *Luoghi e modi del counselling*, La Vita Felice, Milano.
- Gui L. (1999), *Servizio sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di interazione*, Lint, Trieste.
- Knasel E., Meed J., Rossetti A. (2002), *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffaello Cortina, Milano.
- Knowles M. (1997), *Quando l'adulto impara, pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano, p. 17.
- Mezirow J. (2011), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.

- Neve E., Niero M. (1990), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dell'esperienza delle scuole di servizio sociale italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Neve E. (2013), "Tirocinio", in Campanini A. (ed.), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Olivetti Manoukian F. (2012), "Quel tanto di trasgressione per lavorare nel sociale", *Animazione sociale*, 259, pp. 61-73.
- Raineri M.L. (2003), *Il tirocinio di Servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Rotondo A. (2006), "Editoriale", *Quaderni di psicologia analisi transazionale*, 45, pp. 5-8.
- Tudor K. (2004), "Supervisione analitico-transazionale o supervisione analizzata transazionalmente?", *Quaderni di psicologia analisi transazionale*, 42, pp. 11-43.
- Woollams S., Brown M. (1985), *Analisi transazionale. Psicoterapia e analisi delle persone*, Cittadella, Assisi.

## **20. Guida al Tirocinio: aspetti organizzativi e metodologici relativi all'esperienza di tirocinio come pratica situata. I gruppi di rielaborazione dell'esperienza**

di *Maria Luisa Sollima\**

### **Premessa**

L'esperienza maturata negli anni, in qualità di tutor, presso l'Università LUMSA s. Silvia - Palermo mi ha dato l'opportunità di vivere i mutamenti che hanno attraversato la formazione nelle sedi formative al servizio sociale, dalle scuole dirette a fini speciali, all'istituzione dei Diplomi Universitari e del Corso di Laurea in Servizio Sociale<sup>1</sup>. Queste trasformazioni hanno richiesto una ridefinizione della valenza formativa del tirocinio e la necessità di organizzare incontri strutturati di Guida al Tirocinio.

Con il presente contributo intendo evidenziare il significato formativo dei gruppi di rielaborazione dell'esperienza di tirocinio che da anni si realizzano presso il nostro Corso di Laurea in Scienze del Servizio Sociale e del No-Profit. Mi è sembrato opportuno definire prima il contesto della Guida al Tirocinio, nel quale i gruppi si organizzano, presentare gli obiettivi del programma di Tirocinio I e di seguito l'esperienza condotta con i gruppi di rielaborazione dell'esperienza. All'interno di tali gruppi gli studenti sono invitati a condividere in modo creativo il senso della loro esperienza.

### **1. La Guida al Tirocinio**

Il tirocinio si configura come elemento costitutivo della formazione, requisito necessario per appartenere alla comunità professionale e co-

\* Tutor LUMSA, Palermo.

1. Cfr. L. Gui, "Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale", in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, Unicopli, Milano, 2009, pp. 235-269.

me condizione per un efficace e corretto insegnamento nelle sedi accademiche<sup>2</sup>.

Il percorso di tirocinio ha uno sviluppo graduale e progressivo in base agli obiettivi formativi del Tirocinio I e II, rispettivamente di II e III anno.

Il programma di Tirocinio I che si svolge al secondo anno del Corso di laurea in Scienze del Servizio Sociale e del no-profit - Cl L 39, prevede i seguenti obiettivi specifici:

- *Conoscere* gli aspetti più rilevanti dell’Ente/Servizio in cui lavora l’assistente sociale supervisore con riferimento all’organizzazione, all’utenza, al territorio.
- *Riconoscere* l’intervento dell’assistente sociale tra mandato professionale e mandato istituzionale e saper cogliere lo specifico dell’assistente sociale da quello di altri professionisti;
- *Osservare/sperimentare* le abilità professionali legate all’intervento e acquisire consapevolezza del proprio sentire nei confronti degli utenti, dei colleghi e dei responsabili del servizio.
- *Sviluppare la capacità di correlare* le diverse conoscenze teoriche acquisite e svilupparle nella prassi.

Aver cura della professionalità futura dello studente esige accompagnare la sua crescita con competenza, con pazienza, con spazi e tempo definiti. In questi spazi e tempi si colloca la Guida al Tirocinio.

Con la Guida al Tirocinio che il tutor universitario svolge in aula, lo studente è guidato nel corso dell’esperienza formativa. È facilitato nell’individuazione di strumenti concettuali e di chiavi di lettura, in grado di assicurare coerenza tra la dimensione teorica e quella operativa. Si programmano, inoltre, incontri individuali e di gruppo per facilitare il confronto tra gli studenti sull’esperienza riflessa e rielaborarla.

## **2. I gruppi di rielaborazione dell’esperienza di tirocinio<sup>3</sup>**

Particolarmente densi di significato, per sviluppare una pratica riflessiva nel servizio sociale, ritengo siano i gruppi di rielaborazione dell’esperien-

2. Cfr. A.M. Olivero, “Il tirocinio di Servizio Sociale: il primo fra gli ultimi? L’evoluzione - Le ‘opportunità’ del Corso di Laurea in Servizio Sociale - Una ricerca via internet presso università e con un questionario inviato ai Presidi dei Corsi di Laurea”, *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 2, 2004.

3. Cfr. R. Taberna, “I gruppi di accompagnamento al tirocinio: strumento irrinunciabile?”, *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 3, 2005; L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003; M.L. Raineri, *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, FrancoAngeli, Milano, 2003; M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale. Un modello di apprendimento dall’esperienza*, Carocci Faber, Roma, 2011.

za di tirocinio, anche con riferimento alla formazione dell'assistente sociale "riflessivo" di cui parla Alessandro Sicora<sup>4</sup>. La dimensione riflessiva, sostenuta da un monitoraggio sistematico dell'esperienza, aiuta gli studenti ad affrontare la complessità dei contesti operativi nei quali svolgono il tirocinio<sup>5</sup>, ma soprattutto facilita la creazione di uno spazio mentale che rende fattivo il passaggio dal fare al saper pensare, così da apprendere dall'esperienza.

Il lavoro di gruppo permette allo studente di arricchire la propria riflessione con l'apporto degli altri, di oggettivare vissuti e sviluppare competenze per lavorare in équipe, nella futura "comunità di azione". Allo stesso tempo questo confronto con gli altri favorisce l'acquisizione di competenze che avranno una ricaduta nello sviluppo di una "comunità di pensiero" nel servizio sociale. Anche nei seminari rivolti ai supervisori presso la nostra sede ci si interroga<sup>6</sup> su come trasmettere l'esperienza agli studenti al fine di attivare processi formativi creativi e si è considerato l'ambito dei gruppi di rielaborazione dell'esperienza una proposta educativa valida a tal fine. E il lavoro condotto in questi anni<sup>7</sup>, in qualità di tutor, mi ha confermato la validità di questi gruppi; si tratta d'incontri nei quali gli studenti hanno la possibilità di comunicare e di confrontarsi sull'esperienza di tirocinio che stanno svolgendo presso i diversi enti<sup>8</sup>.

Nel corso di tali incontri, che sono organizzati a moduli<sup>9</sup>, allo studente è offerta la possibilità di raccontarsi. La metodologia del *raccontarsi*<sup>10</sup> si ri-

4. A. Sicora, *L'assistente sociale riflessivo: epistemologia professionale del servizio sociale*, Pensa multimedia, Lecce, 2005.

5. A tal proposito, ho raccolto interessanti feedback di studenti che hanno imparato a leggere eventi complessi utilizzando mappe concettuali, quali per esempio il ciclo della riflessività di Gibbs.

6. Si tratta di seminari per supervisori ai quali partecipano anche docenti di discipline professionali e tutor.

7. Si fa riferimento a una esperienza ormai consolidata, dato che la scrivente ha iniziato nel 1997 a lavorare in qualità di tutor presso la LUMSA - S. Silvia a Pa.

8. È importante che tali incontri siano effettuati contemporaneamente allo svolgimento dell'esperienza di tirocinio per far sì che lo studente sia facilitato nel cogliere il processo di integrazione circolare: Teoria-Prassi-Teoria/Prassi-Teoria-Prassi.

9. Negli anni il lavoro con gli studenti si è andato via via strutturando, fino a giungere a una organizzazione delle ore di tutorato in moduli che accompagnano le fasi di tirocinio dello studente. Si offre così un primo modulo propedeutico all'avvio del tirocinio professionale; un secondo modulo teso a facilitare il periodo di inserimento e permanenza degli studenti presso il servizio; un terzo modulo orientato alle rielaborazioni in aula delle diverse esperienze di tirocinio. La modalità di lavoro con gli studenti prevede oltre agli incontri in aula, anche incontri personali e/o in piccoli gruppi e con i supervisori.

10. In tal senso un rilevante apporto offrono i testi di Demetrio, Kaneklin e Scaratti nei quali la prospettiva narrativa viene considerata come ottica attraverso cui guardare la dimensione formativa. Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996; *Formazione e narrazione. Costruzione di significato*

vela particolarmente valida come strumento di condivisione, per la facilità di innescare dinamiche esperienziali che non solo aiutano il soggetto a ritrovarsi, ma anche a farsi conoscere dagli altri e a interagire.

L'adozione di un punto di vista narrativo quale chiave di collegamento tra storie individuali e professionali, tra conoscenza e azione, tra dimensioni soggettive e dimensioni organizzative, appare visibilmente efficace. Nei gruppi di rielaborazione dell'esperienza di tirocinio si intrecciano, inevitabilmente, comunicazioni relative alle emozioni, alla riflessione sul metodo, ai comportamenti<sup>11</sup>. Al gruppo appartiene una funzione specifica nell'area emozionale, così come la definisce Demetrio<sup>12</sup> "area dei significati emozionali".

Gli studenti, pertanto, trovano in essi un luogo nel quale ridimensionare le paure, i timori; si sostengono reciprocamente, si rendono conto che le difficoltà le incontrano anche gli altri e dal confronto con i colleghi imparano a relativizzare, come emerge dalla comunicazione di una studentessa di secondo anno: *"Ho attraversato una fase di crisi; un valido aiuto sono stati la disponibilità e il sincero sostegno del tutor, del supervisore e di alcuni colleghi. Il 'poter parlare' mi ha aiutato a superare paure e a 'lavorare' su me stessa (...). Le crisi fanno crescere, perché il processo di apprendimento avviene quando si riflette su quello che si sta facendo e non bisogna vedere solo le difficoltà, ma anche il modo per superarle (...) ognuno di noi è unico e irripetibile, bisogna accettare i propri limiti ed essere consapevoli della propria unicità e irripetibilità, evitando il confronto perdente, cioè il credersi inferiore all'altro, perché ognuno di noi ha delle risorse e dei doni"*<sup>13</sup>.

È proprio vero che "apprendere in situazione" significa anche riflettere su se stessi, sui propri pensieri, sulle proprie emozioni e sulle proprie azioni; significa vivere nei contesti di lavoro, come protagonista e come risorsa relazionale le esperienze formative, definibili con Schön, "pensieri in azione"<sup>14</sup>. Quello che si genera in questi percorsi di riflessività è un processo creativo che consente di acquisire nuove visioni della realtà e giungere così a nuove rappresentazioni della stessa. Le conversazioni riflessive in aula<sup>15</sup>, che gli stu-

*e processi di cambiamento personale e organizzativo*, a cura di C. Kaneklin, G. Scaratti, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

11. Cfr. M.L. Raineri, *Il tirocinio di servizio sociale*, cit., p. 191.

12. D. Demetrio, *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi d'intervento*, NIS, Roma, 1988.

13. Tratta dalla nota di una studentessa di secondo corso a seguito dell'incontro di valutazione intermedia tra studente - supervisore - tutor.

14. C. Motta, "Il tirocinio apprendimento integrato sul campo", *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 2, 2001, p. 78.

15. Nel nostro corso di laurea, tali conversazioni riflessive, sono facilitate dal fatto che l'accesso ai candidati è consentito attraverso un numero programmato.

denti utilizzano come modalità di apprendimento, producono processi di ulteriore elaborazione sia nel corso della riflessione che in quello dell'azione<sup>16</sup>.

Lo studente, inoltre, nei gruppi di rielaborazione si scopre come 'risorsa' per il collega; lo scambio di informazioni e di esperienze integra la preparazione individuale in rapporto a servizi che non ha modo di conoscere durante la propria esperienza sul campo, inevitabilmente limitata<sup>17</sup>.

Il tirocinante, soprattutto, scopre doti espressive e comunicative che non pensava neanche di possedere<sup>18</sup>. I gruppi, possono divenire il luogo di nuovi approfondimenti: "Alcune delle capacità che é necessario esercitare nel lavoro in gruppo fanno di per sé parte delle abilità di... tirocinio"<sup>19</sup>.

Abbiamo già fatto cenno all'inizio del paragrafo alla metodologia del raccontarsi; intendiamo qui rilevare quanto sia fondante la dimensione narrativa per la costruzione del sé<sup>20</sup>. Sappiamo, anche, quanto sia importante narrare la propria esperienza professionale, dato che "nella cultura del servizio sociale, nella sua elaborazione teorica si dà molto peso alla teorizzazione della prassi, si considera questa un contributo fondamentale per la costruzione di una teoria operativa, per contrastare l'eventuale tendenza all'astrattezza"<sup>21</sup>. Altro elemento, infatti, che emerge nelle rielaborazioni dell'esperienza, è dato dalla focalizzazione che gli studenti operano riguardo l'ottica del modello sistemico-relazionale e del socio costruzionismo.

16. Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993, pp. 149-153.

17. Cfr. M.L. Raineri, *Il tirocinio*, cit., pp. 179-206.

18. È indicativa in tal senso la riflessione di una studentessa nella propria autovalutazione finale "Dopo l'incontro di valutazione intermedia tra gli obiettivi da raggiungere ho focalizzato quello di lavorare sulla mia timidezza... Negli ultimi tre mesi mi sono sforzata molto per riuscire a superare questa barriera che impediva di fare conoscere veramente la mia persona, ho così cominciato a parlare in pubblico anche in ambito universitario. Sicuramente è stato molto d'aiuto il lavoro organizzato nelle ore di tutorato all'interno delle quali ciascun studente era chiamato a presentare il contesto presso il quale svolge il tirocinio professionale... occasioni queste che certamente hanno contribuito a mettermi in gioco". Tratto dalla relazione finale di una studentessa di II anno.

19. M.L. Raineri, *Il tirocinio*, cit., p. 180.

20. A proposito della creazione narrativa del sé, troviamo in Bruner "noi costruiamo e ricostruiamo continuamente un sé secondo ciò che esigono le situazioni che incontriamo, con la guida dei nostri ricordi del passato e delle nostre speranze e paure per il futuro. Parlare di noi a noi stessi è come inventare un racconto su e che cosa noi siamo, su cosa è accaduto e sul perché facciamo quel che stiamo facendo... la creazione del sé è un'arte narrativa" in J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 73. In tal senso vedi anche E. Polster, *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, Astrolabio, Roma, 1988: nel testo vengono accostati la figura del terapeuta e del romanziere, dato che utilizzando lo stesso processo di selezione creativa caratteristico del romanziere, il terapeuta può fare emergere esperienze cruciali.

21. S. Giraldo, "Lo Stato della conoscenza e dell'operatività nel servizio sociale: prospettive di ricerca e i formazione", in S. Giraldo, E. Riefolo (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, FrancoAngeli, Milano, 1996, p. 36.



Questa modalità di lettura consente agli studenti di comprendere la realtà sociale e di avanzare delle ipotesi da confrontare. La loro capacità di rielaborare i contenuti teorici interiorizzati affiora nella condivisione dell'esperienza di tirocinio con l'acquisizione di un linguaggio tecnico professionale e con la capacità di:

- utilizzare alcuni strumenti, quali
  - l'*ecomappa* interno ed esterno al servizio;
  - il *genogramma* per leggere attraverso questa rappresentazione grafica il sistema familiare e le diverse generazioni che costituiscono la famiglia;
- individuare nei colloqui le *domande triadiche* e le tecniche di *ipotizzazione, neutralità e circolarità*<sup>22</sup>;
- imparare a definire i *contesti* e fare una *lettura relazionale*;
- apprendere a *condividere i significati* per attivare processi decisionali, attribuire valore e co-costruire senso;
- cogliere nel sistema gli equilibri e/o le tendenze al cambiamento (*omeostasi, morfostasi, morfogenesi*);
- riconoscere i *conflitti di lealtà*<sup>23</sup> che all'interno di un servizio si possono generare;
- comprendere e saper leggere la *descrizione semplice e la doppia descrizione*<sup>24</sup>.

### 3. La condivisione di senso dell'esperienza di tirocinio

Il processo creativo rappresenta quell'iter attraverso il quale lo studente riflette sul proprio lavoro con sguardo critico e riflessivo, andando oltre i paradigmi consueti e modificando gli schemi precostituiti. La creatività si manifesta, inoltre, come la strategia più adeguata per assumere consapevolezza e cambiare prospettiva. L'originalità della dimensione creativa, emerge in modo particolare, nelle "condivisioni di senso" dell'esperienza che gli studenti socializzano alla fine del percorso, nel quale sono presenti elementi ricollegabili all'intelligenza creativa. In tali incontri di gruppo gli studenti sono invitati a presentare attraverso una modalità creativa il senso della loro esperienza di tirocinio. È così che il gruppo "diventa lo spazio in cui poter giocare, usare tecniche, non verbali (...) allenarsi con metafo-

22. A. Campanini, *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il Servizio Sociale*, Carocci Faber, Roma, 2001.

23. L. Fruggeri, *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psicosociali*, Carocci, Roma, 2001.

24. *Ibidem*.

re e simbologie”<sup>25</sup>. Frequente in tali incontri, che rileggono il percorso vissuto, è l'utilizzo di:

- metafore (viaggio, strada, seme - bocciolo - fiore, puzzle, festone, reazione nucleare...);
- immagini (strada, lente di ingrandimento, paesaggi marini...);
- narrativa (stralci di testi quali *Come il fiume che scorre* di Coelho, *Il gabbiano* di Livingston, *La gabbianella* di Sepulveda...);
- fiabe (*Biancaneve*, *La bella addormentata*, ...);
- simboli (matrioska, grande libro...);
- musica (leggera, classica, rap...);
- giochi (cruciverba, giochi lego, gioco dell'oca,...);
- racconti autobiografici.

È interessante vedere come attraverso l'uso di modalità così diverse, gli studenti condividono con gli altri il senso della loro esperienza e focalizzano elementi salienti del percorso: dalle difficoltà incontrate nel periodo d'inserimento, al rapporto con il supervisore, con i colleghi, al riconoscimento della propria identità, alla consapevolezza della crescita, all'acquisizione di competenze professionali...

## **Considerazioni conclusive: perché rielaborare l'esperienza?**

Si parla sempre più di processi di riflessività, di una pratica riflessiva, di operatore riflessivo<sup>26</sup>. Abbiamo un'ampia quantità di informazioni disponibili su progetti e interventi messi in atto; continua, però, a essere faticoso lo sforzo di teorizzazione<sup>27</sup>. Ancora è carente una vera e propria produzione intellettuale, quella che va ad arricchire il corpus teorico del servizio sociale e può rendere visibile la cultura e il 'pensiero creativo' della professione<sup>28</sup>.

Nel percorso formativo del nostro Corso di Laurea in Scienze del Servizio sociale e del no-profit, si tende a stimolare lo studente affinché sviluppi

25. R. Taberna, *I gruppi di accompagnamento al tirocinio*, cit., p. 59.

26. Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit.; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit.; A. Sicora, *L'Assistente sociale riflessivo*, cit.

27. Cfr. L. Gui, *Le sfide teoriche del servizio sociale. I fondamenti scientifici di una disciplina verso un servizio sociale critico e riflessivo*, Carocci Faber, Roma, 2004. La comunità d'azione è rappresentata dagli operatori che formano la categoria dei professionisti del servizio sociale, la comunità di pensiero è costituita da ricercatori e formatori accademici e extra accademici.

28. Cfr. M. Marini, "Tirocinio grande gioco. la sessione di supervisione nel tirocinio di servizio sociale", *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 4, 2000, p. 43.

una dimensione riflessiva, che possa orientarlo nella complessità<sup>29</sup> di questo tempo<sup>30</sup>.

Un contributo in tal senso nella formazione, a mio parere, può esser dato dai gruppi di rielaborazione dell'esperienza. Per favorire la pratica della riflessione esperienziale occorre, infatti, predisporre contesti ad hoc, laboratori del pensare riflessivo, e se è vero che si impara a nuotare nuotando, allora l'arte della riflessione s'impara riflettendo ed è essenziale che sia una riflessione radicata nell'esperienza<sup>31</sup>.

Lo studente, infatti, non solo è invitato a raccontarsi, ma è anche aiutato a riflettere in modo critico sull'esperienza, a fermarsi per riflettere; è posto nelle condizioni, come dice Luigi Gui, di saper utilizzare in maniera critica e coerente gli assunti di un modello, di una teoria, di avanzare delle ipotesi per confrontarsi con i dati di una realtà e incidere su di essa<sup>32</sup>.

Si mettono in azione in questo modo percorsi di riflessività che generano anche processi creativi; l'attivazione di tali processi può essere considerata una delle sfide della formazione ai nostri giorni.

Lavorare in tal senso contribuisce alla costruzione del "pensiero creativo" così come lo definisce Marini e a produrre nuovi orizzonti di senso.

Sviluppare nello studente la dimensione creativa contribuisce, inoltre, alla formazione di professionisti capaci di mobilitare, articolare, connettere risorse, creare percorsi "altri" quando la realtà lo richiede. Superando così la tendenza a sostituire, nei servizi offerti dalla Pubblica Amministrazione, l'originaria funzione strumentale di tutte le prassi amministrative, antepo- nendo queste ultime ai bisogni dei cittadini e facendogli assumere un valore fine a se stesso e superare la burocratizzazione dei servizi...<sup>33</sup>.

## Bibliografia

Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.

Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.

Campanini A. (2001), *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il Servizio Sociale*, Carocci Faber, Roma.

29. Il tema della complessità ci ha interpellato fortemente e in quest'anno accademico abbiamo organizzato presso la nostra sede un corso di aggiornamento rivolto ai supervisori sul tema "*Educare al futuro nel tempo della complessità*".

30. Nella società attuale è sempre più diffusa la percezione di incertezza, di frammentarietà, di crescente, liquidità, così come la descrive Zygmunt Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

31. Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., pp. 47-52.

32. Cfr. L. Gui, *Le sfide teoriche del servizio sociale*, cit., p. 142.

33. Cfr. F. Feliciello, "Le radici epistemologiche del Servizio Sociale: elementi di ricerca per la costruzione di una identità professionale", *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 1, 2006, pp. 57-91.

- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale. Un modello di apprendimento dall'esperienza*, Carocci Faber, Roma.
- Demetrio D. (1988), *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi d'intervento*, NIS, Roma.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Feliciello F. (2006), "Le radici epistemologiche del Servizio Sociale: elementi di ricerca per la costruzione di una identità professionale", *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 1, pp. 57-91.
- Fruggeri L. (2001), *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psicosociali*, Carocci, Roma.
- Giraldo S. (1996), "Lo Stato della conoscenza e dell'operatività nel servizio sociale: prospettive di ricerca e di formazione", in Giraldo S., Riefolo E. (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, FrancoAngeli, Milano, p. 36.
- Gui L. (2009), "Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale", in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, Unicopli, Milano, pp. 235-269.
- Gui L. (2004), *Le sfide teoriche del servizio sociale. I fondamenti scientifici di una disciplina verso un servizio sociale critico e riflessivo*, Carocci Faber, Roma.
- Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Marini M. (2000), "Tirocinio grande gioco. la sessione di supervisione nel tirocinio di servizio sociale", *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 4, p. 43.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Motta C. (2001), "Il tirocinio apprendimento integrato sul campo", *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 2, p. 78.
- Olivero A.M. (2004), "Il tirocinio di Servizio Sociale: il primo fra gli ultimi? L'evoluzione - Le 'opportunità' del Corso di Laurea in Servizio Sociale - Una ricerca via internet presso università e con un questionario inviato ai Presidi dei Corsi di Laurea", *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 2.
- Polster E. (1988), *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, Astrolabio, Roma.
- Raineri M.L. (2003), *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Sicora A. (2005), *L'assistente sociale riflessivo: epistemologia professionale del servizio sociale*, Pensa multimedia, Lecce.
- Taberna R. (2005), "I gruppi di accompagnamento al tirocinio: strumento irrinunciabile?", *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 3.

## 21. Il tirocinio tra costruzione e condivisione di competenze: l'esperienza bolognese

di *Francesca Mantovani\**

### 1. Il tirocinio di servizio sociale

Il presente contributo prende avvio dalla presentazione del tirocinio all'interno del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Bologna.

Prima di entrare nel merito dell'esperienza bolognese è necessaria una breve introduzione sul tirocinio e sull'immagine che i docenti della materie professionali del Corso hanno rispetto a questo preziosissimo momento formativo.

Come ci ricorda Marilena Dellavalle: “Il tirocinio è stato annoverato, fin dall'istituzione dei Corsi di Laurea della classe 6 del Servizio Sociale, fra le attività curriculari volte ad assicurare la formazione culturale e professionale degli studenti”<sup>1</sup>.

Il Servizio Sociale ha assunto come regola fondante il modello prassi-teoria-prassi, attribuendo all'esperienza concreta un importante e fecondo terreno di elaborazione teorica.

L'interdipendenza fra la dimensione teorica e quella pratica è stata evocata da tutti gli autori che hanno studiato e approfondito questo tema: il *Nuovo dizionario di servizio sociale* definisce il tirocinio come: “un processo di apprendimento a un ruolo professionale (conoscenze e capacità), svolto in un percorso teorico-pratico, attraverso una relazione significativa (per entrambi i soggetti, allievo e professionista), all'interno di un contesto di lavoro, in un sistema di formazione organizzato”<sup>2</sup>.

\* Corso di Laurea in Servizio Sociale, Università di Bologna.

1. M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2011, p. 63.

2. E. Neve, voce “Tirocinio”, in A. Campanini (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013.

L'apprendimento presuppone un processo all'interno del quale i fatti vengono elaborati e trasformati in esperienza, da cui, appunto viene generato un sapere.

L'esperienza nasce dalla realtà, da come viene colta, rielaborata e trasformata, attraverso un processo evolutivo, soggettivo e personale: la trasformazione della realtà in esperienza necessita di una pausa di riflessione, che parta dai fatti e valuti i cambiamenti operati.

I paradigmi teorici offrono gli strumenti per leggere e interpretare la complessità di una realtà sociale in continua trasformazione, mentre il tirocinio permette di rielaborare, con l'aiuto del supervisore, le esperienze concrete. Secondo Agten: "Il tirocinio e la supervisione rispondono alle esigenze di un processo formativo orientato a produrre competenze professionali, intese come "insieme di conoscenze, consapevolezze e abilità a atteggiamenti che un professionista mette in campo quando affronta, in maniera intelligentemente critica, situazioni professionali"<sup>3</sup>.

Il tirocinio non è il momento pratico, l'esercitazione sperimentale, in contrapposizione con l'apprendimento teorico, la teoria e l'astrazione: è un'attività che riveste un carattere complesso e multidimensionale. Il tirocinio deve rappresentare un'opportunità di costruzione di competenze conoscitive, ma deve mettere il tirocinante nella condizione di verificare le proprie attitudini psicologiche, di cogliere i propri meccanismi difensivi, di valutare il reale interesse a una professione che cattura e coinvolge aspetti emotivi profondi. Il rischio, a cui va incontro il tirocinante, è quello di polarizzare i propri vissuti, oscillando dal senso di impotenza al delirio di onnipotenza.

Così come l'assistente sociale professionista dovrebbe poter contare sempre sulla figura del supervisore, altrettanto il tirocinante deve essere affiancato e supportato da un valido professionista.

La conoscenza di sé protegge l'operatore e il tirocinante da improprie e imprecise "diagnosi" o letture del bisogno, permettendo di distinguere quelli che sono i propri bisogni ed emozioni da quelli dell'utente/cliente.

## **2. Il tirocinio nell'esperienza bolognese**

Nel Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Bologna, all'interno del percorso formativo una importanza fondamentale è attribuita alle attività di Laboratorio di Guida al Tirocinio al primo anno che ri-

3. J. Agten, *Apprendimento basato sulle competenze e sulla supervisione nel tirocinio*, relazione presentata alla Summer School AIDOSS (27-29 settembre 2007) <http://files.logintest.webnode.com/20000011958e9a59e19/Agten.ppt> (consultato il 28 gennaio 2015).

copre una funzione significativa di orientamento e all'attività di tirocinio attraverso le quali lo studente orienta le proprie scelte motivazionali nelle aree di intervento del servizio sociale. Ci siamo avvalsi della presenza in aula di ospiti e di operatori che presentano il loro lavoro professionale e l'organizzazione del loro Servizio che l'anno dopo ospiterà i nostri studenti come tirocinanti con l'obiettivo di meglio orientare la scelta degli ambiti dove lo studente chiede di poter effettuare il tirocinio. Il Corso di Laurea prevede un Laboratorio di Guida al Tirocinio di 7 crediti (42 ore) e un tirocinio di 400 ore previsto al terzo anno nel piano di studi ma che ha inizio già al secondo semestre del secondo anno. Le 400 ore di tirocinio vengono distribuite dal secondo semestre del secondo anno ai primi mesi del secondo semestre del terzo anno. Si ritiene infatti, in accordo con i supervisori, che un tirocinio troppo concentrato impedisca allo studente/tirocinante di cogliere evoluzioni, elaborazioni significative delle varie situazioni che incontrano (salvo casi particolari di alcuni enti che sono diversamente strutturati che prevedono un periodo di tirocinio intensivo e quindi concentrato in due o tre mesi).

Una volta individuati gli enti e i rispettivi supervisori si procede agli abbinamenti di tirocinio che vengono "costruiti" dal docente di Laboratorio di Guida al Tirocinio con la collaborazione del Tutor del Corso di Laurea. Altrettanto importanti sono risultati gli incontri che i docenti della materie professionali organizzano, in accordo con l'Ordine degli assistenti sociali dell'Emilia Romagna, con i supervisori di tirocinio per condividere la costruzione del progetto di tirocinio curriculare.

Il supervisore di tirocinio, insieme al tirocinante, compila il progetto formativo di tirocinio curriculare che viene controfirmato dal tutor accademico di riferimento e dal coordinatore del Corso di Laurea. Lo studente/tirocinante provvederà poi a effettuare l'autocandidatura on line presso l'Ente per consentire che il suo abbinamento sia in qualsiasi momento rintracciabile e verificabile nella banca dati del nostro Ateneo. È prevista una scheda per la valutazione intermedia che mira a evidenziare eventuali elementi di criticità che possono essere meglio recuperati perché riconosciuti sia dal supervisore che dallo studente e una scheda di valutazione finale.

In tale scheda vengono attribuiti dei punteggi in base al raggiungimento o meno di alcuni obiettivi: la conoscenza della struttura organizzativa e del funzionamento del servizio; del contesto socio-ambientale, con particolare riferimento alla rete di risorse istituzionali e del privato sociale; delle competenze specifiche dell'assistente sociale (ruolo, funzioni, attività, strumenti); degli strumenti di intervento del Servizio; della normativa nazionale, regionale e locale alle quali il servizio fa riferimento e la conoscenza e applicabilità del codice deontologico dell'assistente sociale come riconoscimento degli aspetti etici e deontologici della professione.

Inoltre viene attribuito un punteggio in merito alla capacità del tirocinante di leggere e di analizzare il territorio in cui opera l'istituzione e di analizzare la rete delle risorse pubbliche e del privato sociale; alla disponibilità da parte del tirocinante alla collaborazione, al lavoro di équipe, all'utilizzo consapevole dei presupposti teorici e dei contenuti metodologici professionali; alla capacità di riflessione e verifica del proprio lavoro, alle capacità deontologiche rispetto a riservatezza, segreto d'ufficio e professionale. Infine il grado di partecipazione alle attività, lo svolgimento dei compiti e il grado di elaborazione dell'esperienza di tirocinio.

Alcuni supervisori al termine del tirocinio hanno scelto di far coincidere per un breve periodo di tempo (dalle due settimane a massimo un mese) l'entrata dei nuovi tirocinanti con l'uscita dei "vecchi" così da creare una compresenza che è risultata in questi due anni di sperimentazione molto positiva sia in termini di apprendimento che in termini motivazionali.

L'idea è che la costruzione di un buon tirocinio abbia inizio da un lato in aula già dal primo anno quando il docente ha fra i tanti il ruolo di raccogliere e sostenere la motivazione dello studente organizzando per questo diversi seminari che vedono come dicevamo la presenza di numerosi ospiti che presentano il loro Servizio e il ruolo dell'Assistente sociale professionale al suo interno e dall'altro da una co-costruzione condivisa con i supervisori del progetto formativo di tirocinio rispetto ai contenuti e gli obiettivi da raggiungere.

## Bibliografia

- Agten J. (2007), *Apprendimento basato sulle competenze e sulla supervisione nel tirocinio*, relazione presentata alla Summer School AIDOSS (27-29 settembre) <http://files.logintest.webnode.com/200000119-58e9a59e19/Agten.ppt> (consultato il 28 gennaio 2015).
- Campanini A. (2005), "La formazione al Servizio Sociale in Italia", in Costanzo P., Mordeglia S., *Diritti sociali e Servizio Sociale*, Giuffrè, Milano.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale. Un modello di apprendimento dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Gui L. (2009), "Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale", in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, .
- Neve E. (2013), voce "Tirocinio", in Campanini A. (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma.



## **22. Tirocinio professionale come apprendimento sperimentale: spunti di riflessione derivanti dal confronto con esperienze straniere**

di *Elisa Matutini, Brenda Pereyra\**

La formazione pratica costituisce da sempre una componente importante della struttura pedagogica delle Scuole di servizio sociale anche se la ripartizione tra insegnamenti di tipo teorico e lo spazio dedicato alla pratica professionale è cambiato molto nel tempo e da un'università o scuola a un'altra. Il percorso formativo sul campo ha assunto caratteristiche diverse in base a una pluralità di fattori storici e ambientali tra i quali la natura del lavoro sociale sviluppatasi in un determinato Paese, il ruolo istituzionale attribuito alla figura dell'assistente sociale, la presenza di una formazione di tipo universitario degli operatori, la normativa vigente a livello locale.

Tutti questi aspetti hanno influenzato consistentemente il modo in cui all'interno delle singole realtà formative è stato pensato il tirocinio nel corso del tempo. Esistono molti studi sulle differenze tra le diverse scuole di servizio sociale presenti nel contesto nazionale. Molto più rare sono le comparazioni tra esperienze di Paesi diversi.

In questo articolo discuteremo due differenti sperimentazioni di tirocinio professionale attuate presso l'Università di Pisa (Italia) e l'Universidad Nacional de Lanús (Buenos Aires, Argentina). Benché i due modelli siano accomunati da alcune sfide fondamentali in termini di percorso formativo, essi allo stesso tempo sono l'esito di storie di lavoro sociale eterogenee e si trovano collocati all'interno di strutture universitarie molto diverse.

### **1. Le sfide nella formazione dei tirocinanti in servizio sociale**

Il bagaglio di conoscenze necessarie per lo svolgimento della professione di assistente sociale è particolarmente ampio e complesso, al pari del-

\* Università di Pisa.

\* Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires.

le realtà operative dove si esplica il lavoro sociale e del sistema di politiche e servizi di welfare con i quali gli operatori si confrontano quotidianamente. Per questa ragione la formazione dell'assistente sociale deve rinviare ad aspetti legati alla teoria, ai metodi e alle tecniche di intervento, ma anche alla dimensione normativa e organizzativa; essa include inoltre abilità di tipo relazionale, pragmatico e fenomenologico. Il percorso formativo non è definibile esclusivamente facendo riferimento alle caratteristiche dei distinti contributi apportati dalle diverse discipline trattate, siano esse di natura teorica o pragmatica. La qualità della formazione risulta intrinsecamente legata alla possibilità di riuscire a ricongiungere teoria, metodologia e prassi dell'intervento sociale (Neve, 1990; Dellavalle, 2011).

Già a partire da questi primi elementi di analisi si comprende facilmente come sia particolarmente importante l'adozione di modelli di apprendimento di tipo sperimentale, tali da permettere una sempre maggiore integrazione tra dimensioni teorica, esperienziale e rielaborativa. L'attenzione alla dimensione della riflessività oggi appare più che mai importante in quanto costituisce uno strumento di lavoro per leggere il contesto nel quale l'assistente sociale si trova a lavorare e per pensare al ruolo e alla posizione che esso assume all'interno dello stesso. Tale esigenza risulta particolarmente pressante alla luce delle forti trasformazioni che hanno investito il ruolo, l'assetto istituzionale e la natura delle problematiche con le quali l'assistente sociale deve confrontarsi:

- in seguito alle modificazioni intervenute nel sistema di welfare, oggi più che in passato, l'assistente sociale deve essere in grado di comprendere e gestire un insieme molto complesso di rapporti istituzionali, organizzativi e relazionali che si distinguono per aspetti diversi ma che al tempo stesso appaiono integrati, sia sul piano delle politiche, sia su quello del lavoro sociale, della programmazione, progettazione e attuazione degli interventi. Tale attività include quindi la necessità di sviluppare abilità di lettura, comprensione e gestione di rapporti con una pluralità di istituzioni e attori;
- l'assistente sociale all'interno del contesto contemporaneo è chiamato a operare una presa in carico di fenomeni e situazioni sempre più complesse in termini di natura della richiesta di aiuto;
- il professionista si confronta con i temi e le sfide sopra riportate avendo a disposizione risorse materiali, strutture organizzative contenute e livelli di riconoscimento sociale particolarmente bassi.

Queste sono alcune delle ragioni per le quali la comparazione tra realtà nazionali differenti diventa importante. Il tirocinio professionalizzante previsto all'interno del percorso formativo universitario dei Corsi di Laurea in Servizio Sociale costituisce un momento centrale per la costruzione delle abilità professionali necessarie e per la promozione di nuove forme di resistenza agli elementi di vulnerabilità appena citati. Più nello specifico, esso non rappresenta solo un momento in cui lo studente apprende mediante

l'osservazione e l'affiancamento a un tutor nuove conoscenze legate alla sfera pratica; la formazione sul campo costituisce un'occasione unica all'interno dell'ordinamento del corso di studio durante la quale si ha la possibilità di approcciarsi e assimilare apprendimenti di tipo pragmatico-sperimentale che, grazie alla messa alla prova degli strumenti teorico metodologici, porta alla maturazione di conoscenze basate su una acquisizione di saperi circolari e dinamici (Raineri, 2009). Morrow (2006) suggerisce che la riflessività può essere utilizzata come una strategia per la comprensione del fenomeno in esplorazione, in grado di rappresentare con precisione il significato apportato alla realtà osservata dai soggetti che ne fanno parte, incluso il ricercatore. In quest'ottica l'auto-esame permette l'eliminazione di preconcetti e giudizi di valore che potrebbero influenzare sensibilmente gli esiti dello studio. Il termine "riflessività" nell'ambito del percorso di formazione per assistenti sociali permette di generare consapevolezza e comprendere il significato della posizione del professionista all'interno dell'area di intervento nella quale opera. La riflessività aiuta a incrementare la capacità degli studenti di comprendere la loro esperienza sul campo. Il concetto di riflessività viene impiegato frequentemente negli studi sul lavoro sociale per l'analisi dell'operato del professionista in prospettiva critica e analitica. L'ottica riflessiva è particolarmente utile al lavoro dell'assistente sociale con riferimento ad alcuni aspetti tra i quali: stabilire un legame stretto e ricorsivo tra la teoria, la conoscenza formale e l'esperienza sul campo; analizzare la realtà come esito di un processo di costruzione sociale; analizzare il campo come uno spazio di costruzioni di rapporti di potere.

## **2. Promuovere l'apprendimento sperimentale: alcuni elementi di riflessione a partire dall'esperienza dei Corsi di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Pisa**

In seguito al D.M. 3 novembre 1999, n. 509, nel contesto italiano vengono istituiti i due livelli di laurea (laurea triennale e laurea specialistica) in Scienze del servizio sociale (oggi collocata nella classe L. 39) e in Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali (oggi collocata nella classe L.M. 87). Tali corsi all'interno dell'Ateneo di Pisa sono incardinati presso il Dipartimento di Scienze Politiche.

All'interno di detti Corsi di Laurea la formazione mediante la pratica e il ruolo svolto dal tirocinio all'interno dei più ampi percorsi di studio hanno assunto importanza crescente in termini di investimento didattico<sup>1</sup>. Più

1. Oggi le attività di tirocinio sono gestite da uno staff composto da un docente che svolge la funzione di referente scientifico, un consulente per il tirocinio e un ufficio tec-

nello specifico da alcuni anni è stato sviluppato un percorso sperimentale di accompagnamento al tirocinio che cerca di valorizzare la dimensione della riflessività e lo sviluppo della circolarità teoria-prassi all'interno del percorso formativo di tipo *field*.

Le attività di tirocinio vengono svolte all'interno di enti e servizi molto diversi tra di loro nei quali è incardinata la figura dell'assistente sociale. Ogni anno, a causa dell'elevato numero di iscritti ai Corsi di Laurea, vengono avviati circa 200 progetti di tirocinio. Questa situazione ha portato alla costruzione di una robusta struttura organizzativa atta a facilitare sia la gestione interna al Dipartimento che quella degli enti che accolgono i tirocinanti. Tale struttura prevede l'attuazione dei progetti di inserimento presso gli enti sulla base di una scansione temporale che ruota intorno a tre *Periodi di tirocinio* per anno accademico, ognuno dei quali articolato al suo interno mediante un calendario di attività specifiche<sup>2</sup>. I tirocinanti sono accompagnati nell'attuazione dei progetti attraverso incontri collettivi di supervisione organizzati presso il Dipartimento che si distinguono in tre tipi principali: Incontro di avvio, Incontro intermedio, Incontro di valutazione e verbalizzazione.

– *L'Incontro di avvio* dei tirocini è organizzato all'inizio di ogni finestra di attivazione. In tali appuntamenti si prevede la diffusione di informazioni generali sul progetto di tirocinio, la presentazione delle opportunità e dei tipi di esperienze di tirocinio. Viene inoltre effettuata la raccolta e rielaborazione di aspettative, vissuti e preoccupazioni degli studenti mediante confronto con i docenti, rielaborazione in piccoli gruppi e discussione collettiva. Particolarmente importante è anche il lavoro di riflessione e confronto sul ruolo, gli scopi e gli obiettivi del tirocinio in vista dell'inizio del percorso di formazione pratica. L'incontro collettivo di avvio è distinto e successivo a quello nel quale avviene la definizione del progetto formativo individualizzato e la conseguente indicazione dell'ente presso il quale verranno svolte le attività.

– Gli *Incontri intermedi* di accompagnamento e supporto si tengono nella fase intermedia di ogni periodo di tirocini. In tali incontri si prevedono attività di confronto e supporto alla rielaborazione dell'esperienza in corso. Particolare attenzione viene data alla riflessione sui punti di forza e di debolezza e alla raccolta e rielaborazione di osservazioni e indicazioni sul

nico che si occupa delle pratiche amministrative legate all'attivazione formale e alla gestione dei progetti formativi. Per un approfondimento sul modello di tirocinio adottato dai Corsi di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Pisa si invita a consultare il sito: [www.tirocinio.dss.unipi.it](http://www.tirocinio.dss.unipi.it).

2. Per la presentazione più dettagliata dell'articolazione delle finestre di attivazione e la scansione temporale delle diverse attività connesse con lo svolgimento del percorso di tirocinio si rinvia nuovamente al sito: [www.tirocinio.dss.unipi.it](http://www.tirocinio.dss.unipi.it).

proseguo dell'esperienza. Il metodo di conduzione è simile a quello utilizzato negli incontri di avvio.

– Gli *Incontri finali di valutazione* si tengono alla fine di ogni periodo di tirocinio. Prima di tali appuntamenti è prevista la consegna delle relazioni di tirocinio da parte degli studenti. La valutazione dell'esperienza viene fatta sulla base di quanto emerso dalla lettura delle relazioni presentate degli studenti, dalla somministrazione di un questionario di valutazione e da un confronto di gruppo, tra gli studenti e con lo staff, sugli elementi rilevanti dell'esperienza, i punti di forza e di debolezza, le eventuali difficoltà incontrate, gli apprendimenti maturati e i possibili correttivi da inserire per promuovere il miglioramento dell'esperienza formativa offerta dal Corso di Laurea e dai servizi coinvolti nella costruzione dei progetti formativi.

Si prevedono inoltre incontri periodici con i Servizi, i tutor, l'Ordine degli Assistenti Sociali e i rappresentanti degli studenti mediante l'organizzazione di momenti di restituzione, confronto e valutazione dei progetti. La costruzione della tesina di tirocinio rappresenta un momento fondamentale per la promozione di un atteggiamento riflessivo da parte dello studente. Essa non è intesa come una semplice descrizione delle attività svolte all'interno del servizio con cui è stato concordato il progetto di tirocinio. Allo studente viene richiesto di “compiere un'operazione di ricostruzione, riflessione, rielaborazione e valutazione intorno alle esperienze derivanti dall'attività di tirocinio: nell'utilizzo di strumenti, metodi e presupposti teorici, nel funzionamento dei servizi, nel rapporto con i cittadini afferenti a esso, nel lavoro con i colleghi e nei processi organizzativi, nel lavoro di équipe e di rete sul territorio”. Si tratta quindi “di effettuare una rilettura critica delle esperienze fatte e dei vissuti, anche emotivi; alla luce del quadro pragmatico e organizzativo di riferimento, dello scenario teorico e istituzionale in cui le stesse si collocano, e alla luce delle conoscenze e degli apprendimenti acquisiti durante il percorso di studi universitario”<sup>3</sup>. Il modello sopra descritto ha tra i suoi principali obiettivi quello di dare forte rilevanza alle attività di rielaborazione dei vissuti esperienziali, attivando una riflessività in grado di attivare una circolarità teoria/prassi con riferimento al lavoro con l'utenza, ma anche in relazione alla percezione del proprio ruolo all'interno dell'istituzione di appartenenza e nella rete istituzionale più ampia.

3. Per un approfondimento si rinvia alla lettura di: *Linee guida per la redazione della relazione di tirocinio professionale in servizio sociale*, [www.tirocinio.dss.unipi.it](http://www.tirocinio.dss.unipi.it).

### **3. La riflessività come strategia per promuovere una più assidua interazione tra università e servizi territoriali: il metodo di lavoro adottato dall'Universidad Nacional de Lanús - Buenos Aires**

L'Università di Lanús è un'università pubblica fondata nel 1998 con la volontà politica di creare un nuovo centro di insegnamento e conoscenza nell'area metropolitana di Buenos Aires. Lanús è una città collocata a sud della Capitale Federale ed è una università statale interamente finanziata dal governo nazionale. Non è previsto il pagamento di tasse per gli studenti iscritti ai Corsi di Laurea.

Il titolo di assistente sociale si ottiene alla conclusione di un percorso di laurea di quattro anni e prevede anche la costruzione di una tesi o ricerca finale. Il piano di studi include 27 corsi trimestrali e 4 seminari teorico-pratici ( tirocinio). In totale debbono essere svolte 2704 ore. Nella realizzazione del corso di studi sono coinvolti 80 docenti, 53 dei quali sono assistenti sociali, 23 di loro lavorano anche nei seminari teorico-pratici. In totale l'Università accoglie circa 300 studenti iscritti ai Corsi di Laurea in servizio sociale.

Il profilo del professionista, come indicato dal piano di studi, è quello di una figura in grado di analizzare in maniera critica, creativa e innovativa il contesto di lavoro e riuscire a trovare soluzioni alternative per i problemi sociali. Esso inoltre richiama la necessità di essere un assistente sociale in grado di fare ricerca e con forti competenze analitiche.

Occorre che il futuro professionista sia in grado di leggere costantemente in maniera integrata i dati presenti nella realtà con la quale si confronta mediante il ricorso a un solido *framework* teorico. Il lavoro sul campo viene svolto in maniera permanente durante tutti gli anni di formazione e rappresenta una fonte costante di riflessione e analisi. In questo senso il tirocinio rappresenta una strategia pedagogica ed è per questo motivo che le attività vengono definite "seminari". La formazione pratica implica una articolazione delle attività che coinvolge diversi tipi di attori: docenti, studenti, servizi territoriali, referenti istituzionali, altri professionisti e, più in generale, altri membri della comunità.

Durante il primo anno, il seminario di *Osservazione e analisi dei problemi sociali* costituisce per lo studente il primo approccio diretto con la comunità e la realtà sociale. A questo livello formativo gli studenti sono chiamati a sviluppare alcune capacità di ricerca e vengono introdotti nel quartiere. Gli studi di natura teorica li portano ad avere una visione critica di come si creano i problemi sociali, le politiche sociali e la risposta delle comunità. Durante questo tirocinio lo studente incontra per la prima volta i professionisti del settore. L'esperienza si conclude con la produzione e la

valutazione di una relazione costruita sulla base delle attività di ricerca sociale effettuate sul campo.

Il seminario di *Ricerca applicata* è collocato al secondo anno del Corso di laurea e ha l'obiettivo di permettere una prima immersione dello studente in un'organizzazione sociale o comunitaria. In questo caso il tirocinante deve raccogliere informazioni sul campo e all'interno dell'organizzazione nella quale è inserito. A differenza del caso precedente, lo scopo del lavoro è la costruzione di una diagnosi-interpretazione di quanto osservato. Il principale intento è quello di costruire una lettura dei problemi sociali, degli attori, delle istituzioni e dei modi di intervento. Anche in questa fase vengono utilizzate tecniche e strumenti per l'analisi e l'interpretazione dei dati. Alla fine di questo percorso allo studente viene richiesta la presentazione di un progetto di intervento.

Il seminario di *Micro-programmazione*, collocato al terzo anno, prevede che i tirocinanti formulino un progetto di intervento alla luce delle attività di interpretazione e diagnosi effettuate negli anni precedenti. Gli studenti devono costruire, eseguire e valutare un progetto di intervento. In questa fase della formazione è possibile il ricorso a strumenti legati alla programmazione strategica. I progetti richiesti al secondo e al terzo livello sono realizzati in gruppo. La pratica può essere effettuata in un'organizzazione comunitaria. Per questa ragione la gran parte della supervisione viene effettuata dall'università attraverso il lavoro degli assistenti al tirocinio. In alcuni casi essi accompagnano anche gli studenti sul campo.

L'ultimo seminario (al quarto anno) è quello dedicato alla *Pratica pre-professionale*. A questo livello gli studenti vengono collocati all'interno di un'istituzione nella quale operano assistenti sociali e supervisori. Il tirocinante deve svolgere otto ore di pratica settimanali. Le attività svolte dipendono dall'istituzione e da quanto definito all'intero del progetto formativo. Questo tipo di pratica è individuale. Nell'ambito dell'intera articolazione la riflessività viene sviluppata a due livelli: nell'ambito della supervisione e nell'ambito della valutazione. All'Universidad Nacional Lanús attualmente ci sono 23 docenti coinvolti nell'ambito dei quattro livelli di pratica professionale. Ogni livello di pratica/tirocinio ha un team di docenti ai quali è attribuita la funzione di supervisione. Ogni livello ha un coordinatore generale e alcuni docenti istruttori. La maggior parte delle attività in termini di riflessività viene effettuata a livello di supervisione nei seminari. Oltre alle ore di lavoro sul campo, gli studenti devono partecipare ad attività in aula per quattro ore settimanali. Questo momento formativo include alcune letture ma anche spazi di discussione dei progetti e sulle sfide incontrate nel lavoro sul campo. Ogni livello di formazione prevede differenti tipi di valutazione definiti in relazione agli obiettivi del corso. La valutazione del corso viene effettuata a diversi livelli: conoscenza, attitudini, abilità. In tutte le fasi sopra illustrate la riflessività costituisce una parte centrale del processo.

## Riflessioni conclusive

Il confronto delle due realtà sembra far emergere due differenti modelli formativi mediante i quali viene sviluppato il percorso di formazione pratica. Utilizzando la definizione di Schön possiamo dire che presso l'Università di Pisa si è in presenza di una "pratica pre-professionale", mentre nel caso di Lanús il percorso di tirocinio è visto come una "pratica professionalizzante".

Nel caso di Pisa, con l'espressione di Schön di "pratica pre-professionale" o "pratica riflessiva" ci si riferisce a un "provare" oppure "simulare" la pratica professionale che il soggetto in formazione sperimenterà una volta concluso il percorso formativo. Il tirocinio è quindi uno strumento attraverso il quale l'università valuta il modo in cui lo studente è in grado di trasformarsi in un "professionista", le modalità attraverso le quali egli si dimostra in grado di "applicare" ciò che ha imparato nel corso degli anni mediante la formazione in aula. Il lavoro sul campo viene svolto dallo studente con un certo margine di autonomia rispetto all'università. In questa parte della formazione il ruolo svolto dall'istituzione che accoglie il tirocinante acquista un'importanza centrale. Il collegamento con i contenuti affrontati nel contesto accademico rimane comunque presente mediante incontri periodici di supervisione, svolti da docenti e formatori del corso di laurea. Tali incontri hanno come obiettivo quello di promuovere margini maggiori di riflessività e di mettere in luce i nessi presenti tra aspetti studiati nel percorso formativo e realtà professionale sperimentata sul campo. Tra gli obiettivi di questo genere di attività vi è la possibilità di offrire elementi di analisi che possano essere oggetto di rielaborazione delle fasi successive della formazione pratica e materia di confronto anche per i tutor di tirocinio all'interno dell'istituzione. Il rapporto con i professionisti del settore è di importanza centrale in quanto essi sono visti come soggetti in grado di trasmettere forme importanti di conoscenza pratica.

Nel caso di Lanús il percorso di formazione pratica è visto come un momento centrale della struttura formativa del futuro professionista. Gli studenti devono partecipare a un seminario *teorico-práctico* per ogni anno di istruzione attraverso il quale gli studenti hanno la possibilità di lavorare sul campo qualche ora alla settimana e tornare all'università per riflettere su ciò è stato fatto e osservato nella pratica. L'autonomia degli studenti è molto limitata, così come il ruolo dell'istituzione che li accoglie per la formazione. L'università mantiene il ruolo principale nelle attività di supervisione. In questo modo viene promossa una riflessione costante su ciò che sta accadendo nell'esperienza di tirocinio.

Per ciascuno dei modelli è possibile definire alcuni vantaggi e svantaggi. Nel caso pisano la possibilità di disporre di ampi margini di autonomia costringe gli studenti a cercare dentro di sé le risorse per affrontare le sfi-



de incontrate durante il percorso di tirocinio, potendo avere la garanzia di sperimentarsi all'interno di un contesto protetto e con la possibilità di confrontarsi con i formatori universitari. Il modello implementato in Lanús si basa su una numerosa squadra di docenti universitari di servizio sociale in grado di comprendere le dinamiche tipiche del lavoro professionale sul campo, svolgere attività di supervisione e, allo stesso tempo, avere le conoscenze teoriche necessarie per essere parte del mondo accademico. Questo tipo di figura formativa non è facilmente reperibile e richiede un lungo percorso di investimento formativo da parte dell'università. È importante sottolineare che "esperienza" non necessariamente corrisponde a "conoscenza e competenza" professionale. Occorre quindi lavorare duramente per trasformare l'esperienza in competenza.

A questo proposito la riflessività deve diventare parte integrante del lavoro svolto nelle università. La formazione di professionisti consapevoli della loro posizionalità, e della dimensione etica implicita al lavoro di assistente sociale divengono requisiti fondamentali per la costruzione di professionisti riflessivi e competenti in grado di intervenire nelle questioni sociali. Nonostante le due realtà confrontate siano per certi aspetti profondamente diverse, dall'analisi sono emersi una serie di elementi di somiglianza e interessanti stimoli per un arricchimento reciproco. Questo risultato evidenzia l'utilità di proseguire negli studi comparativi nell'ambito del lavoro sociale, specialmente a livello universitario.

## Bibliografia

- Bourdieu P. (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Anagrama, Barcelona.
- D'Cruz H., Gillingham P., Melendez S. (2007), "Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature", *British Journal of Social Work*, 37(1), pp. 73-90.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale: un modello di apprendimento dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Morrow S.L. (2006), "Honor and respect: feminist collaborative research with sexually abused women", in Fischer C.T., (ed.), *Qualitative Research Methods for Psychologists: Introduction through empirical studies*, 1st ed. Elsevier.
- Neve E. (1990), *Il tirocinio: modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, FrancoAngeli, Milano.
- Raineri M.L. (2009), "Dal tirocinio allo stage sperimentale. Gli apprendimenti esperienziali nella formazione degli assistenti sociali", *Politiche Sociali e Servizi*, n. 1, pp. 67-83.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

## **Parte III**

### **Sguardi dal campo di ricerche**



## 23. Il Progetto Cantieri ClaMSST-ClaSS ↔ Territorio: verso un Servizio Sociale generativo nella comunità locale

di Gianni Garena\*, Elena Allegri\*\*

### 1. Alcuni elementi di contesto

La formazione universitaria degli assistenti sociali, così come per le altre professioni di aiuto, si è sempre misurata con sfide multiformi all'interno dei processi di riproduzione e di mutamento sociale.

Allo stato attuale tali sfide si presentano come particolarmente difficili e complesse. Professionisti e organizzazioni, infatti, si devono quotidianamente misurare con il rischio di 'sfarinamento' delle funzioni del Servizio Sociale anche in relazione agli scenari che derivano dalla massiccia riduzione delle risorse finanziarie dedicate a questo settore. Emerge, così, la grande fatica dei professionisti ad *affezionarsi* (o a mantenere *affezioni*) al servizio sociale, a custodire la passione e il legame con la originaria *vocation* per questo lavoro di prevenzione e di cura. È ogni giorno più arduo rispettare l'impegno etico e deontologico di stare "professionalmente" nella dimensione di aiuto alla persona e alla comunità, di fronte alle quotidiane delusioni, alle incertezze organizzative, alle tentazioni di indifferenza nel cuore e nella mente, alle derive verso pratiche meramente burocratiche e prestazionistiche. Ancora, si riscontrano, nonostante l'impegno di molti, affanno e preoccupazione nell'affrontare la grande messa alla prova della capacità di immaginare il futuro in un contesto di riduzione dei processi partecipativi nei territori e nelle comunità locali che, a loro volta, fa-

\* Sociologo e formatore, è docente a contratto dell'Università del Piemonte Orientale, Alessandria, Asti. Per il Corso di Laurea in Servizio Sociale è Coordinatore didattico-organizzativo e docente di Organizzazione dei Servizi sociali I; presso il corso di laurea magistrale in Società e Sviluppo Locale è tutor accademico per l'organizzazione del tirocinio.

\*\* Ricercatore confermato di Sociologia, Dipartimento di Giurisprudenza e Scienze Politiche, Economiche e Sociali, Università del Piemonte Orientale, Alessandria, Asti. Già presidente del Corso di Laurea in Servizio Sociale, insegna Teorie Metodi e Tecniche del Servizio Sociale II nel Corso di Laurea in Servizio Sociale e Facilitazione e Negoziazione nel master in Sviluppo Locale.

ticano a produrre quei processi di aggregazione e quelle alleanze generative utili per affrontare i problemi in una auspicabile feconda dimensione di sussidiarietà orizzontale.

## **2. Il progetto Cantieri ClaMSST-ClaSS ↔ Territorio: verso un Servizio Sociale generativo nella comunità locale**

Alla luce della situazione sinteticamente descritta, il corso di laurea magistrale in Società e Sviluppo Locale - curriculum Politiche e Servizi Sociali nel Territorio (LM87) e il Corso di Laurea in Servizio Sociale (L39) hanno avviato il progetto *Cantieri ClaMSST-ClaSS ↔ Territorio: verso un Servizio Sociale generativo nella comunità locale* per accrescere e consolidare il legame tra il nostro Dipartimento e il territorio.

Questo progetto, infatti, intende potenziare l'attività di tirocinio come pratica situata e la formazione di carattere professionalizzante già ampiamente sviluppata sia dal Corso di Laurea in Servizio Sociale attraverso i laboratori, i gruppi di Guida al Tirocinio, (articolati gradualmente in ciascuno dei 3 anni di Corso<sup>1</sup>), i tirocini concertati<sup>2</sup> sia dal corso di laurea magistrale LM87<sup>3</sup>, dai seminari e dalle giornate formative di confronto con la comunità professionale<sup>4</sup>.

Nel merito, il progetto rappresenta una scelta strategica sicuramente ascrivibile a una nuova forma di tirocinio come pratica guidata: si tratta di individuare ambiti territoriali e servizi nei quali esistano condizioni favorevoli per aprire cantieri-laboratori di progettazione e sperimentazione del Servizio sociale in divenire. In sostanza, si intende avviare (o riavviare) la maturazione di idee generative e di buone pratiche per non arrendersi a un tempo di scarsità di risorse, per mettere a disposizione delle organizzazioni e delle comunità locali esercizi di immaginazione e creatività a livello individuale e collettivo, per aiutare i futuri professionisti a costituirsi come protagonisti nell'analisi dei fenomeni e dei problemi e nella costruzione partecipata di nuove pratiche di fronteggiamento e di sostegno. Sono state individuate alcune possibili traiettorie di riflessione e di impegno sia sul versante politico- culturale sia sul versante professionale. Sul versante politico-culturale, si intende approfondire il ragionamento sui significati, sul

1. Tirocinio, obbligatorio per 450 ore nei 3 anni di corso (18CF).

2. Nel terzo anno di corso il "tirocinio concertato" può essere concordato con il servizio che ospita lo studente per orientare la prova finale su un progetto di ricerca di interesse dell'organizzazione.

3. Si effettua nel 2° anno di corso, per 250 ore (10 CF).

4. Da tempo sono organizzati seminari e corsi di formazione per assistenti sociali tutor aziendali-supervisor di tirocinio; nel 2015 sarà attivata la XI edizione.

metodo e sulle strategie del servizio sociale in relazione alle politiche sociali, alimentando in tal modo processi culturali adeguati a ri-creare nuovi sviluppi di significazione e nuove capacità di immaginazione utili a co-costruire, giorno per giorno, le condizioni di garanzia per i fondamentali diritti sociali. Sul versante professionale, si ritiene indispensabile rilanciare l'impegno verso una rinnovata creatività nell'interpretazione dell'azione professionale, in particolare nel ripensarsi creatori di narrazioni individuali e collettive. Si tratta di porre grande attenzione a quelle competenze tecnico-professionali che sicuramente sono in grado di generare narrazioni simboliche e di senso rispetto alla convivenza sociale, alle risorse e ai problemi che le comunità locali dovrebbero considerare per vivere insieme in salute e giustizia sociale.

Le ipotesi di lavoro, in questi territori, sono orientate a:

- sperimentare concrete modalità di farsi soglia, di inventare come costruire e gestire le alleanze indispensabili al lavoro di rete e lavoro di sviluppo di comunità;
- verificare le competenze professionali in campo per aggregare energie, intelligenze, affezioni, motivazioni, per la co-costruzione di quelle infrastrutture di cittadinanza attiva con cui affrontare la prova del futuro;
- individuare forme organizzative e metodi praticabili per superare la chiusura nel lavoro centrato sul caso individuale, tanto nel necessario quanto "ambulatoriale"; si tratta quindi di ricomporre in una nuova armonia servizi, funzioni, competenze, gerarchie, specializzazioni.

In sostanza i Cantieri-Laboratori si impegnano a testare la possibilità di porre in relazione sistemica la conoscenza teorico-metodologica delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale, proposta dalla formazione universitaria, con il sapere dei professionisti afferenti ai luoghi di lavoro professionale, all'interno dei quali realizzare rapporti di collaborazione-fidelizzazione e connessioni di carattere formativo. In questa relazione sistemica, che mira chiaramente a una "ibridazione dei saperi" e a definire un *cum-versus* processuale di apprendimento collettivo, occorre dunque lavorare intorno e dentro la questione del rapporto tra saperi globali e saperi contestuali, tra conoscenza codificata, esplicita e conoscenza implicita-tacita-contestuale.

In particolare, sono stati individuati i seguenti obiettivi:

attivare una concreta occasione di formazione, di base e continua, per il Servizio Sociale verso una nuova ecologia dei legami che proponga unità di azione nei confronti delle persone e delle comunità locali, delle loro storie di vita nei processi sociali;

1. investire in una corretta rappresentazione pubblica del valore del Servizio sociale ed evidenziare - contrastare - prevenire i rischi di *burn out* connessi a questo lavoro;
2. rivalutare il lavoro in équipe (interprofessionale, interservizi) solidale, fondata su un nuovo paradigma che interpreti costantemente e originalmente la spirale tra ascolto - narrazione - trasformazione;

3. acquisire capacità di analisi, comprensione, contestualizzazione di specifiche situazioni (a livello politico- istituzionale, organizzativo, professionale, e altro ancora), per l'evoluzione delle conoscenze teorico disciplinari;
4. agire in nuovi ambiti non solo per la realizzazione del tirocinio, ma anche per la riflessione sul ruolo professionale e sulle prospettive di sviluppo innovativo, in coerenza con un sistema integrato dei servizi, attraverso forme efficaci di apprendimento dall'esperienza;
5. acquisire nuove conoscenze e metterle in relazione con i contenuti teorici offerti dalla sede formativa universitaria;
6. sperimentare occasioni di condivisione di spazi concettuali e operativi quali *la partecipazione e lo sviluppo locale sostenibile, la riscoperta del territorio e della comunità locale*. Sperimentare concrete occasioni di lavoro sociale di comunità in cui il professionista Assistente Sociale si rende protagonista di una progettazione di Servizi realmente capaci di farsi carico – attraverso lo studio e la presa di coscienza pubblica – delle cause del disagio, del rilancio della prevenzione e della programmazione partecipata.

### 3. I primi esiti

Da alcuni mesi l'attivazione del progetto ha permesso l'individuazione di un numero ristretto, ma significativo, di ambiti territoriali - cantieri in cui esistono le condizioni per condividere le ipotesi e gli obiettivi individuati.

Il CISSACA di Alessandria (24 Comuni), con atto formale del 20 febbraio 2014 ha aderito al progetto. Questo Consorzio ha inteso focalizzare la collaborazione sui quattro seguenti temi: il Piano di Zona come occasione di rilancio della programmazione partecipata; il tema dell'*allontanamento dei minori*, come argomento per approfondire una ricerca già realizzata presso questo Consorzio; il progetto *La bottega della reciprocità*, ossia un modello innovativo di intervento per promuovere i saperi degli anziani e il loro protagonismo sociale; i progetti *Lavor-ALE* e *Assistenti familiari, intrecci di saperi*: accompagnamento dei soggetti coinvolti, indagine e conoscenza utilizzando il metodo autobiografico e approcci non valutativi. Dal punto di vista operativo è già stato realizzato un primo tirocinio di laurea magistrale correlato al progetto *Assistenti familiari, intrecci di saperi* (rielaborazione di un consistente materiale documentale e di interviste ad assistenti familiari impegnate nel lavoro di cura). Si sta ora avviando un nuovo tirocinio di laurea magistrale che sarà centrato sul tema dell'*allontanamento dei minori*.

Il Comune di Asti che gestisce in forma diretta le funzioni socio-assistenziali, con atto formale del 7 gennaio 2014 ha aderito al progetto. Nel

merito, condividendo le analisi sul perdurare della crisi e sulla necessità di rimodulare il Servizio sociale, ha colto l'opportunità di collaborazione con specifico riferimento a due aspetti del lavoro sociale che, all'interno del Settore Politiche Sociali, in questo particolare momento storico presentano particolari criticità. Il primo concerne l'accesso ai servizi alla persona, in particolare segretariato sociale e modalità della presa in carico. Il secondo riguarda le vittime di violenza di genere e la progettualità che in questo ambito si intende mettere in atto. Operativamente, ha preso avvio un tirocinio di Laurea magistrale correlato al progetto *Riorganizzazione dell'accesso - Segretariato Sociale - Pronto Intervento*.

## Conclusioni

Accanto ai progetti descritti, si stanno consolidando prospettive per nuove adesioni al progetto Cantieri. Si tratta del Comune di Chieri, in provincia di Torino, rispetto alla partecipazione della cittadinanza nel governo e nella cura dei beni comuni; del Comune di Alessandria, nell'ambito del progetto Noi Cittadini, rispetto all'applicazione di metodi utili al potenziamento della partecipazione dei cittadini nelle scelte della città; del del Consorzio Socio-assistenziale IN.RE.TE di Ivrea, in provincia di Torino, (54 Comuni), sullo Sviluppo di comunità. In conclusione, è stato avviato un processo di ricerca, di confronto e di riflessione che consolida la fidelizzazione tra contesti di apprendimento per offrire agli studenti, futuri professionisti, una efficace pratica guidata in quanto *cantieri*. *Cantieri* in grado di garantire stabilmente sedi di osservazione, di elaborazione di saperi, di sperimentazione di nuovi interventi, e soprattutto di riflessione ed elaborazione interdisciplinare. *Cantieri* che vivono sulla collaborazione formalizzata tra Università e Territori specifici (Comuni, Consorzi socio-assistenziali) per innestare, sia sul versante politico-culturale, sia sul versante tecnico-professionale, la maturazione di idee generative e di buone pratiche di Servizio sociale professionale. È questo, in fondo, ciò che dona senso alla fatica e all'impegno di tutti gli attori coinvolti.

## Bibliografia

- Allegri E. (2013), "Attivare relazioni: la prospettiva dei professionisti", in Bifulco L., Facchini C. (a cura di), *Partecipazione sociale e competenze. Il ruolo delle professioni nei Piani di Zona*, FrancoAngeli, Milano, pp. 79-96.
- Allegri E. (2012), "Spiazzamenti. Servizio sociale e innovazione", *La Rivista Di Servizio Sociale*, vol. 2, pp. 53-61, ISSN: 0035-6522.
- Allegri E., Garena G. (2011), "Il lavoro sociale professionale alla prova del futuro" *Rassegna di Servizio Sociale*, EISS, n. 3.11, luglio-settembre.



- Busso S., Negri N. (a cura di) (2012), *La programmazione sociale a livello locale. Innovazione, tradizione, rituali*, Carocci, Roma.
- Crozier M., Friedberg E. (1978), *Attore sociale e sistema*, Etas Libri, Milano.
- Facchini C. (a cura di) (2010), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Il Mulino, Bologna.
- Global definition of Social Work*, 2014, [www.eassw.org/global-social-work/14/definizione-internazionale-di-Servizio-sociale.html](http://www.eassw.org/global-social-work/14/definizione-internazionale-di-Servizio-sociale.html).

## 24. L'esperienza di accoglienza nel contesto dell'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo ONLUS: un esempio di buone pratiche e un'opportunità evolutiva

di *Alessandro Andretta\**, *Claudio Arcabascio\*\**

La riflessione che proponiamo nasce dal desiderio di condividere le sperimentazioni e gli sviluppi che il gruppo dei professionisti assistenti sociali ha maturato intorno al tema della supervisione del tirocinio degli allievi del Corso di Laurea in Servizio Sociale nel corso di circa un decennio all'interno dell'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo di Torino.

Nel contesto specifico dell'Ufficio Pio, il processo di supervisione si propone di favorire l'identificazione di potenziali condizioni per l'esercizio professionale e di individuare, nel contatto con le differenze, le specificità della professione.

Il contributo è introdotto da una breve presentazione del contesto in cui operiamo, presenta un excursus storico dell'attività di supervisione del tirocinio e analizza alcune metodologie e prassi acquisite nel corso degli anni.

### 1. Il contesto

L'Ufficio Pio è stato costituito il 14 maggio 1595 come Organismo benefico al servizio delle persone in difficoltà, in particolare col fine di sostenere donne senza dote. Attualmente è una fondazione di diritto privato. È un Ente strumentale della Compagnia di San Paolo. Le attività di questa ONLUS sono svolte nell'ambito del territorio piemontese, con particolare riferimento all'area metropolitana torinese e hanno come scopo l'intervento a favore di persone singole e/o nuclei familiari in situazione di difficoltà attraverso l'attivazione di servizi di natura sociale ed economica.

L'Ufficio Pio attualmente è composto da nove Progetti:

- *progetto Iniziative estive*: produce servizi ricreativi ed educativi destinati ai minori nella fascia d'età 6/14 anni durante la stagione estiva;

\*

\*\*

- *progetto percorsi*: sostiene nuclei familiari in condizione di vulnerabilità economica per far fronte ai costi dell'istruzione e delle attività formative dei figli, attraverso azioni di asset building;
- *progetto provaci ancora, Sam!*: interviene per contrastare la dispersione scolastica e favorire l'integrazione tra la realtà scolastica ed extrascolastica, in modo inter-istituzionale, creando condizioni di dialogo costante;
- *Progetto il trapezio*: interviene per contrastare il rischio di esclusione sociale di persone e famiglie. Sostiene nel fare progetti, agevolando percorsi di uscita da situazioni di difficoltà, promuovendo capacità, responsabilità e mobilitazione della persona nell'essere protagonista attiva del proprio percorso, e costruendo relazioni solidali basate sulla reciprocità;
- *Progetti abitare*: sperimenta modelli d'intervento innovativi a favore delle fasce di popolazione in condizioni di vulnerabilità sociale, per il recupero dell'autonomia sociale, abitativa e lavorativa, in una logica di empowerment;
- *progetto accoglienza orientamento sostegno*: produce servizi di contrasto alla povertà economica con lo scopo di sostenere l'autonomia generale delle persone sia attraverso prestazioni economiche sia mediante l'orientamento e l'accompagnamento all'uso delle risorse disponibili;
- *progetto lavoro e formazione*: interviene sulla formazione e l'inserimento lavorativo di persone in situazione di disagio economico e/o esistenziale con l'obiettivo di aumentare l'impiego della persona;
- *progetto senza dimora*: struttura percorsi di accompagnamento e formazione per il re-inserimento all'interno del contesto urbano e sociale, attraverso il recupero della dimensione abitativa e l'avvio al lavoro;
- *progetto Logos*: mira al reinserimento sociale e lavorativo delle persone che terminano di scontare una pena detentiva.

## **2. Tirocinio e Ufficio Pio: tappe importanti**

Dal 2005 l'Ufficio Pio accoglie con continuità tirocinanti del Corso di Laurea in Servizio Sociale. Questa esperienza è stata avviata a titolo sperimentale con la guida di supervisor esterni all'ente (cd supervisione delegata) in quanto nell'organizzazione all'epoca non erano presenti assistenti sociali e ha dato un impulso positivo per la loro collocazione in organico. In questi anni, infatti, si è realizzata una profonda trasformazione dell'organizzazione che ha visto un ampliamento dell'organico di risorse umane in senso fortemente professionalizzante.

Nel febbraio 2006, anche per effetto dell'esperienza sperimentale di accoglienza dei tirocinanti, è stato assunto per la prima volta un assistente sociale, la cui presenza ha rappresentato non solo l'inizio di un processo di professionalizzazione interna come risposta ai bisogni che l'organizzazio-

ne stava rilevando in quel periodo, ma anche l'inizio di un "viaggio di scoperta" da parte della nostra professione. Siamo in grado di affermare che il primo assistente sociale assunto ha avuto una funzione pionieristica e anticipatoria di una realtà che oggi si manifesta pienamente.

Il biennio 2006-2007 ha rappresentato una fase di ridefinizione della mission dell'Ufficio Pio, a partire dalla quale si è avviato un percorso di sviluppo organizzativo volto a superare una visione assistenzialistica e di beneficenza nei confronti di cittadini in difficoltà.

L'ambito d'intervento nel quale l'assistente sociale ha inizialmente svolto la sua attività è quello maggiormente legato alla tradizione di beneficenza e di volontariato che ha animato da secoli l'intera organizzazione. La cosiddetta "attività di sportello" prevedeva un lavoro prevalentemente amministrativo da parte dello staff, composto da dipendenti senza formazione in ambito sociale. Il servizio offerto consisteva nel sostegno economico a favore di famiglie con reddito scarso o nullo. La procedura per realizzare l'intervento economico prevedeva una collaborazione tra staff e volontari, e questi ultimi erano titolari della gestione della relazione con l'utente.

Pensiamo che questo contesto sia stato da subito un interessante terreno da esplorare e uno stimolo a impegnare l'assistente sociale nella prefigurazione del suo ruolo in uno scenario inedito. L'esperienza iniziale è stata apprendere e sperimentare il lavoro che fino ad allora caratterizzava lo 'sportello'. Al tempo stesso molta attenzione è stata dedicata a osservare l'agire altrui, cogliendone le motivazioni, i saperi che lo orientavano, i dilemmi e le fatiche che lo segnavano.

A nostro parere, il lavoro riflessivo è stato determinante: l'assistente sociale ha contribuito a formulare ipotesi di sviluppo operativo alla luce delle specifiche conoscenze teoriche, interrogandosi in generale rispetto al significato che poteva assumere la presenza dell'assistente sociale in quella specifica situazione, rilevando, inoltre, possibili aree di integrazione con il servizio sociale esterno e canali comunicativi più efficaci.

L'apporto e l'utilizzo degli atteggiamenti professionali è stato fondamentale: autenticità, disponibilità all'ascolto, sospensione del giudizio, attenzione alla collaborazione con altri operatori, ecc.

Abbiamo constatato che l'interesse all'innovazione da parte dell'ente e la possibilità di sperimentazione della professione ha dato vita a una contaminazione reciproca, una sorta di ibridazione tra differenti identità professionali e culturali.

A seguito della sperimentazione sono stati inseriti nel corso degli anni altri cinque assistenti sociali che oggi occupano posizioni diverse in Progetti differenti. Tale ampliamento ha posto le basi per il passaggio da una supervisione 'delegata' a una supervisione 'interna'.

Da subito, infatti, siamo stati chiamati a portare il nostro contributo generativo nella formazione di nuovi assistenti sociali. L'impegno nell'attivi-

tà di supervisione, avviato nel 2007, oggi coinvolge in modo continuativo i sei assistenti sociali in pianta stabile.

Attualmente siamo organizzati come parte di un sistema formativo che coinvolge l'intero Ente. Tutta l'organizzazione assume un ruolo didattico e di formazione e acquisisce una diversa e maggiore visibilità in quanto l'Ufficio Pio si presenta non solo come un Servizio erogativo, ma anche come sede di formazione.

La stabilità del nostro impegno ha favorito la costruzione di un impianto che consente allo studente di avere una visione complessiva e completa dell'organizzazione e dell'attività professionale nell'arco dei due anni di esperienza.

### **3. Coordinate metodologiche e operative**

L'esperienza di tirocinio rappresenta per l'allievo un sistema di opportunità per lo sviluppo professionale. Egli, a diretto contatto con situazioni concrete, apprende e applica le conoscenze in un contesto reale. Al tempo stesso, tale dispositivo ci offre la possibilità, come Ente, di rappresentare il significato delle nostre azioni organizzative e operative, sollecitando un atteggiamento riflessivo in merito ai contenuti e alla qualità del nostro lavoro.

Il tirocinio ha un'impostazione modulare che distingue e valorizza obiettivi formativi di pari rilevanza: nel primo tirocinio l'obiettivo è la conoscenza e la comprensione del contesto istituzionale e organizzativo in cui il Servizio Sociale professionale è collocato. In tal modo lo studente entra in contatto con il mondo dei servizi e acquisisce importanti elementi per validare o meno la sua scelta iniziale rispetto al percorso di studi, cercando di superare, inoltre, il diffuso senso di estraneità e di contrarietà nei confronti dell'organizzazione in cui la professione si trova a operare. Nel secondo tirocinio, invece, l'obiettivo è l'osservazione e la sperimentazione dell'esercizio di ruolo, degli aspetti metodologici/deontologici/relazionali e degli strumenti del Servizio Sociale declinati nelle specificità dell'ambito di intervento prescelto. La trifocalità dell'agire professionale (territorio, organizzazione, utenza) è un concetto chiave sul quale basiamo l'esperienza formativa.

Dal punto di vista organizzativo, programmiamo l'esperienza di tirocinio all'interno di un sistema a rete nel quale il supervisore svolge una funzione di regia e di ricomposizione dell'esperienza lungo quattro assi di riferimento: teoria, metodologia, deontologia e tecniche professionali. L'impegno dell'ente e del supervisore consiste nell'introdurre lo studente nel contesto organizzativo e professionale, nell'identificare e predisporre occasioni per l'esperienza formativa, nell'offrire stimoli e sostegno nelle fasi di osservazione e sperimentazione, nel garantire momenti di riflessione e nel

contribuire alla valutazione del percorso formativo. Considerando il tirocinio come un processo condotto da più attori per cui sono richieste sinergia e coerenza interna elevate, riteniamo utile che l'avvio e la conclusione del tirocinio avvengano in un contesto comune nel quale si possano condividere aspettative, informazioni e regole da parte di studenti, supervisori, tutor e coordinatore dell'Ufficio Tirocinio.

È evidente come l'esperienza di supervisione si collochi in un complesso di attività che è condizionato, di volta in volta, da fattori contestuali diversi e dal momento organizzativo contingente. È illusorio pensare che l'inserimento del tirocinante debba avvenire in un momento in cui l'organizzazione, in generale, e il supervisore/gruppo di supervisori, in particolare, ha la possibilità di garantire l'accoglienza nella *migliore* delle condizioni organizzative e operative. Riteniamo, invece, che all'organizzazione spetti il compito di prospettare al supervisore/gruppo di supervisori una presenza di tirocinanti ciclica e di legittimare l'attività ricomprendendola nelle funzioni proprie del ruolo.

Noi professionisti-supervisori siamo tenuti a programmare l'accoglienza, i tempi e le modalità di accompagnamento e di guida dell'esperienza<sup>1</sup>. Non esiste un momento ideale in cui tutte le variabili, personali, professionali e organizzative, siano in grado di garantire allo studente "*la migliore delle esperienze*". Esistono, invece, a nostro parere, strumenti organizzativi e di programmazione per offrire allo studente una situazione e, di conseguenza, un'esperienza adeguata e coerente con gli obiettivi definiti dalla sede formativa.

Il tirocinio è un'attività altamente individualizzata che offre l'opportunità allo studente di sviluppare, arricchire e integrare la conoscenza teorica e la conoscenza pratica all'interno di un processo che comporta anche un ruolo attivo, un "fare"<sup>2</sup>. L'esperienza di tirocinio e il percorso di apprendimento si svolgono in un contesto vivo, reale, dinamico, non predeterminato e caratterizzato da spazi di incertezza e da incognite. Per quanto organizzato e pianificato, questo percorso richiede attitudine a variare e capacità di adattarsi a situazioni e condizioni mutevoli e all'imprevisto.

Mutuando il linguaggio scientifico, si tratta di un'esperienza *in vivo* e non *in vitro* perché si svolge in un organismo vivente e non in laboratorio. Anche se un'esperienza effettuata *in vitro* ha il vantaggio di permettere di analizzare nel dettaglio ogni singolo fenomeno, isolandolo dal contesto che potrebbe creare un rumore di fondo tale da rendere difficile distinguerlo in maniera chiara, l'esperienza *in vivo* rappresenta più fedelmente la realtà dell'organismo in esame e dei fenomeni connessi.

1. Cfr. M. Dellavalle, "Il Piano di supervisione", *La Rivista di Servizio Sociale*, 2, 1992, pp. 15-24.

2. C. Noble, "Researching Field Practice in Social Work Education", *Journal of Social Work*, 1, 2001, pp. 347-360.

L'approccio metodologico è rappresentato dalla metafora del viaggio organizzato proposta da Olivetti Manoukian<sup>3</sup>. Riteniamo essenziale, dunque, progettare l'evento formativo in termini di rotta, rispettando la cornice definita dalla sede universitaria relativamente a obiettivi formativi, risultati attesi, tempi di svolgimento, monitoraggio e valutazione.

L'orientamento programmato al tirocinio ci consente non solo di costruire il piano di azione, ma anche di offrire un'occasione di sperimentazione di una fase metodologica dell'intervento sociale e dello specifico strumento professionale. Durante il percorso scegliamo compiti correlati agli obiettivi formativi, coinvolgendo lo studente e ponendo attenzione a eventuali messe a punto fra azioni e obiettivi, fra tappe previste e agibilità all'interno del Servizio. Valorizziamo il rispetto dei tempi di realizzazione delle attività e, allo stesso modo, le capacità dello studente rispetto all'acquisizione e all'assimilazione di nuove informazioni.

La pianificazione rappresenta una scelta metodologica attraverso cui nel tirocinio promuoviamo anche un meta-apprendimento, cioè un processo di apprendimento dall'esperienza che richiama elementi costitutivi della professione intesa come oggetto formativo<sup>4</sup>.

Oltre al piano di lavoro/progetto formativo individualizzato del singolo studente, abbiamo costruito anno dopo anno, modificandolo periodicamente in un'ottica migliorativa, un programma condiviso, finalizzato a:

- favorire la lettura e l'interpretazione dell'organizzazione nella sua complessità, nelle connessioni e nelle dinamiche tra diversi servizi e livelli interni e tra diverse organizzazioni;
- introdurre il tirocinante a un percorso di apprendimento che incrementi le conoscenze e orienti al riconoscimento del ruolo e alla consapevolezza di sé;
- scegliere e programmare ambiti, aree e fuochi di osservazione e di sperimentazione in stretta relazione con gli obiettivi di apprendimento ed evitare la *full immersion*, apparentemente più coinvolgente e creativa, ma priva di confini, disorganica e confusiva;
- sperimentare diversi strumenti didattici di documentazione, analisi, rielaborazione, valutazione e autovalutazione dell'esperienza;
- incentivare gli studenti a proporre strumenti personalizzati che siano in coerenza con gli obiettivi e adatti alle caratteristiche dell'individuo.

Proponiamo la rilevanza di un piano metodologico e di azione condiviso perché concordi nel pensare che se lo studente, attraverso il tirocinio, de-

3. F. Olivetti Manoukian, "Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza", in E. Neve, M. Niero (a cura di), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle Scuole di Servizio Sociale italiane*, FrancoAngeli, Milano, 1990, pp. 135-152.

4. M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci, Roma, 2011, p. 147.

ve integrare i contenuti teorici con l'esperienza per acquisire un valido modello operativo, il supervisore, a sua volta, ha l'opportunità di sperimentare contenuti e metodologie funzionali al progetto formativo, ma anche alla propria operatività. Il prodotto dipende in larga misura dalla validità di questi contenuti e metodologie, ma specialmente dalla capacità di stabilire un percorso organizzato di comunicazione, utile a veicolare i contenuti, quindi a costruire il contesto nutritivo di cui lo studente abbisogna<sup>5</sup>.

Impostiamo l'attività e le risorse attraverso un consistente lavoro di coordinamento e di programmazione, decisi a utilizzare la temporaneità e la brevità dell'esperienza in modo efficace, avendo sempre presenti le finalità e le aree di osservazione e di sperimentazione.

In linea con quanto affermato da Olivero, infatti, avvertiamo il rischio di lavorare per preparare futuri assistenti sociali senza chiara identità professionale, non in grado di iniziare il percorso di operatori in una società molto veloce nelle trasformazioni delle sue complessità, né di saper cogliere a sufficienza gli elementi necessari per occuparsi delle problematiche della persona con attenzione alla sua globalità<sup>6</sup>.

Nel tirocinio non si apprende soltanto osservando un modello competente. L'apprendimento è inserito in un contesto sociocomunicativo: il tirocinante non deve recepire soluzioni in modo passivo, ma essere stimolato alla ricerca autonoma di soluzioni.

Tra supervisore e tirocinante esiste la necessità di entrare nelle cose e, allo stesso tempo, la necessità di definire confini. Un livello eccessivo di confidenza e di coinvolgimento da parte nostra rischia di ridurre la necessaria capacità di presidiare tutte le variabili e l'oggettività di giudizio. Un livello eccessivo di confidenza e di identificazione da parte dello studente, invece, rischia di abbassare il livello di attenzione verso il raggiungimento degli obiettivi e di sperimentarsi più per imitazione che per capacità personali.

La relazione tra supervisore e studente è complementare e noi supervisori siamo responsabili del contesto relazionale: la definizione chiara dei rispettivi ruoli, però, non si agisce attraverso una distanza formale. Per questi motivi riteniamo di poter utilizzare un approccio relazionale sufficientemente *friendly*, senza dimenticare il nostro ruolo di formatori e la nostra responsabilità di valutatori.

Il tirocinante è un giovane adulto che sta definendo socialmente, in senso reale e simbolico, un proprio profilo esistenziale che comprende la rea-

5. E. Bormioli Riefolo, "Contesto di apprendimento e obiettivi formativi nel tirocinio di Servizio Sociale", in Giordano C. (a cura di), *Il tirocinio professionale nella formazione dell'assistente sociale*, Diploma Universitario in Servizio Sociale degli Studi di Bari, 1997, p. 111.

6. A. Olivero, "Il tirocinio di Servizio Sociale: il primo tra gli ultimi?", *Rassegna di Servizio Sociale*, 2, 2004, p. 41.



lizzazione della propria vita professionale. Si tratta di un interlocutore che ci richiede di non essere pensato e trattato da bambino o da adolescente per quanto giovane e inesperto possa essere o apparire. Gli scopi formativi si intrecciano con le caratteristiche e le peculiarità dello studente-giovane adulto e con il suo bagaglio di conoscenze e di esperienze.

La scelta di acquisire una specializzazione nel ruolo di supervisori rispetto ai previsti moduli di tirocinio rappresenta una strategia per favorire una maggiore attenzione alla multidimensionalità dell'agire professionale in quanto le funzioni che gli assistenti sociali svolgono all'interno dell'Ufficio sono diversificate sia nella relazione con l'organizzazione e il territorio sia nel lavoro con l'utenza.

Il cambiamento di supervisore nel passaggio dal primo al secondo tirocinio costituisce un ulteriore elemento per incentivare la costruzione di identità professionale da parte dei tirocinanti e ridurre il rischio di imitazione del supervisore.

Per presidiare e sostenere l'intero percorso di tirocinio e il relativo processo formativo, utilizziamo due strumenti: il tavolo di monitoraggio e la sessione di supervisione.

Il monitoraggio condotto in modo allargato, ovvero in gruppo, costituisce una scelta metodologica dei supervisori. I vantaggi di questo approccio di guida e di accompagnamento sono vari: ciascun allievo può imparare dagli altri, circola un maggior numero di informazioni, si possono cogliere punti di vista differenti, i tirocinanti possono meglio capire le dinamiche di gruppo e possono divenire più esperti nel gestire situazioni di équipe che troveranno nel futuro lavoro. Gli svantaggi emersi si possono riassumere nei casi seguenti: gli allievi possono lamentare il fatto che le loro personali esigenze non siano prese in sufficiente considerazione a favore delle esigenze comuni; possono essere enfatizzate le differenze nel grado di abilità e di preparazione.

Incontriamo i tirocinanti nel tavolo di monitoraggio a cadenza periodica, con lo scopo di:

- co-costruire e monitorare il programma dell'attività;
- condividere i passaggi salienti dell'esperienza in una prospettiva di scambio, confronto e supporto;
- verificare in itinere i tempi, le azioni realizzate e l'utilizzo degli strumenti condivisi, mettendoli in relazione con gli obiettivi previsti dal piano di tirocinio;
- definire insieme strategie per apportare correttivi dove necessario;
- ragionare collegialmente sugli esiti raggiunti, in vista anche degli step successivi di progetto.

Il monitoraggio in forma allargata è uno strumento che utilizziamo in modo peculiare nel primo tirocinio e che consente di guidare il processo del gruppo di tirocinanti in relazione alle attivazioni del contesto. Offre

un ampio spazio di elaborazione dell'azione e dei contenuti in rapporto agli obiettivi formativi (che sono posti al centro), ma non esclude la riflessione e il confronto su altri aspetti dell'esperienza. Rappresenta un'opportunità di elaborare e socializzare il percorso, andando oltre la singola esperienza e contribuendo a migliorare la struttura organizzativa e strumentale proposta da noi supervisori. Ci offre informazioni utili e stimoli per il lavoro di supervisione individuale.

Nel corso dell'esperienza, infatti, prevediamo momenti strutturati di supervisione individuale nei quali valutiamo il raggiungimento degli obiettivi intermedi e finali del tirocinio, anche attraverso strumenti di autovalutazione delle azioni svolte, dei risultati raggiunti e dei progressi in termini di acquisizione di competenze personali e professionali. Si tratta di colloqui orientati alla crescita personale, riferiti alla professione e impostati nell'ottica dell'organizzazione.

La sessione è proposta dal supervisore, ma può anche essere richiesta dall'allievo. In alcuni casi presentiamo al tirocinante una scaletta già organizzata cui fare riferimento, per garantire una migliore aderenza al compito e una congruità con gli obiettivi prefissati. Ci impegniamo a predisporre un setting adeguato, nel rispetto della riservatezza, prevedendo tempi sufficienti per affrontare le tematiche individuate. L'incontro prevede generalmente una conclusione che riassume quanto discusso. Obiettivo della sessione è esplicitare, chiarire, valutare il processo di azione e di apprendimento, ma soprattutto innescare in modo proattivo la riflessione rielaborativa al fine di implementare, espandendo e introducendo nuovi elementi di sviluppo.

Durante il percorso si creano situazioni di confronto occasionali e spontanee, non programmate e strutturate. Siamo d'accordo con Dellavalle e Serravalle<sup>7</sup> nel sostenere che si tratta di momenti importanti che non vanno denigrati per la loro occasionalità e che vanno salvaguardati per consentire spazi flessibili di movimento ai soggetti coinvolti.

La sessione di supervisione, invece, rappresenta il contesto formale del confronto supervisore/allievo, in quanto spazio formativo strutturato in un setting del quale definiamo luogo, tempo (periodicità e durata), contenuti e strumenti. È la sede in cui lo studente ripensa l'esperienza, rielaborandola dal punto di vista operativo, teorico ed emotivo. È spazio di elaborazione/rielaborazione soggettiva e oggettiva dell'esperienza in corso, in termini quantitativi e, soprattutto, qualitativi. Ci consente di verificare l'andamento del percorso e di elaborare eventuali strategie di fronteggiamento delle difficoltà e di valutarne gli esiti.

7. M. Dellavalle, C. Serravalle, "Action Learning: strumenti e tecniche della supervisione", *La Rivista di Servizio Sociale*, 3, 1992, p. 59.

In qualità di supervisori, attraverso la valutazione, esercitiamo la responsabilità educativa e decisionale che ci è conferita dalla sede formativa. Attiviamo un processo di conoscenza e di crescita reciproca sui modi di apprendimento, acquisizione e livello di conoscenze e di competenze, risorse, vincoli e consapevolezza degli stessi, uso del sé in situazione.

Rifacendoci al modello di apprendimento riflessivo, in un intreccio complesso tra teoria e pratica, proponiamo ai tirocinanti diversi strumenti didattici utili alla documentazione e alla rielaborazione – cognitiva ed emotiva – dell'attività. La riflessione, in forma scritta, si articola su più livelli (relazioni, contenuti, ruolo, metodo, deontologia, conoscenze...), rispetto a diverse dimensioni (emotiva, cognitiva, valoriale) e offre ampio respiro per evitare risposte di routine, burocratiche o rituali.

Si tratta di strumenti proposti dal singolo supervisore o elaborati dal gruppo di supervisori o mutuati da una collaudata letteratura sul tema<sup>8</sup>. Citiamo, in particolare, la traccia per l'osservazione dell'attività del supervisore, la traccia per la registrazione didattica delle attività del tirocinante, la griglia di analisi del caso, la traccia di analisi della riunione.

Il primo approccio conoscitivo del contesto avviene generalmente attraverso la messa a disposizione degli studenti della documentazione scritta dell'Ente e dei singoli Progetti, documentazione che testimonia e rappresenta il patrimonio storico e culturale della nostra organizzazione e valorizza il contributo delle persone che vi operano.

Abbiamo ideato una tabella, denominata *Planning & Upgrade (P&Up)*, che utilizziamo per una programmazione delle azioni calibrata in relazione agli obiettivi e al tempo disponibile e per verificare in itinere le azioni realizzate e da realizzare. Compilata e analizzata periodicamente, la tabella *P&Up* consente di presidiare le azioni svolte/da svolgere e i tempi di realizzazione e di fare aggiustamenti tempestivi e puntuali. È uno strumento versatile che si presta a letture diacroniche, trasversali, di confronto.

Proponiamo agli studenti di costruire e somministrare interviste per conoscere i diversi Progetti e i servizi offerti dall'Ente. Alcuni studenti ci chiedono “*perché fare interviste e non, più semplicemente, leggere il Bilancio di Missione?*” A questa domanda rispondiamo che siamo un'organizzazione che produce non beni, bensì servizi, cioè prodotti intangibili la cui qualità si realizza principalmente attraverso la relazione tra persone (operatore e cittadino), dove il primo esprime non solo la sua conoscenza, ma anzitutto la sua competenza, in modo non standardizzato e burocratizzato, ma personalizzato e creativo. Ciò ci fa ritenere che nella nostra attivi-

8. Gli strumenti sono mutuati, con alcuni accomodamenti necessari a renderli confacenti allo specifico contesto, da M. Dellavalle, C. Serravalle, *op. cit.*, 1992 e da M. Dellavalle, *op. cit.*, 2011.

tà le risorse umane siano soggetti centrali e non semplici oggetti e che costituiscono il capitale professionale, ma anche culturale, del sistema.

Per tali motivi la conoscenza reale e di senso dell'organizzazione, a nostro parere, passa attraverso la relazione e il confronto diretto con le persone che la compongono, la animano e la vivono quotidianamente, in un sistema complesso, dinamico e in continua evoluzione (l'organismo vivente di cui si è parlato).

L'intervista, inoltre, mette il tirocinante in situazione, consentendogli di sperimentare attivamente sin dal primo tirocinio la capacità di gestire la relazione, di porre domande, di ascoltare, di osservare e di raccogliere informazioni. Il richiamo alla struttura e alle regole del colloquio è esplicito e diventa oggetto di confronto e di riflessione sia nella fase di programmazione sia in quella di verifica.

Ricordiamo, ancora, il ruolo centrale rivestito dall'utilizzo del sempre valido *diario di bordo*, strumento che valorizza il percorso di apprendimento individualizzato, mettendo in evidenza aspetti cognitivi ed emotivi, ponendoli al confronto da parte dello studente che ne è autore e fruitore privilegiato.

Nel diario lo studente riporta e memorizza eventi, avvenimenti, sentimenti, considerazioni in merito alle situazioni nuove e, più in generale, alle esperienze vissute nel percorso formativo. Si tratta di una forma di scrittura riflessiva usata anche dai professionisti e finalizzata a registrare con continuità le esperienze realizzate nell'esercizio professionale. Rappresenta uno strumento di memoria personale e una specifica strategia di analisi e rielaborazione del proprio agire<sup>9</sup>.

Definire un metodo, offrire allo studente un percorso e validi strumenti di elaborazione/rielaborazione è indispensabile, ma lo è altrettanto lasciare spazio alla ricerca, alla personalizzazione, all'autonomia. Per questo motivo lo studente può proporre ulteriori strumenti e implementare quelli esistenti.

In conclusione, reputiamo che l'attività di supervisione abbia assunto gradualmente un significato considerevole in termini di riconoscimento e valorizzazione dell'identità e dell'appartenenza professionale. La funzione di supervisione rappresenta per noi un fattore di riconoscimento di competenza e professionalità. Consideriamo tale esperienza come parte del nostro lavoro e non come carico supplementare. Lavoriamo in un contesto di privato sociale che si caratterizza per la forte integrazione e lo scambio interprofessionale e puntiamo a diffondere questa cultura con la massima generatività possibile.

9. A. Sicora, *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, Maggioli, Rimini, 2010, p. 125.

## Bibliografia

- Bormioli Riefolo E. (1992), “Contesto di apprendimento e obiettivi formativi nel tirocinio di Servizio Sociale”, in Giordano C. (a cura di), *Il tirocinio professionale nella formazione dell'assistente sociale*, Atti del Seminario del 2.9.91, Università degli Studi di Bari, Scuola Diretta a Fini Speciali per Assistenti Sociali, Bari.
- Dellavalle M. (1992), “Il Piano di supervisione”, *La Rivista di Servizio Sociale*, 2.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Dellavalle M., Serravalle C. (1992), “Action Learning: strumenti e tecniche della supervisione”, *La Rivista di Servizio Sociale*, 3.
- Noble C. (2001), “Researching Field Practice in Social Work Education”, *Journal of Social Work*, 1.
- Olivero A. (2004), “Il tirocinio di Servizio Sociale: il primo tra gli ultimi?”, *Rassegna di Servizio Sociale*, 2.
- Olivetti Manoukian F. (1990), “Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza”, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle Scuole di Servizio Sociale italiane*, FrancoAngeli, Milano.
- Sicora A. (2010), *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, Maggioli, Rimini.

## 25. Supervisorì che imparano dagli studenti

di *Angela Rosignoli\**

La supervisione di tirocinio è una questione deontologica che riguarda l'architettura di una professione che si realizza nel continuo interscambio fra teoria e fare quotidiano. È una necessità etica e professionale. Non una pratica individuale, ma una vera e propria relazione di formazione a due poli capace di condurre a una doppia trasformazione: quella dello studente e quella del supervisore.

Con queste premesse ha preso vita la ricerca da cui prendono spunto le riflessioni che si articolano di seguito. L'obiettivo ha voluto verificare empiricamente a quali condizioni professionali e personali la supervisione si traduce in opportunità di crescita formativo-personale sia per gli operatori e sia per tirocinanti.

### 1. Il dibattito

La tradizione ha assegnato all'attività di supervisione la funzione di verifica e accompagnamento di acquisizione da parte degli studenti delle competenze necessarie a svolgere la professione. Tuttavia il concetto di supervisione si presta a diverse interpretazioni e ciascuna di esse rinvia ad altrettanti modelli di supervisione rispetto ai quali assumono un ruolo cruciale, il *cosa* viene insegnato, il *come*, il *dove* e il *quando* si realizza l'insegnamento. La prima questione riguarda il fatto che attraverso la supervisione viene trasmessa una versione dell'identità professionale che è generata da un lato, da elementi concreti e collegabili alla prassi e dall'altro, dal *sistema delle premesse cognitive* che appartengono all'individualità del professionista e in quanto tali fanno parte del suo patrimonio di espe-

\* Università di Trento.

rienze (D'Angella, Olivetti Manoukian, 1999). La seconda questione si riferisce al fatto che l'apprendimento in tirocinio non avviene *in vitro*, ma scaturisce dal rapporto fra due persone (Bisleri e Bonomini, 1994). Ciò rimanda a una concezione dell'apprendimento sul campo come un processo costruttivo sempre dinamico e dialettico. Alla versione tradizionale del tirocinio come luogo di unione fra teoria e pratica se ne accosta cioè un'altra di (tirocinio) luogo deputato alla comprensione del rapporto tra le diverse forme di conoscenza che riguardano tanto lo studente quanto il supervisore. La terza questione implica il considerare l'assistente sociale supervisore esplicitamente un professionista riflessivo capace di apprendere dalla pratica e di insegnare in base alla propria esperienza. Ma l'esperienza personale che prende origine dalla pratica lavorativa non è un attributo astratto che si costruisce in un vacuum; Berger e Luckmann (1966) suggeriscono l'idea che l'esperienza sia piuttosto l'esito di processi di costruzione sociale attraverso il linguaggio e le interazioni tra gli individui che definiscono i contorni della realtà e dell'esperienza stessa. La conseguenza è che ogni rappresentazione della realtà, va considerata all'interno del contesto storico e culturale in cui si manifesta e ha quindi carattere contingente e dinamico presentandosi come il risultato di un processo di costruzione di senso continuo per opera degli individui.

A questo punto, a ben guardare, risulta evidente il ruolo strategico che assume la costante riflessione del supervisore sulla propria pratica professionale nel determinare gli esiti della supervisione. Ma a quali condizioni può realizzarsi una supervisione che possa essere anche un'opportunità di auto-apprendimento per i professionisti? In parte la risposta sta nel ricollocare al centro del processo educativo (la supervisione) il modo con cui chi insegna impara e identifica opportunità di apprendimento per una rinnovata lettura della professione in termini di consapevolezza, responsabilità e creatività; in parte, sta nella rinegoziazione di un riconoscimento istituzionale per la professione soprattutto in una fase storica come questa, in cui le pressioni organizzative e manageriali riducono gli spazi del pensiero mentre routine e procedure incentivano all'automatismo piuttosto che la riflessione consapevole.

## **2. La ricerca**

La ricerca da cui sono tratte le indicazioni per rispondere a questo interrogativo ha coinvolto 40 supervisori di tirocinio del Corso di Laurea in Servizio Sociale di Trento selezionati su un campione di circa 200 professionisti che hanno svolto attività di supervisione nel corso dell'ultimo quinquennio. L'indagine si è realizzata tra gennaio e maggio 2013. In una prima fase sono state condotte interviste in profondità individuali. Suc-

cessivamente sono stati realizzati dei focus group di rilettura dei dati sulla base dei risultati delle interviste. In particolare sono stati approfonditi i seguenti temi; il rapporto fra supervisore e tirocinante; la biografia professionale degli operativi; il loro percorso di formazione e aggiornamento professionale; il proprio vissuto da tirocinante; lo stile di supervisione; la propria soddisfazione rispetto alla supervisione e infine, l'ambiente lavorativo e il ruolo ricoperto nell'organizzazione.

### **3. I risultati**

L'indicazione utile della ricerca per approfondire il tema del doppio apprendimento è stata quella di tracciare tre profili distinti di supervisore sulla base di approcci chiave, modelli professionali e strumenti di uso comune; (17), i supervisori critico riflessivi (8) e i supervisori supportivi (15). La caratteristica principale che accomuna i supervisori burocratico normativo (SBN) è l'anzianità di servizio (6 anni) più breve tra tutte le tre categorie di intervistati maturata prevalentemente come unica esperienza in ruoli esecutivi e in servizi sociali pubblici. I supervisori critico riflessivi (SCR) hanno invece in media 11 anni di servizio con un'esperienza professionale maturata in ruoli diversi sia nel settore pubblico sia nel privato e con maggiore autonomia rispetto agli SBN. Infine i supervisori supportivi (SS) hanno la maggior anzianità di servizio (13 anni) maturata prevalentemente all'interno di servizi sociali pubblici in ruoli con relativa autonomia (per una lettura completa dei risultati si rimanda a Fazzi e Rosignoli, 2014).

La prima area di analisi ha approfondito il significato attribuito dagli intervistati alla supervisione e al ruolo del tirocinante. Mentre gli SCR e gli SS esprimono una valutazione simile sull'interesse a raccogliere le opinioni degli studenti sulla base di un altrettanto interesse alla supervisione come opportunità (SCR) o dovere (SS) professionale, i supervisori burocratico normativo (SBN) si rilevano i meno inclini all'interazione con lo studente. Il prevalere, nella supervisione degli SBN, della funzione amministrativa e organizzativa è un atteggiamento che riflette in larga parte l'attuale cultura organizzativa dei servizi. In altre parole, il rapporto fra supervisione e studente riverbera le logiche che orientano il lavoro dei professionisti (Adams, 2007). Più esse si avvicinano al controllo delle prestazioni professionali e più il rapporto con lo studente si confonde con l'idea tipica dell'addestramento: lo studente è mero recettore degli insegnamenti. Più si avvicinano a una logica formativa e funzionale allo sviluppo professionale e più l'attenzione si sposta sulla qualità dei processi d'insegnamento: lo studente allora è considerato una fonte di apprendimento e una risorsa.



La seconda area di analisi riguardava la biografia professionale degli operatori, il loro percorso di formazione e aggiornamento professionale e il proprio vissuto da tirocinanti. La questione della formazione professionale e la necessità di un impegno formativo lungo tutto l'arco della vita, rimandano all'idea che a partire dall'imprinting della formazione iniziale, lo sviluppo dell'identità professionale si realizza all'interno di un complesso e dinamico sistema di apprendimento legato fondamentalmente all'intenzionalità individuale e all'esperienza. Dichiarano di sentirsi molto responsabili a livello personale rispetto alla propria formazione gli SCR. Il loro aggiornamento ha riguardato l'acquisizione di competenze non direttamente relative alle proprie mansioni, come per gli SBN e non a carattere esclusivamente psicologico-relazionale come per gli SS, ma si è rilevata essere molto variegata. Ciò conferma in qualche modo che i professionisti che hanno orientato in diverso modo le proprie scelte formative basandosi anche su pressioni interne mosse dal desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, dall'autostima, dalla qualità della vita, eccetera (Pillerei, 2006) oltre che rispondere alle necessità formative indotte dal proprio contesto lavorativo, risultano alla lunga quelli più soddisfatti delle proprie esperienze e orientati alla condivisione e continua revisione delle stesse, anche con gli studenti.

Una terza area d'indagine ha riguardato lo *stile di supervisione* e la soddisfazione rispetto alla supervisione. I meno soddisfatti sono gli SBN, mentre la media di soddisfazione fra SCR e SS si discosta di un punto (su una scala da 1 a 10 è pari a 5.1 per gli SBN, 6.4 per gli SS e 7.4 per gli SCR). Il motivo è riconducibile al tipo di lavoro svolto che limita il tempo per la supervisione orientandola esclusivamente all'insegnamento di procedure. La mancanza di un contatto con gli interrogativi e i bisogni profondi del tirocinante (Clare, 2007) limita particolarmente la possibilità che si realizzi un'interazione efficace e soddisfacente in cui il professionista possa crescere come professionista e come persona. A questo vale invece la comunicazione nella supervisione per gli SCR e in parte l'ascolto per gli SS.

Infine la quarta area di analisi ha approfondito l'influenza degli spazi e dei vincoli organizzativi sulla forma di supervisione agita dal professionista. Anche in questo caso sono gli SCR e gli SS a risultare i meno influenzati dal proprio ambiente lavorativo che considerano essere sufficientemente flessibile dal punto di vista procedurale e operativo. A far la differenza sostengono i due gruppi di supervisori, non sia la funzione svolta all'interno della propria organizzazione o il tipo di servizio pubblico versus non profit, ma sarebbe l'aver mantenuto uno spazio proprio di autonomia professionale. A prescindere da componenti prescrittive, dettate da norme, regolamenti e aspettative che pur connotano il loro ruolo. La forma mentis dell'operatore avrebbe dunque contribuito a sviluppare letture ed esplorazioni di alternative a punti di vista più tradizionali (Lymbery, 2003) garantendo

do il mantenimento di modelli positivi di comportamento e di una tensione etica anche in contesti altamente complessi e conflittuali.

## Conclusioni

La natura qualitativa dello studio non consente di trarre conclusioni definitive sulle motivazioni e le caratteristiche dei processi di doppio apprendimento tra supervisori e tirocinanti. Si possono avanzare tuttavia alcune considerazioni che confermano l'idea che per imparare dai tirocinanti attraverso la supervisione sono indispensabili una serie di rinforzi e precondizioni che si profilano al contempo come occasioni e sfide per lo sviluppo critico riflessivo della professione. La ricerca ha reso evidente come l'utilizzo della supervisione in termini di strumento auto-formativo possa rappresentare una forma d'incentivo e stimolo alla maturazione di professionalità più solide e consapevoli dello studente ma anche del supervisore. Ne consegue che sia i singoli professionisti, sia gli enti in cui essi operano, ma anche l'Università e lo stesso Ordine professionale dovrebbero sviluppare una maggiore attenzione nei confronti della pratica della supervisione. In primo luogo gli assistenti sociali, dovrebbero porre maggiore attenzione alla dimensione soggettiva della professionalità e alla richiesta di feedback su come si è percepiti e su come sono percepite le proprie azioni. In secondo luogo la comunità professionale, dovrebbe farsi promotrice di una formazione specificamente mirata a fornire agli operatori gli strumenti per un uso consapevole della supervisione come occasione di formazione. Quindi la supervisione dovrebbe essere riconosciuta dagli enti come un processo produttivo vero e proprio con ricadute positive in termini d'investimento operativo per il futuro e di motivazione e soddisfazione professionale. E infine l'università, dovrebbe riconoscere alla supervisione una dignità di didattica integrativa pari a quella svolta nelle sedi accademiche.

## Bibliografia

- Adams J. (2007), *Managing People in Organisations: Contemporary Theory and Practice*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Berger P., Luckman T. (1966), *The social construction of reality*, Open Road Integrated Media, New York, trad. it. *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Bisleri Abrami C., Bonomini E. (1984), "Il rapporto di apprendimento nella supervisione: la supervisione al tirocinio", *La Rivista di Servizio Sociale*, n. 3, pp. 3-15.
- D'Angella F., Olivetti Manoukian F. (1999), "L'ascolto e l'osservazione nella progettualità dialogica", in D'Angella F., Orsenigo A. (a cura di), *La progettazione sociale*, collana "Quaderni di Animazione e Formazione", Gruppo Abele, Torino.

- Fazzi L., Rosignoli A. (2014), *Reversing the perspective: when the supervisors learn from their trainees*, British Journal of Social Work, First published online: October, 16, 2004. <http://m.bjsw.oxfordjournals.org/content/early/2014/10/15/bjsw.bcu112.abstract>.
- Lymbery M. (2003), "Negotiating the Contradictions between Competence and Creativity in Social Work Education", *Journal of Social Work*, vol. 3, pp. 99-117.
- Pellerrey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia

## **26. Il tirocinio come frutto di impollinazioni reciproche**

di *Angela Laconi\**

### **Premessa**

Durante il mio percorso di studi nel Corso di Laurea Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali ho svolto il tirocinio curriculare all'interno del Laboratorio FOIST per le Politiche Sociali e i Processi Formativi<sup>1</sup>, collaborando con la Commissione Tirocinio dei Corsi di Studio in Servizio Sociale (L39 e LM87) dell'Università degli Studi di Sassari. Un'esperienza ricca di tessuti relazionali e spunti riflessivi che mi ha consentito di approfondire la parte più operativa della didattica, ossia il tirocinio svolto dagli studenti di Servizio Sociale. Un apprendimento in situazione, un processo complementare e integrativo rispetto all'apprendimento teorico, di cui non si parla abbastanza e sul quale non sempre si dà voce agli studenti, consentendo loro di raccontare la propria esperienza. Questo contributo propone pertanto una ricerca empirica realizzata con un campione di 30 studenti con l'intento di ricercare, partendo proprio dalle testimonianze dei diretti protagonisti, tutti i fattori che possono favorire o ostacolare tale esperienza di apprendimento.

### **1. La ricerca: contesto e metodologia**

Il contesto della ricerca è stato individuato nel Corso di Studio triennale in Servizio Sociale di Sassari. L'ambito di osservazione ha riguardato due

\* Docente di Guida al Tirocinio (LM87) e Dottoranda di Ricerca in Scienze Politiche e Sociali presso l'Università degli Studi di Sassari.

1. Il Laboratorio FOIST è una struttura operante nell'Università di Sassari dal 1977 e fondata dal Prof. Alberto Merler, già presidente dei Corsi di Studio in Servizio Sociale dell'Università di Sassari.

livelli di tirocinio (II e III)<sup>2</sup> ed è stato circoscritto alle esperienze svolte negli anni accademici 2007-2008, 2008-2009 e 2009-2010, in modo da poter confrontare tre coorti successive di studenti. I casi presi in esame sono stati 30 (10 per coorte) e il campionamento, non rappresentativo, è avvenuto tramite scelta ragionata: la caratteristica presa in considerazione ha riguardato l'ente presso cui è stato svolto il tirocinio, nell'ipotesi che la tipologia di servizio potesse influire sul percorso (Comuni, ASL, AOU, Ministero della Giustizia, organizzazioni del privato sociale).

In una prima fase della ricerca, ai fini dell'analisi, il materiale empirico cui si è fatto riferimento ha riguardato 60 relazioni finali di tirocinio (II e III livello) presentate dagli studenti. Nella fase successiva tale lettura è stata affiancata da 30 interviste somministrate agli studenti autori degli stessi elaborati. L'approccio metodologico privilegiato è pertanto quello della ricerca non standard che "in quanto aperta e interattiva meglio si presta ad affrontare ambiti strutturati che potrebbero influenzare il ricercatore per quanto riguarda luoghi, tempi, quantità e qualità degli incontri con l'oggetto di studio" (Corbetta, 1999). È stata utilizzata un'intervista faccia a faccia con un grado elevato di direttività rispetto all'ordine delle domande, che è stato sempre lo stesso per ciascun intervistato; una scelta dettata dall'esigenza di approfondire determinati ambiti tematici connessi all'esperienza di tirocinio, anche se sono stati lasciati aperti degli spazi in cui potevano emergere nuovi contenuti. Le 30 interviste, previo consenso degli interessati<sup>3</sup>, sono state registrate e integralmente trascritte; il criterio guida ha riguardato la completezza del materiale empirico, infatti, sono state riportate fedelmente le parole degli intervistati.

## 2. I risultati della ricerca

L'intervista, oltre la parte generale relativa ai dati anagrafici, al percorso di studi, alla condizione formativa o professionale e agli enti in cui è stato svolto il tirocinio, prevedeva tre dimensioni attraverso le quali indagare le conoscenze e le competenze che si dovrebbero acquisire in aula e in situazione, approfondire i contenuti legati alla dimensione emotiva e relazionale e, infine, rilevare processi di ragionamento e riflessività posti in essere dagli studenti nell'affrontare e rielaborare la loro esperienza.

2. L'attività didattica prevede il tirocinio per tutti e tre gli anni di corso per un totale di 600 ore.

3. Il riscontro è stato molto positivo: piena adesione e forte coinvolgimento dettato non solo dalla conoscenza del ricercatore – essendo una loro collega si è creato un rapporto di fiducia – ma dal desiderio di raccontare la propria esperienza.

In questo contributo vengono presentati i risultati che riguardano in particolare la rilevanza che gli studenti attribuiscono alla dimensione emotiva e relazionale e il modo in cui esse vengono collegate.

Tutti gli intervistati sono consapevoli della forte influenza che le emozioni esercitano nel percorso di tirocinio, sebbene in alcune situazioni siano state vissute come un ostacolo al progredire dell'esperienza. Emozioni che rendono instabile e incerto l'agire e che determinano, almeno nella fase iniziale, un vero e proprio "crollo" dello studente, soprattutto quando diventa troppo forte il coinvolgimento con le storie di vita degli utenti. Gli studenti si sentono "alle prime armi" e nell'immediato non riescono a trovare il giusto equilibrio tra il coinvolgimento e la distanza. Da un lato sono presenti i tentativi di costruire con gli utenti delle relazioni basate sulla comprensione empatica; dall'altro gli sforzi per comprendere che i sentimenti di ciascuno non possono essere mescolati tra loro. Le emozioni esternate sono state diverse, si va dalla simpatia alla tenerezza, dalla rabbia alla paura e molto dipende dalla tipologia di utenza "vissuta"<sup>4</sup>.

Ho provato tristezza, dispiacere e tenerezza e questo mi ha dato uno scossone e la grinta per comprendere che posso fare tanto per le persone. (Intervista 5)

La fase iniziale è stata difficile per tutti gli intervistati, il coinvolgimento molto elevato ma, grazie al supervisore, c'è stata una loro crescita sia a livello personale che professionale.

Ho avuto delle incertezze ma il supervisore, dopo ciascun colloquio o visita domiciliare, mi ha dato la possibilità di esprimere le mie emozioni e quindi insieme cercavamo di crescere. (Intervista 25)

L'apprendimento prende forma a partire proprio dalla relazione con il supervisore e i professionisti presenti all'interno del servizio, poiché ogni processo formativo è intrinsecamente relazionale. Una buona accoglienza, così come si evince dalle testimonianze degli studenti, consente loro di comprendere non solo l'organizzazione e il funzionamento dell'ente, ma anche di superare il senso di inadeguatezza che caratterizza il sentirsi "capitultato dall'aula universitaria, luogo di protezione, al mondo del lavoro.

Il supervisore dovrebbe essere una guida, un punto di riferimento che consenta allo studente di collocarsi professionalmente nel quadro teorico di riferimento e di imparare a mantenere la giusta distanza emotiva nelle situazioni difficili. Per comprendere se il tirocinante viene accompagnato nel suo viaggio e supportato nel suo apprendimento, è stato quindi chiesto agli

4. Appare molto forte l'impatto con gli ospiti delle comunità terapeutiche che presentano una disabilità mentale e con le persone affette da gravi patologie.

intervistati di raccontare il rapporto costruito con i supervisori. È stato uno dei momenti più significativi dell'intervista poiché gli studenti, nella maggior parte dei casi, hanno conservato un ottimo ricordo del loro supervisore, con il quale hanno costruito un rapporto che è andato oltre il percorso di tirocinio, ponendo così le basi per la crescita della comunità professionale e per la costruzione di “storie di apprendimento condivise”.

È stato importante sentirsi accolti e protetti in una situazione che inizialmente crea un po' di ansia, una situazione nuova in cui hai voglia di imparare e dare il meglio di te. (Intervista 10)

Non sempre e non per tutti gli studenti il rapporto con il supervisore è stato positivo, seppure non sia emerso in sede universitaria per timore di eventuali ripercussioni sulla valutazione finale. Si tratta di un aspetto che non dovrebbe essere sottovalutato, sebbene sia necessario considerare l'alto contenuto emotivo dell'esperienza. Lo studente potrebbe, infatti, proiettare sul supervisore sia sentimenti positivi, quasi un modello di Assistente Sociale da imitare, sia negativi dovuti a paure e dubbi. In queste situazioni, per uno studente in balia delle emozioni, è più semplice attribuire le responsabilità a un supervisore scostante, difficile da accontentare o troppo oberato di lavoro per occuparsi del tirocinante.

Ogni rapporto è un dare e un ricevere e il tirocinio consente di far crescere entrambi. Il supervisore si dovrebbe assumere la responsabilità di accompagnare il tirocinante e di non farlo sentire solo. (...) Ho imparato tutto quello che un professionista non dovrebbe fare. (Intervista 17)

Una crescita condivisa che non può prescindere dalle sessioni di supervisione, momenti di distacco dall'operatività in cui gli attori principali si confrontano e rileggono insieme le emozioni vissute. Emozioni che, a detta degli studenti, stimolano la voglia di imparare se nominate, riconosciute e rielaborate; emozioni che entrano in gioco e diventano terreno fertile per il processo di apprendimento e cambiamento se il supervisore e il docente di tirocinio sono in grado di coinvolgere e valorizzare gli studenti, dimostrando la loro passione e la voglia di trasmettere e condividere l'esperienza.

### **3. Conclusioni e nuove prospettive**

Nei luoghi dell'apprendimento formale spesso le emozioni vengono trascurate, controllate e sprecate e si tende a privilegiare il pensiero razionale e tecnico. Condizioni che non possono coniugarsi con il tirocinio di Servizio Sociale che comporta l'abbandono di porti sicuri, come le aule univer-

sitarie, per andare alla ricerca di ciò che è sconosciuto. Ci si può smarrire, si corre il rischio di naufragare nelle proprie emozioni, ma rappresenta l'occasione per scoprire se stessi e la professione futura, ponendo le basi per un importante cambiamento.

Una prospettiva futura, pensata dalla Commissione tirocinio dei Corsi di Studio in Servizio Sociale di Sassari riguarda l'opportunità di valorizzare il tirocinio in un'ottica globale, coinvolgendo la dimensione emozionale nei processi di apprendimento. Una consapevolezza emozionale che risulta essere alla base di una professione, come quella dell'Assistente Sociale, che si prende cura delle persone. La finalità è quindi quella di realizzare, con tutti gli attori coinvolti, percorsi di tirocinio che consentano agli studenti non solo di scoprire cose nuove, bensì di vedere con occhi nuovi il proprio cambiamento in termini di crescita personale e professionale. Un cambiamento che non può realizzarsi in solitudine ma va co-costruito, condiviso e "coltivato". Il tirocinio quindi come frutto di "impollinazioni reciproche" in cui ogni attore si impegna a non trascurare "gli altri fiori del campo".

## Bibliografia

- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Campanini A. (2009), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano.
- Casu V. (2009), *Dall'idea di persona alla concettualizzazione della prassi nel Servizio Sociale*, Università degli Studi di Sassari.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, Carocci, Roma.
- Gui L. (1999), *Servizio Sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di integrazione*, LINT, Trieste.
- Neve E., Niero M. (a cura di) (1990), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, FrancoAngeli, Milano.
- Raineri M.L. (2003), *Il tirocinio di Servizio Sociale. Guida per una formazione riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Tilli C., *L'Assistente Sociale supervisore ed il tirocinante: saperi ed emozioni in una relazione triadica*, LAPSS, Roma.
- Urbanowsky M., Dwyer M. (1995), *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*, Vita e Pensiero, Milano.



## 27. Tra teoria e pratica: i risultati di una ricerca sul tirocinio di servizio sociale

di *Mario Marini\**

Quando si può definire un tirocinio “di qualità”? Quali sono le condizioni che lo rendono possibile? E quali ne ostacolano la realizzazione? Questo interrogativo ha accompagnato la mia esperienza di assistente sociale supervisore didattico, e poi di docente di tirocinio in università; di qui il mio interesse a compiere un approfondimento teorico e una ricerca sul campo durante il percorso di dottorato in Scienze Sociali (2011).

Ho scelto di considerare 15 “casi studio” di tirocinio di III anno, andando a intervistare 15 supervisori e 17 tirocinanti, utilizzando l’intervista semistrutturata (Bichi, 2007). La ricerca ha seguito un orientamento epistemologico di tipo interpretativista (Corbetta, 1999, pp. 32-33). Il campionamento, non rappresentativo, è stato effettuato mediante scelta ragionata (Corbetta, 1999, p. 349); il numero dei casi considerati è stato bilanciato secondo due caratteristiche: la sede accademica di riferimento (i Corsi di Laurea in Servizio Sociale presso le Università degli Studi di Genova e di Sassari) e la tipologia di servizio (Comuni, ASL, Ministeri, Terzo Settore). Le interviste sono state integralmente trascritte; l’analisi dei testi si è concentrata sui soggetti e sui casi studio, con un approccio “di tipo *olistico*, nel senso che l’individuo viene osservato nella sua interezza, nella convinzione che il soggetto umano (così come ogni episodio sociale) è qualcosa di più della somma delle sue parti” (Corbetta, 1999, p. 428).

In questo contributo vengono presentati i risultati che riguardano in particolare la rilevanza attribuita all’apprendimento teorico e all’apprendimento pratico, il modo con cui vengono collegati, le ricadute sul percorso formativo.

Tutti gli studenti considerano essenziale e importante il tirocinio, una esperienza attesa come riscontro pratico di quello che si è studiato sui libri, e anche una prova dell’effettiva rispondenza del percorso intrapreso alle proprie attitudini e propensioni.

\* Dottore di Ricerca in Scienze Sociali, Università di Sassari.

Il tirocinante incontra a un certo punto, dopo le teorie apprese in aula, i “saperi pratici” propri della professione in esercizio. Il percorso formativo costringe a un movimento epistemologico non congruente con la natura e lo sviluppo della disciplina (che ha avuto origine a partire dalle pratiche), e provoca uno “spiazzamento”, sperimentato in qualche misura da tutti gli studenti. La prima percezione è che la pratica sia “differente”, che i due piani non collimino, che ci sia uno scarto. Davanti alla concretezza delle situazioni, gli studenti non solo devono rivedere la teoria, ma devono rivedere se stessi, perché non si tratta più solo di sapere, ma di saper fare e di saper essere.

In questa situazione complessa di apprendimento, è importante che sia assicurato il “doppio accompagnamento” (Neve, Niero, 1990) da parte del supervisore del servizio e dal docente/tutor della sede formativa. La qualità del tirocinio non dipende solo dall’agire dei singoli, ma soprattutto dalla sinergia che i due soggetti e sistemi riescono a mettere in atto; se c’è questa collaborazione, le difficoltà del percorso formativo possono essere superate, anche laddove sembrava essersi prodotta una impasse; in alcuni casi però viene segnalata l’assenza dell’università e il supervisore si sente “lasciato solo”, non può fruire di quel confronto necessario soprattutto laddove emergono situazioni critiche.

Nell’intervista sono state proposte domande, ma anche richieste metafore e narrazioni; analizzando in sinossi i diversi aspetti emerge l’approccio con cui ogni studente collega teoria e pratica e “mette in gioco” le diverse dimensioni di sé. Non emergono nella ricerca studenti orientati a una conoscenza prevalentemente intellettuale: una volta fatta l’esperienza di tirocinio, la pratica diventa elemento essenziale, costitutivo della formazione alla professione.

Alcuni studenti privilegiano l’apprendimento sul campo, sono orientati alla “conoscenza operativa”. Sabrina sostiene che “la formazione teorica serve”, ma ciò che conta effettivamente sul campo è la pratica: “Uno può avere il libro stampato in testa, però se poi sulla pratica rimane con la bocca aperta come un merluzzo, non serve niente. Imparare la professione significa prendere la testa e sbatterla ben bene in quello che devi fare concretamente, non stare lì tanto a leggere, studiare, rimuginare, osservare, ma prendere in mano le cose, iniziare a scrivere, a fare qualcosa”. L’apprendimento avviene attraverso l’immersione nella realtà, l’osservazione e l’imitazione di quello che fa il supervisore, poi si comincia a fare da soli, per acquisire un ruolo e “farsi rispettare” nell’organizzazione e di fronte agli utenti.

Altri studenti, dopo aver vissuto l’impatto con il tirocinio, sperimentano un doppio movimento: da una parte ritrovano nella pratica il senso di quanto appreso nella teoria; dall’altra ritornano alla teoria, con l’aiuto del supervisore e del docente, per riflettere, approfondire, collegare.

Diana e Fulvia riscontrano nella pratica una “differenza”, che non contraddice, non esclude la teoria, piuttosto favorisce un processo che la “elabora”, la “plasma”, la fa diventare “tua”, e viene a costituire il “mix”, cioè il “modello di fatto” (Ferrario, 1996, p. 46) adottato dal professionista: “Secondo me alla fine diventa talmente tuo il modo di lavorare, che non segui le prassi per filo e per segno, con gli anni le plasmiamo e diventano un po’ tue” (Diana); “Non necessariamente si utilizza un unico modello, molto spesso si ricorre a vari riferimenti” (Fulvia).

Elisa osserva: “Ho dato degli esami durante il tirocinio e ho parlato con senso, davo l’esame con una facilità diversa, perché stavo parlando di qualcosa che avevo visto, stavo parlando di un qualcosa che avevo di fronte”. Barbara e Diana descrivono l’esperienza pratica come fonte di sorpresa, nei termini di una illuminazione che finalmente permette di comprendere ciò che prima era stato solo memorizzato, oppure come piacevole scoperta di una realtà in cui si “riconosce” un contenuto appreso nella teoria.

Tra gli studenti che ricercano la “circolarità” tra conoscenza pratica e conoscenza teorica, alcuni mostrano un movimento ulteriore, che tende a “fare proprio” ciò che si apprende, non solo a livello professionale, ma anche in termini di crescita personale.

Nel tirocinio Tiziana ha “sperimentato la paura, l’ansia, l’agitazione, doversi mettere in gioco, reggere un colloquio”; i suoi primi colloqui condotti in autonomia sono un mezzo fallimento, che la costringe a rivedersi e a scuotersi. Attraverso il lavoro su se stessa e il confronto con il supervisore, acquisisce la capacità di entrare in relazione empatica con la persona utente; per lei il tirocinio è stato “un’evoluzione”:

Graziella parte da una attitudine di base, la capacità di ascolto, affronta in modo rigoroso la teoria, con un metodo di studio “che non tralascia nulla, perché così ho imparato”; la pratica le ha “allargato un mondo nuovo”, dove i casi sono diventati “Giorgio, Marco, con i loro visi, il loro modo di sedersi, il loro modo di parlare davanti a me. Gli utenti, credo che la vera ricchezza della nostra professione siano loro, scompaginati, con i loro problemi, però la forza su cui dobbiamo lavorare sono loro, credo che ognuno sia un mondo a sé”. “Senza il tirocinio non avrei capito a fondo questo percorso universitario, l’avrei vista come una cosa troppo fredda, in realtà arrivavo a casa con mille dubbi teorici che poi esponevo al mio supervisore, riprendevo in mano i libri, riprendevo in mano i testi, però anche con tanti dubbi in una sfera diversa, più emotiva. Ho dovuto tanto, più che fare i conti con la teoria, fare i conti con me stessa, è stato tanto un lavoro su me stessa, tantissimo, che in università non credevo fosse necessario”. “Io ora sono molto più riflessiva, faccio una cosa e mi pongo mille domande”.

Cercando in letteratura un riferimento teorico per definire la forma di conoscenza a cui sono pervenute queste studentesse, il concetto più respon-

dente appare quello di “conoscenza personale” (Polanyi, 1958): ogni atto di conoscenza richiede sempre una comprensione attiva della cosa conosciuta e si produce grazie a un “contributo appassionato della persona”, che non costituisce un elemento di imperfezione e di relativismo, ma rappresenta “un fattore vitale di conoscenza stessa”. Ogni atto di conoscenza è carico delle emozioni, delle aspettative, dell’impegno risultanti dall’incontro della persona con la realtà in tutta la sua pienezza. L’atto conoscitivo è personale, “imbevuto di passione”, anche nel caso della conoscenza scientifica che aspira a raggiungere risultati validi per tutti.

Propongo un’ipotesi interpretativa che utilizza il modello teorico del “costruzionismo umanista” di Cesareo e Vaccarini (2006), per descrivere le tre modalità individuate di conoscenza e di azione del tirocinante:

<i>Forma prevalente di conoscenza</i>	<i>Caratteristiche</i>	<i>Modalità di azione sociale</i>	<i>Caratteristiche</i>	<i>Azione sociale nel contesto del tirocinio</i>
Conoscenza operativa	Apprende nella pratica le abilità necessarie all’esercizio della professione	Agente	Agisce secondo le esigenze del sistema di cui è parte	Apprende le pratiche di lavoro e si inserisce in modo funzionale nell’organizzazione
Conoscenza circolare teorico-pratica	Integra in modo fluido le conoscenze teoriche e le conoscenze pratiche per comprendere l’ambiente in cui si trova	Attore	Agisce con cognizione e padronanza nel proprio ambiente, da protagonista attivo	Integra saperi teorici e saperi pratici in modo riflessivo, si propone sul campo come presenza attiva e competente
Conoscenza “personale”	Intraprende un percorso di trasformazione con attenzione a se stesso e agli altri. Le dimensioni personali sono coinvolte come fattore vitale della conoscenza	Autore	Agisce con autonomia; diventa non solo attore ma anche autore della propria storia	Realizza una integrazione dei saperi, delle dimensioni emotive e motivazionali, in un impegno appassionato alla conoscenza. Agisce in modo riflessivo e creativo per trasformare se stesso e la realtà

Si tratta di un’ipotesi interpretativa, basata sullo studio di un numero limitato di casi: possiamo pensare che alcuni studenti si fermino tendenzialmente a una di queste modalità, ma che altri procedano durante il percorso formativo verso la modalità successiva.

Il modello interpretativo può risultare utile per comprendere la condizione in cui si trova ogni studente e accompagnarlo, con stimoli e feed-back appropriati. Gli studenti orientati al fare tendono ad agire in modo immediato e impulsivo, sulla spinta delle domande degli utenti e delle richieste dell'organizzazione. I supervisori intervengono per invitare lo studente a frenare l'impulso all'azione, distanziarsi mediante pause riflessive, stabilire collegamenti tra pratica e teoria, analizzare criticamente la domanda dell'utente, gli assetti organizzativi, i mandati istituzionali.

Nel caso di studenti che hanno acquisito, almeno in nuce, la capacità di utilizzare in modo integrato conoscenze pratiche e teoriche, gli obiettivi diventano altri: accompagnare nell'elaborazione delle emozioni e delle motivazioni, nella costruzione di un sé professionale che integra le dimensioni etiche, relazionali ed emotive.

In conclusione, si può affermare che l'ostacolo principale, messo in evidenza da studenti e supervisori, è rappresentato dall'eccessiva separatezza tra università e servizi, tra apprendimento in aula e tirocinio. Alcuni supervisori rievocano le scuole di servizio sociale, in cui gli insegnamenti professionali assumevano la funzione di "palestra" propedeutica al tirocinio. Gli studenti avvertono la necessità di "laboratori", solo in parte sperimentati, dai quali si aspettano:

- Un insegnamento dei metodi e delle tecniche professionali che non rimanga una "nuvoletta", "attaccato ai libri", ma venga presentato con le sue declinazioni operative.
- Una prima esperienza, protetta, delle azioni professionali, in particolare i colloqui, che aiuti a "drizzare le antenne", a rendersi conto della delicatezza del compito, delle proprie aree fragili, delle attenzioni da avere, delle nozioni teoriche da richiamare.
- La sperimentazione della scrittura professionale in un contesto accademico che utilizza quasi esclusivamente la comunicazione orale.

Si può dunque realizzare un buon tirocinio quando docente (o tutor accademico) e supervisore assicurano una guida presente e sinergica, quando l'università garantisce momenti di "saldatura dei saperi" (laboratori) e quando lo studente riesce a esprimere buone attitudini personali di base, relazionali ed emotive, maturando durante il percorso un interesse e una motivazione più fondata per la professione.

Anche quando sono presenti tutti i sostegni "di sistema", rimane allo studente il compito di un lavoro personale, ineludibile, complesso, volto a integrare esperienze e saperi, bene descritto nei diversi passaggi da una frase di Tiziana: "Si parte da tutto quello che si è studiato all'università (*teoria*), per poi ampliarlo con la pratica (*circolarità teoria-pratica*) e con la propria personalità (*saper essere*), bisogna lavorarci (*elaborazione personale*), bisogna poi mettere tutto insieme (*costruzione del sé professionale*)".

## Bibliografia

- Bichi R. (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma.
- Cesareo V., Vaccarini I. (2006), *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Ferrario F. (1996), “Esigenze di teorizzazione nel mondo del servizio sociale. Riflessioni su esperienze e linee di tendenza”, in Giraldo S., Refolo E. (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, FrancoAngeli, Milano.
- Neve E., Niero M. (a cura di) (1990), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, FrancoAngeli, Milano.
- Polanyi M. (1990) (ed. or. 1958), *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano.

## 28. Il tirocinio come assunzione di ruolo: una ricerca a Parma

di *Giovanna Vendemia\**

In questi ultimi anni, l'esperienza pratica della supervisione ha posto i professionisti di fronte a nuovi stimoli ma anche a nuove sfide, portate dalle ultime generazioni di studenti, spesso appartenenti a contesti culturali multietnici e talora con un bagaglio di esperienze di vita personale e lavorativa già formate. La sensazione che il tirocinio professionale di servizio sociale stia subendo dei profondi mutamenti sia in termini di contenuti che di dinamiche relazionali, è stata la molla che ha fatto scattare il desiderio di approfondire il vissuto dei giovani tirocinanti e il loro modo di orientarsi alla professionale sociale, tenendo conto anche delle loro cultura d'origine e dei modelli di assistenza familiare appresi nel loro contesto vita. Questo contributo propone pertanto una ricerca empirica realizzata con un campione (non probabilistico) di 15 studenti universitari del Corso di Laurea in Servizio Sociale di Parma, e pubblicata nel 2013 sulla Rivista *Rassegna di Servizio Sociale* n. 1/2013 (pp. 23-41). L'obiettivo è stato di indagare le dinamiche e i processi comunicativi che caratterizzano la prima esperienza di tirocinio, nell'ipotesi che essa influenzi e condizioni l'assunzione del ruolo professionale. Il quadro teorico di riferimento comprende i contributi di Donald Alan Schon (1993, p. 82), che offrì alla teoria dell'apprendimento alcuni concetti fondamentali come quello di *reflection in action*<sup>1</sup> che si sviluppa durante l'azione e si collega ai vissuti emotivi; ma anche gli studi psicologici e la letteratura inerente l'apprendimento esperienziale, così come teorizzato da David Kolb, che ne descrisse i 4 stadi di sviluppo<sup>2</sup>.

\* Università di Parma.

1. «Gran parte della riflessione nel corso dell'azione, dipende dall'esperienza della sorpresa quando una prestazione intuitiva, spontanea, non produce altro che i risultati attesi, allora tendiamo a non rifletterci sopra. Ma, allorquando una prestazione intuitiva porta alla sorpresa, piacevole e promettente, o non voluta, è possibile rispondere con una riflessione nel corso dell'azione» (Schon, 1993 p. 82).

2. È possibile iniziare l'apprendimento da qualsiasi punto del ciclo, anche se, per essere efficace e completo, deve essere sostenuto dai seguenti stadi: (i) quello delle esperien-

Accanto a questi riferimenti teorici, anche di carattere psicologico, la letteratura sociologica consente di far emergere gli aspetti di relazionalità con il contesto sociale di appartenenza in un rapporto di reciproche influenze. Il riferimento in questo caso è a Margaret Archer e al suo concetto di riflessività, intesa come il regolare esercizio di considerare se stessi in relazione ai propri contesti sociali (Archer, 2009). Apprendimento esperienziale e riflessività, sono dunque i due concetti guida della presente ricerca. Sullo sfondo, il concetto di Ruolo quale categoria sociologica fondamentale di analisi che congiunge l'individuo al momento sociale.

Il disegno di ricerca ha previsto la realizzazione di due *focus group* collocati temporalmente tra l'avvio e la conclusione dell'esperienza pratica. Agli studenti è stato infatti chiesto di esprimere le proprie idee e reazioni emotive ex-ante il tirocinio e successivamente di rielaborare gli stessi contenuti, ex-post l'esperienza stessa. Il metodo di indagine adottato per realizzare la ricerca è pertanto di tipo qualitativo, basato sull'utilizzo di una tecnica di gruppo, quale il *focus group*, inteso come «tecnica di rilevazione basata sulla discussione tra un piccolo gruppo alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità» (Corrao, 2009, p. 25). Rispetto al grado di strutturazione, nel corso del *primo focus* è stata adottata una “traccia strutturata” (Acocella I., 2008, p. 119), che comprendesse gli argomenti da trattare e una serie di domande da sottoporre. Il secondo *focus group* ha seguito invece una traccia meno strutturata, finalizzata ad approfondire gli aspetti di maggiore interesse per il gruppo. Il resoconto dei focus è frutto di un'analisi ermeneutica del contenuto (Cataldi, 2009, p. 89). Il risultati di questa ricerca, pur senza alcuna pretesa di esaustività e generalizzazione, hanno messo in evidenza che l'assunzione del ruolo professionale dei giovani tirocinanti è influenzata dalla stessa modalità di gestione delle relazioni e delle emozioni che il Supervisore trasmette. L'agire professionale va pertanto continuamente rigenerato e il suo apprendimento non passa solo attraverso l'affinamento di strumenti operativi ma di processi riflessivi, atti a preservare le capacità di ascolto da comportamenti rigidi o “ipercontrollanti” (che una lunga esperienza lavorativa possono comportare). La ricerca, inoltre, ha permesso di evincere come gli studenti, attraverso la prima esperienza di tirocinio, abbiano potuto: a) prendere consapevolezza dell'utilizzo della comunicazione come strumento di lavoro; b) osservare come il controllo delle emozioni influenzi l'assunzione del ruolo professionale; c) ragionare su come i propri

ze concrete, che si focalizza sul coinvolgimento personale nell'esperienza; (ii) dell'azione riflessiva, che deriva prevalentemente dall'osservazione e dall'ascolto; (iii) della concettualizzazione astratta e (iv) della sperimentazione attiva, in cui l'apprendimento deriva dall'agire, dallo sperimentare osservando i risultati e concentrando l'attenzione su ciò che funziona.



modelli di cura incidano sull'approccio alle relazioni familiari; d) stabilire un rapporto di fiducia con il supervisore, se costruito attorno all'ascolto ma anche alla disponibilità concreta di rimettere in discussione la propria operatività, il proprio *modus operandi* (elemento riflessivo che rigenera l'esercizio del ruolo).

*Per quanto riguarda l'utilizzo della comunicazione come strumento di lavoro*, se nel primo focus gli studenti si sono limitati a riconoscerne due tipi d'uso (formale e informale che differenzia il linguaggio a seconda degli interlocutori), nel secondo focus, dopo l'esperienza del tirocinio, vi è stato un approfondimento delle dimensioni semantiche della comunicazione.

Sono state distinte tre tipologie di funzioni comunicative: quella di *traduzione-spiegazione* (intesa in senso letterale, di non facile realizzazione poiché comunque richiede competenze tecniche specifiche; l'esempio portato è quello della spiegazione di cosa siano le indennità economiche e quali gli enti erogatori), della *mediazione culturale* (in cui entrano in gioco i codici simbolici e culturali di un dato contesto di appartenenza e che si esprimono con segni verbali e non, riconoscibili solo da chi condivide tali codici) e della *mediazione di significati*. Quest'ultimo concetto si riferisce all'uso del linguaggio come espressione di una riflessività sulla propria responsabilità e sulle proprie possibilità di cambiare le cose (in tal senso il gruppo ha portato l'esempio di numerosi utenti dei servizi i quali non arrivano a modificare le proprie richieste, anche dopo tanti anni di presa in carico; le domande rivolte agli operatori, non sono "come devo fare" e "cosa devo fare" ma "i soldi sono arrivati?", "quando mi danno la casa", "cosa fai tu per me?" ecc.).

*Il secondo risultato di ricerca* riguarda la consapevolezza espressa dagli studenti sulla *necessità di sviluppare equilibrio emotivo nella gestione delle relazioni professionali*. Una delle prime esperienze che resta indelebile nella mente di chi inizia il tirocinio, è il primo contatto con un'emozione di forte impatto, quasi fisico; la prima visita domiciliare o il primo colloquio possono scuotere per la potenza dei messaggi o delle situazioni vissute, con effetti inaspettati sulla persona stessa e sulle sue reazioni. Nel secondo focus group gli studenti hanno raccontato di aver provato dolore, rabbia e frustrazione di fronte a una *malattia*, a una *morte improvvisa*, o anche a un *muro istituzionale invalicabile*, così duro da ripercuotersi emotivamente sullo stesso significato del loro percorso professionale, mettendolo talora in discussione. Per quanto nell'attività immaginativa il gruppo racconti di essersi proiettato in situazioni di bisogno, di difficoltà o di dolore, solo dopo l'esperienza pratica è stato possibile sorprendersi per quanto vissuto.

Rispetto allo sviluppo delle competenze emozionali (develop emotional skills) in particolare, di quelle legate alla rabbia e alla paura di fronte a situazioni comunicative connotate da aggressività e prepotenza, emerge una risposta prevalente da parte del gruppo: l'esperienza può ridurre l'eccessiva sensibilità. Il tempo e l'esperienza maturata possono condurre a reazioni

*più leggere, più controllate*, talora anche ironiche. Per il gruppo la rigidità o apparente freddezza (talora osservata nei Tutor) non è sempre sinonimo di *non ascolto*, anzi in alcuni casi può essere “agita” in funzione degli obiettivi che si cerca di realizzare. Il problema di perdere sensibilità all’ascolto e vicinanza emotiva alle persone è più legata alla perdita del valore delle cose, del loro senso etico, in una parola di *umanità*.

Per gli studenti, in definitiva, lo sviluppo di equilibrio emotivo implica la possibilità di rigenerare l’atteggiamento di ascolto, definito come «capacità dell’operatore di poter capire il *dramma* di chi vive una situazione dolorosa» (F2\_N6), come l’allontanamento di un figlio minore; e dunque di mantenere aperti i canali di comunicazione e di relazione con le famiglie stesse.

*Un terzo risultato di ricerca* riguarda l’assunzione di consapevolezza da parte degli studenti di come *i propri modelli di cura incidano sull’approccio alle relazioni familiari*; l’assunzione del ruolo professionale si misura sempre con la capacità di circoscrivere le proprie aspettative da quelle delle famiglie che si rivolgono al Servizio Sociale. Un caso concreto, esemplificato da uno studente, aiuta a comprendere meglio questo punto. Esso si riferisce a una situazione in cui l’assistente sociale procede all’attivazione di un aiuto assistenziale a favore di una persona anziana, senza aver sentito uno dei due figli. L’assistente sociale del caso menzionato, *si aspetta* l’esistenza di un valore familiare “interno” che renda possibile la condivisione dei problemi e una responsabilità comune che però non si realizza, con ripercussioni sulla relazione di aiuto.

Questa esemplificazione permette di comprendere come non sia possibile fare un progetto sociale senza tener conto o comunque credendo di poter superare le aspettative, il *modus vivendi* e le scelte che le persone hanno fatto fino a quel momento. Il momento della valutazione o *assessment* riassume questa fase di lavoro, che tuttavia viene riferita dal gruppo come carente, priva di tempi idonei, influenzata, in qualche caso, da una visione negativa dalle famiglia-utente. A fare da sfondo, nel corso di tutta la ricerca, c’è il tema dell’influenza delle appartenenze culturali che è stato affrontato dal gruppo facendo riferimento in particolare ai compiti di cura familiare (culture of family care). A partire dalle esperienze personali e successivamente da quelle di preparazione alla professione, il gruppo ha distinto due tipologie di *caring*<sup>3</sup>: a) *il modello di cura basato sui legami parentali* che legittimano l’affidamento di compiti di cura, in particolare dei bambini; b) *il modello di cura basato essenzialmente sui legami di fiducia molto presente* nella cultura africana dove la cura dei bambini può essere delegata a conoscenti e i rapporti sono fondati su un legame consi-

3. Il termine *caring* è qui inteso nel senso «dell’aver cura [...] il mutuo sostenersi e la sollecitudine reciproca» (Folgheraiter, 2011, p. 61)

derato importante perché fiduciario. Proprio il concetto di *fiducia* rischierebbe, stando alle osservazioni emerse, di assumere minor peso all'interno di una valutazione professionale, poiché richiede riconoscimento e ricostruzione dei legami esistenti. Il concetto di fiducia inoltre, viene esplorato dagli studenti anche quando viene menzionato il rapporto con un Supervisore, disponibile a modificare il suo *modus operandi*.

A conclusione di questo contributo è possibile affermare che nel percorso di assunzione del ruolo professionale, lo stretto collegamento, operato dagli studenti, dell'esperienza pratica di tirocinio con i propri vissuti emozionali, rappresenta lo stimolo a rilanciare all'interno del percorso formativo degli assistenti sociali forme di accompagnamento e supervisione *emozionale* che si differenzia dalla supervisione professionale finalizzata all'analisi metodologica dei "casi". Per *supervisione emozionale* si intende una supervisione personale orientata alla gestione dei vissuti emotivi in relazione alle famiglie e alle persone incontrate, al fine di migliorarne gli aspetti relazionali. Tale proposta potrebbe accompagnare la formazione futura degli assistenti sociali, rilanciando in maniera diversa il tema del tirocinio e in generale della formazione permanente.

## Bibliografia

- Acocella I. (2008), *Il focus group: Teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Archer M.S. (2009), *Riflessività Umana e percorsi di vita. Come la soggettività umana influenza la mobilità sociale*, Erickson, Trento.
- Cataldi S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, Milano, FrancoAngeli.
- Corrao S. (2000), *Il Focus Group*, FrancoAngeli, Milano.
- Donati P. (2011), "La società plurale, la ragione occidentale e le semantiche della differenza: il punto di vista della sociologia relazionale", in Righi A.G. (a cura di), *Pensare la società plurale, Uomo Polis Economia 9*, Studium Generale Marcianum, Marcianum Press, Venezia.
- Donati P. (1991), *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano.
- Donati P., Terenzi P. (a cura di) (2005a), *I Servizi sociali relazionali*, in, *Invito alla sociologia relazionale. Teorie e applicazioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 169-179.
- Donati P. (2005b), "Servizi Relazionali", *Lavoro Sociale*, 5, 1, pp. 131-140.
- Ferrarotti F., (1992), *Manuale di Sociologia*, Laterza, Roma-Bari.
- Folgheraiter F. (2011), *Fondamenti di metodologia relazionale. La logica sociale dell'aiuto*, Erickson, Trento.
- Gui L. (2004), *Le sfide Teoriche del servizio sociale*, Carocci Faber, Roma.
- Schon D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Kolb D.A. (1976), *The Learning Style inventory: Technical Manual*, McBer, Boston, Ma.
- Stanzani S. (2006), "Relazionalità dei servizi sociali e servizi sociali relazionali", in Donati P., Colozzi I. (a cura di), *Il Paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*, Il Mulino, Bologna.

## 29. L'esperienza del laboratorio di documentazione professionale e supervisione di tirocini

di *Raffaella Nurchis\**

Da alcuni anni è attivo presso il Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università degli Studi di Firenze un *laboratorio di documentazione professionale e supervisione di tirocinio* rivolto agli studenti che stanno svolgendo il tirocinio. Il titolo del laboratorio fa riferimento a due processi strettamente collegati: quello della supervisione in aula con un'attenzione particolare ai processi di documentazione.

L'idea di base che ha orientato in questi anni gli sforzi di qualità da parte del Corso di Laurea in Servizio Sociale rispetto ai percorsi di tirocinio è la consapevolezza che l'esperienza sul campo costituisce uno degli elementi qualificanti nel processo formativo dell'assistente sociale; è un percorso che permette allo studente di confrontarsi con le proprie scelte, di sperimentarsi nell'analisi dei processi e dei fenomeni sociali, di affinare la capacità di comprendere gli individui, le loro storie e i loro contesti e di mettersi in relazione con situazioni di dolore ed emarginazione. Il *laboratorio di documentazione professionale e supervisione di tirocinio* rappresenta il tentativo di sperimentare lo strumento della supervisione professionale in un contesto diverso, quello del tirocinio, per permettere agli studenti del III anno di fare propria la complementarità fra saperi teorici e agire professionale. La supervisione è riconosciuta dalla comunità professionale come elemento di qualità nella formazione degli assistenti sociali; è uno strumento finalizzato a sostenere l'azione del professionista attraverso un'attività di tipo riflessivo. In letteratura è definita come "un sistema di pensiero-meta sull'azione professionale, uno spazio e un tempo di sospensione, dove ritrovare, attraverso la riflessione guidata da un esperto esterno all'organizzazione, una distanza equilibrata dall'azione" (Allegri, 2000). Si tratta di un processo di rilettura dell'agire professionale sul piano metodologico ma anche sul piano emotivo; favorendo una riflessione sulle logiche

\* Università di Firenze.

di azione professionale, stimola la costruzione di saperi direttamente derivanti dall'esperienza, che possono diventare patrimonio specifico dell'intera comunità professionale. Quale spazio privilegiato per riflettere, in opposizione alla convulsività del fare, il processo di supervisione tende a contrastare il rischio della perdita di significato delle pratiche professionali e la conseguente burocratizzazione delle mansioni.

Il *laboratorio*, condotto in aula e a piccoli gruppi, è un percorso diverso dalla supervisione del professionista dell'ente: costituisce uno "spazio neutro", un luogo e un tempo di sospensione, dove lo studente può riflettere sul suo percorso di tirocinio, condividere con i compagni le paure e le incertezze che l'esperienza sul campo porta con sé e interrogarsi circa le competenze e conoscenze apprese e quelle ancora da rafforzare. Collegato al percorso di rilettura dell'esperienza è il tema della documentazione professionale; obiettivo del laboratorio è quello di suscitare negli studenti, sulla base delle loro conoscenze teoriche e di quelle derivanti dal tirocinio, una riflessione rispetto al valore della scrittura professionale e ai diversi strumenti e alle finalità del processo di documentazione.

Nell'a.a. 2013-2014 il *laboratorio di documentazione professionale e supervisione di tirocinio* si è posto i seguenti obiettivi:

- guidare gli studenti in un percorso di attribuzione di significato rispetto all'azione professionale, alla luce dei riferimenti teorici appresi nel corso degli studi;
- incoraggiare gli studenti a una riflessione sulle componenti emotive dell'esperienza del tirocinio;
- far sperimentare l'importanza della scrittura professionale.

Il ruolo del conduttore è stato esplicitato fin dal primo incontro come quello del facilitatore, piuttosto che del docente. Conseguentemente si è lavorato con una metodologica didattica attiva, privilegiando la discussione, il *role-playing* e il lavoro a piccoli gruppi. 18 i partecipanti, con obbligo di frequenza alle 7 lezioni. A coppie, talora a gruppi di tre persone, i partecipanti hanno redatto il verbale di ogni lezione; la lettura ad alta voce del verbale ha aperto ogni incontro di supervisione. In diverse occasioni il gruppo ha avuto modo di riflettere su questo strumento e sulle modalità di produzione dello stesso; naturalmente il verbale non è stato una riproduzione parola per parola delle lezioni, bensì un riassunto di ogni incontro con puntualizzazioni e sottolineature scelte dai verbalizzanti stessi. Il verbale, in questa logica, ha assunto anche una dimensione narrativa, capace di ridefinire i lavori del gruppo. Gli studenti hanno inoltre preparato un breve elaborato relativo alla loro esperienza di tirocinio che è stato letto e analizzato durante l'ultimo incontro.

## 1. I temi affrontati

Il contenuto degli incontri è stato oggetto di condivisione nel corso della prima lezione. Si è trattato di affrontare lo studio di alcuni casi, ponendo particolare attenzione alla relativa documentazione; gli studenti hanno portato in aula e condiviso la modulistica utilizzata in tirocinio e i documenti da loro prodotti. Quattro i temi trasversali del laboratorio: i ruoli, il tempo, le emozioni, la scrittura professionale.

*I ruoli* - Attraverso un'esercitazione di fotolinguaggio fin dalla prima lezione gli studenti hanno provato a descriversi in qualità di tirocinanti. Il fotolinguaggio è una tecnica che prevede l'uso di immagini evocative per facilitare la riflessività, l'espressione personale e la discussione in gruppo. Alla domanda "chi sono io come tirocinante?" gli studenti hanno scelto una fotografia provando poi a verbalizzare le associazioni e le risonanze che quella immagine aveva evocato in loro. Il tirocinio è stato paragonato a una strada, talvolta in salita, o ancora alla scalata di una montagna; qualcuno ha scelto l'immagine di un bambino che impara ad andare in bicicletta per esprimere il suo iniziale disorientamento di fronte alla nuova esperienza. Due studenti hanno scelto le immagini di uno sport di squadra per sottolineare l'importanza dell'integrazione e della collaborazione fra vari professionisti. Un luogo semideserto è stato invece collegato alla sofferenza delle persone incontrate durante il tirocinio e all'impressione suscitata da situazioni, luoghi e anche odori. Singolare la scelta dell'immagine di un armadio; per una studentessa il suo tirocinio è stato come "aprire un armadio" e scoprirlo pieno di acquisti fatti in precedenza e mai indossati. "Mi sento in bilico fra il sapere e il non sapere" ha confessato una studentessa prendendo spunto dalla fotografia di una ragazza che cammina in punta di piedi. Le sue incertezze sono state condivise dal gruppo; per tutti il tirocinio ha rappresentato un'occasione per riflettere su quanto appreso, per scoprire lacune nella propria formazione e per comprendere quanto sia importante studiare e formarsi, ora da studenti, in futuro da professionisti. Nel corso dei successivi incontri i partecipanti hanno avuto modo di mettere a fuoco il loro ruolo e quello dell'assistente sociale. I ruoli attribuiti sono stati in generale molto pertinenti; alcuni studenti hanno tuttavia dato un'immagine un po' ingenua del supervisore, parlando di un "amico" o di un "confidente". È stata inoltre posta attenzione alle loro rappresentazioni sul rapporto assistente sociale/ente/utente e a una verifica critica dello stereotipo individuale e sociale della figura dell'assistente sociale.

*Il tempo* - Il tema del tempo ha suscitato grande interesse da parte degli studenti. *Il tempo del tirocinante* è stato definito come un tempo di formazione, ma anche un tempo di attesa (e dunque un tempo di impazienza, ma anche di iter burocratico). La discussione ha portato alla luce come il tempo del tirocinante inizialmente si "adatti" a quello dell'assistente sociale,

mentre successivamente diventi un tempo “proprio”. Il conduttore ha guidato gli studenti in una riflessione sulla fretta (di fare, di imparare) che può ostacolare un’attività di riesame della propria esperienza e sul timore del “tempo vuoto”; i tirocinanti hanno confessato la loro difficoltà a “non fare”, a osservare e osservarsi in situazione, alla paura della noia e della improduttività. Circa *il tempo del supervisore* i tirocinanti sono sembrati consapevoli che la loro presenza in un servizio ha portato gli assistenti sociali a riorganizzare il proprio tempo per adeguarlo, almeno in parte, ai nuovi ritmi. Tutti hanno riconosciuto che c’è stato un tempo tirocinante/supervisore, un tempo per preparare un colloquio o una visita domiciliare, per confrontarsi su un caso e per esplicitare e condividere le emozioni. Il *tempo dell’utente* è stato definito da uno studente del “tutto e subito”. Il conduttore ha sottolineato come in alcuni casi la domanda d’azione, insita nella richiesta di aiuto, induca il professionista a un fare, talora sotto la spinta dell’emotività, privo di una visione strategica. Il gruppo si è poi interrogato sul difficile equilibrio fra i tempi della persona e quelli di un progetto; è importante da un lato rispettare i tempi dell’utente (nell’esplicitare una richiesta, nel parlare di sé, nel fare una scelta) ma è ugualmente necessario fissare dei tempi per il compito e la verifica.

Grande protagonista degli incontri di supervisione è stato il tema delle *emozioni*. Esplicitare, verbalmente e per iscritto, e condividere le proprie emozioni ha permesso ai tirocinanti di confessare che sono stati coinvolti in situazioni caratterizzate da forte complessità relazionale e grande impatto emotivo. Qualcuno ha parlato di coinvolgimento emotivo; altri hanno sottolineato come accanto alle loro emozioni ci fossero quelle del supervisore e quelle degli utenti. “Ogni utente mi ha lasciato qualcosa” ha scritto una ragazza, “un’emozione, un’impressione”. Centrale è apparso il tema del *coinvolgimento/distacco* dalle situazioni, tema tipico di tutte le professioni di aiuto, e di come sia possibile governare le proprie emozioni nella relazione con gli utenti. Gli studenti hanno condiviso di essersi sentiti *spaesati* e *confusi*, soprattutto all’inizio, e di aver provato sensi di colpa o più in generale *disagio* di fronte alle sofferenze incontrate: hanno parlato di “*impotenza*”, di timore di “non riuscire a fare nulla”, di “desiderio di fuggire” o di non trovarsi in un determinata situazione. Il gruppo è tornato spesso sul tema della *paura* e delle *paure*: paura di fronte all’aggressività dell’utente o per il possibile insuccesso, paura per l’imprevedibile. Anche la *rabbia* è stata un’emozione in più occasioni verbalizzata: rabbia per i comportamenti degli utenti, per la loro arroganza o la mancanza di rispetto, rabbia per la rigidità dell’organizzazione oppure per la carenza di risorse. Qualcuno non ha saputo nascondere di aver provato tenerezza, tristezza, compassione. Molti studenti hanno messo in evidenza come le storie degli utenti incontrati durante il tirocinio li abbia portati a un “ridimensionamento” dei loro problemi. Tutti hanno inoltre riconosciuto come il tirocinio rafforzi

o indebolisca la *motivazione*; rappresenta infatti una sorta di banco di prova per capire se la professione è davvero quella immaginata e quella che si vuole fare.

Il tema della *scrittura* ha costituito il filo conduttore del laboratorio. Gli studenti sono stati coinvolti in esercitazioni pratiche su alcune tipologie di documenti, ma sono stati anche guidati in una riflessione sull'importanza che la scrittura riveste all'interno delle pratiche professionali. Tutto ciò a partire da due riflessioni: che la scrittura non rappresenta uno strumento marginale ma costituisce una risorsa in grado di apportare valore aggiunto all'azione professionale; che scrivere comporta una responsabilità nei confronti degli altri e all'interno di un contesto istituzionale, responsabilità alla quale l'assistente sociale non può sottrarsi. Nel corso del laboratorio i partecipanti sono stati incoraggiati a condividere i significati che loro stessi attribuiscono alla scrittura, alla luce della loro esperienza di tirocinio. La rappresentazione prevalente è che l'attività di scrittura faciliti i processi di analisi e riflessione sul singolo caso. Nessun collega sembra aver loro trasmesso la fatica della scrittura; al contrario gli studenti hanno parlato di strumento "irrinunciabile".

## 2. Valutazione finale

La verifica finale si è concentrata su tre punti: il clima del gruppo, le conoscenze e competenze acquisite durante gli incontri, le aspettative andate deluse. Gli studenti hanno valutato positivamente il laboratorio, sottolineando l'utilità di condividere con i colleghi non solo le nozioni apprese durante il tirocinio, ma anche gli interrogativi e le incertezze che l'esperienza nei servizi porta con sé. "Mi sono sentita accolta, ascoltata, non mi sono mai sentita giudicata" ha annotato una studentessa "ed è stato fondamentale il contributo di ciascuno in ogni argomento trattato". Qualcuno ha parlato di "libertà di espressione". Molto apprezzata è stata anche la lettura e la condivisione del breve report da loro scritto e l'attenzione posta sugli aspetti emotivi del tirocinio che non ha destato fastidi o resistenze, ma è stata vissuta come un'occasione fondamentale per parlare di loro stessi e della loro esperienza.

## Bibliografia

- Accettulli A., Onofrio L., Taccani P. (2004), *La comunicazione scritta tra Servizi Sociali e Autorità Giudiziaria*, Carocci, Roma.
- Allegri E. (2000), *Supervisione e lavoro sociale*, Carocci, Roma.
- Bini L. (2003), *Documentazione e servizio sociale*, Carocci, Roma.



- Devetak L. (2011), *La supervisione dei tirocini professionali*, IRSSSES, Trieste.
- Prugno C. (2001), "Tempo", in Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma.
- Quaglia S. (2013), "Perché la scrittura nei servizi sociali", *Animazione Sociale*, n. 276.
- Riccucci M. (2009) *Scrivere per il servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Bibliografia grigia:
- Barbieri V. (2011), *Supervisione professionale di Servizio Sociale: motivazione e aspettative degli assistenti sociali - Analisi di documentazione*, Tesi di Laurea in Scienze del Servizio Sociale, Facoltà di Scienze Politiche, Università degli Studi di Firenze.
- Bini L. (2009) *Report finale del percorso di supervisione professionale per assistenti sociali operanti nell'ambito della tutela minorile*, Società della Salute Zona Fiorentina Sud Est.

## 30. I professionisti di fronte a nuove sfide e nuovi rischi

di Irma Pinocchio\*

Le trasformazioni economico-sociali pongono gli enti in una posizione di continua instabilità, poiché i professionisti devono confrontarsi con nuovi rischi e sfide: sempre più famiglie si presentano ai servizi lamentando problemi economici, difficoltà nel trovare o mantenere un lavoro. La mancanza di redditi stabili è un forte fattore di precarietà tra le famiglie. I tassi di disoccupazione in Veneto sono, infatti, aumentati da 4,7% nel 2004 a circa l'8% nel 2012. I tagli nei costi e nella qualità degli interventi, l'adozione di politiche neo-liberiste anche nel sociale, la scarsità di risorse amplificata dalla crisi economica hanno prodotto quella che Pugliese definisce “*macelleria sociale*”, acutizzando le disuguaglianze e la polarizzazione tra *insider* e *outsider*, riducendo le capacità di risposta dei sistemi di protezione sociale (Ascoli, 2001; Perocco, 2012). I tagli del personale, il *turn-over* degli operatori, l'aumento dei casi senza che vi sia una proporzione in rapporto con gli esperti del settore rendono ancora più complesso il lavoro sociale. Questo è il pane quotidiano che devono ingoiare con amarezza. Un mestiere che si basa sull'elasticità è logorato dall'inadeguatezza dell'*habitat* lavorativo; scindere le capacità professionali dalle emozioni personali implica un ulteriore impegno che valica il confine dell'alienazione. Spesso l'incapacità di dare risposte immediate agli utenti genera ostilità e sfiducia verso le istituzioni, rendendo difficile l'instaurazione di una relazione e l'operato stesso. Il *budget* limitato costringe i professionisti a calibrare ogni intervento con cura e a ricercare stratagemmi. Inoltre, il fatto che l'utente è portatore di più bisogni, più ho meno visibili, implica un lavoro strutturato con altri professionisti. Il decentramento, la frammentarietà dei servizi e delle funzioni genera una sorta di “spezzatino tra i servizi”, alimentato dalla difficoltà comunicativa tra operatori che spesso, per

\* Dottoressa in Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità, Università Ca' Foscari, Venezia.

*routine* o per imposizioni del contesto, agiscono a livello micro, precludendosi tutta una serie di conoscenze-informazioni-saperi derivanti dal lavoro di altri colleghi. Viviamo in una società in continua evoluzione alla quale bisogna adattarsi rapidamente che richiede di essere creativi. È il tempo della riflessività, delle interrogazioni, della ricerca di nuovi equilibri. La parola tempo proviene dalla radice indoeuropea “*tem*” e significa “tagliare”. È giunta l’ora di recidere i legami che ci ancorano a modalità superate. Aristotele definiva il tempo la misura del movimento secondo il “prima e il dopo”. Basandoci sull’esperienza possiamo progettare il futuro in vista di un cambiamento, uscendo dagli schemi, alla ricerca dell’innovazione. Con questo termine non si intende necessariamente investire nella tecnologia; anche forme arcaiche di “baratto per competenza” possono sostenere i fondi esigui. È in questa cornice che il tirocinante deve agire-confrontarsi. I concetti teorico-metodologico studiati non sono ideali utopici, parole imprigionate sulla carta ma questi fiumi di inchiostro scorrono nella pratica, si riflettono nella quotidianità professionale e, nel momento in cui vengono interiorizzati, aiutano lo studente a muoversi nel Servizio. L’esperienza rafforza l’apprendimento, la teoria e la pratica sono i due remi di una barca che per poter andare avanti necessita dell’utilizzo di entrambi. Dedicare degli spazi ad attività di laboratorio e di simulazione, specialmente negli ambiti della comunicazione e delle metodologie, all’interno delle lezioni, permetterebbe allo studente di sbagliare, sperimentare, correggersi, apprendere, migliorare in un ambiente protetto nell’ottica di implementare all’esterno quanto è stato appreso. Oltre a queste attività, quasi di “laboratorio”, ingrediente essenziale nel percorso del futuro professionista è il tirocinio. È un momento importante anche perché, per molti, rappresenta la prima entrata nel mondo del lavoro. È una grande occasione di crescita prima di tutto da un punto di vista umano e poi sotto il profilo professionale. La continua formazione dello studente è fondamentale ma deve essere affiancata da un’approfondita conoscenza delle risorse territoriali che nasce e si sviluppa solo vivendo il contesto locale, esplorando e comprendendo le risorse latenti o manifeste che possono essere attivate, le relazioni esistenti. Gli studenti molto spesso uscendo dall’Università si sentono spaesati, molte nozioni teoriche e poche competenze pratiche o conoscenze circoscritte agli ambiti in cui hanno svolto il tirocinio. Una “valigia degli attrezzi” ancora con pochi strumenti. Fare tirocinio in un servizio offre la possibilità di apprendere le modalità operative di quel determinato ente per cui, spesso, si cade nell’errore di considerare come verità assoluta il modo di operare che è stato appreso, pensando che sia l’unico corretto e applicabile in tutti i contesti. Un modello standard e versatile. In un mondo utopico potrebbe funzionare, ma nella realtà non è così! Ogni contesto lavorativo racchiude proprie specificità, proprie prassi, proprie modalità organizzative e operative. Conoscere diversi strumenti permette di scegliere liberamen-

te quale “attrezzo” usare, come rinnovarlo e modellarlo. Progettare tirocini in diversi servizi può essere difficile da un punto di vista organizzativo ma permette di avere un’infarinatura dell’operatività delle diverse organizzazioni. L’assistente sociale è il professionista del territorio, della rete. Lo studente dovrebbe dedicare buona parte del tirocinio allo studio dell’“esterno”. Non bisogna dimenticare, infatti, che l’assistente sociale lavora in un’ottica trifocale per cui l’azione deve essere orientata verso la persona, l’organizzazione, il territorio. L’assistente sociale non opera unicamente con la persona ma gli interventi sono condizionati sia lato dal sistema dei servizi nel quale è inserito il servizio sociale professionale, sia dalla persona stessa e dal suo contesto di riferimento. Ogni tipologia di comunicazione acquista valore e significato in rapporto al contesto, per cui nell’analizzare la persona non si può non tener conto dell’ambiente familiare-sociale (Watzlawick, 1971). Per questo motivo è importante non restare confinato tra le mura dell’ente ma uscire, sconfinare verso le altre realtà, facendosi orientare dal proprio supervisore. Lo studente deve capire che l’organizzazione in cui lavora è circonscritta da una sorta di membrana osmotica, continuamente alimentata da *input* e *output*. Potrebbe essere utile dedicare le prime ore di tirocinio alla conoscenza del contesto territoriale. Scarpe da ginnastica e blocchetto in mano per annotare ciò che si osserva, conosce, percepisce. Avere la possibilità di intervistare-confrontarsi personalmente con altri operatori permetterebbe di avere una chiara mappatura delle realtà presenti ed essere anche in grado di orientare, in maniera competente, gli utenti verso i servizi più idonei alle loro esigenze. Delle semplici giornate di osservazione in diversi servizi fornirebbero una minima infarinatura permettendo reazioni più veloci di fronte a una difficoltà che non si è presentata durante il periodo di tirocinio effettivo. Se abbiamo visto binari diversi riusciamo a viaggiare in più direzioni senza bloccarci davanti a un ostacolo. Confronti anche con altri gruppi di tirocinanti di altre facoltà e professionisti permetterebbe di conoscere altri contesti regionali, norme, procedure. Tenendo conto, infatti, della discrasia nella gestione normativa-organizzativa dei servizi a livello regionale, e considerando che molti alunni studiano in luoghi diversi dal loro luogo di residenza, uno scambio interregionale offrirebbe uno spettro di conoscenze utile all’inserimento lavorativo *in loco* evitando il possibile spaesamento post-laurea.

Un ottimo ingrediente per un tirocinio ben riuscito consiste nel percepirsi professionista. La posizione di svantaggio e smarrimento iniziale deve potersi concludere con la parificazioni dei ruoli, il tirocinante deve poter sentirsi alla pari del proprio tutor, deve poter essere in grado di agire in autonomia in gran parte del lavoro. I momenti di riflessione con i tutor permettono di rielaborare limiti, difficoltà o successi. Dedicare anche degli spazi di gruppo tra tutor universitario-aziendale e studenti rafforzerebbe il ponte tra università e servizi, aiuterebbe a monitorare e orientare il per-

corso in sinergia. Di fronte a una linea possiamo avere due punti di vista: per taluni è una demarcazione di confine, per altri è l'unione di due elementi distanti. Di conseguenza se nel tirocinio riscontriamo i confini della nostra azione, in cui individuiamo i nostri limiti-potenzialità, riusciamo a unire al punto di partenza in cui ci troviamo il punto di arrivo necessario per risolvere la problematica situazione che ci blocca. Il punto in cui ci blocciamo è lo *start* da cui riusciamo a visualizzare la meta con cui riusciremo ad avere le abilità necessarie per diventare professionisti. Il percorso del tirocinante è progressivo e dovrebbe culminare nella fase di autonomia ma non sempre viene data la possibilità di condurre colloqui da soli, per svariate ragioni. Il colloquio con l'utenza permette di confrontarsi con se stessi e con le persone, aiuta a migliorarsi e comprendere quanto difficile sia instaurare una relazione con l'altro. Esso richiede competenza, professionalità, capacità di ascolto, sospensione del giudizio, autocontrollo poiché si lavora con persone e situazioni emotivamente stressanti. È uno degli strumenti basilari dell'assistente sociale e non può essere escluso dal percorso del tirocinante perché è in questo momento che lo studente capisce che ogni storia, ogni persona è unica e sulla base degli strumenti che ha, comprende come usarli e metterli in relazione. È in questo momento che si constata quanto sia fondamentale stabilire, mantenere e sviluppare relazioni positive considerando il contesto e gli interlocutori, riducendo le possibilità di conflitto e orientando lo scambio alla ricerca di un accordo soddisfacente; essere disponibili all'ascolto e all'interazione, aperti a idee e approcci nuovi, individuando e cogliendo le opportunità. L'errore non deve essere temuto ma deve essere vissuto come un'occasione di apprendimento e miglioramento. Il ruolo del tutor aziendale è indispensabile per aiutare lo studente a rielaborare il lavoro con-per la persona, a codificare le proprie emozioni e canalizzarle verso la creazione di percorsi-progetti individualizzati. Potrebbe essere interessante dedicare una parte del tirocinio, quando ormai lo studente ha una conoscenza sufficientemente soddisfacente del *modus operandi* del servizio, al lavoro di comunità poiché l'assistente sociale non è un mero erogatore di contributi o sussidi ma è anche il professionista che attiva le potenzialità della persona. È un ricercatore di risorse che possono essere trovate nell'individuo e nella comunità, in modo da tessere una vera e propria rete di sostegno-supporto. Spesso il lavoro in ufficio costringe il professionista a tralasciare la ricchezza che potrebbe derivare da ciò che sta fuori. Il tirocinante potrebbe supportare il proprio tutor aziendale, lavorando sul territorio in autonomia, perfezionando le capacità relazionali e capendo cosa significa stare in relazione. L'apprendimento deve essere graduale, progressivo, processuale ed evolutivo e deve trovare risvolto pratico attraverso la sperimentazione di nuove modalità di approccio con/per l'utente e le altre figure professionali. Questi sono i punti che ritengo fondamentali per migliorare l'esperienza di tirocinio, per perfezionare

le conoscenze, le metodologie di servizio. Sono aspetti in cui credo fermamente poiché ritengo che questa sia una professione di coraggio e di necessaria capacità di ricrearsi e di sapersi mettere in gioco continuamente. Attori creativi nel teatro della quotidianità. Sfide continue che attivano ogni risorsa e abilità. Una professione che richiede capacità di essere professionali rimanendo umani!

## Bibliografia

- Ascoli U. (2001), *Il welfare in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- De Ambrogio U., Dessi C., Ghetti V. (2013), *Progettare e valutare nel sociale*, Carocci, Roma.
- Ferrari M. (2010), *La frontiera interna*, Academia Universa Press, Firenze-Milano.
- Folgheraiter F. (2006), *La cura delle Reti. Nel welfare delle relazioni*, Erickson, Trento.
- Laboratori di spazio comune (2012), “Costruire partecipazione nel tempo della vulnerabilità”, *Animazione Sociale*, n. 259, Torino, Gruppo Abele.
- Paini F., Sensi G. (2012), *Tra il dire e il welfare. Lo stato sociale nel mare della crisi. Esperienze e idee per un nuovo welfare equo e partecipato*, Altreconomia.
- Perocco F. (2012), *Le trasformazioni sociali e nuove disuguaglianze. Il caso italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Raineri L.M. (2015), *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, Erickson, Trento.
- Touraine A. (2010), *Après la crise*, Seuil, Paris.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.

## **31. Praticare il tirocinio, partecipare e condividere la professione: l'applicazione dell'analisi SWOT al percorso di valutazione**

*di Monica Dotti\*, Alessanda Bernardi\*\*, Rocco Guglielmi\*\*\*, Elena Abbruzzese\*\*\*\**

Le riflessioni riportate, sono l'esito di un'analisi intercorsa tra una docente e alcuni ex studenti di 3° anno del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Parma. Il tirocinio è considerato un processo di apprendimento a un ruolo professionale, un luogo privilegiato in cui si snoda l'osservazione e la verifica di un legame continuo tra teoria e prassi, all'interno di una relazione formativa e personale che si svolge in un contesto di lavoro. Nel percorso di tirocinio si intrecciano inevitabilmente sistemi e attori con missioni istituzionali, dinamiche organizzative, modalità relazionali profondamente diverse. Appare necessaria una condivisione sui significati attribuiti all'esperienza da parte di chi ne è coinvolto: università, servizi territoriali, comunità professionale e studenti. Un'attenzione particolare va posta agli obiettivi da raggiungere, ai contenuti da esplorare, alle modalità di valutazione da adottare, alla congruità delle aspettative, ma anche alle emozioni in gioco. L'insegnamento teorico dovrebbe essere propedeutico alla sperimentazione di un tirocinio consapevole in cui vanno favoriti slanci di autonomia operativa e progettuale, in cui va trovato spazio per un approfondimento su principi e valori propri della professione e sui dilemmi etici che possono evidenziarsi in ogni particolare ambito di intervento. La predisposizione di seminari di accompagnamento per gli studenti e di incontri periodici con i supervisori, proposti all'inizio, durante e al termine del tirocinio, hanno l'obiettivo di rafforzare la costituzione di un proprio "sé" professionale per attivare un'esperienza anche critica in grado di determinare un impatto emozionale rilevante per chi lo sperimenta. È importante lavorare sull'acquisizione di principi, strumenti e tecniche, ma anche

\* Docente a contratto di Metodi e Tecniche del Servizio Sociale 2, Corso di Laurea in Servizio Sociale, Università degli Studi di Parma.

\*\* Studentessa A.A. 2009/2010.

\*\*\* Studente A.A. 2010/2011.

\*\*\*\* Studentessa A.A. 2010/2011.

sulle abilità cognitive, relazionali e organizzative, sugli stili professionali esercitati, sulle emozioni in gioco, nella constatazione che un'esperienza diventa apprendimento solo se opera nella consapevolezza di essere anche un'"esperienza emotiva". Un'articolata riflessione condotta negli ultimi anni da parte del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Parma, coordinata dalla Presidente, con la partecipazione di docenti, referenti della didattica, supervisor e studenti, ha permesso di strutturare alcuni sussidi per accompagnare il percorso di tirocinio degli allievi e dei loro tutor. Per i diversi attori è importante individuare oltre alle criticità e ai rischi connessi all'esperienza, anche gli aspetti di forza e di opportunità sempre presenti in ogni agire personale, professionale e organizzativo. L'analisi SWOT può rappresentare un importante strumento per mettere in luce gli aspetti che hanno caratterizzato il percorso ed è stata utilizzata a ritroso, da parte di alcuni ex studenti, per valutare l'esperienza realizzata, pur nella consapevolezza che favorisce una lettura incrociata dei fattori individuati ed è in grado di offrire utili indicazioni per la definizione di varie strategie di intervento. È importante ricordare l'acronimo del termine e i significati connessi: – **Strengths**: punti di forza – **Weaknesses**: punti di debolezza – **Opportunities**: opportunità – **Threats**: minacce. S/W, prendono in considerazione i fattori endogeni, le variabili su cui intervenire per proseguire gli obiettivi fissati. O/T sono fattori esogeni, le variabili esterne al sistema considerato che possono influenzarlo in modo negativo o positivo. L'individuazione delle caratteristiche dei fattori esogeni, della loro evoluzione e impatto, può consentire la predisposizione di misure atte a prevenire o ridurre i prevedibili effetti negativi e a sostenere quelli positivi anche nell'esperienza del tirocinio. La validità nell'analisi SWOT dipende dall'accuratezza preliminare effettuata sui fattori endogeni ed esogeni e rimane prevalentemente di carattere soggettivo. Tre sono state le esperienze di tirocinio analizzate utilizzando questo strumento: una in ambito giudiziario a Parma, una presso un centro per l'infanzia di Trento e una presso l'area minori e famiglie di un distretto dell'Azienda sanitaria di Piacenza. È importante ricordare che per gli studenti che le hanno vissute e analizzate, hanno avuto un'importante valenza formativa, educativa e professionalizzante. La prima è stata condotta presso l'Ufficio di Esecuzione Penale Esterna del Ministero della Giustizia, presso l'Istituto Penitenziario di Parma con la mission operativa focalizzata sul reinserimento dei detenuti. Punto di forza dell'esperienza è stato il clima di apertura, disponibilità, ascolto, dedizione e chiarezza creato dal supervisore. In un contesto rigido e complicato come quello giudiziario, fondamentale è stato l'approfondimento del tessuto normativo che incornicia il sistema penitenziario al fine di imparare, per esempio, a gestire le differenti tipologie di colloquio e ad apprendere e presidiare attentamente la difficile tematica della collaborazione con i servizi territoriali. L'esperienza ha permesso di elaborare una



significativa consapevolezza dell'organizzazione della giustizia e di strutturare progetti di una certa complessità. Il tirocinio è stato vissuto come un'opportunità di miglioramento continuo del proprio "essere professionista", di riflessione riguardo alle preoccupazioni sperimentate nei confronti di quegli utenti vissuti come pericolosi, rispetto ai quali gravitano pregiudizi potenzialmente in grado di condizionare la progettualità volta al reinserimento. Questi timori sono stati consapevolmente affrontati durante il tirocinio, per evitare che si connotassero come l'anello debole dell'intero processo formativo. Le difficoltà individuate sono state innanzitutto quelle legate al riuscire a orientarsi e a recepire in poco tempo il corpus normativo vigente nell'ambito dell'amministrazione della giustizia, materia non affrontata nel percorso di studio accademico. È stata toccata con mano la complessità di un mondo connotato da tempi decisionali estremamente dilazionati, da pochissimo spazio lasciato alla personalizzazione degli interventi, da tutor di tirocinio molto professionali ma oberate da un pesante carico di lavoro. Tutti gli aspetti evidenziati sono sfaccettature di una stessa pietra; elementi grazie ai quali l'esperienza diviene un vero percorso di crescita e di maturazione volto all'interiorizzazione della professione. La seconda esperienza di tirocinio analizzata, fa riferimento all'attività presso un Centro per l'infanzia gestito dalla Provincia di Trento, una comunità di accoglienza per bambini. La permanenza in questa sede è temporanea ed è legata alla necessità di tutela quando è presente uno stato di abbandono o dopo un allontanamento urgente dal nucleo familiare. Il tirocinio ha offerto la possibilità di sperimentare fiducia, dinamismo e gestione delle emozioni ed è interessante ripercorrere le varie fasi alla luce degli items caratterizzanti l'analisi SWOT, tenendo conto anche dei vissuti emotivi correlati. La fase iniziale di accoglienza, è stata caratterizzata da un certo spaesamento; quella centrale, lo svolgimento, è stata dominata dalla paura di sbagliare nel cercare la "giusta distanza" relazionale e comunicativa, mentre nella fase conclusiva è stata sperimentata maggiore sicurezza, passione per la professione e una profonda incertezza sul futuro. Per quanto riguarda i punti di forza, nella fase iniziale è stato determinante poter essere accolto come una risorsa; durante lo svolgimento, fondamentale è stato il rapporto di fiducia costruito con il tutor e la possibilità di sperimentare la gestione di forti vissuti emotivi. Questo ha portato nella fase conclusiva al riconoscimento e alla consapevolezza dei progressi effettuati. Focalizzando sui punti di debolezza incontrati, sia nella fase di accoglienza che durante lo svolgimento, il tutor, a causa del carico di lavoro, non ha potuto garantire una presenza costante. L'attività di tirocinio ha offerto l'opportunità, soprattutto nella fase centrale, di conoscere e sperimentare i luoghi della pratica socioeducativa e la dinamicità di una partnership pubblico-privato che, nella fase conclusiva, grazie anche al lavoro di tesi correlato, ha portato a delle proposte di lavoro. Il rischio corso, è stato quello di perdere di vista

la figura dell'assistente sociale a favore di una figura professionale avente più un ruolo educativo. Nella formazione dei professionisti del sociale diviene cruciale avere un'opportunità di metariflessione che possa far maturare consapevolezza rispetto al ruolo professionale atteso o esercitato, e in questo senso l'analisi SWOT apre innovativi scenari di sviluppo. L'ultima esperienza di tirocinio analizzata è stata svolta presso l'Area Minori e Famiglie dell'Azienda Usl di Piacenza - Distretto di Ponente. Il Distretto, articolazione territoriale dell'Azienda USL, assicura la disponibilità di servizi sanitari e sociali a elevata integrazione per cui l'assistente sociale rappresenta la "porta d'accesso". Interessante è stata la "scomposizione" dell'esperienza tramite l'analisi SWOT. Diversi sono apparsi i punti di forza, quali la possibilità di elaborare nuove progettualità e di accrescere competenze personali e professionali. Purtroppo questi aspetti non sono stati resi opportunità per diversi motivi quali: l'assenza delle condizioni ottimali per poter partecipare attivamente ad attività e progetti; la scarsità di tempo del supervisore per supportare lo studente a causa dell'impegnativo carico di lavoro e per la difficoltà di inserirsi in una realtà così complessa considerando il numero di ore di tirocinio distribuito su un arco di tempo non sempre continuativo. Non si è percepita, inoltre, una significativa crescita professionale, in quanto non vi è stato un concreto passaggio dal ruolo di "osservatore" a quello di "operatore attivo". Offrire la possibilità ai tirocinanti di sperimentarsi in modo partecipato e diretto nell'esercizio della professione porta a conoscere realmente le difficoltà, ottenere i chiarimenti necessari e a compiere percorsi mirati di autovalutazione prima di un eventuale inserimento lavorativo. Il ruolo "passivo" del tirocinante rappresenta invece una minaccia per il futuro, per lo svolgimento del ruolo professionale richiesto. Il tirocinio come "pratica situata" deve poter offrire agli studenti un efficace confronto fra la propria rappresentazione della professione e quella effettivamente svolta in un contesto organizzativo storicamente determinato. A proposito del ruolo svolto dall'emozione e dall'esperienza in un percorso di crescita, appare opportuno ricordare la frase di A. Maslow: "Forse è meglio dire che tutto della vita deve essere per prima cosa conosciuto attraverso l'esperienza. Nulla può sostituire l'esperienza, proprio nulla..."

## Bibliografia

- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci Faber, Roma.
- Dotti M. (2006), "Approcci e metodi di analisi e di valutazione applicati al lavoro sociale", in Campanini A. (a cura di), *La valutazione nel servizio sociale*, Carocci, Roma.

- Fazzi L., Rosignoli A. (2012), *Guida per i supervisori di tirocinio per il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Gui L. (1999), *Servizio Sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di interazione*, LINT, Trieste.
- Maslow A. (1969), in *The Psychology of Science*, A. Gateway Edition, New York, p. 87.
- Neve E. (2013), “Tirocinio”, in *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, diretto da A. Campanini, Carocci, Roma.
- Rainieri M.L. (2003), *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.

## **32. Gruppo degli assistenti sociali supervisor di Bergamo: riflessioni su una esperienza collettiva**

di *Luigia Laura Spini, Barbara Persico, Ghisalberti Renata\**

Il gruppo dei supervisor di tirocinio della Provincia di Bergamo nasce nel 1999 dall'esigenza di un gruppo di assistenti sociali, prevalentemente interno alla USSL, che durante il confronto sulle prassi quotidiane, sentivano la necessità di affinare gli strumenti per affrontare i tirocini cercando forme e modalità comuni. Con il tempo il gruppo si è modificato, allargando la partecipazione anche a colleghi di altri Enti, soprattutto in conseguenza dei cambiamenti normativi che hanno determinato la trasformazione dei servizi. Il gruppo è divenuto, pertanto, più eterogeneo in termini di appartenenze e il suo carattere di trasversalità ha richiesto una cornice "sovra-istituzionale" resa possibile dal Patrocinio della Provincia che ne ha assunto il coordinamento ed ha messo a disposizione spazi, strumenti e risorse per corsi di formazione. Il gruppo si riunisce una volta al mese, da settembre a giugno, in una sala riunioni dell'Assessorato Politiche Sociali e Salute della Provincia di Bergamo. Le presenze variano notevolmente, ma generalmente vi è la presenza di un nucleo consolidato di una decina di persone.

### **1. Il valore aggiunto del gruppo diventa espressione della comunità professionale**

Essere gruppo rappresenta un passo in più rispetto all'attività di supervisione individuale perché costituisce il tentativo di ripensare alla propria attività, sottoporla al confronto e alla verifica dei professionisti che danno la disponibilità al tirocinio. *“La costituzione di un gruppo stabile di supervisor che, nello stesso territorio, costruisce insieme e in modo strutturato lo spazio di riferimento professionale per i tirocini, è un'occasione pre-*

\* Supervisor di Bergamo.

*ziosa di apprendimento per gli operatori interessati e per i diversi Servizi di appartenenza*” (da Aa.Vv., *Il tirocinio degli Assistenti Sociali: supervisione e valutazione dei tirocini della Provincia di Bergamo*). Essere parte del gruppo significa essere in un luogo di confronto non solo legato al tirocinio, ma anche ai cambiamenti organizzativi e sulle diverse valenze che assume la presenza del tirocinante all'interno dei diversi contesti istituzionali. È occasione di arricchimento professionale che permette di uscire dalla solitudine dell'esperienza della supervisione evitando l'autoreferenzialità, anche rispetto a decisioni critiche (es: far ripetere l'esperienza di tirocinio o rivedere con la sede formativa l'opportunità di intraprendere un altro corso di studi). Il gruppo è luogo di formazione e autoformazione per i suoi partecipanti. Il fatto che il supervisore partecipi a questa esperienza collettiva è elemento di garanzia per lo svolgimento di un “buona supervisione” nei confronti dei diversi interlocutori: lo studente ma, prima ancora, l'Università e più in generale per l'intera comunità professionale. Per l'Università e lo studente perché nella costruzione del piano formativo, l'appartenenza al gruppo parla per il supervisore, garantisce e offre le referenze necessarie alla costruzione del contratto. Per la comunità professionale essere supervisori “dentro un gruppo” è espressione stessa della comunità professionale di fronte al compito della trasmissione della conoscenza e dell'identità, quindi della responsabilità deontologica. La formazione sta in capo alla comunità professionale ed è per questo che Gui parla di “autogenerazione formativa” in cui la professione sostiene e accompagna lo studente in un processo di identificazione professionale. In tal senso il gruppo supervisori costituisce un'esperienza di Comunità professionale accomunata da obiettivi e motivazioni specifici inerenti proprio il tema della autogenerazione formativa. La supervisione è uno “spazio e un tempo di sospensione dove ritrovare, attraverso la riflessione guidata, una distanza equilibrata dall'azione” per analizzare sia la dimensione metodologica dell'intervento sia la dimensione emotiva. È uno strumento e un metodo che “permette di ricomporre la distanza reale e possibile tra l'apprendimento del sapere teorico e la messa in opera di ciò che si è appreso” (Gui) La relazione allievo-supervisore è assunto di base del percorso di apprendimento e su questa relazione, che è educativa e professionale, oltre che prima occasione per una conoscenza diretta del lavoro da parte dello studente, si costruiscono le prime identificazioni, si scoprono le motivazioni e i modelli di riferimento. I processi di conoscenza e di interazione, sia per lo studente sia per il supervisore, sono oggetto di apprendimento, di scambio, di rapporto individualizzato, nel quale si elaborano i diversi aspetti dell'agire, dell'appartenenza istituzionale e professionale, della relazione con e tra persone (2008).

Dare disponibilità all'azione di supervisione è una scelta libera che richiede al professionista la consapevolezza di esercitarla secondo il prin-

cipio della responsabilità deontologica. Responsabilità che presuppone sempre una situazione di *libertà*, in cui la persona può decidere quale comportamento tenere. Si tratta quindi di una scelta, che una volta assunta, pone il soggetto nella condizione di rendere conto alla comunità professionale rispetto all'impegno preso.

## 2. Un confronto tra due soggetti collettivi

Il gruppo dei supervisori è un interlocutore, anche espressione di soggettività collettiva che porta la realtà dei Servizi a interloquire con l'Università, che le rappresenta le istanze, che diventa snodo tra formazione teorica e "pratica". Il confronto non avviene tra singolo assistente sociale e sede Universitaria, ma tra due realtà collettive in grado di riconoscersi e confrontarsi. Un interlocutore collettivo per l'università, non un insieme di supervisori variamente dispersi nella Provincia e nei più svariati servizi. Ciò permette lo svolgersi di un confronto aperto tra due soggetti che si riconoscono per costruire gli abbinamenti, dirsi le fatiche degli studenti nell'approccio con i servizi, le fatiche dei supervisori che non si vedono scarsamente riconosciuti in questo ruolo dai propri Enti, l'importanza di avere momenti di formazione da parte dell'università e di avere spazi comuni di confronto sulle tappe del tirocinio.

Un confronto aperto sull'importanza di alcuni approfondimenti normativi per gli studenti prima dell'avvio dell'esperienza operativa, la necessità di definire alcuni parametri per stabilire le scelte per individuare il supervisore giusto per quel tirocinante e non affidare l'abbinamento alla sola vicinanza geografica, un confronto che continua durante tutta l'esperienza del tirocinio e che richiede un rapporto diretto tra tutor e supervisore.

Un confronto che ci fa dire della distanza tra la formazione teorica, spesso, e le organizzazioni dei servizi in alcuni casi destrutturati o, in altri troppo strutturati per accogliere con la giusta empatia ed elasticità un giovane studente.

Il rapporto tra gruppo dei supervisori e Università, così come si è venuto a strutturare in questi ultimi anni, grazie anche alla possibilità di partecipare a momenti di studio e allo stimolo a riflettere per rielaborare l'esperienza e partecipare alla costruzione della conoscenza, ha permesso di capire quanto il tirocinio, inteso come "pratica situata", sia strumento per costruire quello che Manoukian ha definito essere una "identità professionale dinamica, mobile, più collegata a riferimenti vari, provvisori, da ricercare via via attraverso azioni positivamente apprezzate nella realtà sociale" (Manoukian, 2014).

Una buona supervisione, in questo caso, accompagna il tirocinante e apre le porte dell'Università al mondo dei servizi e dell'utenza, permette

alla professione di aprirsi al quadro sociale attuale, consente quella contaminazione tra teoria e pratica necessaria a costruire quella identità professionale, capace di interpretare il tempo in cui abitiamo.

Da questo punto di vista il Gruppo supervisorio può essere una risorsa appunto perché luogo collettivo di riflessione per trasformare quelle che possono essere intuizioni individuali in argomenti di confronto professionale comunitario. In questo senso può essere strumento della comunità professionale e risorsa per riflettere insieme sul valore e sulle potenzialità della supervisione, così come il Codice Deontologico ci sprona a chiedere e promuovere.

## Bibliografia

- Aa.Vv., *Il tirocinio degli Assistenti Sociali: supervisione e valutazione dei tirocini nella Provincia di Bergamo*, pubblicato sul Bollettino dell'Ordine Regionale degli Assistenti Sociali, novembre 2008.
- Appunti del corso di formazione per i supervisorio di tirocinio organizzato dalla Provincia di Bergamo tenuto dal prof. L. Gui, *Corso di formazione per assistenti sociali supervisorio di tirocinio*, settembre 2009.
- CNOAS (2009), *Codice deontologico dell'assistente sociale*, Roma.
- Dal Pra Ponticelli M. (diretto da) (2005), *Dizionario Di Servizio Sociale*, Carocci Faber, Roma.
- Raineri M.L. (2003), *Il Tirocinio di Servizio Sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Spini L.L., "Il patto intergenerazionale nell'esperienza dei tirocini formativi e nel supporto ai giovani professionisti" nel convegno *I giovani assistenti sociali: quale futuro nel mercato del lavoro e dei servizi nel welfare della crisi*, Milano, 20 settembre 2013.
- Belluardo G., Gui L., Perrotta R. (2003), *Servizio sociale e tirocinio. Percorsi di qualità*, Bonanno, Acireale.
- Dellavalle M. (2011), *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci Faber, Roma.
- Spini L.L., Ghilardi V., "Il gruppo dei supervisorio di tirocinio della provincia di Bergamo. Una esperienza di confronto e di crescita professionale in una prospettiva deontologica" relazione al convegno Monza 15/10/2012 e 13/11/2012, *Dalle radici alle ali: analisi dei percorsi del tirocinio professionale dell'assistente sociale verso possibili scenari futuri*
- Olivetti Manoukian F., Convegno internazionale *Il tirocinio come pratica situata*, Milano 6/6/2014.
- Malanchini F., *Il Coordinamento dei supervisorio di tirocinio della Provincia di Bergamo* (Atti dell'Assemblea generale degli iscritti all'Ordine Regionale, 13 giugno 2009).

### **33. Tirocinio Magistrale di ricerca. Un contributo per la costruzione di prassi professionali situate**

di *Laura Bini\**

L'avvio dei Corsi di Laurea specialistica, prima, e magistrale, poi, ha aperto molteplici quesiti sul profilo e sulle competenze da raggiungere nel nuovo step formativo costituito dagli ulteriori due anni.

La ripetizione di insegnamenti ed esperienze proposti nel corso di laurea triennale con un semplice approfondimento è stato il rischio che si presentava. Sono emerse due ipotesi: la prima riferita alla formazione per il coordinamento e la gestione dei servizi e degli interventi sociali e l'altra alla specializzazione in un ambito di attività. Ha preso corpo l'idea che le competenze di analisi e ricerca fossero essenziali in entrambe le prospettive formative

Attraverso l'analisi, svolta in più occasioni<sup>1</sup>, circa le criticità esposte dagli assistenti sociali sulla rispondenza della formazione ai quesiti posti dall'attività professionale, è emerso che i nodi metodologici e professionali lasciavano spiazzati gli assistenti sociali, che sembrano privi di competenze circa la costruzione condivisa delle prassi professionali. A tale proposito è necessario rilevare che la posizione nei confronti dell'organizzazione sembra essere di subordinazione rispetto alla costruzione delle logiche relative alle prassi operative. L'assistente sociale, almeno nelle esperienze indicate, attribuisce all'organizzazione la definizione di pratiche professionali che inevitabilmente si connoteranno burocraticamente, lasciando sotto traccia gli aspetti metodologici e professionali poco visibili all'organizzazione stessa.

In estrema sintesi l'assistente sociale sembra non avere la preparazione necessaria all'elaborazione di conoscenze professionali, attraverso la con-

\* Laurea magistrale in Disegno e Gestione degli interventi sociali: il tirocinio di ricerca. Docente a contratto di biografia cultura e servizio sociale, coordinatore dei tirocini, Università degli Studi di Firenze.

1. L. Bini, *Identità marginali? Valori, funzioni e conoscenze nelle memorie di Sé e nelle narrazioni biografiche degli assistenti sociali*, Tesi di dottorato in sociologia della comunicazione XVII ciclo Università degli Studi di Firenze.



divisione e soprattutto l'analisi dei dati e delle informazioni provenienti dall'attività stessa. Il classico paradigma "teoria - prassi - teoria" sembra essere poco praticato, soprattutto in termini di condivisione di pratiche professionali. La prolungata marginalità accademica non ha consentito di sviluppare gli aspetti di ricerca applicata, necessari a fronteggiare la complessità e la variabilità del mondo reale che si presenta ai servizi, tramite le storie e le traiettorie di vita degli utenti. Il nodo specifico può essere individuato nella costruzione di categorie esplicite a partire dalle categorie di senso comune che spesso sono utilizzate in maniera inconsapevole. Hughes nel suo *Men and their work* evidenzia come il passaggio a una professionalità matura richieda la capacità di fronteggiare il cosiddetto "lavoro sporco" (inteso come non coerente con l'idealità della professione) attraverso competenze metodologiche, pena la perdita di senso dell'agire professionale. Nelle differenti analisi svolte questo passaggio appare particolarmente difficile per gli assistenti sociali che affrontano l'attività lavorativa con un alto profilo idealistico che confligge con la realtà operativa. È sembrato proprio questo l'elemento sul quale puntare nel percorso di laurea magistrale: sviluppare la sensibilità rispetto all'analisi e alla ricerca e fornire strumenti per l'attuazione di indagini e predisposizione di documentazione atta allo scopo così da consentire lo sviluppo di metodologie "situate".

Analoghe riflessioni e interrogativi sono stati posti circa le caratteristiche specifiche del tirocinio.

## **1. Scelta formativa del corso di laurea**

Fin dal primo anno, il progetto formativo, si basa su materie volutamente non teoriche di tipo sociologico, psicologico dedicate all'evoluzione lungo le circostanze di vita, economico non liberista e su una disciplina di filosofia politica.

Questo insieme di discipline si confronta con la materia professionale che ne raccoglie molti fili (biografia, cultura e servizio sociale) e si propone in maniera esplicita di studiare le criticità delle prassi professionali nei differenti ambiti di attività, a partire dalla raccolta delle narrazioni professionali attraverso le quali è possibile mettere in evidenza i convincimenti e rappresentazioni del singolo e avviare un confronto con gli altri.

In coerenza con le finalità dichiarate dal corso di laurea, l'obiettivo di sviluppare conoscenze dei processi e delle criticità della professione e delle organizzazioni richiede un'esperienza applicativa di analisi e di ricerca capace di favorire una prospettiva metodologicamente fondata.

Per questo motivo il tirocinio magistrale si sviluppa intorno a una ricerca in ambito di servizio sociale su quattro distinti filoni che sono stati messi a fuoco nel corso dell'esperienza degli ultimi anni tramite una partico-

lare collaborazione con i servizi sociali per individuare i loro principali interessi così da offrire loro un ritorno diretto di conoscenza sull'andamento dei flussi delle categorie di utenza, in ingresso e in uscita e permanenti nei servizi; recupero delle traiettorie di vita di categorie specifiche di soggetti quali a mero titolo di esempio: minori in uscita dalle strutture, minori in affidamento eterofamiliare, anziani figli di anziani, senza dimora, soggetti in situazione di marginalità estrema, ecc.; studio delle prassi operative professionali in specifiche situazioni e nei confronti dell'organizzazione: segretariato sociale, affidamento al servizio sociale, figli di donne in esecuzione penale ecc.; analisi dei contesti e dei processi organizzativi.

La ricerca quali-quantitativa consente il recupero di notizie e di informazioni non precedentemente conosciute ed elaborate, successivamente messe a disposizione dei servizi. Il raggiungimento di questo traguardo richiede capacità di costruzione e applicazione di strumenti finalizzati allo scopo della rilevazione, con la consulenza e la collaborazione di esperti così da offrire allo studente un'esperienza di ricerca applicata metodologicamente corretta e ai servizi dati e informazioni di ottimo livello. Gli strumenti utilizzati possono essere individuati: griglie per il censimento e la rilevazione dei profili e delle caratteristiche dei soggetti al centro della ricerca; tracce di intervista non standard o ermeneutica per la rilevazione delle rappresentazioni maturate dagli assistenti sociali; questionari; analisi della documentazione quali relazioni e cartelle sociali; raccolta di storie di vita professionali e di soggetti terzi.

Considerate le competenze che ciascun tirocinante deve possedere per lo svolgimento di un tirocinio di ricerca sono stati individuati alcuni esami fortemente consigliati, nella consapevolezza che lo studente-tirocinante è portatore di una prospettiva innovativa nell'organizzazione dei servizi e, come tale, deve possedere alcune capacità irrinunciabili: biografia, cultura e servizio sociale; auditing e controlling; metodologia della ricerca; politiche della famiglia e dei servizi nel welfare locale.

Le procedure per l'attivazione del tirocinio, per la specificità dell'obiettivo e dei contenuti, richiedono una particolare attenzione per i necessari collegamenti con i servizi e con i docenti esperti di metodologia della ricerca. Da considerare, infine, che la ricerca svolta nel corso del tirocinio può costituire, adeguatamente approfondita, la base per l'elaborato della tesi. In questo modo si ottiene la razionalizzazione dei tempi e dei percorsi e si raggiunge contemporaneamente l'obiettivo di ricerca e di analisi critica delle procedure e delle prassi professionali che, se il rapporto con l'organizzazione è stato proficuo, apporta conoscenza nella quotidianità del servizio sociale.

Lo studente individua la tematica che intende approfondire nell'ambito del tirocinio che potrà essere anche il tema del lavoro di tesi che viene valutata dal referente dei tirocini per l'opportunità e le possibilità di svolgi-

mento dell'indagine, tenendo conto della disponibilità dei servizi. La predisposizione del progetto deve considerare la possibilità di incentrare la tesi sull'argomento e saranno coinvolti il docente relatore della tesi e il docente con competenze di metodologia della ricerca che attivamente partecipano alla definizione degli obiettivi e degli strumenti necessari. A conclusione del tirocinio lo studente redige un report delle attività e della ricerca effettuata che può costituire il fondamento del successivo lavoro di tesi, considerato che una tesi con un'attività di ricerca è consigliata a tutti gli studenti<sup>2</sup>.

## Bibliografia

- Aballéa F. (2000), "Travail social et intervention sociale: de la catégorisation à l'identité", *Recherches et prévisions*, n. 62.
- Accettulli A., Amione F., Bini L. (1998), "Dialogo sulla formazione: realtà complessa e processo di cambiamento. Una proposta di formazione per gli operatori in servizio", *La Rivista di Servizio Sociale*, n. 4.
- Bini L. (2003), *Documentazione e servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Dubar C. (2000), *La socialitation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Dunod, Paris.
- Giraldo S., Rieffolo E. (a cura di) (1996), *Il servizio sociale esperienza e costruzione del sapere*, FrancoAngeli Milano.
- Hughes E.C. (1958), *Men and their work*, University of Florida.
- Ossicini M., Ciolfi T. (1988), *Ricerca e servizio sociale*, NIS, Roma.
- Trevisan C. (anno), "Ricerca e servizio sociale", *Rassegna di servizio sociale*, a. II, n. 1763.

2. La presentazione di alcune tesi che hanno preso avvio dal tirocinio può aiutare a chiarire gli argomenti trattati che sono stati oggetto di ricerca nel corso del tirocinio.

Eleonora Acciai, Supervisione professionale di servizio sociale UEPE di Firenze 2013: riflessione sui processi di costruzione delle categorie di analisi, relatrice L. Bini;

Michela Bonin, Lavorare con la famiglia per proteggere il minore: rappresentazioni, metodologie e strategie di lavoro teoriche e pratiche degli assistenti sociali. - La ricerca sui minori in carico ai Servizi Sociali del Comune di Firenze e collocati fuori dalla famiglia d'origine, relatrice Laura Bini;

Simone Peruzzi, Violenza contro l'assistente sociale. Studio e analisi delle esperienze vissute dai professionisti del Comune di Firenze, relatrice Laura Bini;

Maria Margherita Forciniti, Formazione, ricerca e servizio sociale: una necessaria prospettiva per il futuro dell'operatività del servizio sociale. Il caso della zona Sud-Est Fiorentina.

## **34. I ferri del mestiere.**

### **Verso un'équipe multiprofessionale di tutor**

di *Sabrina Paolucci\**, *Anna Paratici\**, *Stefania Mazza\*\**

Il nostro contributo si caratterizza per la riflessione sull'esperienza di tirocinio considerata da due punti di vista differenti, ma conciliabili, ovvero la prospettiva del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione e quella in Servizio Sociale. Riteniamo importante che diversi Corsi di Laurea, finalizzati alla formazione di figure professionali operanti negli stessi ambiti lavorativi, come l'educatore e l'assistente sociale, possano avere occasioni per progettare dei percorsi di tirocinio che condividano alcuni principi ispiratori, che di seguito proveremo a esplicitare.

Il tirocinio rappresenta un'occasione formativa che non si appiattisce sul raggiungimento della figura professionale, attraverso obiettivi tecnici operativi, bensì permette una crescita anche personale del tirocinante. Ciò sta a significare che il tirocinio è percorso trasformativo che produce cultura e per questo è valore aggiunto per l'università e il sapere. Il tirocinio come pratica situata aiuta il tirocinante ad avviare un processo autovalutativo e di presa di consapevolezza delle proprie motivazioni, attitudini, capacità e dei propri elementi di fragilità. Il tirocinante è aiutato in questo dalla figura del referente o Tutor universitario di Tirocinio, dal Supervisore dell'Ente ospitante, nonché dai compagni di corso, componenti il gruppo di tirocinio. La logica interna al tirocinio universitario richiede pertanto che esso sia concepito come un progressivo percorso esperienziale, articolato in diverse fasi realizzative: preparazione e orientamento dello studente e occasioni strutturate di riflessione critica sull'esperienza in corso, nella duplice dimensione del colloquio individuale col Tutor e Supervisore e del confronto in gruppo con i compagni di corso.

\* Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università Cattolica Sede di Piacenza.

\*\* Corso di Laurea in Servizio Sociale, Dipartimento di Giurisprudenza, Università degli Studi di Parma.

Come emerso da una recente ricerca realizzata dall'Università Cattolica nel 2012, “Verso un tirocinio di qualità: la tutela delle funzioni di tutorship”<sup>1</sup>, “una buona pratica che caratterizza molti percorsi di tirocinio è legata al fatto che accanto all’esperienza esistono dei presidi didattici finalizzati a favorire lo sviluppo di una meta-riflessione sul periodo trascorso nell’organizzazione ospitante”<sup>2</sup>. Risulta quindi centrale, come presidio degli spazi dedicati alla riflessione, la presenza di un Tutor universitario qualificato per formazione ed esperienza, in grado di accompagnare lo studente in tutto il percorso, in dialogo con il Supervisore dell’Ente ospitante. È importante delineare quindi diverse aree di presidio del Tutor di tirocinio<sup>3</sup>:

- **formativa-processuale**, ovvero la gestione e lo sviluppo del progetto formativo di tirocinio nelle sue varie fasi;
- **riflessiva-connettiva**, ovvero l’accompagnamento dei processi di apprendimento attraverso momenti e metodi dedicati;
- **socio-affettiva**, ovvero l’attenzione alla risonanza affettiva che abita ogni prossimità formativa: aspirazioni, ansie, senso di inadeguatezza...;
- **logistico-organizzativa**, ovvero la gestione di alcuni aspetti del setting didattico-formativo;
- **amministrativo-burocratica**, ovvero la garanzia della cornice normativo-formale dell’esperienza di tirocinio.

A completamento del quadro di presidio del Tutor si identificano altre due aree, come evidenziate da C. Piccardo nel 2002:

- **culturale-simbolica**: i contenuti di apprendimento (non solo in senso disciplinare), che il tutor aiuta a decodificare e ricostruire in quadri di sintesi;
- **politico-integrativa**: il sistema organizzativo e contestuale, per il quale la tutorship aiuta a riconoscere le relazioni tra gli attori coinvolti<sup>4</sup>.

La letteratura e le esperienze di tutorship conducono a individuare un nucleo di competenze specifiche per l’esercizio della funzione tutoriale nel contesto universitario e dei servizi socio-educativi, che proviamo a elencare di seguito:

- attivare strategie tutoriali diversificate (discussione di casi, *debriefing*...);
- gestire gruppi;
- progettare e gestire laboratori didattici e di tirocinio;
- mantenere nel tempo la relazione del rapporto didattico *one to one* sul campo;

1. Aa.Vv., *Verso un tirocinio di qualità: la tutela delle funzioni di tutorship*, VP, Milano, 2012.

2. *Ibid.*, p. 70.

3. L. Pati, *Tutorship e attività di tirocinio*, EDUcatt, Milano, 2012.

4. C. Piccardo, A. Benozzo, *Tutor all’opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*, Guerini e Associati, Milano, 2002.

- mediare tra i soggetti della *practice* (sociali e non) e il discente, favorendo l’inserimento in un gruppo di lavoro nella pratica;
- cogliere le potenzialità e le risorse del discente, rispettando il suo stile in un percorso didattico efficace;
- identificare gli stili personali di apprendimento (del discente);
- partecipare alla realizzazione di attività di ricerca sul campo assieme al proprio tirocinante;
- predisporre e rispettare gli adempimenti amministrativi relativi alle attività formative;
- riprogettare un piano formativo in relazione a esigenze particolari, eventi esterni, necessità contingenti;
- gestire l’integrazione interdisciplinare e interprofessionale;
- monitorare e valutare l’esperienza di tirocinio.

Il tutor, nell’esercizio delle sue funzioni, accompagna il tirocinante nella scoperta e nella sperimentazione del ruolo professionale, coadiuvandolo nel raggiungimento dei seguenti obiettivi/traguardi:

- possedere un orientamento all’aggiornamento;
- esercitare azioni di cambiamento e di innovazione;
- interessarsi ai problemi di terzi in situazioni di svantaggio e/o di difficoltà;
- favorire l’instaurarsi di un rapporto di fiducia con l’altra persona;
- rispettare la reciprocità delle aspettative.

Il tutor potrebbe dunque assolvere la funzione di garantire il successo formativo, anche migliorando la qualità del lavoro del team dei diversi attori coinvolti, introducendo innovazione didattica, favorendo l’arricchimento e la personalizzazione del percorso di studio.

Nel corso degli anni, nella pratica della tutorship, si è evidenziata infatti sempre di più l’esigenza di personalizzare anche le modalità di affiancamento degli studenti; si incontrano diverse “tipologie” di studenti, riconducibili sinteticamente a due macro-profilo, come emerso da un’indagine sul tirocinio realizzata nella Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università Cattolica di Milano<sup>5</sup>: “da parte di alcuni studenti abbiamo assistito a vere e proprie *floriture*, curiosità verso mondi professionali e desiderio di appropriarsi subito degli strumenti operativi; da parte di altri, l’incontro con la novità ha generato disorientamento, per cui sono stati necessari, da parte del tutor, interventi aggiuntivi, personalizzati, indirizzati alla risoluzione di alcuni blocchi prevalentemente emotivi”<sup>6</sup>. Nel corso degli anni, nell’accompagnamento degli studenti, si è riscontrato un aumento di situazioni di fragilità e insicurezza, enfatizzate anche dalla crescente complessità

5. A. Ceriani, *Quando la prassi sposa la teoria*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

6. *Ibid.*, p. 113.

del mondo del lavoro; il gruppo dei Tutor ha ritenuto opportuno attrezzarsi nella strutturazione di momenti di sostegno individuale, consentiti anche dai numeri contenuti di studenti presso la sede piacentina. Il tirocinio curricolare nei due Corsi di Laurea rappresenta per gli studenti l'incipit per elaborare il proprio progetto professionale. Il Tutor e il Supervisore supportano l'attività del tirocinante nella scoperta e nella misura del sé professionale, in relazione ai diversi campi di azione. In particolare, il tirocinante viene inserito in una comunità di pratica che mette in connessione e in confronto i profili di figure professionali diverse. Il tirocinio è l'opportunità per trasformare l'esperienza in sapere, soprattutto in termini di percezioni, emozioni e criticità messe in gioco dal lavoro sociale. A questo proposito assumono particolare importanza le fasi di progettazione del tirocinio fra Tirocinante, Supervisore e Tutor universitario e gli strumenti autovalutativi. Un altro elemento che qualifica l'esperienza del tirocinio curricolare è la progettazione dello stesso da parte del Corso di Laurea sia come impianto complessivo, sia come esperienza individuale del singolo studente. L'impianto di tirocinio promosso dai Tutor universitari gioca anche l'importante funzione di creare una forte collaborazione di rete con il territorio. Nella logica dell'implementazione del lavoro di rete, sono particolarmente apprezzati dagli Enti ospitanti i momenti, organizzati in università, di confronto sull'esperienza di tirocinio conclusa, non solo fra i tre attori principali (Tutor, Supervisore e Tirocinante), ma nella più ampia dimensione dell'incontro in gruppo fra Tutor aziendali delle diverse realtà. Questi incontri possono tradursi in laboratori di pensiero in cui condividere buone pratiche di lavoro ed eventuali occasioni di progettualità futura.

In conclusione, il nostro contributo che vede la sinergia fra due università e due Corsi di Laurea che preparano figure professionali differenti, educatori e assistenti sociali, articola una pista di lavoro che ha come oggetti principali: l'aggiornamento continuo del settore professionale a cui i Corsi di Laurea sono dedicati; la formazione alla didattica e alla metodologia; il potenziamento della capacità narrativa e biografica. La peculiarità della proposta prevede il raccordo di tutti gli attori coinvolti nell'esperienza di tirocinio: Tutor universitari, Supervisor aziendali e studenti. In particolare si declinano i seguenti interventi descritti per attore:

**I tutor universitari** potrebbero essere coinvolti in almeno quattro incontri di scambio e confronto interuniversitario, al fine di promuovere un aggiornamento continuo sia sulle competenze del tutor, sia su quelle delle figure professionali traguardo, ovvero l'educatore e l'assistente sociale.

**I tutor aziendali e/o supervisor** potrebbero essere coinvolti, nel corso di ogni anno accademico, in circa due incontri di condivisione e confronto.

**Gli studenti** dei due Corsi di Laurea, potrebbero essere coinvolti in incontri di scambio, con l'obiettivo di mettere a fuoco le specificità delle due professioni e sviluppare la capacità di interagire e dialogare in un contesto di équipe pluriprofessionale.

Vorremmo infine aggiungere che il tirocinio per le professioni sociali assolve a una funzione cruciale nel corso di studio; che il suo successo poggia su una tutorship competente; che il tirocinio non può essere considerato solo come esperienza sul campo, ma come percorso che richiede una preparazione d'aula. Restano aperti due punti di riflessione: il tirocinio non ha una valutazione, ma riconosce un'idoneità. L'altro punto riguarda invece l'investimento sulla figura del tutor. Ciò significa investire risorse economiche per consolidare una funzione e non delegare a essa in forma implicita la responsabilità di formare assistenti sociali ed educatori.

## Bibliografia

- Aa.Vv. (2004), *Tutor Funzioni tutoriali Comunità educante. Idee e strumenti per la scuola dell'autonomia*, Notizie della scuola, Tecnodid, Napoli, n. 20.
- Aa.Vv. (2004), "Focus: Il tutor professionale", *For Rivista per la formazione*, AIF, FrancoAngeli, Milano, n. 58, gennaio-marzo.
- Aa.Vv. (2012), *Verso un tirocinio di qualità: la tutela delle funzioni di tutorship*, VP, Milano.
- Ariemma L., Sirignano F.M. (2003), *Il tirocinio come strumento formativo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Ceriani A. (2006), *Quando la prassi sposa la teoria*, FrancoAngeli, Milano.
- Isfol (2004), *La moltiplicazione del tutor. Tra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*, Edizioni Isfol, Roma.
- Mottana P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma.
- Pati L. (2012), *Tutorship e attività di tirocinio*, EDUcatt, Milano, 2012.
- Piccardo C., Benozzo A. (2002), *Tutor all'opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*, Guerini e Associati, Milano.
- Salerni A., Sanzo A., Storchi M. (2010), *Il tutor universitario nell'area delle scienze dell'educazione*, Nuova Cultura, Roma.
- Scandella O. (1995), *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Scandella O. (2004), "Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente", in *Adultià, Metodi per la formazione*, Guerini, Milano, n. 20, ottobre.
- Scandella O. (2004), "Il tutor all'opera nella scuola secondaria. Dalla dispersione al successo", in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Notizie della scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Scandella O. (2004), "Tutorship", in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola*, Duemilacinque, Tecnodid, Napoli.