

Il valore dell'apprendimento in gruppo nella formazione di servizio sociale

Teresa Baldi

Università di Firenze

Giuditta Pedana

Università di Firenze

L'obiettivo del contributo è presentare alcune considerazioni nate da un'esperienza di laboratorio universitario rivolto agli studenti del primo anno del corso di laurea in Servizio sociale. La scelta del gruppo come dimensione privilegiata di lavoro sollecita negli studenti un approccio dialogico e riflessivo rispetto ad alcuni temi che il laboratorio affronta: l'identità personale e professionale, la dimensione etica del lavoro, la comunicazione e il linguaggio, gli aspetti emotivi e relazionali. Attraverso tecniche di coinvolgimento ed esercizi individuali e collettivi proposti alla classe, gli studenti si confrontano, scoprono e comprendono punti di vista diversi, imparano a decostruire le proprie credenze e i propri sistemi valoriali e a considerarne e accoglierne di nuovi. Mettere alla prova le proprie convinzioni e aspettative sottoponendole al confronto con gli altri consente loro di iniziare a cogliere la complessità e ad accogliere l'incertezza come aspetto costitutivo della realtà. Attraverso un costante processo riflessivo su alcuni temi professionali e sulle dinamiche relazionali e comunicative che si generano in aula, vengono messi in luce processi di costruzione della realtà e dell'identità professionale, con un'attenzione specifica agli elementi personali e agli aspetti emotivi che entrano in gioco. In più il gruppo, oltre che farsi veicolo dell'apprendimento, facilita la costruzione di legami fra gli studenti.

Parole chiave

Gruppo – Apprendimento – Identità professionale – Pensiero riflessivo – Esperienza.

Cornice teorica

Il Laboratorio di Motivazione Professionale e Scrittura è un insegnamento del primo anno del corso di laurea di Servizio sociale, presso l'Università degli Studi di Firenze, che si caratterizza per un approccio non frontale, dialogico, partecipato. È nato nel 2018 come spazio di sperimentazione, riflessione e confronto sia per gli studenti sia per le docenti, tanto da trasformarsi di anno in anno in relazione agli esiti, ai riscontri e alle circostanze, nonché all'affinamento e alla ricerca delle metodologie didattiche più efficaci. L'obiettivo è stimolare negli studenti interrogativi piuttosto che fornire risposte e produrre «un sapere che non è più un "deposito" ma una "rielaborazione" continua a più voci, che apprende dall'esperienza propria e altrui» (De Sandre, 2007, p. 23).

Il corso ha durata di 21 ore, si compone di sei incontri di tre ore e mezza ciascuno e prevede una frequenza obbligatoria. A ogni sessione partecipano molti studenti, il cui numero oscilla tra i 35 e i 50. La composizione dell'aula vede una forte prevalenza di studentesse, che rappresentano circa il 90% del totale, in linea con la caratteristica preponderanza del genere femminile all'interno del corso di laurea.

Gli incontri e i contenuti sono tesi ad attivare un «pensiero riflessivo» (Dewey, 1933) che possa divenire prassi metodologica; in questo un ruolo chiave viene giocato dalla valorizzazione dell'esperienza (Kolb, 1984; Boud, Keogh e Walker, 1995; Di Nubila e Fedeli, 2010), che consente la sperimentazione diretta di elementi relazionali, emotivi, etici, analitici. Il processo di apprendimento diviene un percorso condotto *con* gli studenti durante gli incontri: gli elementi di interdipendenza e quelli situazionali divengono ingredienti fondamentali dell'apprendimento.

A tal proposito, un aspetto cruciale è costituito dalle esercitazioni pratiche, ispirate ai principi del *gamestorming* (Gray, Brown e Macanuso, 2021) e rimodulate scegliendo stimoli correlati all'assistente sociale. La maggior parte delle attività viene sviluppata su un doppio livello: individuale e di gruppo; successivamente è prevista una restituzione all'intera classe.

Temi affrontati

Uno dei principali temi esplorati durante il Laboratorio riguarda le motivazioni che hanno condotto alla scelta di iscriversi al corso di laurea. Mediante l'uso di materiali didattici e l'assegnazione di consegne specifiche, gli studenti vengono invitati a rintracciare nella propria vita quali sono stati gli aspetti e i passaggi più rilevanti. Negli anni sono stati utilizzati vari strumenti per la raccolta e l'analisi di tali informazioni, tra cui: un questionario iniziale a domande aperte, alcune tecniche proiettive che si avvalgono di immagini in cui lo studente è chiamato a «posizionarsi» graficamente, la nuvola di parole. Emerge in tal modo un caleidoscopio di variabili inerenti a una serie di aspetti: le aspettative sul ruolo, le immagini anticipatorie del corso di laurea, i sistemi valoriali di riferimento, le circostanze della scelta, interessi e caratteristiche personali, alcuni incontri, le credenze rispetto alla professione.

Durante questo lavoro gli studenti comprendono come «l'individuo maturi la sua scelta professionale diacronicamente attraverso una serie di decisioni che si articolano lungo un percorso di molti anni e che costituiscono l'espressione dell'interazione individuo-ambiente» (Di Fabio, 2002, p. 31); si mettono quindi in risalto la processualità, l'evoluzione storica, la componente relazionale. A tal proposito una studentessa commenta:

Durante questo laboratorio ho capito *in primis* l'importanza di ascoltarsi e di trovare un «perché» alle cose, in questo caso al perché ho deciso di frequentare questo corso di studi. Il mio «perché» credo sia molto collegato alla sfera privata, a determinati eventi accaduti che hanno generato in me il desiderio di aiutare gli altri. Una motivazione così personale può essere molto forte quanto rischiosa.

Anche quando la classe viene condotta ad approfondire il tema delle rappresentazioni dell'assistente sociale, l'obiettivo è mettere in luce le dimensioni e i nodi critici della professione, nonché cogliere la pluralità dei punti di vista e delle prospettive di analisi. Tra le fonti proposte e selezionate negli anni vi sono: foto provenienti da archivi storici, fumetti, stralci di film, testi accademici, articoli di cronaca, interviste, favole, testimonianze di studenti al termine del loro percorso di studi, di giovani assistenti sociali e di colleghe più esperte, corrispondenze epistolari, racconti di vita di persone in carico ai servizi, libri di storie scritti da assistenti sociali. Gli studenti vengono inoltre invitati a creare e raccontare una rappresentazione della propria idea di assistente sociale: emergono visioni poliedriche della professione, alcune più semplici, immediate, talvolta ancora idealizzate, altre più mature e articolate. Questa polifonia viene analizzata e discussa in classe, mettendo in luce i processi di costruzione dell'identità professionale. Durante un lavoro di gruppo inerente alla rappresentazione della figura dell'assistente sociale alcuni studenti hanno scritto:

Ci ha portato a riflettere sulla varietà e sulla specificità di ognuno di noi, che nonostante abbiamo intrapreso uno stesso percorso di studio con un obiettivo comune, in realtà ciascuno di noi è spinto da una propria idea di assistente sociale.

L'invito è quello ad aprire la visuale, fare entrare la complessità (Morin, 1990) e l'incertezza (Ekeland, 1996) nella prospettiva spesso schematica e cristallizzata con cui gli studenti intraprendono questo percorso. Una studentessa rileva:

Questo laboratorio mi ha aperto gli occhi anche sulla complessità del lavoro, anche delle cose che possono apparire semplici. Nel corso della mia vita sono entrata spesso in contatto con queste realtà ma mi sono sempre fermata a osservare il risultato più che il processo.

L'esito è piuttosto dirimpente quando il focus diviene la dimensione etica, affrontata attraverso due attività: l'analisi dei valori evocati da alcune situazioni di servizio sociale contenenti dei dilemmi etici e una ricerca sui significati di un valore a scelta degli studenti, in cui essi devono individuare connessioni con episodi della propria vita. Tali esercitazioni permettono agli studenti di dedicare un'attenzione specifica al linguaggio e rendersi conto che «spesso ciò che appare un valore da perseguire entra

in conflitto con altri valori e molto gioca la loro interpretazione, dettata dal contesto culturale, sociale e organizzativo» (Pasini, 2015, p. 428). Consentono inoltre, insieme all'analisi delle rappresentazioni dell'assistente sociale, di avviare una riflessione sui concetti di «bene» e «male», oppure «giusto» e «sbagliato», facendo emergere da un lato il rischio di eccessiva rigidità nel formulare giudizi, dall'altro la parzialità e soggettività delle interpretazioni rispetto alla complessità del reale. Riportiamo delle considerazioni di alcune studentesse a tal proposito:

Ho potuto percepire in che modo alcuni valori possono essere più importanti per una persona piuttosto che per un'altra, e di conseguenza quanto questi valori possano determinare alcune scelte piuttosto che altre.

Ognuno di noi, pur essendo all'interno della stessa situazione, attribuisce valori diversi alle cose. Sono modi di vedere le cose da prospettive diverse, e ognuno ha il proprio punto di vista. Questo a mio avviso permette di allargare la nostra visuale e può essere di aiuto in momenti in cui ci sentiamo confusi e in cui la nostra prospettiva non è abbastanza.

Ho capito che le idee, opinioni, emozioni e percezioni variano, dunque un nostro pensiero può essere giusto per noi ma può essere sbagliato per gli altri e questo non bisogna giudicarlo.

L'attivazione emotiva sollecitata negli incontri influisce nel processo di apprendimento stesso, in quanto agisce «come guida nella presa di decisioni e nella formulazione delle idee» (Lagreca, 2017). Tale aspetto è molto dibattuto tra gli studenti, talvolta polarizzati tra la convinzione che sia necessario un distacco che rischia di negare l'entrata in gioco delle emozioni stessa e un possibile iper-coinvolgimento che può ostacolare l'attivazione di un pensiero critico. Le emozioni degli studenti vengono raccolte attraverso post-it, brainstorming, domande aperte anonime, esercizi di rispecchiamento emotivo su casi-studio. Gli spazi dedicati alla riflessione sulle emozioni permettono agli studenti di acquisire una maggiore consapevolezza della significatività, rilevanza e correlazione delle emozioni con i processi decisionali e con l'agire. Nelle restituzioni finali di quasi tutti gli studenti emerge un riferimento alla dimensione emotiva esplorata nel Laboratorio, di cui riportiamo alcune testimonianze a titolo esemplificativo:

C'è stato un momento in cui tutte le emozioni che avevo cercato di reprimere sono inesorabilmente saltate fuori.

A volte mi sono sentita fragile, altre volte mi sono sentita forte, ed ho sempre potuto condividere tutto questo in aula. Questa è stata un'esperienza molto interessante e intensa, che spesso mi ha portato a riflettere sui miei ideali e sulle mie emozioni, ma anche sulle emozioni degli altri.

Ho imparato che tutto ciò che proviamo non è una debolezza ma qualcosa che ci descrive nel bene e nel male; ascoltarci ci permette di avere maggiore consapevolezza di noi e ci porta ad agire nel modo migliore.

Conclusioni

In tutte le dimensioni esplorate il gruppo, declinato in una molteplicità di sfaccettature — classe, gruppo di medie dimensioni, piccolo gruppo, diade — gioca un ruolo di primo piano nel processo di costruzione del sapere (Rogers, 1976; Adler e Goleman, 1975): attraverso la narrazione collettiva e co-costruita si attivano processi di apprendimento e meta-apprendimento (Mezirow, 1991; Striano, 2005). In riferimento a ciò, la maggior parte degli studenti considera il gruppo come un «contenitore» sicuro in cui potersi esprimere liberamente, senza giudizi. Molti di loro ne mettono in luce le potenzialità, tra cui il valore delle relazioni, della solidarietà e della collaborazione fra loro, lo sviluppo di un senso di appartenenza; la possibilità di affrontare l'ansia, la vergogna e la timidezza nel parlare in pubblico e di trarre soddisfazione quando ci riescono, le connessioni con alcune dimensioni del lavoro futuro, come quella dell'équipe. Taluni studenti ne evidenziano anche le criticità, legate prevalentemente alle dinamiche di gruppo che entrano in gioco, soprattutto sugli aspetti organizzativi delle attività proposte, di cui hanno meno padronanza.

Come osserva Sicora: «pensare riflessivamente insieme ad altre persone consente di spingere lo sguardo più in profondità e di giungere a conclusioni che da soli non si sarebbe mai stati in grado di formulare» (2010, p. 14). Il metodo dialogico-narrativo facilita l'esplorazione di sé e dell'altro, la messa a fuoco di punti di vista diversi, l'attivazione di processi di rispecchiamento e differenziazione, fortemente correlati con la dimensione identitaria.

In conclusione, l'utilizzo del gruppo nella formazione di servizio sociale offre numerosi vantaggi:

- permette di sperimentare ruoli, dinamiche relazionali e di interdipendenza, processi comunicativi complessi: il laboratorio costituisce quindi una delle esperienze di socializzazione anticipatoria al lavoro, in cui gli studenti iniziano a confrontarsi con le dimensioni tipiche della professione dell'assistente sociale;
- promuove il miglioramento della competenza comunicativa (Hymes, 1972) e il potenziamento delle competenze trasversali;
- facilita lo sviluppo della reciprocità fra gli studenti, la creazione di legami e l'attivazione di reti di supporto sociale utili per la futura comunità professionale e ancora più importanti nell'attuale periodo di pandemia.

Abstract

The purpose of this article is to present some outcomes of university laboratory experiences aimed at students attending the first year of the degree course in Social Work. The choice of the group as privileged instrument of teaching is strategic, as the group encourages in the students a dialogic and reflective approach towards some themes outlined in the laboratory: the personal and professional identity, the ethical dimension of the work, communication and language, emotional and relational aspects. Through techniques of involvement and individual and collective exercises proposed to the class, the students discuss with each other, discover and understand different points of view, learn how to de-construct their own beliefs and value systems and to consider and accept new ones. Testing one's beliefs and one's expectations through comparison with those of others, allows them to begin to understand the complexity and to welcome the uncertainty as a constitutive aspect of reality. Both processes of reality and professional identity building are highlighted through a continuous reflective process on specific professional themes and on relational and communication dynamics that develop in the classroom. A special attention is given to personal elements and to emotional aspects that come into play. Additionally, the group, beyond becoming a vehicle for learning, facilitates the building of bonds among students.

Keywords

Group – Experiential learning – Professional identity – Reflective thinking – Complexity.

Bibliografia

- Adler N.E. e Goleman D. (1975), *Goal Setting, T-Group Participation, and Self-Rated Change: An Experimental Study*, «Journal of Applied Behavioral Science», vol. 11, n. 2, pp. 197-208.
- Bertotti T. (2016), *Decidere nel servizio sociale*, Roma, Carocci.
- Bertotti T., Fazzi L. e Rosignoli A. (2021), *Il servizio sociale: le competenze chiave*, Roma, Carocci.
- Boud D., Keogh R. e Walker D. (1995), *Reflection. Turning experience into learning*, London, UK, Kogan Page.
- Bruner J.S. (1990), *Acts of Meaning*, Harvard, MA, Harvard University Press. Trad. it., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Chechak D. (2015) *Social work as a value-based profession: Value conflicts and implications for practitioners' self-concepts*, «Journal of Social Work Values and Ethics», vol. 12, n. 2, pp. 41-48.
- Chicco L., Amione F. e Bassa Poropat M.T. (2003), *Narrazione ed ascolto. L'autobiografia come strategia di intervento nelle relazioni di aiuto*, Roma, Carocci.
- D'Amario B., Saladino V., Santilli M. e Verrastro V. (a cura di) (2015), *Le competenze trasversali. Teorie ed ambiti applicativi*, «QUALE psicologia», Nuova Serie, a. 3, n. 5, suppl. n. 2.
- De Nubila R. e Fedeli M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Lecce, Pensa Multimedia.

- De Sandre I. (2007), *La riflessività come dimensione interna al lavoro di servizio alle persone*, «Studi Zancan», n. 1, pp. 23-24.
- Dewey J. (1933), *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, MA, Houghton Mifflin. Trad. it., *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019.
- Di Fabio A. (2002), *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, Firenze, ITER, Institute for Training, Education and Research.
- Ekeland I. (1996), *L'introvabile certezza*, «Il Corriere dell'Unesco», vol. 5, pp. 20-22.
- Fedeli M. e Frison D. (2017), *Come incoraggiare la riflessione nei processi di apprendimento? Lo studio della letteratura per una riflessione metodologica sulle pratiche formative*, «Nuova Secondaria», a. XXXIV, n. 9, pp. 136-140.
- Gray D., Brown S. e Macanujo J. (2010), *Gamestorming*, Sebastopol, CA, O'Reilly Media. Trad. it., *Gamestorming*, Palermo, Flacowski, 2021.
- Hymes D.H. (1972), *On communicative competence*. In J.B. Pride e J. Holmes (a cura di.), *Sociolinguistics*, Baltimore, MA, Penguin, pp. 269-293.
- Kolb A.D. e Cliffs E. (1984), *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, New York, NY, Prentice Hall.
- Lagrecia I. (2017), *Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento*, <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89955> (consultato il 29 aprile 2022).
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil. Trad. it., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- Morin E. (1996), *Per una riforma del pensiero*, «Il Corriere dell'Unesco», vol. 5, pp. 10-14.
- O'Connor L. (2020), *How social workers understand and use their emotions in practice: A thematic synthesis literature review*, «Qualitative Social Work», vol. 19, n. 4, pp. 645-662.
- Pasini A. (2015), *I principi del servizio sociale. Dalla storia alle sfide attuali*, «Studi di Sociologia», vol. 53, n. 4, pp. 427-439.
- Rogers C. (1976), *I gruppi di incontro*, Roma, Astrolabio.
- Sicora A. (2010), *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto. Fare più errori per fare meno danni?*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli.
- Sicora A. (2021), *Emozioni nel servizio sociale. Strumenti per riflettere e agire*, Roma, Carocci.
- Striano M. (2005), *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*. In F. Pulvirenti (a cura di), *Pratiche narrative per la formazione*, «M@gm@», vol. 3, n. 3, Luglio-Settembre.



www.erickson.it