

Marco Bernabei, Raffaella Girelli e Claudio Neri
GRUPPI CON ADOLESCENTI A SCUOLA: LA NOSTRA
ESPERIENZA¹

1. PREMESSA

La fonte principale di definizione dell'identità personale di ogni ragazzo è la famiglia, sia da un punto di vista formale, attraverso l'imposizione del nome e l'introduzione nel territorio, sia da un punto di vista psicologico, attraverso la rete di relazioni affettive primarie. Le trasformazioni della struttura familiare cui si assiste da alcuni anni, tuttavia, quali l'aumento delle famiglie monoparentali, l'aumento delle famiglie con figli unici, lo sviluppo della "famiglia negoziale", in cui è posto in secondo piano un ruolo genitoriale istituzionale, connesso alla dimensione morale, e in cui prevale un ruolo genitoriale che soddisfa funzioni strumentali, limitato in una continua "contrattazione delle regole" nei confronti dei figli, hanno determinato un ulteriore impegno dell'istituzione scuola. Essa si trova, spesso impreparata, a svolgere una funzione suppletiva, rispetto alla famiglia, riguardo ai processi di socializzazione, di organizzazione di una memoria personale e di formazione di un progetto di vita dell'alunno, tutti elementi fondanti un adeguato senso di identità dell'alunno stesso.

In questo contesto s'inserisce il nostro contributo.

Si intendono ripercorrere le tappe della messa a punto del nostro modello di intervento nelle scuole di Roma e del Lazio e quindi presentare la prima fase di una ricerca-azione, volta ad indagare gli effetti dell'applicazione del medesimo modello in due scuole superiori di Sora.

2. NOTE STORICHE SUL LAVORO CON I GRUPPI NELLE SCUOLE

¹ Pur frutto di una elaborazione comune, a C. Neri vanno attribuiti i paragrafi 1,8; a M. Bernabei i paragrafi 2,3,4; a R. Girelli i paragrafi 5,6,7.

Il nostro modo di lavorare con i gruppi nella scuola è il prodotto di aggiustamenti via via apportati a un modello d'intervento triplice (imperniato su gruppi con bambini o con adolescenti, gruppi con insegnanti e gruppi con genitori) messo a punto in quasi quindici anni d'esperienze.

Il primo nucleo d'esperienze (tra l'87 e il '95) ha riguardato soprattutto un intervento imperniato sul "gruppo-bambini" nelle scuole elementari e su "gruppi d'accompagnamento" di genitori e insegnanti.

Un secondo filone d'esperienze, cominciato nel '92-93, ha riguardato invece soprattutto progetti centrati sul "gruppo-adolescenti" nelle scuole superiori, e su un lavoro di **counseling**, preliminare alla formazione di tale gruppo.

Formazione dei conduttori

La conduzione dei gruppi nelle scuole è affidata a psicologi con una formazione psicoanalitica di gruppo. I conduttori dei gruppi con bambini e adolescenti sono scelti tra gli psicologi che hanno avuto esperienze di lavoro con queste fasce d'età.

I primi interventi nelle scuole (cfr. M. Bernabei 1990a, 1996), come i successivi, sono stati avviati da conduttori il cui percorso formativo era avvenuto nel Centro Ricerche Psicoanalitiche di Gruppo -il Pollaiolo di Roma² o comunque nell'ambito di quella medesima matrice culturale.

Tre anni fa è stata costituita un'associazione, la **GRID** (Gruppo Intervento Dispersione Scolastica e Disagio Giovanile) in cui si raccolgono psicologi e insegnanti per pensare, realizzare e discutere assieme gli interventi nella scuola.

²Su questa stessa esperienza sono consultabili anche gli articoli degli altri due conduttori (cfr. A. Lombardozzi 1990; L. Ruberti 1990) e l'introduzione al numero tematico della rivista **Gruppo e funzione analitica** dedicato al lavoro con i gruppi di bambini (cfr. A. Baruzzi 1990).

3. I GRUPPI NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Nelle prime esperienze nelle scuole elementari veniva sperimentato un intervento centrato sul "gruppo-bambini" che dedicava ancora poca attenzione al coinvolgimento di genitori e insegnanti.

Nel primo progetto dell'87 gli insegnanti degli allievi inseriti in gruppi, che si riunirono settimanalmente per tre anni, avevano incontri mensili con lo staff dei conduttori. Erano incontri finalizzati a scambiare informazioni sui cambiamenti che si manifestavano nei partecipanti sia nella classe sia nel gruppo.

Anche i genitori dei bambini venivano visti da un conduttore diverso da quello del gruppo dei figli, in incontri mensili.

Quei primi gruppi non prevedevano la richiesta di finanziamenti alla scuola.

I conduttori si ritrovavano quindicinalmente a riflettere sull'andamento dei rispettivi gruppi all'interno di uno stesso gruppo di supervisione (cfr. M. Bernabei 1990b).

"Gruppo-insegnanti elementari": evoluzione del modulo formativo

Le esperienze successive negli anni '90 vennero avviate chiedendo il finanziamento degli interventi sulla base di un progetto. Le risorse finanziarie ottenute dal provveditorato e dal comune permettevano d'offrire agli insegnanti uno spazio a loro dedicato. Tale spazio s'è configurato, da subito, come quello tipico di un "gruppo di formazione". Tale gruppo veniva condotto da uno psicologo diverso da quello del "gruppo-bambini".

I gruppi con gli insegnanti (come quelli con i genitori) vennero avviati due anni prima dell'inizio dei gruppi con i bambini.

Questa scelta rappresentò un momento significativo nell'evoluzione del nostro modulo di lavoro, in cui si aggiungeva l'importante idea di "accoglimento". Per poter cioè "accogliere" alcuni bambini di una scuola nei gruppi ci rendevamo conto che

dovevano sentirsi anzitutto "accolti" i loro insegnanti e i loro genitori.

Il "gruppo-insegnanti" cominciava a venir presentato come un gruppo, inserito in un "modulo formativo" aperto a tutti i docenti della scuola. Ai partecipanti veniva proposto di parlare della loro relazione con i propri "allievi difficili". Successivamente il modulo venne arricchito di momenti seminariali.

Il "gruppo-insegnanti" delle elementari si è poi aperto agli insegnanti delle scuole medie con uno stesso bacino d'utenza. Si sono così realizzati i primi interventi imperniati sul collegamento tra insegnanti di elementari e medie che si è poi esteso anche ai genitori (con la costituzione di gruppi di genitori misti, delle elementari e delle medie).

"Gruppo-genitori": evoluzione di una proposta

Il "gruppo-genitori" nelle elementari viene attualmente avviato con almeno un anno d'anticipo rispetto al "gruppo-bambini". Il "gruppo-genitori" viene inizialmente proposto come **"gruppo di sostegno alla funzione genitoriale"** aperto a tutti i genitori della scuola.

Nelle prime esperienze di gruppi di genitori si poteva cogliere una costante: quando si arrivava a far partire il "gruppo-bambini", il "gruppo-genitori", condotto da uno psicologo diverso da quello del "gruppo-bambini, era già avviato nella scuola. I genitori che avevano già partecipato a uno o due anni d'incontri con lo psicologo diventavano quindi un naturale "gruppo d'accoglienza" per i padri e le madri ai quali veniva proposto di valutare la possibilità d'inserire i figli in un gruppo. Questi padri e queste madri non decidevano di entrare nel "gruppo-genitori" sulla base d'un generico interesse a portarvi i loro problemi di genitori. Il loro inserimento nel "gruppo-genitori" avveniva, infatti, sulla base di una proposta del conduttore del "gruppo-bambini": accompagnare i figli nel loro percorso gruppale, accettando di partecipare al "gruppo-genitori".

L'attenzione al coinvolgimento dei genitori, da ricercare fin dall'avvio dell'intervento, è frutto di un convincimento maturato in questi anni: l'idea di un possibile "gruppo-bambini" va fatta germinare all'interno del "gruppo-genitori", e non solo all'interno del "gruppo -insegnanti".

"Il gruppo-bambini"

L'evoluzione degli interventi nelle scuole elementari è caratterizzata in misura notevole dalla fisionomia assunta, negli anni, dal "gruppo-bambini".

Le prime esperienze nelle scuole elementari risentivano dell'influenza di una concezione del "gruppo-bambini" quale gruppo a finalità prevalentemente terapeutica. Il modello di riferimento era il tipo di gruppo avviato alla fine degli anni '70 in alcuni servizi materno-infantili (cfr. A. Baruzzi 1981). Negli anni '90 si è invece andata sviluppando l'idea di un "gruppo-bambini" con finalità soprattutto preventive e orientato a due obiettivi: migliorare le capacità espressive dei bambini; sostenerne le "competenze" nell'area dell'apprendimento. Si è cominciato quindi a proporre l'inserimento in un "gruppo-bambini" per quegli alunni le cui difficoltà nel processo d'apprendimento, e/o in quello di socializzazione, venivano considerate, da insegnanti, genitori e psicologo, meritevoli di essere affrontate.

La prospettiva offerta a insegnanti e genitori era di utilizzare il gruppo quale strumento privilegiato per affrontare alcune delle difficoltà incontrate da figli e allievi nel loro naturale processo di crescita. A genitori e insegnanti si proponeva anche di darsi un "metro comune" per arrivare a valutare assieme se i loro figli o alunni stessero incontrando qualche difficoltà in più rispetto ad altri bambini della stessa età. Il metro comune di valutazione sul quale s'è trovato un consenso maggiore tra genitori e insegnanti è quello proposto da Donald Winnicott.

Winnicott, che era stato pediatra prima di diventare psicoanalista, riteneva che, per la fascia d'età tra i 6 e i 10 anni, il concetto di "salute" andasse legato alla capacità d'apprendimento. Proponeva

quindi di considerare indice di salute "agire come un bambino di 6 anni quando se ne hanno sei e di dieci quando se ne hanno dieci"(cfr. D. Winnicott 1967).

L'invito agli insegnanti e ai genitori è quindi a sintonizzarsi soprattutto sulla difficoltà dei bambini ad esprimersi in modo armonico rispetto a quanto ci si aspetterebbe da chi è in quella fascia d'età. Questa "attenzione" congiunta d'insegnanti, genitori e psicologo è di grande apporto al nostro lavoro nel "gruppo-bambini", finalizzato a riallineare le capacità d'apprendimento, d'espressione e le competenze dei bambini con quelle dei loro coetanei.

Modalità di scelta dei partecipanti al "gruppo-bambini"

Una trasformazione delle modalità di scelta dei bambini è avvenuta rispetto al modo di arrivare a una selezione. All'inizio erano gli insegnanti a fare una prima selezione. Erano loro a decidere d'inviare allo staff dei conduttori dei gruppi di bambini alcuni allievi a cui far esprimere con i disegni i propri stati emotivi (attraverso un disegno libero e quattro a tema: "una cosa che fa paura", "una che fa felice", "una che rende triste", "la propria famiglia"). Seguiva un breve colloquio sul contenuto di quei disegni con il futuro conduttore del "gruppo-bambini".

Successivamente i conduttori hanno fatto fare i disegni a tutti i bambini di una classe in presenza dell'insegnante. I disegni venivano poi rivisti insieme agli insegnanti, in modo da incrociare le impressioni tratte dai fogli con l'immagine che ogni docente aveva di quel bambino. Così ai colloqui individuali col conduttore del "gruppo-bambini" arrivavano solo i bambini che, sulla base di un confronto con l'insegnante, sembravano poter utilmente fruire dell'occasione d'esprimere nel gruppo le emozioni e le problematiche comparse sia nei disegni sia nel comportamento in classe.

L'ultima trasformazione della modalità per arrivare a una scelta è avvenuta affiancando ai disegni alcuni tests, scelti tra quelli più a

lungo collaudati su popolazioni scolastiche significative quali quelle dei quartieri popolari di Palermo (cfr. M. Gentile 1994).

4. I GRUPPI NELLE SCUOLE SUPERIORI

Le esperienze di gruppi con adolescenti nelle scuole superiori, cominciate più tardi di quelle con i bambini (tra il '93 e il '94), sono, attualmente, quelle in maggior espansione. Il buon accoglimento da parte delle scuole di progetti d'intervento con adolescenti dipende da almeno tre fattori: la minor necessità di un lungo lavoro di preparazione; la possibilità per l'adolescente di decidere direttamente se gli sia utile intraprendere un percorso di tipo grupppale; la naturale propensione dell'adolescente a "fare gruppo" con i coetanei.

Rispetto ai tempi necessari per avviare un intervento con gli adolescenti a scuola le esperienze di questi anni hanno fornito alcuni dati: mentre l'impianto del "gruppo-bambini" è paragonabile all'**ecosistema di un acquario** (che, per formarsi, ha bisogno di almeno tre anni) il "gruppo-adolescenti" può avviarsi dopo alcuni mesi di counseling individuale con i ragazzi.

Gruppi con genitori di adolescenti

L'ecosistema che consentiva al "gruppo-bambini" di impiantarsi richiedeva, come si è visto, l'integrazione profonda con i gruppi, avviati in precedenza, di insegnanti e di genitori.

Nel processo di costituzione del "gruppo-adolescenti", anche se è prevista una fase di lavoro con gli insegnanti e uno spazio per i genitori, il coinvolgimento di quest'ultimi non ha la stessa centralità. Il motivo va ricercato nel diverso rapporto che gli adolescenti hanno, rispetto ai bambini, con i propri genitori. L'inserimento degli adolescenti nel gruppo non deve passare per una preventiva valutazione da parte di adulti (insegnanti-conduttore-genitori). I genitori vengono sempre informati, con

una comunicazione scritta, della possibilità offerta dalla scuola ai figli di fruire di un servizio di counseling al mattino ed, eventualmente, di gruppo nel pomeriggio. Sono poi i figli a comunicare ai genitori la propria decisione di trattenersi a scuola per partecipare al gruppo e a ricevere, quasi sempre, il loro convinto assenso.

Un lavoro con i genitori s'è sviluppato anche nelle superiori, ma non per creare una "preparazione", o un "accompagnamento" al "gruppo-ragazzi", bensì **a latere** di tale esperienza.

La proposta di un'esperienza di gruppo ai genitori degli adolescenti è maturata dopo che alcuni padri e alcune madri cominciavano a chiedere incontri individuali nello spazio di counseling riservato ai figli.

S'è cominciato, così, con l'offrire ai genitori brevi cicli d'**incontri a tema** incentrati sulle difficoltà a mettersi in relazione con i figli adolescenti (i titoli erano: "quando non esce mai, quando sta sempre in casa"; "quando ha troppi amici, quando non ne ha"; ecc.). La richiesta, dopo il primo anno, era d'arrivare a cicli più prolungati. Attualmente stiamo cominciando a proporre gruppi di genitori centrati sul tema del **passaggio** dei figli adolescenti dalle medie alle superiori.

Criteri di formazione del "gruppo-adolescenti": il counseling

Una peculiarità dell'intervento nelle scuole superiori riguarda la necessità di un lavoro di counseling preparatorio alla formazione del gruppo. Un cambiamento del modello d'intervento nelle superiori ha riguardato il modo d'impostare il rapporto tra counseling e gruppo.

All'inizio il counseling veniva svolto da una persona diversa da quella che avrebbe condotto il gruppo con gli adolescenti. Nel corso dei colloqui di counseling ad alcuni ragazzi veniva proposto di riflettere su un'eventuale partecipazione al "gruppo-ragazzi". Il conduttore del gruppo vedeva i ragazzi solo in occasione della prima seduta (cfr. M.Bernabei 1998).

Attualmente il conduttore tiene anche il counseling che porterà alla formazione del suo gruppo. Il lavoro di counseling non si considera però concluso con l'inizio del gruppo. Viene continuato per offrire una "sponda" d'appoggio individuale a ragazzi che non se la sentono d'entrare nel gruppo o che decidono di lasciarlo dopo un primo impatto. C'è anche la necessità di regolare, attraverso incontri di counseling, l'afflusso di nuovi membri al "gruppo-adolescenti" (i nuovi ingressi vengono programmati alla ripresa autunnale del gruppo).

La prassi dell'invio da parte di uno psicologo addetto al counseling al conduttore del gruppo è stata abbandonata quando si è constatato che alcuni mancati arrivi erano legati alla difficoltà per i ragazzi di passare dal rapporto con la persona da cui avevano ricevuto la proposta a quello con il conduttore del gruppo.

Gruppi di insegnanti

Il modello di gruppo di formazione con gli insegnanti delle superiori ha avuto una costante trasformazione negli ultimi quattro anni.

All'inizio i gruppi di insegnanti erano centrati sulla discussione con il conduttore delle situazioni relative agli allievi più problematici. L'insegnante, nel proporre il suo problema con questi allievi, si poneva quasi sempre in un rapporto di forte dipendenza dall'esperto psicologo. Su motivi e radici di tale "dipendenza" si svolgeva una parte significativa del lavoro del "gruppo-insegnanti". Tuttavia il riconoscimento della tendenza di questi gruppi a rivestire il loro conduttore dei panni dell'"esperto" suggerì di dare una diversa collocazione alla "parola dell'esperto". L'intervento dell'"esperto" venne inserito in una cornice **ad hoc**, che consisteva in incontri di tipo seminariale. Gli esperti ruotavano ogni due-tre incontri, e seguiva, una settimana dopo, l'incontro del "gruppo-insegnanti" con lo psicologo. Un'ulteriore correzione è stata introdotta proponendo l'incontro del "gruppo-insegnanti" nell'ora e mezzo successiva a quella del seminario.

L'ultima evoluzione del modello è relativa alla scelta di proporre "gruppi di lavoro" a tema (su "accoglienza", "valutazione", "transiti tra medie inferiori e superiori"), limitando il numero dei seminari (non più di tre) rispetto a quello degli incontri previsti per i "gruppi di lavoro" (dieci).

Questo modello è stato suggerito dalla necessità di superare la dicotomia che si era creata tra seminario con l'esperto e successivo gruppo con lo psicologo.

La finalità attuale è di far lavorare continuativamente un gruppo su un tema specifico, di particolare rilevanza per la fascia d'insegnanti che l'ha scelto. In particolare, il "gruppo di lavoro" a tema viene presentato agli insegnanti come un gruppo che lavora per conseguire tre obiettivi: riconoscimento della propria esperienza nel campo (ad esempio nel campo della valutazione); confronto con quella di altri colleghi; modalità per renderla comunicabile anche fuori dal gruppo.

5. IL PROBLEMA SPECIFICO DELLA RICERCA-AZIONE: LA DISPERSIONE E L'ABBANDONO SCOLASTICO

Si vogliono ora presentare alcuni dati relativi all'abbandono scolastico da parte degli alunni per affrontare e prevenire il quale la cattedra di Teorie e tecniche della dinamica di gruppo (prof. Claudio Neri), dell'università "La Sapienza" di Roma, ha proposto un progetto di intervento, basato sul modello sopra descritto e finanziato dal C.N.R., che sta sperimentando in alcune scuole della regione Lazio.

Secondo le stime del ministero della Pubblica Istruzione, ogni anno circa 225.000 studenti interrompono gli studi della scuola secondaria superiore. Complessivamente ammontano all'8,2% (1992-93), di cui il 14,4% sono del primo anno di corso, decrescendo fino al 2% negli anni successivi (cfr. M. Dei 1998).

Due dati paiono particolarmente importanti: l'insuccesso scolastico e l'abbandono scolastico sono massimi nel primo anno di scuola superiore; la dispersione colpisce in ordine decrescente: gli istituti professionali, gli istituti tecnici, gli istituti magistrali, il liceo scientifico e il liceo classico.

Le due scuole superiori di Sora coinvolte nel progetto di ricerca-azione contro la dispersione scolastica della cattedra rispecchiano negli ultimi anni l'andamento nazionale sopra descritto, presentando un maggior numero di ritiri il primo anno di corso in entrambe le scuole e una situazione complessivamente più grave nell'istituto tecnico "C. Baronio" rispetto a quella presente nel liceo scientifico "Leonardo Da Vinci" (cfr. E. Gabriele, M.A. Duro e A. Evangelista 1998). Il progetto ha quindi scelto quali classi-bersaglio le prime dei cinque anni di corso.

Perché il gruppo a scuola: riferimenti teorici del progetto

Si vuole in primo luogo sottolineare il ruolo del gruppo di coetanei (*peer groups*) nella fase evolutiva attraversata dall'adolescente.

In questa sede, tra i molti dedicati all'argomento, sembrano particolarmente significativi gli studi degli Sherif. Si tratta di due autori, infatti, che nello studio dell'adolescenza hanno a fondo considerato la reciproca influenza di fattori sociali, personali e culturali. La tesi documentata dai loro studi è riassumibile in alcuni punti fondamentali: il gruppo di riferimento è l'entità sociale che protegge dalle situazioni di incertezza; l'adolescente ha due gruppi di riferimento, la famiglia e il gruppo dei coetanei, e tende a preferire il secondo anche nel caso di relazioni familiari definite dall'adolescente stesso molto positive; il gruppo dei coetanei risulta di fatto un momento di aggregazione essenziale per gli adolescenti, in cui gli individui fanno le scelte più importanti riguardanti la propria identità sociale e il proprio impegno nel mondo adulto; il gruppo di pari può quindi essere definito il laboratorio sociale più rilevante dei cambiamenti

adolescenziali (cfr. C.W. Sherif 1984; M. Sherif e C.W. Sherif 1965).

La letteratura anglosassone è ricca inoltre di specifici riferimenti relativi alle esperienze di gruppi di consulenza con adolescenti nelle scuole (cfr. H.I. Driver 1958; J. Warters 1960; B.W. MacLennan e N. Fensfeld 1968; C.A. Mahler 1969; S.D. Glass 1969; M.M. Ohlsen 1970; I.H. Berkovitz 1975; G.M. Gazda 1976).

In particolare, Berkovitz (1989) evidenzia i vantaggi offerti dal setting scolastico: una maggiore accettazione da parte dei ragazzi dell'esperienza di gruppo perché sentita meno distante dalla propria vita quotidiana proprio in quanto si svolge a scuola; alcune informazioni sui membri, preziose per lo sviluppo del processo gruppale, diventano più facilmente e rapidamente patrimonio comune del gruppo in virtù della conoscenza scolastica fra i ragazzi; i commenti positivi degli insegnanti rispetto a eventuali miglioramenti possono essere restituiti velocemente al gruppo ed essere un buon elemento di rinforzo per tutti i membri.

I medesimi vantaggi sono indicati anche da Coppock e Dwivedi (1993). I tre autori concordano sostanzialmente anche sul numero ottimale dei partecipanti al gruppo, indicato tra 6 e 8 (cfr. C. Coppock e K.N. Dwivedi 1993) e tra 6 e 10 (cfr. I.H. Berkovitz 1989).

L'idea portante alla base della ricerca-azione (che prevede un triplice intervento di gruppo: gruppo di adolescenti, gruppo parallelo dei genitori, gruppo parallelo di insegnanti, condotti da tre psicoterapeuti diversi) è quella di fornire uno spazio di riflessione contenitivo e trasformativo per i diversi gruppi di persone dell'istituzione scuola. Tutto questo dovrebbe costituire un solido strumento di prevenzione contro il sopra citato fenomeno dell'abbandono scolastico.

In un'ottica di osservazione psicoanalitica, le diverse persone che fanno parte della scuola quale istituzione non sono estranee alla

tendenza ad attuare meccanismi di difesa per evitare dolore, angoscia, conflitto (cfr. B. Copley e B. Forryan 1987).

Il primitivo meccanismo della scissione delle parti non tollerabili e della loro proiezione sull'*alunno terribile o abbandonico*, sul *collega ignorante o cattivo*, sul *genitore crudele o irresponsabile*, non contribuisce all'elaborazione trasformativa di tali dolorosi contenuti, ma ne garantisce il temporaneo evitamento.

Menzies (1960) è arrivato a ipotizzare che il successo di un'istituzione sociale dipenda dalle modalità da lei adottate per contenere l'angoscia.

Da questo punto di vista, un presupposto teorico della ricerca è che l'esperienza di gruppo possa offrire al genitore, all'insegnante e, in particolare, all'adolescente una possibilità di confronto, di rispecchiamento, di contenimento emotivo fino all'elaborazione collettiva dei contenuti più o meno gravosi grazie al «*pensiero di gruppo*» (cfr. C. Neri 1996, pp.112-113).

Per quanto riguarda, poi, la specifica condizione dell'adolescente, impegnato nel processo di separazione-individuazione dalla propria matrice familiare, necessario per una consapevole ridefinizione della propria identità, è stato dimostrato come il gruppo si sia rivelato lo strumento di intervento più idoneo per accompagnare l'adolescente in tale situazione (cfr. S. Levin 1982; G.S. Zabusky, P. Kymissis 1983).

Il bisogno dell'adolescente di sperimentare ruoli diversi, parti di sé non ancora integrate nella personalità adulta, bisogno rispetto al quale Erikson riteneva che la società dovesse garantire un periodo di *moratoria psicosociale* al giovane (cfr. E. Erikson 1968), trova nel gruppo uno spazio. In esso egli può permettersi di vivere tale periodo di sospensione, in attesa di effettuare le proprie scelte.

Neri (1996, p.145) tra le funzioni terapeutiche del gruppo individua inoltre quella di «*animazione*»: grazie alla partecipazione emotiva alla vita del gruppo e all'incontro-confronto che in esso avviene con modi di essere e pensare molto

diversi dai propri, il singolo può sperimentare e riconoscere come proprie capacità e caratteristiche personali altrimenti inespresse e presenti solo in potenza.

6. LA RICERCA-AZIONE: L'ESPERIENZA DI SORA

L'esperienza di Sora ripropone, pur nelle sue peculiarità, l'evoluzione generale del modello di triplice intervento nelle scuole qui presentata (cfr. supra paragrafi 2-3-4).

Si ritiene utile ripercorrerne le tappe principali per una visione complessiva della realizzazione della ricerca e a scopo esemplificativo della progressiva messa a punto del medesimo modello.

Da un'iniziale esperienza di gruppo-classe condotto da un esperto durante le assemblee scolastiche, si è passati al piccolo gruppo di studenti (massimo 10) provenienti da classi diverse.

Il cambiamento si è reso necessario al fine di costituire dei gruppi per adolescenti il cui numero di partecipanti rientrasse nei canoni di un modello di orientamento psicoanalitico (cfr. I.H. Berkovitz 1989; A.W. Rachman 1995; C. Coppock e K.N. Dwivedi 1993).

Rispetto a quella che si svolge nel *setting* privato, comunque, l'esperienza di gruppo nel *setting* scolastico, pur mantenendo un orientamento psicoanalitico di fondo, presenta alcune peculiarità. Tra queste, le più evidenti sono: la durata a termine dell'esperienza, corrispondente ad un massimo di 13 sedute, rispetto a quella illimitata del piccolo gruppo analitico, e la reciproca, previa conoscenza, almeno scolastica, dei partecipanti, rispetto alla non conoscenza e non frequentazione reciproca dei partecipanti al di fuori del *setting* del gruppo terapeutico.

I conduttori dei gruppi delle scuole di Sora hanno conseguentemente preferito utilizzare la definizione di *gruppo d'ascolto* per riferirsi a tali particolari esperienze gruppali, sottolineandone il carattere sostanzialmente preventivo e di

consulenza, pur riconoscendo la presenza in esse di alcune valenze terapeutiche (cfr. G. De Intinis, L. Ghiara e E. Nicolosi 1998, comunicazione personale). Per motivi analoghi, la letteratura anglosassone utilizza due termini distinti per le due diverse esperienze: «*group therapy*» e «*school group counseling*» (cfr. I.H. Berkovitz 1989, p. 99-100).

Nelle due scuole l'indicazione al gruppo ha coinvolto soprattutto classi a rischio di abbandono scolastico, in cui erano evidenti vistose cadute del rendimento degli alunni, difficoltà di relazione da parte dei medesimi con i compagni e gli insegnanti, uso di sostanze quali hashish, anfetamine o alcool.

Nelle medesime scuole si era reso attivo alcuni anni precedenti le esperienze di gruppo uno sportello di ascolto individuale. Lo psicologo, oltre ad aver svolto una propria funzione specifica di consulenza individuale a breve termine (cfr. F. Gatti 1998), si è incaricato di eventuali invii ai gruppi delle due scuole, condotti ognuno da un altro psicologo (anno scolastico 1995-96) negli orari extra-scolastici, per due ore settimanali.³

A causa di difficoltà organizzative, l'esperienza di gruppo si è potuta ripetere solo nell'anno scolastico 1997-98.

Una differenza nella procedura di formazione del gruppo adottata nell'anno scolastico 1997-98 è stata l'esperienza di consultazione individuale precedente il gruppo. Le consultazioni individuali (3 ore alla settimana per un periodo complessivo di 8 settimane) sono state tenute da un esperto (che sarebbe stato anche il conduttore del gruppo) nei due mesi precedenti alla formazione

³ Durante lo stesso anno, si è compiuta una prima prova del test da utilizzare per la ricerca, somministrando ai membri dei due gruppi delle scuole di Sora e ai membri dei due gruppi di controllo (non avevano partecipato al gruppo d'ascolto) il test di intelligenza *Eta Beta*, con relativo re-test a sei mesi di distanza. La somministrazione ha evidenziato la necessità di introdurre quale aggiuntivo strumento di verifica un test sulle relazioni di oggetto (*M.R.O.*), in quanto i dati forniti dall'*Eta Beta*, relativi alle sole funzioni cognitive, non si sono rivelati sufficienti per ottenere una visione complessiva degli eventuali cambiamenti riscontrabili nei ragazzi che avevano partecipato al gruppo rispetto ai ragazzi del campione di controllo.

del gruppo e si sono esaurite con la costituzione dello stesso. In seguito all'esperienza dell'anno scolastico 1995-96, si è ritenuto più proficuo inserire i ragazzi in un gruppo con il cui conduttore si fosse già instaurata una qualche forma di relazione, garantendo maggior continuità all'intera esperienza, evitando il rischio di vivere la consultazione precedente il gruppo come qualcosa di sostanzialmente separato da esso.

7. PRIMI RISULTATI DELLA RICERCA

Il monitoraggio dei gruppi si è realizzato attraverso la duplice somministrazione di un test di intelligenza, l'Eta Beta, e di un test che, utilizzando la strategia delle frasi da completare, si prefigge di analizzare l'insieme dei rapporti significativi del ragazzo, il test M.R.O. (modello delle relazioni d'oggetto)⁴.

La scelta di questi strumenti si spiega in virtù di due loro caratteristiche: sono tests particolarmente indicati per la fascia di età in cui è compresa quella dei soggetti della ricerca-azione e sono costituiti da prove somministrabili sia individualmente che in gruppo. La somministrazione collettiva si è rivelata infatti l'unica compatibile con i tempi e gli spazi resi disponibili dalle istituzioni scolastiche.

Come si è già accennato (cfr. nota 3), la necessità di estendere l'indagine testologica agli aspetti più strettamente connessi al mondo relazionale dell'adolescente si era resa evidente in una prima fase della ricerca. Il re-test di entrambi gli strumenti è stato somministrato a sei mesi di distanza sia al campione sperimentale (i ragazzi del gruppo), sia al campione di controllo (costituito da ragazzi provenienti dalle medesime classi dei membri del gruppo, selezionati tramite estrazione).

I due campioni di 11 ragazzi di età compresa tra i 14 e i 17 anni (ad eccezione di un membro del gruppo sperimentale di 19)

⁴ Si ringraziano per la collaborazione prestata nella somministrazione dei tests Sandy Fontana e Raffaella Di Donato.

presentavano al proprio interno la stessa proporzione di maschi (0, 273%) e di femmine (0, 727%). Per quanto riguarda l'estrazione socio-culturale dei soggetti di entrambi i campioni, poco più della metà di essi (0, 545 %) era di basso livello, tre di essi (0, 273%) di livello medio. Dei due rimanenti soggetti di ogni campione, uno (0, 091%) era di livello medio-alto in entrambi, l'altro era di livello alto nel campione sperimentale e di livello medio-basso in quello di controllo.

La confrontabilità dei due campioni si è dunque resa possibile in base alla medesima composizione degli stessi rispetto all'età, al sesso e al livello di estrazione socio-culturale dei soggetti.

La composizione dei gruppi condotti nelle scuole della ricerca, inoltre, rispetta il criterio di *eterogeneità limitata*, indicato dalla letteratura specifica quale preferenziale riguardo alla formazione dei gruppi di adolescenti (cfr. A.W. Rachman 1995, p.94). Si ritiene infatti che l'eterogeneità limitata possa garantire una sufficiente gamma di diversità all'interno del gruppo, tale da facilitare il confronto reciproco da parte dei membri.

Volendo considerare alcuni primi e, necessariamente, parziali risultati ottenuti, si può fare riferimento alla tabella 1 per quanto riguarda la verifica testologica dell'Eta Beta e alla tabella 2 per quanto riguarda la verifica testologica del M.R.O.

Nella tabella 1 sono riportati i valori dei due parametri presi in considerazione dal test Eta Beta, conseguiti dai soggetti in fase di test e in fase di re-test.

Ognuno di essi è indicato con una sigla composta da: le lettere dell'alfabeto L o B, per segnalare l'appartenenza del soggetto ad una classe, rispettivamente, della scuola "Leonardo Da Vinci" o della scuola "Baronio"; le lettere dell'alfabeto S o C, per segnalare l'appartenenza del soggetto, rispettivamente, al gruppo sperimentale o al relativo gruppo di controllo; un numero

compreso fra 1 e 11, essendo quest'ultimo, come si è detto, il totale dei soggetti di ogni campione⁵.

I due parametri sono: il Q.I., Quoziente di Intelligenza, punteggio standard con media=100 e deviazione standard=16, e il Q.E., Quoziente di Efficienza. Con quest'ultimo parametro, si indica il rapporto tra punteggio ponderato totale del soggetto e quello dell'individuo medio (cioè con Q.I.=100) appartenente alla classe d'età che fornisce il massimo rendimento al test (nel caso dell'Eta beta la classe 20-24 anni).

Si riscontra in fase di re-test un aumento dei valori dei due parametri superiore in un maggior numero di soggetti (otto) nel campione sperimentale rispetto all'aumento verificatosi in quello di controllo (superiore in sole tre soggetti: LC2, LC3, LC4). Nel campione di controllo si è anche verificato un abbassamento dei valori dei due parametri al re-test nel caso dei soggetti BC8 e BC9.

Dai dati si evince quindi un apporto positivo, da un punto di vista cognitivo, fornito dall'esperienza di gruppo ai soggetti del campione sperimentale.

Il test M.R.O. esplora quattro dimensioni fondamentali del mondo relazionale del soggetto: la dimensione del Sé, la dimensione familiare, la dimensione psicosessuale, la dimensione interpersonale; in questo modo, esso arriva a determinare alcune modalità di rapporto complessivo del ragazzo con la realtà. Le modalità di normalità di rapporto e di patologia relazionale sono rispettivamente indicate con i simboli *N* e *Pat*. All'interno della normalità di rapporto sono ulteriormente individuabili le modalità di accentuazione di positività (simbolo *N+*) e di accentuazione di negatività (simbolo *N-*) nel

⁵ L'esiguità del campione sperimentale (e conseguentemente di quello di controllo) è dipesa dalla mancata possibilità di attivare un maggior numero di gruppi di ragazzi nelle due scuole. I gruppi attivati, dovendo rispettare il criterio di composizione numerica del piccolo gruppo a finalità analitica, non hanno potuto costituire un campione più numeroso. Si intende ovviare a tale limite in una prossima fase della ricerca-azione, attraverso il coinvolgimento di un numero maggiore di scuole in cui attivare ulteriori gruppi di adolescenti.

rapporto oggettuale e la modalità di difensività relazionale, esprimente un ritiro nei confronti dell'oggetto (simbolo *D*).

Nella tabella 2 sono riportate le frequenze relative alle cinque modalità riscontrate al test e al re-test nei soggetti dei campioni delle due scuole. La colonna contrassegnata con 0 si riferisce a frasi non completate dai soggetti o il cui completamento risulta incomprensibile.

Nel caso della verifica fornita dal test M.R.O. è ancora più difficile trarre delle conclusioni, anche sommarie, senza ulteriori elaborazioni dei dati raccolti e successive somministrazioni.

Un elemento significativo sembra essere, comunque, la maggiore mobilità delle frequenze dei soggetti appartenenti al campione sperimentale tra la fase di test e di re-test rispetto all'andamento complessivamente "più statico" di quelle dei ragazzi del gruppo di controllo, anche relativamente alle modalità di distacco relazionale (*D*) e di accentuata negatività nel rapporto oggettuale (*N-*). Probabilmente tali dati sono correlati con il cambiamento interno vissuto dai ragazzi che hanno partecipato al gruppo. Tale cambiamento attraversa diverse fasi prima di costituire una completa elaborazione da parte del soggetto dei propri vissuti emotivi ⁶.

⁶ A questo proposito, si vuole riportare un'illuminante espressione del conduttore di uno dei gruppi delle scuole di Sora relativa al tempo passato nel gruppo: «Quello del gruppo appare un tempo presente che acquista valore in sé, poiché permette di immettere al suo interno un passato emozionale, prossimo o remoto, e di farlo circolare in un ambito di rapporti simmetrici nei quali il bisogno di comunicare e di cercare valori comuni viene accolto e trova risposte.» (cfr. E. Nicolosi 1998, p.30).

8. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

La ricerca-azione allo stato attuale ha fornito dati che non permettono di trarre conclusioni definitive in merito al gruppo quale strumento terapeutico e preventivo nelle scuole (anche per i limiti metodologici di questa prima fase di indagine segnalati nel paragrafo precedente).

L'andamento dei medesimi dati nel campione sperimentale permette comunque di confermare il progresso in ambito cognitivo e l'avvio di un cambiamento dei soggetti nelle proprie modalità relazionali, riscontrati rispettivamente dagli insegnanti e dai conduttori del gruppo nel proprio ambito professionale.

E' possibile, dunque, allo stato attuale della ricerca, proporre ulteriori ipotesi di indagine: l'esperienza di gruppo sembra facilitare l'avvio di un processo di trasformazione nei soggetti che vi hanno preso parte; tale processo non si riscontra nel gruppo di controllo (o comunque non nella stessa entità).