

Natascia Bobbo e Marco Ius

Lavoro di cura, educazione e benessere professionale

PADOVA
UP

PADOVA UNIVERSITY PRESS

*Volume pubblicato all'interno della convenzione tra Dipartimento FISPPA
(Università di Padova) e Regione Emilia-Romagna, 2021*

Prima edizione 2021 Padova University Press

Titolo originale *Lavoro di cura, educazione e benessere professionale*

© 2021 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it

Progetto grafico: Padova University Press
Impaginazione: Oltrepagina, Verona

ISBN 978-88-6938-283-3



This work is licensed under a Creative Commons Attribution International License
(CC BY-NC-ND) (<https://creativecommons.org/licenses/>)

NATASCIA BOBBO, MARCO IUS

**Lavoro di cura, educazione
e benessere professionale**

PADOVA
UP

Indice

Introduzione	9
1Parte. Le idee per orientarsi nel benessere professionale	15
1. Resilienza e <i>fatigue</i> nelle professioni d'aiuto	17
1.1 La resilienza	17
1.2 Il lavoro emotivo con le persone in situazione di vulnerabilità	22
1.3 La <i>fatigue</i> nelle professioni d'aiuto	25
2. Le diverse forme della <i>fatigue</i>	27
2.1 I disturbi vicari del lavoro di cura	27
2.2 La dissonanza emozionale e il coinvolgimento emotivo	30
2.3 Le scorciatoie e le trappole della nostra mente	34
3. Possibili scenari evolutivi	41
3.1 Resilienza e resilienza vicaria tra narrazione, creatività e comunità	44
3.1.1 La comunità	42
3.1.2 La componente narrativa	44
3.1.3 La creatività	46
3.2 Elevazione e Compassion Satisfaction	49
3.3 Autoconsapevolezza emozionale	51
3.4 Debiasing: la disattivazione delle trappole della mente	53
3.5 Gli strumenti per valutare il proprio benessere professionale e la propria capacità empatica	56
2Parte. La proposta di un percorso da costruire	61
Modulo 1: Autovalutazione del proprio ben/malessere professionale	65
Attività 1.1 Valutazione dei segnali di malessere professionale	65
Attività 1.2 Memorie di benessere e malessere professionale	66
Attività 1.2.1 Una storia di gruppo	67
Attività 1.3 Valutazione dei fattori protettivi nel lavoro	69
Attività 1.4 La resilienza vicaria	70

Attività 1.5 Il piatto della vita	70
Attività 1.6 Il corpo e la sua fatica	71
Attività 1.7 Le relazioni personali e la fatica professionale	71
Attività 1.8 L'arcipelago delle risorse	71
<i>Schede attività Modulo 1</i>	73
Scheda 1.1.1 – Riconosciamo i segnali di fatica	75
Scheda 1.1.2 – Valutiamo i segnali di fatica	77
Scheda 1.1.3 – Condivisione e riflessioni	79
Scheda 1.2.1 – Memorie di Benessere e Malessere	81
Scheda 1.2.2 – Debriefing “Una storia di gruppo”	82
Scheda 1.3.1 – Riconosciamo e valutiamo ciò che ci protegge	83
Scheda 1.3.2 – Progettiamo insieme per migliorare	85
Scheda 1.4 – Resilienza vicaria	86
Scheda 1.5.1 – Il piatto della vita professionale e personale	87
Scheda 1.5.2 – Progettiamo insieme per migliorare	89
Scheda 1.6 – I segnali di fatica nel tuo corpo	90
Scheda 1.7 – Le persone attorno a te e la tua fatica	92
Scheda 1.8 – L'arcipelago delle risorse interne ed esterne	93
Modulo 2: Lavoro emotivo e identità professionale	95
Attività 2.1 Consapevolezza emotiva <i>intrapersonale</i>	95
Attività 2.2 Consapevolezza emotiva <i>interpersonale</i>	95
Attività 2.3 Eco-mappa professionale	96
Attività 2.4 Linea della vita professionale e personale	97
Attività 2.5 Incidente critico: per conoscersi meglio	97
<i>Schede attività Modulo 2</i>	99
Scheda 2.1.1 – Riconosciamo le emozioni che proviamo	101
Scheda 2.1.2 – Riconosciamo le emozioni che provano gli altri	102
Scheda 2.2.1 – Identifichiamo le emozioni di un personaggio	104
Scheda 2.2.2 – Analizziamo le emozioni di un role-playing	106
Scheda 2.2.3 – Condivisione e riflessioni	107
Scheda 2.3.1 – L'ecomappa professionale	108
Scheda 2.4.1 – La tua linea della vita personale e professionale	109
Scheda 2.5.1 – L'incidente critico come episodio sfidante	112
Scheda 2.5.2 – Riflettiamo in piccoli gruppi	113
Scheda 2.5.3 – Condivisione e riflessioni	114
Modulo 3: Comunicazione, scorciatoie e trappole della mente	117
Attività 3.1 Le trappole della mente	117
Attività 3.2 Generare alternative alle trappole della mente	117
<i>Schede attività Modulo 3</i>	119
Scheda 3.1.1 – Le mie trappole della mente	121

Scheda 3.1.2 – Le trappole della mente del gruppo	126
Scheda 3.2.1 – Generiamo alternative alle trappole della mente	128
Scheda 3.2.2 – Valutiamo l'efficacia delle scorciatoie della mente	130
Scheda 3.2.3 – Progettiamo insieme per migliorare	131
Modulo 4: Strategie di autocura	133
Attività 4.1 Le strategie di autocura possedute	133
Attività 4.2 Generare nuove strategie di autocura	133
Attività 4.3 Progettare percorsi di autocura	133
Attività 4.4 Comunità reciprocamente supportive	134
<i>Schede attività Modulo 4</i>	135
Scheda 4.1.1 – Le mie strategie di autocura	137
Scheda 4.1.2 – Le strategie di autocura del gruppo	139
Scheda 4.2 – Generiamo nuove strategie di autocura	144
Scheda 4.3.1 – Progettiamo insieme per migliorare	147
Scheda 4.3.2 – Condivisione e riflessioni	153
Scheda 4.4.1 – L'importanza di essere reciprocamente supportivi	156
Scheda 4.4.2 – I presupposti di una relazione supportiva	157
Scheda 4.4.3 – Progettiamo insieme per migliorare	160
Scheda 4.4.4 – Considerazioni e riflessioni	162
Bibliografia	163

Introduzione

La diffusione del coronavirus ha inevitabilmente prodotto ripercussioni consistenti in tutte le organizzazioni educative e socio-sanitarie impegnate nel lavoro di accompagnamento e di cura delle persone. In particolare, il *lockdown*, i dispositivi di protezione personale, l'obbligo del distanziamento sociale e l'emersione di nuovi bisogni hanno costretto educatori e operatori sociali che operano nei servizi volti all'accompagnamento delle famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità a rivedere i modi, tempi e luoghi della relazione con i bambini e con i genitori. Alcuni operatori sono stato colpiti dal virus personalmente, alcuni si sono ammalati, altri hanno vissuto lutti importanti. Se, da un lato, va evidenziato che le diseguaglianze sociali (si pensi, ad esempio, alle condizioni sociali, abitative e lavorative o all'accesso alle risorse educative, scolastiche) sono state amplificate dalla pandemia e dalle possibilità di risposta che le persone hanno attivato, dall'altro lato, sembra importante considerare che la pandemia ha rappresentato e rappresenta a tutt'oggi un'occasione da non sprecare per riflettere sul lavoro con le famiglie nei servizi e per sottolineare come tale lavoro non si colloca in un contesto in cui le due parti sono, da una parte, famiglie in situazione di vulnerabilità e, dall'altra, operatori invulnerabili (Milani et al. 2020). Piuttosto, il lavoro sociale si sviluppa in una cornice in cui famiglie e operatori si adoperano per condividere, in modo situato nello spazio e nel tempo, conoscenze e competenze diverse e complementari al fine di costruire intelligenza collettiva e soluzioni innovative intorno alle situazioni di vulnerabilità e alle avversità a cui alcune famiglie sono particolarmente esposte.

Ponendo il focus sul lavoro degli operatori, la letteratura mostra che l'esposizione ripetuta e continuata alla sofferenza, alle difficoltà e fragilità di altri esseri umani può indurre i professionisti sociali o sanitari a sviluppare uno o più disturbi sul piano emotivo, psicologico, compor-

tamentale e dell'identità personale e professionale. Molti autori hanno evidenziato la comparsa di sindromi diverse: dalla *Compassion Fatigue* (Figley, 1995) al cosiddetto *Vicarious Trauma* (Pearlman, 1999) fino al *Burnout* (Maslach, Leiter, 2006). Tuttavia, viene sottolineato come un buon livello di *Compassion Satisfaction*, la percezione di fare parte di una comunità supportiva e una maggiore consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti possano risultare fattori protettivi rispetto a tali disturbi, giocando quindi un ruolo fondamentale nella tutela del benessere professionale nel lavoro d'aiuto (Stamm, 1999).

L'équipe di lavoro può diventare un luogo in cui ciascun operatore può chiedere aiuto e offrire aiuto. Condividere le inevitabili fragilità che sono parte integrante del lavoro e accogliere con comprensione quelle altrui, riconoscere i propri limiti e le proprie vulnerabilità come occasioni per scoprire se stessi e gli altri, imparare ad accogliere con più empatia e profondità se stessi e gli altri, trovare comprensione in coloro che, condividendo il medesimo impegno professionale, sono in grado di scorgere e capire i segnali del proprio malessere, e quindi rafforzarsi e promuovere la resilienza propria e delle persone: ecco un insieme di azioni cruciali per il raggiungimento e il mantenimento di un certo livello di benessere professionale nei diversi professionisti dell'équipe, di cui le persone che accedono ai servizi non possono che avere beneficio.

Come operare intenzionalmente all'interno dell'organizzazione dei servizi per offrire agli operatori questa opportunità? Come inserire all'interno di tale lavoro un'attenzione specifica in grado di sviluppare questi temi come aspetti importanti della formazione continua? Come accompagnare chi accompagna le famiglie? Come accompagnarsi in ciò come gruppo di lavoro, come equipe multiprofessionale, curandosi del percorso educativo sempre in atto e in divenire a cui ciascun professionista è chiamato per poter accompagnare coloro che vivono situazioni di vulnerabilità che sfidano le loro traiettorie di crescita, di sviluppo e umano compimento?

Il presente lavoro intende proporre alcune possibili risposte a tali quesiti. Esso è frutto dei risultati e della riflessione elaborati a partire da un laboratorio realizzato nel corso del 2018-19 grazie alla collaborazione tra il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova e la Regione Emilia-Romagna. Tale percorso era rivolto ai coordinatori e responsabili dei servizi rivolti bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità degli ambiti territoriali di Bologna, Forlì, Reggio Emilia e Modena precedentemente

coinvolti nel programma P.I.P.P.I., promosso e finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e accompagnato rispetto alle azioni di ricerca, formazione e intervento dai componenti di LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) dell'Università di Padova (Milani et al., 2015). All'interno del programma P.I.P.P.I. e delle Linee di indirizzo nazionali "L'intervento con Bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva", di cui P.I.P.P.I. rappresenta un metodo di implementazione, viene posta particolare attenzione a organizzare e promuovere il lavoro di accompagnamento delle famiglie rispetto ai bisogni di crescita e sviluppo dei bambini e a come gli adulti che si occupano di loro, genitori *in primis* e altri adulti di riferimento, agiscono per dare risposta a tali bisogni nel contesto ambientale di vita di ciascun nucleo familiare. Nei contesti riflessivi in merito all'implementazione del programma, gli operatori impegnati ad operare avendo come focus i bisogni dei bambini e quelli dei genitori per poter rispondere ai bisogni dei bambini stessi, hanno avuto modo di porre l'attenzione e di interrogarsi sul loro livello di benessere e su quanto questo funga da base per instaurare una relazione professionale appropriata e coerente con l'approccio che P.I.P.P.I. propone, il quale è guidato dal metodo della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati & Milani, 2013) e alimentato dalla prospettiva della resilienza (Ius, 2020a; Milani & Ius, 2010a). A partire da tali interrogativi è nato il laboratorio regionale sopramenzionato che è consistito in un percorso di formazione e ricerca fondato sulla consapevolezza che il lavoro di cura, specie se realizzato in ambiti di marginalità, povertà culturale ed economica o di disagio e devianza, può esporre l'operatore a situazioni altamente stressanti come possono essere quelle di ascolto e conoscenza di vissuti emotivi ed esperienziali di sofferenza, abbandono, maltrattamento o abuso subiti da bambini o adulti. A queste, spesso, si associa la fatica e lo stress dovuti alla mancanza di risorse economiche e umane nei luoghi di lavoro e nelle équipe, lo stress e il disagio legato alla necessità continua di affrontare problemi organizzativi di vario genere (eccesso di richiesta di servizio, richieste oltre le proprie competenze o mansioni ecc.) e un contesto socioculturale che spesso fatica a comprendere il senso del lavoro sociale, delle situazioni con cui operata, della necessità di prendere talvolta decisioni importanti per la tutela della vita delle persone e in particolare dei bambini e delle bambine. Le conclusioni di tale percorso (Bobbo, 2020; Bobbo & Ius, 2020; Ius, 2020b) hanno dato avvio ad una seconda proget-

tazione nella quale la Regione Emilia-Romagna insieme con i ricercatori del dipartimento FISPPA ha accolto l'istanza dei referenti e coordinatori dei servizi di essere accompagnati per inserire all'interno della propria organizzazione un'attenzione specifica al tema del benessere professionale grazie alla progettazione e realizzazione autonoma di specifici percorsi di promozione.

Il presente testo nasce all'interno di questo secondo percorso che vede attualmente coinvolti i responsabili e coordinatori dei servizi di sedici ambiti territoriali. Non si tratta di un manuale o di una guida, ma di luogo in cui trovare orientamenti teorici e proposte operative a partire dalle quali sviluppare in autonomia propri percorsi.

Il volume è composto da due parti. La prima propone una cornice teorica finalizzata a fornire orientamento all'interno del tema del benessere professionale. Il costrutto di resilienza apre il testo con l'obiettivo di considerare le difficoltà in termini evolutivi e come referenziale per guardare alla capacità umana di crescere trasformarsi positivamente anche e soprattutto quando ci si trova situazioni particolarmente avverse. Viene, di seguito, introdotto il tema della *fatigue* con le sue diverse declinazioni riferite ai disturbi vicari, alla componente emotiva in gioco nella relazione tra operatore e persone che accedono ai servizi e alle scorciatoie e trappole della mente che possono influenzare l'agire professionale e il relativo benessere proprio a partire dalle diverse modalità di pensare: pensare il proprio lavoro, pensare nel proprio e pensarsi nel proprio lavoro. Si presentano, infine, alcuni riferimenti teorici utili a nutrire la riflessione in merito a possibili sviluppi volti alla promozione del benessere professionale.

La seconda parte presenta numerose attività che i responsabili e coordinatori dei servizi o facilitatori di gruppi di operatori possono utilizzare o a cui possono ispirarsi nel progettare percorsi di approfondimento e accompagnamento sui temi del benessere professionale in contesti di gruppo. Le attività vengono proposte all'interno di quattro moduli tematici sviluppati a partire dai contenuti teorici proposti nella prima parte: autovalutazione del proprio benessere o malessere professionale; lavoro emotivo e identità professionale; comunicazione, scorciatoie e trappole della mente e strategie di autocura. Ogni modulo contiene diverse attività corredate da una o più schede operative da utilizzare come strumento di lavoro.

Si ringraziano le operatrici e gli operatori che a vario titolo hanno partecipato o stanno partecipando ai percorsi promossi dalla Regione

Emilia-Romagna in collaborazione con il dipartimento FISPPA per la loro partecipazione, il loro mettersi in gioco sui temi proposti e per la preziosa disponibilità a riflettere e integrare tali temi all'interno delle proprie pratiche di lavoro, con particolare riferimento all'organizzazione dei gruppi di lavoro. Il lavoro di gruppo sperimentato all'interno delle sessioni di formazione, riflessione, progettazione e valutazione, attraverso le quali i percorsi sono stati sviluppati, ha consentito la creazione di un contesto specificamente professionale che ha promosso il benessere di tutti i partecipanti con rispetto e valorizzazione dei diversi contributi. Ciò ha permesso di integrare coerentemente contenuti e metodo in cui il gruppo ha agito come squadra, all'interno della quale ciascuno si impegna a supportare gli altri e viene supportato dal gruppo stesso. Ci auguriamo che i contenuti che il testo propone siano da stimolo per i professionisti e i ricercatori per iniziare o continuare percorsi di promozione del benessere professionale. Ci auguriamo che tali percorsi, oltre a far stare meglio chi lavora, rappresentino l'occasione per prendersi cura e rafforzare, all'interno di una prospettiva ecologica, i contesti relazionali e fisici in cui vengono accompagnate le persone le quali, proprio perché vivono in una situazione di vulnerabilità, necessitano a loro volta di un supporto professionale capace di incrementare il benessere e la realizzazione delle loro vite.

1 Parte

Le idee per orientarsi nel benessere professionale

Attribuzione dei contenuti della 1° parte

Natascia Bobbo è autrice dei paragrafi 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5

Marco Ius è autore dei paragrafi 1.1, 1.3, 3.1

1. Resilienza e *fatigue* nelle professioni d'aiuto

1.1 La resilienza

Il costrutto di resilienza viene solitamente utilizzato all'interno della cornice del lavoro sociale relativamente alla capacità delle persone che vivono situazioni di vulnerabilità di intraprendere percorsi di adattamento positivo e di superamento della situazione avversa in cui si trovano (Ius, 2020a). Gli operatori sociali possono, dunque, assumere quel ruolo di "tutori di resilienza" grazie all'attuazione di una specifica grammatica della relazione con l'altro nel loro lavoro professionale. (Ius & Milani, 2011; Milani & Ius, 2010a, 2010b). Svolgere tra i propri compiti quello di ruolo di tutore di resilienza, di soffiatore d'anima (Cyrulnik, 2007), se da una parte, richiama il valore intrinseco del credere nell'educabilità umana e nella possibilità del cambiamento, con il relativo coinvolgimento in azioni che lo promuovono, dall'altra, evidenzia la sfida maggiore che il compito di ciascun professionista comprende.

Lungo il percorso riflessivo che questo testo presenta, proponiamo di utilizzare il costrutto di resilienza spostando il focus dai bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, a cui gli operatori solitamente fanno riferimento, per concentrarci invece sulla resilienza dei professionisti che si trovano sollecitati dagli urti che possono essere rappresentati dalle situazioni avverse che si vengono a creare all'interno delle loro pratiche operative. Tra queste ultime, si nota che è soprattutto la gestione degli interventi di protezione dei bambini, attraverso il loro collocamento in contesti al di fuori della propria famiglia, a rappresentare un elemento particolarmente stressante per il carico emotivo che esso comporta e il complesso e delicato equilibrio tra le parti che i professionisti si trovano a gestire. A tal proposito, va tuttavia evidenziato che tale peso sembra farsi maggiore quando alla fatica di stare in contatto con la sofferenza dell'altro, si aggiungono episodi in cui sono gli stessi professionisti a di-

venire oggetto di minacce, dirette verso loro in prima persona o verso anche i membri della propria famiglia, da parte delle persone con cui lavorano, oppure quando ci si trova a vivere situazioni in cui non ci si sente supportati, se non addirittura disconosciuti, da parte dell'équipe di lavoro e dei colleghi (Ius, 2020b).

Si tratta di situazioni in cui le posture di partecipazione e di codecisionalità (Serbati, 2020) sembrano particolarmente difficili da attuare e in cui gli operatori si trovano di fronte a quelli che possono essere definiti paradossi relazionali dove il proprio compito diventa quello di stare vicino, di sostenere e di essere di aiuto proprio a coloro dai quali possono sentirsi attaccati, con il conseguente desiderio di difendersi. L'etica del volto che orienta la risposta all'appello dell'altro (Levinas, 1980) viene pertanto sfidata in un territorio che chiede all'operatore di "lottare con l'altro contro lui stesso" mentre l'altro sembra maggiormente impegnato a lottare a sua volta contro l'operatore (Milan, 2020). In questi momenti ad alta complessità gli elementi che si intersecano interpellano il professionista rispetto alle sue motivazioni professionali, alle sue competenze, al mettere in campo una relazionalità autentica (Milan, 2020) e al rispetto della propria deontologia professionale. Ed è proprio tale complessità che può rappresentare per l'operatore un contesto di vulnerabilità in cui vi è il rischio, proprio come capita per le famiglie, di vedere depotenziate le proprie risorse e aumentate le crepe delle difficoltà e delle debolezze, professionali e personali, il *vulnus*.

Pare interessante considerare che rispondere in modo autentico ed educativo a tali sollecitazioni – per se stessi come operatori e per le persone con cui si lavora – possa essere considerato alla stregua di rispondere in modo resiliente.

Alla concezione di resilienza come prodotto di un determinato stato a seguito di un evento particolarmente ostile, se non traumatico, preferiamo quella che guarda ai processi e dunque alla capacità di adattamento e di risposta di fronte alle situazioni, in cui la resilienza si fa modalità, postura di apprendimento e possibilità di divenire di fronte alle situazioni (Hart, Blicow, & Thomas, 2007; Ius, 2020a).

Vorremmo, anche in questa sede, come ripreso in molteplici occasioni, fare riferimento al lavoro di Ungar in riferimento alla definizione di resilienza basata sul binomio navigare/negoziare le risorse all'interno di una concezione biopsicosocioecologica (Ungar, 2020). La resilienza viene definita come

la capacità delle persone di *navigare*¹ verso le risorse psicologiche, sociali, culturali e fisiche che sostengono il loro benessere e la loro capacità di *negoziare* a livello individuale e collettivo affinché queste risorse siano rese disponibili, visute e condivise in modalità ritenute significative dal proprio contesto culturale di appartenenza (Ungar, 2011, p.14).

L'approccio biopsicosocioecologico (Figura 1), in aggiunta, evidenzia la necessità di discostarsi da una lettura di tipo lineare e di guardare alla complessa interazione che avviene tra situazione, caratteristiche e capacità delle persone e alla loro relazione con i sistemi ecologici sociali e ambientali in cui vivono (Ungar, 2020).

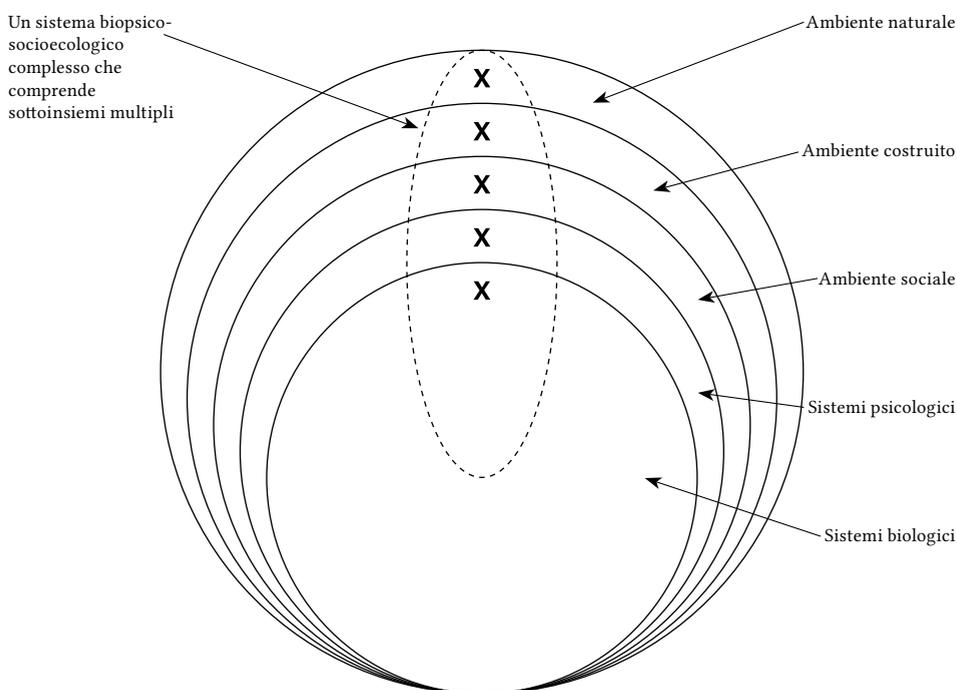


Figura 1. Un modello socio-ecologico che illustra i molti sistemi che influenzano lo sviluppo biopsicosociale della persona (Ungar, 2020, pag. 3)

¹ Inteso come orientarsi ed esplorare.

Solitamente, ci avviciniamo alla definizione navigazione/negoziazione invitando gli operatori a lavorare sugli aspetti risorsa a cui le persone che vivono in contesti vulnerabili possono accedere e al processo di significazione personale e culturale necessario perché tali aspetti possano sostenere il percorso di crescita e di cambiamento. In tale cornice, la stessa presenza degli operatori può essere considerata come una risorsa di cui le persone che accedono ai servizi dispongono e che possono “scegliere di utilizzare” per sostenere il loro benessere, ovviamente tenendo conto delle condizioni personali e delle motivazioni per la quali l’accompagnamento viene attivato. Conseguentemente, affinché l’operatore possa fungere da risorsa per sostenere il benessere dell’altro, la definizione induce a chiedersi come navigare e negoziare risorse che sostengono il suo benessere all’interno del quale le componenti personali e professionali seppur distinte si influenzano reciprocamente.

Addentrandoci nel tema delle risorse, ci riferiamo alle sette principali risorse identificate da Ungar come fattori predittivi di risposte resilienti in persone che vivono situazioni di difficoltà (Ungar, 2020, pag. 17). Le presentiamo immaginandole come isole di un arcipelago (Figura 2) attorno al quale navigare e traducendole con una proposta di adattamento dei contenuti rivolta alle figure professionali.

Di seguito, si riportano le sette tipologie di risorse dell’arcipelago. Ciascuna risorsa può essere presa in considerazione sia rispetto alle componenti esterne o strutturali, sia rispetto a quelle interne o individuali. Le prime riguardano gli aspetti dell’organizzazione delle pratiche professionali e della comunità e mettono in luce le possibilità concrete che le persone hanno in termini materiali e relazionali, di esprimere le proprie competenze e i propri talenti e di partecipare in modo attivo. Le seconde fanno riferimento a come la persona vive e rappresenta all’interno di sé tali risorse, ai significati che ad esse attribuisce e agli effetti che le risorse hanno sul proprio sé professionale e personale. Questo potrebbe riguardare, ad esempio, elementi relativi alla propria percezione e al proprio funzionamento, all’autostima, alla qualità delle relazioni, alla consapevolezza rispetto all’utilizzo delle risorse materiali a disposizione, al senso di appartenenza.

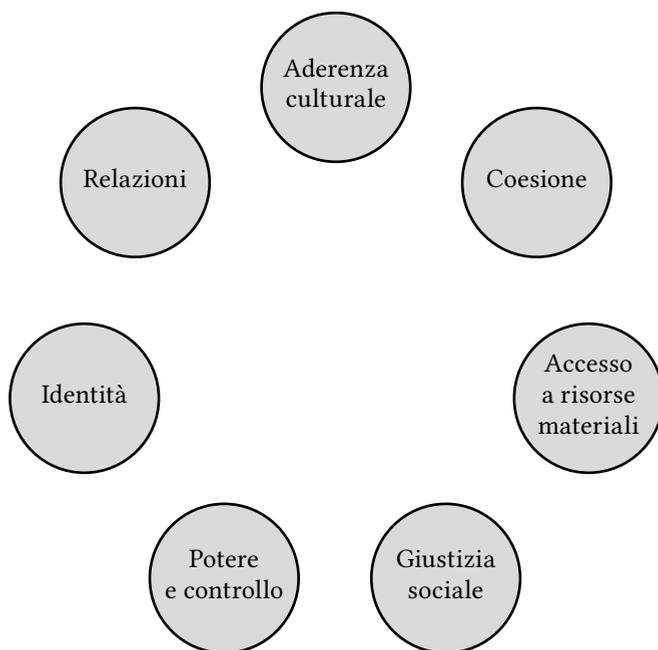


Figura 2. Le sette risorse (elaborazione da Ungar, 2020, pag. 206)

Relazioni: con persone significative, colleghi, coordinatori, responsabili, dirigenti, supervisori ecc. nel proprio luogo di lavoro (nel proprio servizio di appartenenza e nel territorio esteso), con familiari e amici nella propria sfera privata, e in generale nei luoghi della comunità.

Identità: un senso personale e collettivo della propria identità personale e professionale, di chi si è, che alimenta sentimenti di soddisfazione e di fierezza rispetto al sé; il senso di avere uno scopo nella vita professionale e di come, eventualmente, tale scopo alimenti anche gli scopi personali; l'essere consapevoli e saper dare valore alle proprie forze e alle proprie debolezze; le aspirazioni; le credenze e i valori; l'identità spirituale religiosa.

Potere e controllo: l'esperienza di essere capace di prendersi cura di se stessi e degli altri (riferito ai colleghi, al gruppo di lavoro e al rapporto con le persone che accedono ai servizi); efficacia personale e politica; l'abilità di cambiare efficacemente all'interno dell'ambiente sociale e fisico per poter accedere alle risorse, il potere politico.

Giustizia sociale: esperienze relative a trovare un ruolo significativo all'interno del gruppo di lavoro, del proprio servizio, del territorio, della comunità; l'uguaglianza sociale; il diritto a partecipare; le opportunità di dare un contributo a partire dal proprio sguardo professionale.

Accesso a risorse materiali: la disponibilità di risorse finanziarie, relazionali e formative; un luogo di lavoro adeguato alle proprie mansioni (ufficio, scrivania, materiali utili agli incontri con le persone); opportunità lavorative alternative.

Coesione: l'equilibrio fra gli interessi personali e personali con un senso di responsabilità verso il bene comune; il sentire di essere parte socialmente e spiritualmente di qualcosa più grande di se stessi; il sentire che la vita di ciascuno ha significato.

Aderenza culturale: aderenza alle pratiche quotidiane basate sulla propria cultura professionale e sulla cultura del proprio contesto di vita; esprimere e far valere le proprie idee e i propri valori professionali acquisiti e sviluppati all'interno della propria esperienza professionale e di formazione di base e continua; partecipazione alle pratiche culturali (incontri, riflessività, ricerca e formazione) nel servizio e nella comunità.

1.2 Il lavoro emotivo con le persone in situazione di vulnerabilità

Ogni professionista impegnato in un lavoro d'aiuto esprime in modo più o meno consapevole o intenzionale un lavoro emotivo definibile come l'insieme dei gesti, azioni, scelte, riflessioni e parole utili a gestire o esprimere le proprie emozioni e a gestire quelle altrui in modo adeguato alle aspettative insite nel proprio ruolo.

In base al tipo di mansione o ruolo ricoperto, ogni operatore sa che esistono una serie di regole, più o meno esplicite, che lo vincolano ad esprimere o controllare alcune emozioni, sia nei confronti delle persone che cerca di aiutare sia verso i colleghi o superiori. Inoltre, sa di dover imparare, nel tempo, a controllare o gestire quelle emozioni che possono scaturire in lui dalla conoscenza o osservazione di situazioni particolarmente traumatiche o dolorose e che, come tali, sono in grado di pregiudicare il suo benessere come persona, prima ancora che come professionista (Brotheridge, Grandey, 2002).

In questi casi, gli operatori più esperti attivano in modo intenzionale e talvolta spontaneo una strategia specifica, parte integrante della no-

stra intelligenza emotiva, definita *regolazione emotiva*, che ci consente di esprimere un'emozione anche se in realtà non la proviamo, attraverso la mimica facciale o con le nostre parole. Pensiamo ad esempio al caso in cui un operatore debba esprimere solidarietà per una mamma che è appena stata separata da suo figlio, tuttavia quello stesso operatore non riesce a provare questo sentimento verso questa madre, per una serie di ragioni che qui non approfondiremo: l'operatore sa di doversi sforzare comunque di esprimere a questa donna la sua compassione mediante gesti o parole di conforto perché è ciò che è chiamato a fare in quel momento nell'esercizio del suo ruolo professionale; sa di doverlo fare e lo fa, non può esimersi. Ma è proprio in questo momento che egli percepisce un'altra sensazione, più pervasiva, che nasce dalla necessità di controllare un'emozione che vorrebbe esprimere così come nel cercare di esprimere un'emozione che non sente come propria: quest'emozione è definita *dissonanza emozionale*. Si tratta di una sensazione che si compone di disagio misto a smarrimento e che, se provata di frequente, può esporre ogni operatore al rischio di sviluppare uno di quei disturbi vicari di cui abbiamo già parlato.

La dimensione nella quale più di tutto il nostro lavoro emotivo viene chiamato in causa è quella empatica: nella relazione con l'altro, soggetto vulnerabile che necessita del nostro aiuto, siamo chiamati a tentare di comprendere il suo vissuto emotivo, condividerlo per poter meglio aiutare la persona che lo prova a disegnare insieme a lei un possibile percorso di crescita personale e di superamento della fragilità che la contraddistingue. Purtroppo, l'empatia è una delle capacità professionali più difficile da apprendere e da esprimere in un modo che garantisca al contempo l'altrui e il nostro benessere. Per poter esprimere un atteggiamento empatico che ci tuteli dalla confusione di ruoli e da un coinvolgimento emozionale che ci esporrebbe alla *compassion fatigue* se non al *burnout*, occorre comprendere appieno il significato del termine empatia e le dinamiche cognitive ed emotive che in esso si intersecano.

Secondo alcuni studi, occorre in primo luogo distinguere una componente cognitiva e una emotiva nella capacità di un individuo di rappresentarsi il mondo interiore di un'altra persona; nella dimensione cognitiva rientra la nostra capacità di interpretare o intuire pensieri, desideri e bisogni dell'altro; nella dimensione emotiva rientra invece la nostra capacità di intuire emozioni e sentimenti altrui e di condividerli, pro-

vandoli noi stessi. Proprio questa seconda dimensione è di fatto l'empatia in quanto tale, vale a dire la nostra capacità di provare uno stato affettivo (quindi un'emozione) simile per quanto possibile a quella provata da un'altra persona sulla base di un processo cognitivo di immaginazione o di osservazione, unita alla consapevolezza che lo stato affettivo che stiamo provando è originato dallo stato affettivo dell'altra persona e non da un nostro stato personale: in pratica se proviamo tristezza perché vediamo un'altra persona triste, per essere autenticamente empatici dovremmo poter mantenere consapevolezza del fatto che quella tristezza non è nata da un nostro problema (non ci appartiene davvero) ma è stata originata da un problema che appartiene alla vita e alla storia dell'altra persona. Se non riusciamo a mantenere questa consapevolezza non si tratta più di empatia, ma di contagio emozionale e questa è una faccenda del tutto diversa.

Nel caso dell'empatia autentica, il coinvolgimento (che non è un contagio) è praticamente inevitabile, perché non esiste vera empatia senza poter sentire l'altrui emozione nella nostra stessa persona; di fatto è proprio questo nesso che elicitava il comportamento pro-sociale o la motivazione a voler aiutare e aver cura degli altri (Eisenberg, Fabes, 1990).

Anche nella componente cognitiva della nostra capacità di rappresentazione vi è la possibilità di interpretare o intuire uno stato affettivo altrui (oltre che intenzioni motorie, obiettivi d'azione, pensieri, credenze, bisogni, etc.), tuttavia in questo caso non vi è coinvolgimento, ma si tratta semplicemente di una interpretazione puramente cognitiva (che può avvenire basandoci su nostre esperienze precedenti o mediante deduzione), senza alcuna percezione o contaminazione emotiva. Tanto nella dimensione cognitiva quanto in quella emotiva della rappresentazione dello stato affettivo altrui può esserci l'intrusione di elementi disturbanti: nel primo caso si tratta dell'innescarsi di stereotipi o bias cognitivi nel processo deduttivo (quelle che in questo testo chiameremo trappole della mente); nel secondo caso di giudizi di tipo morale o etico sulla correttezza dell'altro che possono influire sulla volontà e motivazione ad aiutarlo.

Nel nostro lavoro dobbiamo essere in grado di esprimere tanto competenze di mentalizzazione quanto di empatia in ugual misura: un operatore che entri in relazione con un soggetto adulto, adolescente o bambino in condizione di fragilità e di vulnerabilità, deve cioè sia intuire, immaginare o dedurre i suoi pensieri e i suoi bisogni, sia le sue emozioni. Tale comprensione, pur sempre in divenire, è imprescindibile sia per gestire

le dinamiche cognitive (i.e. sua rappresentazione della realtà) ed emotive (i. e. legami di attaccamento disturbati) che possono in qualche modo essere all'origine della fragilità di quell'essere, o essere un ostacolo al suo processo educativo e di sviluppo, sia agire su quelle stesse dinamiche per attenuarle o risolverle.

Occorre ribadire, infine, che le emozioni si possono interpretare anche senza venirne coinvolti, ma non è possibile compiere un lavoro d'aiuto in termini autentici (quindi con un chiaro e profondo interesse per il bene dell'altro) senza poter sentire dentro di sé quanto l'altro sta provando; senza empatia, utilizzando solo la componente cognitiva dell'interpretazione del mondo altrui, si rischia di divenire distaccati e cinici perché si smarrisce il vero movente della propria professione: quello che Maslach e Leiter (2016) ritengono poter essere uno dei fattori predisponenti al burnout.

1.3 La *fatigue* nelle professioni d'aiuto

La Commissione Europea intende con stress “un insieme di reazioni emotive, cognitive, comportamentali e fisiologiche ad aspetti avversi e nocivi del contenuto del lavoro, dell'organizzazione del lavoro e dell'ambiente di lavoro” (C.E. 1999). L'Accordo Quadro in materia di stress lavoro correlato (2004) definisce tale stress come

una condizione, accompagnata da sofferenze o disfunzioni fisiche, psichiche, psicologiche o sociali, che scaturisce dalla sensazione individuale di non essere in grado di rispondere alle richieste o di non essere all'altezza delle aspettative (Accordo Quadro, 2004)

L'accordo sottolinea che, anche se si nota un buon adattamento del professionista rispetto alla situazione contingente di pressione lavorativa, vanno considerati gli effetti che possono sorgere da un'esposizione a tale pressione continua nel tempo, tenendo presente che le singole persone possono reagire in molteplici modi rispetto a situazioni simili che si presentano di fronte e loro. Lo stress non viene considerato alla stregua di una malattia anche la sua presenza e pressione continua nel tempo può diminuire le prestazioni professionali e condurre a fenomeni relativi alla compromissione della salute fisica e mentale, tanto da portare l'Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro a considerare

quali siano i costi dello stress e dei rischi psicosociali legati al lavoro (Hassard, Teoh, Cox, Dewe, Cosmar, Gründler, Flemming, Cosemans, Van den Broek, 2014).

Bertetti (2014) in un loro lavoro che esplora la resilienza e il benessere degli operatori impegnati in professioni d'aiuto, evidenziano che, al fine di prendere in esame ciò che viene inteso come stress, è necessario considerare gli *stressor*, cioè gli stimoli che attivano lo stress, e le reazioni che i diversi soggetti manifestano a partire da tali stimoli. Vediamo dunque come la questione sia di natura relazionale tra gli stimoli (la loro natura, intensità, durata,) e la persona (le sue abilità, le sue competenze, la sua personalità, le sue rappresentazioni rispetto alla situazione, ...). All'interno di una matrice biopsicosocioecologica, si evidenzia l'importanza di collocare stressor e professionista all'interno del suo contesto spaziale, temporale e relazionale e dunque al fare riferimento all'ambiente di lavoro, alle caratteristiche organizzative, al contesto sociale, al tempo personale e collettivo (Ungar, 2020). Sempre Bertetti (2014) propone di distinguere il *di-stress*, inteso come lo stress che induce reazioni negative e di malessere per il professionista che si trova in una situazione a cui non riesce a far fronte in modo sano per sé e per le persone con cui lavora, e l'*eu-stress* con cui si identifica il cosiddetto stress sano, cioè quelle situazioni che pur generando ansia perché portano una pressione risultano per il professionista gestibili e addirittura stimolano l'attivazione delle proprie competenze per rispondere al meglio. Tale distinzione risulta particolarmente appropriata nel caso del lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità che è caratterizzato da una complessità di contenuti e di processi che sono costitutivamente fonte di stress per le persone coinvolte. Ciò che sembra fare la differenza è la capacità dei singoli professionisti, delle équipe di lavoro e dell'organizzazione di fare leva sulle risorse umane, professionali, materiali e organizzative disponibili, ed eventualmente accedere a risorse ulteriori, affinché lo stimolo stressogeno sia elaborato in una prospettiva di *eu-stress* capace di attivare e promuovere la possibilità di lavorare in tali situazioni di vulnerabilità in modo creativo e resiliente.

2. Le diverse forme della *fatigue*

2.1 I disturbi vicari del lavoro di cura

La conoscenza e l'osservazione di situazioni e vicende esistenziali provate dal disagio, dalla sofferenza, dalla povertà materiale, culturale o simbolica (McLaren, 2015), l'ascolto di storie di abusi, maltrattamenti o di semplice e ancora più disarmante negligenza parentale su bambini resi vulnerabili dalle esperienze vissute, può esporre molti degli operatori impegnati quotidianamente nei servizi di tutela dei minori e delle famiglie allo sviluppo di uno o più disturbi sul piano emotivo, psicologico, comportamentale e identitario: primo tra tutti, la *Compassion Fatigue*, cui seguono il *Trauma Vicario*, entrambi premesse al *Burnout*. A contribuire allo sfinimento di questi operatori intervengono inoltre il sovraccarico di lavoro e di responsabilità vissute all'interno di servizi pubblici spesso provati dalla mancanza di risorse e dalla limitata attenzione delle istituzioni; si aggiungono un riconoscimento economico che non è proporzionato allo sforzo fisico e psicologico che viene loro richiesto, l'esposizione anche a situazioni di rischio fisico, la responsabilità legale, l'exasperazione degli iter burocratici, e una opinione pubblica pronta ad aggredire e penalizzare qualsiasi loro gesto o azione (Anderson, 2000). Tutti questi elementi mettono a dura prova l'equilibrio professionale e identitario di questi operatori, portandoli talvolta ad esaurire qualsiasi energia (cognitiva, emotiva e fisica) da poter dedicare ad un lavoro dal quale possono desiderare allontanarsi, pur avendolo scelto e amato fin dall'inizio del loro percorso professionale.

Il primo dei disturbi vicari citato, la *Compassion Fatigue* (CF), (Gentry, Baranowsky, 2002, 2013; Geller et al. 2010; Circenis, Millere, 2011) è definito in letteratura come il costo della cura nelle professioni d'aiuto che si occupano di persone colpite e rese vulnerabili dagli urti della vita: "...there is a cost of caring. Professionals who listen to clients' story of fear, pain

and suffering may feel similar fear, pain and suffering because they care". (Fingley 1995, p. 1). Se pensiamo alla compassione come ad un'esperienza di profonda conoscenza e consapevolezza che l'individuo può avere per la sofferenza altrui unita al desiderio di porvi rimedio (Radey, Fingley, 2007; McCann, Pearlman, 1990), la CF può essere descritta come uno degli effetti a lungo termine di un continuo accumulo di esperienze di compassione; un accumulo tale da provocare un esaurimento profondo a livello fisico, emotivo e spirituale, insieme a una vera e intensa sofferenza e smarrimento vissuti dall'operatore (Sabo, 2006; Alkema et al., 2008). Concretamente tale disturbo si manifesta con una sintomatologia simile al PTSD (Post Traumatic Stress Disorder), anche se con un'insorgenza più subdola dato che richiede molto tempo per emergere e spesso quando si rende davvero manifesto non è semplice identificarlo come tale per cui può accadere che un operatore che ne sia colpito non riesca a capire quello che gli sta succedendo per diverse settimane. I sintomi più comuni che gli operatori colpiti dalla CF percepiscono sono solitudine e senso di isolamento; manifestano inoltre ipersensibilità e riportano la comparsa di immagini intrusive e ansiogene o incubi; sono inoltre spesso irritabili e irrequieti, con alterazioni dell'umore, espressioni di rabbia o, al contrario, depressione e tristezza; molto spesso è presente un senso di inutilità, una perdita di oggettività rispetto agli obiettivi professionali che prima condividevano e comprendevano; ancora, sentimenti di paura e vergogna (Yassen, 1995; Conrad, Kellar-Guenther, 2006; Kearney et al., 2009). In alcuni casi, la CF può tradursi in sintomi fisici quali gastriti o coliti spastiche, emicranie e palpitazioni; alcuni soggetti, se si sentono del tutto sopraffatti dal senso di isolamento e dal disagio, possono cercare conforto nell'abuso di droghe o alcool (Dutton, Rubinstein, 1995). Il profondo disagio e la sofferenza interiore che colpiscono alcuni soggetti possono poi avere ricadute importanti sulla loro motivazione all'esercizio del proprio ruolo e sulla qualità delle loro *performance* professionali (Schwamm, 1998).

Il secondo disturbo citato, il *Vicarious Trauma* (VT), emerge nell'operatore la cui visione del mondo e sistema di valori siano stati messi alla prova, indeboliti e privati di efficacia dalle situazioni dolorose alle quali ha assistito o di cui sia venuto a conoscenza attraverso il racconto delle persone vulnerabili o vulnerate con le quali entra in relazione. Se, cioè, tutto ciò in cui crede, i valori che hanno dato forma e sostanza alla sua vita personale e che hanno supportato la sua scelta vocazionale, vengono completamente destabilizzati dalle storie di fragilità che osserva o ascol-

ta, egli può essere indotto ad interrogarsi sulla validità di tutto ciò in cui ha sempre creduto. Ciò che gioca a sfavore è proprio, ancora una volta, l'esposizione ripetuta e continuata a tali esperienze dolorose e destabilizzanti che possono condurre una persona a veder crollare completamente ogni sicurezza in sé stessa, nelle proprie scelte e nella realtà tutta (Pearlman, Saakvitne, 1995). Quello che può succedere ad un operatore a cui accada di perdere di vista il motivo delle sue scelte, di non credere più in ciò che sta facendo è di cadere in un profondo pessimismo, unito all'angoscia che lo demotiva sul piano professionale.

Il terzo e ultimo disturbo vicario, il più famoso, che qui si vuole prendere in considerazione è il *Burnout*. È definito come l'effetto manifesto di una sensazione invasiva di totale esaurimento emozionale che emerge nell'operatore a seguito di prolungati periodi di stress psico-fisico. Tali condizioni possono infatti indurre le persone a percepire di aver esaurito le risorse cognitive, psichiche e fisiche per adempiere al meglio il proprio lavoro. Di conseguenza, il soggetto potrà esprimere comportamenti difensivi quali il distacco emotivo nei confronti delle persone che dovrebbe aiutare (perdita della capacità empatica), un atteggiamento di deresponsabilizzazione rispetto ai propri compiti di ruolo, fino a sviluppare in alcuni casi un vero e proprio atteggiamento cinico nei confronti della sofferenza (Kearney et al., 2009).

In merito all'origine di tali disordini, è necessario sottolineare come l'identificazione dei fattori che caratterizzano i soggetti a maggior rischio di esposizione sia ancora oggetto di numerosi studi e, oggi, i dati che si possiedono non sono ancora concordi. Secondo alcuni autori, infatti, risultano determinanti il tipo di situazione traumatica cui l'operatore viene esposto: vale a dire il tipo di storie che un professionista osserva o ascolta, l'esperienza di essere aggredito fisicamente o emotivamente da una o più persone vulnerabili, etc. Vengono inoltre identificati come fattori di rischio turni di lavoro troppo stancanti, difficoltà nel gestire le decisioni dei propri superiori, così come alcuni limiti o esperienze traumatiche personali non risolte o elaborate (Yoder, 2010). Secondo Maytum e collaboratori (2004) in ogni caso, proprio l'aver cura di bambini e adolescenti, nonché la relazione con le loro famiglie, costituisce un fattore esponente particolarmente insidioso. Altri elementi che possono esporre a questo tipo di conseguenze sul piano psicologico ed emotivo sono da collegarsi a problemi derivanti dall'esercizio del proprio ruolo professionale, una tra tutte l'esposizione alle aggressioni da parte della stampa o dell'opinione

pubblica (oggi particolarmente negativa sui social) in concomitanza a fatti di cronaca (Anderson et al., 2000; Maytum et al., 2004). Figley, il primo a dare un nome alla *Compassion Fatigue*, ha sottolineato come in alcuni casi siano proprio le esperienze precedenti vissute dall'operatore ad esporlo a questi rischi, soprattutto se non sono state del tutto affrontate e risolte, oppure nel caso in cui le vicende esistenziali delle persone di cui l'operatore si sta occupando presentino elementi affini alla propria storia personale o a dei momenti precisi di essa (Figley, 1995, pp. 15-16; Beaton, Murphy, 1995). Stamm, riferendosi soprattutto al trauma vicario afferma che il vero nemico dell'operatore può essere in realtà l'operatore stesso: ogni professionista, infatti, si espone maggiormente nel momento in cui adotta un atteggiamento di totale distacco dalle proprie emozioni, di controllo assoluto dei propri sentimenti il che lo induce all'incapacità di verbalizzare ciò che sente e in qualche caso, perfino all'incapacità di provare compassione (Stamm, 1999a, p. 273).

Alcuni studi identificano nell'eccessivo coinvolgimento dell'operatore (Perry, 2010) un fattore correlato allo sviluppo di tali sindromi, altri autori, tuttavia, negano questa correlazione. È stata verificata, infatti, tra i soggetti colpiti da stati di *Compassion Fatigue* la presenza di una base motivazionale di tipo solidaristico e umanitario che aveva caratterizzato la loro scelta professionale (Joinson, 1992; Crumpei, Dafinoiu, 2012). D'altro canto, altri studi hanno evidenziato come una buona capacità empatica consapevole e controllata possa essere un'efficace protezione nei confronti di questo tipo di dinamiche (Collins, Long, 2003).

2.2 La dissonanza emozionale e il coinvolgimento emotivo

Altri due fattori che possono essere causa di fatigue nel lavoro d'aiuto sono la percezione di dissonanza emotiva e il coinvolgimento emotivo; entrambi sono direttamente collegati con il lavoro emotivo che ciascun operatore è chiamato a esprimere.

Per quanto concerne il primo aspetto, come già anticipato, si tratta di una sensazione che l'operatore può percepire quando le emozioni che egli esprime in quanto adeguate al suo ruolo e agli obiettivi relazionali che si è posto confliggono con quanto egli realmente prova (Abraham, 1998; Rafaeli, Sutton, 1987). Si tratta di uno stato di dissonanza interna che si crea in almeno due opposte circostanze:

- quando l'operatore deve esprimere un'emozione che non prova ma che appare opportuna e funzionale nella situazione professionale nella quale si trova;
- quando l'operatore deve tacitare un'emozione che prova ma che non sarebbe opportuno o funzionale esprimere in quella specifica situazione professionale (Glom, Tews, 2002).

In entrambi i casi egli si trova a dissimulare un'emozione mettendo in atto strategie di *regolazione emotiva* più o meno profonde: possono cioè coinvolgere soltanto la componente mimico-facciale e vocale o essere più pervasive richiedendo l'attivazione di strategie di tipo cognitivo e metacognitivo funzionali ad assumere un comportamento per nulla spontaneo.

Tale dissonanza può essere paragonata, almeno sul piano teorico, alla dissonanza cognitiva che un individuo percepisce quando ascolta o legge qualche cosa che non approva o di cui non è convinto. La dissonanza cognitiva quando percepita solitamente spinge in modo più o meno istintivo la persona a tentare di risolverla, o perlomeno a ridurla ampliando le sue conoscenze, discutendo con l'individuo che ha fatto sorgere in lei tale sensazione o tramite il ragionamento. Tuttavia, mentre nella dissonanza cognitiva questo tipo di approcci tende a ridurre di fatto la percezione di disagio, nella dissonanza emozionale questa strategia non può funzionare: tentare di ridurre la dissonanza emotiva significa di fatto rendere palese al proprio interlocutore la nostra inautenticità e ancora di più, mancare i nostri obiettivi professionali (Pugh et al., 2010).

Nella regolazione emotiva, la dissimulazione di un'emozione può avere diverse conseguenze per l'operatore, prima tra tutte un esaurimento emozionale che si è visto essere spesso premonitore di burnout; tuttavia il livello di esaurimento cui il professionista può essere esposto cambia a seconda di alcune variabili:

- quanto più sono *frequenti* e quanto più *durano* le percezioni di dissonanza emotiva oltre alla *varietà* di emozioni che viene richiesto di esprimere o dissimulare (Morris, Feldman, 1996);
- il livello di *job demands*, cioè la quantità e qualità di risorse fisiche, psicologico-emotive e sociali che il proprio lavoro chiede di porre in essere per svolgere al meglio le proprie mansioni (Bakker, Demerouti, 2007; Karatepe, 2010).
- il livello di *impegno psico-fisico* che l'operatore deve investirvi: se ad esempio tale comportamento deve essere attuato in un colloquio tele-

fonico, il carico di energie psicologiche e fisiche da investire è minore rispetto ad un colloquio in presenza o in video conferenza poiché il linguaggio verbale è più facilmente controllabile e regolabile dal soggetto rispetto al linguaggio non verbale.

Se la dissonanza emotiva viene percepita con molta frequenza, per un tempo lungo, riguarda una varietà ampia di emozioni che debbono essere dissimulate o controllate, all'interno di un ambiente professionale nel quale il *job demand* sia alto e spesso l'interazione sia particolarmente sfidante per le capacità di autoregolazione dell'operatore, egli può essere esposto ad alcune conseguenze, tra le quali:

- diminuzione della sua capacità di restare in contatto con sé stesso: in pratica tali situazioni se ripetute possono farlo sentire falso e inautentico rischiando di intaccare quella abilità emotiva fondamentale per il lavoro d'aiuto che viene definita autoconsapevolezza emozionale (Phillips et al., 2006; Tracy, 2005; Pugh et al, 2010).
- percezione di incoerenza tra il suo agire quotidiano e la sua idea di sé come professionista fino a rischiare di compromettere il suo desiderio di sollecitudine nei confronti degli altri (Janz, Timmer, 2002; Phillips et al., 2006).
- diminuzione dei livelli di soddisfazione professionale con possibili esiti di drop-out (Abraham, 1999; Diestel, Schmidt, 2015);
- assunzione dell'atto di dissimulazione come abitudine con il rischio che essa possa divenire un modo consolidato di stare nella relazione, tanto con le persone che cerca di aiutare, quanto con la sua famiglia; tale situazione viene a crearsi quando la persona non riesce più ad investire tutte le risorse cognitive e psicologiche necessarie a passare da un ruolo all'altro (operatore, madre, figlio, amico, etc.) declinando per ciascuna una identità diversa e sceglie semplicemente di essere sempre uguale, se pur diverso da ciò che egli è davvero (Sanz-Vergel et al., 2009).
- riduzione della capacità dell'operatore di “staccare la spina” una volta conclusa la sua giornata di lavoro: ad esempio se un operatore sente di aver dissimulato il suo interesse per la persona che cercava di aiutare può percepire il dubbio di non aver fatto abbastanza per lei, di essersi tradito nel suo non interesse autentico e quindi può nascere in lui la percezione di non essere stato adeguato al proprio ruolo. Tali pensieri, che spesso assumono una forma di tipo pervasivo e ruminativo, pos-

sono impedire all'operatore di rilassarsi e di ricaricare le sue energie al di fuori del lavoro (Sonnetag et al., 2010).

Tutti questi fattori contribuiscono, se pur in misura diversa e senza dubbio variabile da operatore ad operatore, a esporre coloro che sono impegnati in un lavoro d'aiuto ad un esaurimento sul piano emozionale che non può che elevare il rischio di burnout per l'operatore stesso. In modo particolare, la dissimulazione emotiva e la dissonanza emotiva che da essa può emergere possono incidere fortemente sull'identità personale e professionale dell'operatore, proprio in virtù di una incoerenza sostanziale che egli percepisce tra la sua motivazione vocazionale di sollecitudine ed autentica disponibilità verso la vulnerabilità dell'altro e un sentirsi inautentico, se pur funzionale agli scopi dell'aiuto. Tale incoerenza è difficilmente risolvibile, purtuttavia può essere gestita con gli opportuni strumenti.

Per quanto concerne invece il secondo aspetto, il coinvolgimento emotivo, esso può essere descritto come uno sbilanciamento tra un fondamentale e autentico interesse per l'altro, persona che cerco di aiutare, e l'altrettanto necessaria distanza che devo mantenere al fine di conservare una lucidità cognitiva funzionale alle aspettative di ruolo che mi sono affidate.

L'eccesso del primo (interesse per l'altro) a scapito del secondo (la distanza) porta ad una condizione di coinvolgimento che impedisce di fatto la costituzione di una efficace relazione d'aiuto in favore di una relazione d'amicizia o d'affetto che per molte ragioni può essere foriera di problemi non solo per la persona in condizione di vulnerabilità ma anche per l'operatore (Ingram, 2013). Nell'interesse che l'operatore deve poter sentire verso la persona che gli è affidata dovrebbero collimare:

- una partecipazione di tipo emotivo alle sue difficoltà, esplorate tanto con la lente emotiva dell'empatia quanto con quella cognitiva della teoria della mente,
- un interesse intellettuale per le dinamiche sociali e psicologiche che possono aver prodotto tale vulnerabilità,
- una componente di vicinanza spirituale per la sua situazione di sofferenza.

Tuttavia, tali percezioni dovrebbero esser bilanciate da una distanza e un distacco che consentano all'operatore di mantenere il controllo su sé

stesso, sulle sue emozioni e di evitare quindi che la sofferenza dell'altro possa divenire la propria, attraverso un meccanismo tanto subdolo quanto pericoloso di identificazione (Fehegran, Helseth, 2009).

D'altro canto, anche uno sbilanciamento opposto, vale a dire un atteggiamento connotato dal distacco emotivo nei confronti dell'altro, rischia di produrre altrettanti problemi, per una incoerenza sostanziale che il professionista può provare rispetto al suo mandato e alla vocazione che egli stesso ha scelto (Bobbo, 2020).

Tale equilibrio si rivela spesso difficile da porre in essere per un professionista del lavoro d'aiuto al quale viene affidato, per professione, il mandato di co-costruire una relazione con la persona vulnerabile sulla base di atteggiamenti specifici, quali la genuinità, il calore, l'accettazione dell'altro, l'incoraggiamento e l'approvazione, la responsività e sensitività (Lishman, 1994; Ingram, 2013).

In ogni caso, esistono dei limiti oltre i quali non è corretto né produttivo esporsi proprio perché valicarli significa uscire dal proprio ruolo e diventare altro, non certo un professionista. Esistono vari livelli di superamento di quei limiti, più o meno pericolosi: da uno sconfinamento non pericoloso ma disfunzionale alla relazione di aiuto, alla violazione di un confine che mette in pericolo tanto la persona vulnerabile quanto il professionista. Potremmo dire che vi è una sorta di continuum sul quale si dispiega la relazione tra l'operatore e la persona in condizione di vulnerabilità: da un lato vi è una relazione fredda e distante, del tutto disfunzionale, dall'altro un coinvolgimento eccessivo con rischio per entrambi i partner della relazione (Baca, 2011). Mantenersi quindi in equilibrio diventa essenziale ma richiede molto impegno: la relazione tra operatore e persona a lui affidata nasconde in sé un rischio intrinseco, tanto per l'eccesso di coinvolgimento affettivo che l'uno può provare per l'altro, quanto per il lavoro emotivo di grande intensità che è richiesto all'operatore per mantenere insieme una buona lucidità e allo stesso tempo un interesse autentico per l'altro. Se il primo può condurre alla compassion fatigue, il secondo può provocare un esaurimento emozionale foriero del burnout.

2.3 Le scorciatoie e le trappole della nostra mente

La nostra mente si è evoluta nel corso dei millenni sviluppando una serie di strategie che consentono a ciascuno di noi di affrontare la com-

plexità del reale mediante schemi interpretativi veloci ed efficienti. Grazie a questi schemi mentali, infatti, siamo in grado di prendere delle decisioni ed agire anche in condizioni di parziale o grande incertezza.

Questi schemi interpretativi e di ragionamento vengono definiti euristica del giudizio e comprendono numerose tipologie di “scorciatoie” cognitive che hanno la capacità di semplificare e selezionare la mole confusa e complessa degli input sensoriali e percettivi che la nostra mente deve processare ogni volta che ci viene chiesto o che desideriamo prendere una decisione preventiva all’azione nella nostra vita quotidiana; ciò ci consente di vivere in modo più sereno e di investire le risorse cognitive risparmiate in tali momenti in altri target per noi più rilevanti (Haselton et al., 2009, p. 737; Gigerenzer, 1991).

Secondo Tversky e Kahnemann (1974), esistono tre tipologie di scorciatoie del pensiero:

- *rappresentatività o somiglianza*: in questo caso uno stimolo sensoriale o percettivo (cioè una informazione) viene assimilata all’interno di un insieme o categoria in base ad una sola delle sue caratteristiche, percepita come più rilevante o significativa, tralasciando tutte le altre.
- *disponibilità*: una decisione viene assunta sulla base delle sole informazioni disponibili immediatamente in memoria o nel contesto di riferimento, presupponendole come sufficienti.
- *ancoraggio e adattamento*: una ipotesi viene formulata ai fini di un giudizio o decisione in modo intuitivo e tutte le informazioni che vengono poi trovate vengono adattate a quell’unica ipotesi ritenuta sempre corretta.

Tali schemi interpretativi vengono generalmente applicati quando:

- non sia possibile ricordare tutte le informazioni o conoscenze che sarebbero necessarie per agire razionalmente;
- non ci sia il tempo sufficiente per fare altro che agire di fronte ad un problema che richiede una immediata soluzione;
- alcuni aspetti della situazione o problema siano poco chiari o non comprensibili ma non vi sia il tempo di approfondire;
- le conoscenze o informazioni su di un dato contesto problematico o situazione siano talmente numerose da creare confusione e rischiare di distrarci dal vero nucleo della questione irrisolta;
- le informazioni o conoscenze siano troppo poche ma non vi sia il tempo per approfondire;

- si è nella condizione di dover essere responsabili per altri e il loro bene viene prima di qualsiasi altra cosa;
- si è nella condizione di dover rispondere ad obiettivi predefiniti o a qualcuno che ci è superiore nella gerarchia professionale e non è quindi possibile agire solo sulla base di principi ideali;
- si è nella condizione di esaurimento fisico e psichico tale da non rendere possibile lo spreco di altre risorse.

Come si può evincere dall'elenco appena definito, vi sono alcuni elementi ricorrenti, vale a dire il poco tempo, la pressione esterna, la mancanza di informazioni, la carenza di risorse cognitive o psico-fisiche (come "lo spazio di memoria"). Tali elementi consentono di comprendere come, talvolta, questi schemi vengano ad applicarsi in modo automatico (quindi senza che noi ne siamo consapevoli) e/o siano influenzati da altre dimensioni della nostra mente o del contesto in cui viviamo, influenze che possono essere altrettanto poco consapevoli o controllabili dal soggetto: quando questo succede, l'effetto degli schemi interpretativi non è più di aiuto e semplificazione della nostra quotidianità, ma di inganno e di complicazione delle nostre relazioni. Ciascuno di noi può essere soggetto a tali influenze tanto più quanto gli consentono di proteggere la sua identità (personale, professionale) o le sue relazioni da scelte che, se condotte in modo rigorosamente razionale, potrebbero minacciarle.

Tali influenze sono di diversa origine:

- inerenti alla *funzione neurocognitiva*: la nostra mente può consentirci di "perdere" o "non vedere" alcune informazioni che potrebbero essere di ostacolo alla nostra opinione o volontà, piuttosto che fonte di ansia o di difficoltà (Hertel, Mathews, 2011).
- *socio-culturali e professionali*: esistono una serie di norme condivise più o meno consapevoli a livello sociale e culturale che ci impediscono di prendere una decisione, agire o esprimere un pensiero che lederebbe la nostra immagine o le nostre relazioni. Nello stesso modo, vi sono alcune norme implicite che regolano il funzionamento interno alle organizzazioni in termini di gerarchie di potere, aspettative di ruolo, interessi di agenti interni ed esterni, iniziative da parte dei responsabili, etc. Tali norme influenzano la nostra mente attivando le scorciatoie cognitive che possono però rivelarsi trappole nel momento in cui ci privano della capacità di pensare razionalmente e logicamente (Webb, 2001; Heselton et al., 2009).

- *motivazionali*: le nostre decisioni o valutazioni possono essere influenzate nel momento in cui i loro esiti possono essere oggetto di giudizio da parti di altri o se sono orientate da obiettivi personali non espliciti o non implicati nella decisione stessa (Buddens et al., 2004). Talvolta questo ci induce a trovare argomenti a favore di una soluzione in cui vogliamo credere più forti rispetto a quelli che sostengono una soluzione in cui non vogliamo (o non ci conviene) credere (Maynes, 2015). Vengono quindi costruite e difese ragioni a giustificazione di una nostra azione anche del tutto contrarie all'evidenza (Webb, 2001), qual ora per noi sia importante o significativo aver agito quell'azione e averla scelta.
- *emozionali*: esattamente come alcune emozioni sono in grado di attivare e rendere più efficiente la nostra capacità di osservazione, analisi e di presa di decisione, altre emozioni sono in grado di rendere tali capacità meno produttive. La nostra mente infatti è in grado di attivare una serie di allerte di fronte alla previsione di emozioni negative che potrebbero portarci dolore e sconforto. Per proteggerci essa attiva alcune difese (contro la tristezza, l'ansia, la rabbia), che possono però inficiare la nostra capacità di pensiero razionale e la nostra capacità di giudizio logico (Cook, 2019).

Ciascuna di queste influenze è in grado di attivare una o più scorciatoie della nostra mente, esattamente come è in grado di trasformare ciascuna di loro in una trappola che può alterare la nostra capacità di giudizio obiettivo, o la nostra possibilità di operare scelte e di agire in modo coerente ai nostri valori o al bene delle persone vulnerabili con le quali lavoriamo. Le scorciatoie o trappole possono quindi agire tanto nella presa di decisione preventiva all'azione (anche professionale), quanto nella gestione di una relazione nell'ambito del proprio lavoro (con le persone vulnerabili, con i colleghi o responsabili e coordinatori), quanto nell'ambito personale.

Le scorciatoie o trappole (definiti *bias* in letteratura, vale a dire errori) della mente più comuni sono:

- *bias dell'attenzione*: tendenza a focalizzare l'attenzione solo su alcuni aspetti o caratteristiche della realtà (di fatti, cose, ambienti, persone), trascurando tutto il resto; quanto siamo nervosi, ansiosi o stressati, tendiamo inoltre a focalizzarci solo su aspetti del reale che suscitano in noi ulteriore ansia o che percepiamo come minacciosi (Hertel, Mathews, 2011);

- *bias dell'interpretazione*: tendenza a concepire e comprendere un fatto o discorso in modo parziale o arbitrario per evitare l'ansia o il disagio che una comprensione oggettiva e completa dello stesso comporterebbe; in questo senso gli stimoli ambigui vengono interpretati come minacciosi soprattutto se ci troviamo in un momento di ansia o di stress (Hertel, Mathews, 2001);
- *bias della memoria*: tendenza a non ricordare o dimenticare parti o elementi della realtà (di fatti, ambienti, eventi o persone) il cui ricordo ci può provocare ansia o paura; se siamo tristi o stressati tendiamo a ricordare però di più le cose negative (Hertel, Mathews, 2011);
- *bias di categorizzazione*: tendenza a far rientrare in un gruppo un elemento del reale (un fatto, evento, persona) in base ad una sola sua caratteristica, trascurando tutte le altre che comunque lo connotano; è la scorciatoia che può tradursi facilmente in una trappola divenendo premessa al pregiudizio razziale, di classe o di genere (Gicereuzer, 1991; Tveschy, Kahanmen, 1974, 1996; Heselton, 2009);
- *bias di ancoraggio*: data una prima ipotesi (intuitiva o ingenua) tutte le informazioni e conoscenze che il soggetto seleziona sono a rinforzo di quella ipotesi; tutte le altre vengono scartate o non considerate degne di attenzione (Gicereuzer, 1991; Tveschy, Kahanmen, 1974, 1996; Heselton, 2009);
- *bias di disponibilità*: vengono prese decisioni sulla base delle sole informazioni o conoscenze disponibili immediatamente al soggetto; ad esempio se abbiamo poco tempo tendiamo a raccogliere informazioni solo dalla nostra memoria a breve termine o più recente, da persone ed ambienti a noi vicini e familiari, trascurando il fatto che tali informazioni potrebbero non essere coerenti al nostro target o semplicemente insufficienti a garantire una decisione oggettiva e logica (Gicereuzer, 1991; Tveschy, Kahanmen, 1974, 1996; Heselton, 2009);
- *bias di eccesso di fiducia in sé (overconfidence)*: tendenza a cercare conferme negli altri ad una propria intuizione o punto di vista; se siamo convinti di una nostra intuizione tendiamo a difenderla anche contro ogni evidenza, cercando di confrontarci solo con persone che siamo già sicuri potranno solo darci un riscontro positivo (Tveschy, Kahanmen, 1996);
- *bias di controllo*: è la tendenza delle persone ad agire come se potessero influenzare una situazione sulla quale non hanno alcun controllo; tipico esempio è quello del giocatore che punta su di un numero della

roulette semplicemente perché ha osservato che quel numero non esce da molto tempo, trascurando il fatto che esso ha la stessa probabilità di uscire di tutti gli altri (Buddeles et al., 2004).

- *bias del risultato* (outcome bias): tendenza a basare le proprie decisioni sui risultati attesi (cioè su aspettative che spesso sono influenzate dal punto di vista emotivo) piuttosto che sulle procedure attivabili o sui processi realizzabili a seguito della decisione stessa; è anche la tendenza a giudicare un decisore come degno di stima o di biasimo sulla base del solo risultato che ha ottenuto, senza prendere in considerazione la fatica e gli sforzi che comunque quella persona ha impegnato nel tentare di raggiungere un risultato apprezzabile; tale meccanismo può attivarsi anche nel lavoro d'aiuto se applicato alle decisioni delle persone vulnerabili che vengono considerate sbagliate sulla scorta del risultato di fragilità o di devianza cui esse hanno condotto (Gino, Moore, Bazerman, 2009).
- *bias dell'ottimismo*: la tendenza a sovrastimare le proprie competenze e abilità e ad avere un approccio troppo positivo nei confronti delle possibilità di riuscita; è, più in generale, definito come la differenza tra le aspettative di una persona e il risultato che di fatto si realizza: se le aspettative sono migliori della realtà, il pregiudizio viene definito ottimista, viceversa se la realtà è migliore del previsto, il pregiudizio è pessimista (Sharot, 2011).
- *bias del punto cieco* (blindspot bias): tendenza a vedere negli altri gli errori prima e più spesso che in noi stessi; è il classico vedere negli occhi degli altri la pagliuzza e trascurare nei nostri la trave che adombra il nostro sguardo (Maynes, 2015)
- *bias di gruppo* (ingroup-outgroup bias): tendenza a vedere come positivi e supportivi tutti coloro che appartengono al proprio gruppo (culturale, sociale, professionale, di genere, etc.) e a vedere tutti coloro che non vi appartengono come negativi o minacciosi; se uno dei membri del proprio gruppo appare diverso da tutti gli altri viene categorizzato come pecora nera, in modo da impedirgli di contaminare l'identità di gruppo (Marques, et al., 1992).
- *bias del senno di poi* (hindsight bias): tendenza a considerare erroneamente alcuni eventi come probabili o inevitabili dopo che sono già accaduti (Maynes, 2015);
- *bias del falso consenso*: tendenza a credere che il nostro punto di vista sia condiviso da tutti; in alcuni casi questo è dovuto ad esempio alla

incapacità o impossibilità degli altri di affermare la loro contrarietà alla nostra opinione, perché posti in una posizione subordinata alla nostra a livello professionale; oppure è dovuta semplicemente ad un eccesso di fiducia in sé stessi (Maynes, 2015).

- *bias del pensiero controfattuale*: tendenza a produrre un futuro alternativo (spesso positivo) sulla base della possibilità di aver scelto diversamente in passato (se fossi andato in treno adesso non sarei bloccato con l'auto in panne!); se proiettato su di altri da noi stessi, tale meccanismo rischia di farci cadere in una trappola di pregiudizio: ad esempio se questo tipo di ragionamento ci fa dedurre che una persona vulnerabile possa avere qualche responsabilità sulla sua condizione di fragilità (Seta et al., 2002).

3. Possibili scenari evolutivi

3.1 Resilienza e resilienza vicaria tra narrazione, creatività e comunità

È ampiamente dimostrato nella letteratura scientifica come la dimensione narrativa rappresenti un importante fattore di promozione della resilienza. Si riscontra, infatti, come le parole “resilienza” e “storia” siano spesso associate in molteplici occasioni e contesti (Milani, Ius, 2010).

Lo stesso etimo della parola resilienza richiama alla “storia di un rimbalzo” in quanto, anche metaforicamente, richiede di considerare le caratteristiche dei corpi che entrano in contatto, il loro materiale, il punto e l’intensità dell’urto, la direzione della forza a seguito dell’urto. In misura ancora maggiore, una storia viene sempre raccontata quando si associa il costruito alle vicende umane. Nell’affermare che una persona sia resiliente o stia manifestando una risposta di tipo resiliente, si avrà la necessità di indicare chi è la persona, in quale contesto si trova, qual è la situazione di vulnerabilità, svantaggio o minaccia che la mette alla prova, quali sono le sue risorse interne ed esterne e come queste interagiscono con l’ecologia del contesto per promuovere una risposta che viene considerata, appunto, come resiliente.

Ecco, dunque, che nel “dire la resilienza” viene inevitabilmente raccontata una storia che conferisce un senso di possibilità e di crescita ad una vicenda umana e che, nel raccontare di un esito positivo o di un buon adattamento, evidenzia la dimensione dell’attesa di ciò che ancora può compiersi.

Si prenda in considerazione, inoltre, il concetto di “resilienza vicaria” che, a differenza del trauma vicario, riguarda l’impatto positivo che i percorsi di resilienza delle persone che accedono ai servizi possono avere nei confronti degli operatori che fungono da tutori di resilienza. Fare esperienza di persone in situazione di vulnerabilità che, anche grazie al pro-

prio contributo professionale, riescono a intraprendere percorsi resilienti, consente anche agli stessi professionisti di mutare l'esposizione al trauma e alla sofferenza in un'occasione di crescita e di ispirazione personale e professionale (Engstrom, Hernandez, & Gangsei, 2008; Teater & Ludgate, 2014). Si tratta di un'occasione che rafforza la motivazione rispetto alla propria esperienza professionale e che conferisce senso anche alle inevitabili fatiche che quest'ultima implica. Un'occasione in cui le storie difficili che hanno sviluppi positivi alimentano la storia professionale degli operatori.

Nella cornice sul benessere professionale che stiamo esplorando in questo lavoro, poniamo ora il focus non su come l'operatore ascolta la storia delle persone con cui lavora e su come può fungere da tutore di resilienza sostenendolo nel racconto di sé, ma su come lo stesso professionista racconta la propria storia professionale, su chi lo ascolta e chi lo supporta per far sé che i "pezzi" particolarmente difficili della propria traiettoria professionale possano essere raccontati, collegati, integrati e significati in senso professionalmente positivo.

Come, infatti, sostiene Sità (2006) le storie dei professionisti, i loro vissuti emotivi in merito alle vicende professionali e i processi attraverso i quali viene conferito significato alle stesse, non sono qualcosa di esterno al servizio, ma sono parte integrante dello stesso e della sua organizzazione. Quali, dunque, sono gli elementi che promuovono e danno valore personale, professionale e organizzativo alle storie?

3.1.1 La comunità

Iniziamo dall'elemento della comunità per sottolineare che affinché la storia possa essere raccontata è necessario un orecchio disposto ad ascoltarla e a valorizzarla. Entra in gioco la comunità professionale nelle sue svariate sfaccettature strutturali e organizzative a seconda del servizio e dell'ente in cui l'operatore presta il suo servizio. Essa può essere intesa in una dimensione più micro come quella di un gruppo di lavoro coordinato da un coordinatore di una specifica area di intervento, dall'équipe multiprofessionale che accompagna il lavoro rivolto verso persone o famiglie in situazione di vulnerabilità, da un gruppo più numeroso di operatori che fanno capo ad un responsabile di servizio, o ancora alla comunità composta da una determinata categoria professionale. Si tratta di contesti di scambio, relazione, collaborazione professionale dove ciascun operatore può sentirsi più o meno invitato e sollecitato ad esprimere il proprio potenziale umano coniugando il potenziale professionale con

quello personale (Mounier, 1949). In tali sfaccettature, possiamo riscontrare la possibile presenza delle componenti con cui (Chaskin, 2008, 2013) definisce le comunità.

Nei propri gruppi di lavoro, gli operatori possono infatti trovare:

- una unità funzionale di produzione e scambio finalizzata a mettere in campo azioni, a produrre qualcosa di nuovo e al mettere a disposizione risorse materiali e relazionali per l'accompagnamento delle persone;
- una unità affettiva di appartenenza e identità che fa riferimento agli scambi relazionali maggiormente personali e continui nel tempo che possono intercorrere, ad esempio, tra i colleghi che operano nel medesimo servizio;
- una rete di relazioni tra servizi, enti, associazioni, stakeholder, amministrazioni;
- una unità di azione collettiva caratterizzata dall'assumere attivamente un ruolo per esprimere le proprie istanze come possono essere quelle di senso del lavoro sociale, della lotta alle ingiustizie e diseguaglianze sociali, dell'organizzazione del lavoro, delle appartenenze sindacali, dell'appartenenza e rappresentanza degli ordini professionali.

Potremmo, dunque, chiederci in che modo all'interno delle diverse sfumature che delineano la comunità, gli operatori sentano di poter condividere le loro storie professionali, di essere sostenuti in questo e di diventare a loro volta, nella reciprocità, orecchie per le storie dei colleghi. Contemporaneamente, portiamo l'attenzione anche a come l'organizzazione e il metodo del lavoro richieda ai professionisti e promuova l'utilizzo di procedure e di strumenti coerenti con un approccio di valutazione partecipativa e trasformativa che consenta di utilizzare la documentazione raccolta relativamente all'accompagnamento delle persone anche con una finalità di racconto riflessivo e trasformativo (Serbati, 2020; Serbati & Milani, 2013). In tal senso, risulta cruciale il ruolo dei responsabili e dei coordinatori dei servizi che sono chiamati a gestire e organizzare il lavoro del gruppo facendo interagire risorse umane e materiali grazie alle loro abilità organizzative e di *leadership*. Sono proprio queste ultime a sostenere la costruzione della *community capacity* (Chaskin, 2001; Chaskin, Brown, Venkatesh, & Vidal, 2001). Quest'ultimo concetto sottolinea il carattere dinamico delle comunità e delle capacità di sostegno verso i suoi componenti che ciascuna comunità può offrire. Inoltre, il termine capacità sottintende la possibilità di apprendere ed è proprio in tal senso

che il ruolo dei leader – responsabili e coordinatori di servizio – risulta cruciale perché un insieme di colleghi venga orientato e accompagnato a crescere come comunità professionale avendo cura e dando il proprio contributo alle seguenti quattro dimensioni:

- quella del senso che contribuisce anche al sentimento di appartenenza in quanto promuove la connessione tra le persone e rafforza la coesione volta al sentirsi parte di un impegno comune;
- quella dell’impegno e dunque la responsabilità di agire anche a nome della collettività, rappresentandola o supportandola;
- quella della risoluzione dei problemi – *problem solving* – che implica l’analisi delle questioni che si affacciano, lo stabilire un piano di risoluzione, il prendere decisioni, e agire concretamente per il superamento della difficoltà e il raggiungimento degli obiettivi della collettività e dei singoli;
- quella relativa all’accesso alle risorse (economiche, umane, fisiche e politiche) che sono disponibili sia all’interno della comunità, sia all’esterno di essa.

3.1.2 La componente narrativa

Se il paragrafo precedente si è focalizzato sull’orecchio del gruppo-comunità di professionisti che nell’ascoltare può fare la differenza, il presente è incentrato sull’azione della narrazione di sé e dunque su come gli operatori raccontano le “loro storie”. La narrazione di sé o narrazione autobiografica è ampiamente esplorata nel pensiero pedagogico come strumento che consente di integrare lo sguardo di scoperta e comprensione della propria identità con la riflessività sulle esperienze dell’umano divenire (Demetrio, 1999; Zannini, 2008).

Si tratta di strumenti attraverso i quali ciascun operatore viene accompagnato a porre attenzione alla propria *vita emotiva* (Iori, 2009b, 2009a) per divenirne consapevole, esplorarla, conoscerla, chiamarla per nome e raccontarla. Tutte azioni, queste ultime, che ancor più in situazioni di particolare stress, consentono di guardare a quanto sta avvenendo e ad elaborarlo collegando l’esperienza del “soffrire di quanto sta succedendo” con quella del “soffrire di ciò che internamente ci si rappresenta rispetto a ciò che è successo” (Cyrulnik, 2008).

Parafasando Cyrulnik, evidenziamo che l’azione del narrare conferisce al narratore un sommo potere in quanto, se è innegabile che l’esperienza di sofferenza non può essere modificata, è altrettanto cruciale os-

servare che nell'atto di narrare il narratore assume il potere di scegliere le parole, le modalità e la costruzione del suo racconto e di attribuire allo stesso molteplici significati. Tali significati avranno effetto sia sul sé, sia sugli altri, in quanto consentono di cercare, cogliere e riscoprire il *sensu* del proprio essere e agire professionale e interpellano gli altri nel loro (Bruzzone, 2007, 2020; Iori, Augelli, Bruzzone, & Musi, 2010).

Il riferimento alle scorciatoie della mente proposto nel paragrafo 1.3 ha messo in luce a come i processi mentali contribuiscano al prendere decisioni e assumere comportamenti da parte degli operatori non sempre di supporto per se stessi. Si tratta di funzionamenti che stabilendo regole interne implicite, in determinate situazioni ostacolano nell'operatore la capacità di riflettere e di agire intenzionalmente. In tal modo viene prefigurata una sorta di unica possibilità di azione. La narrazione della propria storia, la possibilità di attribuire nuovi significati e soprattutto di ampliare la propria visione grazie al punto di vista di chi ci ascolta, può essere utile proprio per smascherare tali scorciatoie e portarle a consapevolezza. Questo, oltre che a consentire di conferire nuovi significati, permette di immaginare nuovi plot narrativi per le prossime azioni.

L'esercizio narrativo in comunità, oltre ad offrire un'occasione per guardarsi dentro e condividere la propria vita emotiva con i colleghi, può permettere di comprendere i propri stili di attribuzione di significato e di notare come il proprio modo di "raccontare" non solo riguardi la modalità con cui viene raccontato il passato, ma abbia un impatto anche su come si pensa il presente-futuro in cui le proprie azioni professionali intrecciano le vicende delle persone in situazione di vulnerabilità. Il lavoro nella relazione d'aiuto è ampiamente incentrato sulla relazione attraverso la parola: si ascoltano storie, ci si impegna a comprenderle, si notano "copioni narrativi" spesso poco funzionali o rispondenti ai bisogni di crescita delle persone, o ancora si riscontrano comportamenti maladattivi che vengono messi in atto come uniche strategie che le persone hanno a disposizione per far funzionare gli ingranaggi della propria vita. Ne consegue che lo stesso lavoro di progettazione può essere inteso come la definizione di un copione alternativo da mettere in atto nella concretezza della vita quotidiana per sperimentare quanto possa essere più funzionale al benessere delle persone. La fase di valutazione della progettazione consisterà, a sua volta, in una narrazione che darà conto di quanto sperimentato attribuendo al cambiamento un significato positivo o meno per la persona in vista dei suoi passi successivi.

Lo stile cognitivo e comunicativo del professionista sono strettamente intrecciati e, all'interno della relazione con le persone, propongono loro nuove modalità di vedere, pensare e sentire la propria esperienza (Siegel, 2010, 2012).

L'attenzione alle abilità di comunicazione mette in guardia gli operatori su quelli che possono essere gli ostacoli comunicativi che si infrappongono nella relazione d'aiuto tra operatore e persona – si pensi ad esempio agli ostacoli relativi all'ordinare, giudicare, moralizzare, minacciare, criticare, dare consigli e suggerimenti non richiesti, interpretare, investigare, generalizzare, minimizzare o massimizzare, etichettare (Franta, 1988; Mucchielli, 1993). Uno stile comunicativo intenzionale richiede come abilità di fondo quella dell'autocomprensione, di comprendere cioè i propri vissuti e la propria modalità di “funzionare” nella relazione d'aiuto. Questo va riferito non solo al rapporto con se stessi ma anche a quello con il gruppo di lavoro (Ivey & Bradford, 2003) all'interno di un contesto specifico, che non si ferma all'astratto della propria professionalità e dei relativi valori assoluti. L'operatore è, infatti, chiamato a situarsi in uno specifico contesto professionale e a tradurre in termini operativi e coerenti con tale contesto anche il proprio codice deontologico.

La componente narrativa può consentire, dunque, a far emergere i significati che l'operatore attribuisce alla sua storia e come egli tratti se stesso nel suo dialogo interno per riflettere su quanto questa modalità sia o meno simile al suo modo di “trattare” le persone con cui lavora. Comprendere e dare nuovi significati alla propria storia e sperimentare nuove forme narrative con essa può fungere da modello anche per il proprio lavoro di relazione con le persone. Allo stesso modo, essere più “compassionevoli” e contemporaneamente obiettivi con sé stessi, può aiutare ad esserlo con gli altri, consentendo di assumere la responsabilità professionale integrando la *compassion satisfaction* con l'autocomprensione e la comprensione dell'altro.

3.1.3 La creatività

Il costrutto di resilienza non identifica la sola capacità di *coping* ossia il far fronte alle situazioni di stress o di avversità, ma aggiunge all'adattamento una componente di trasformazione e creazione di qualcosa di nuovo grazie all'utilizzo e al far leva sulle risorse individuali e contestuali disponibili e accessibili per sostenere uno stato di benessere. Non il semplice rimbalzare dall'esperienza difficile, dunque, ma l'utilizzare

l'energia cinetica proveniente dall'urto come forza per dirigere la propria traiettoria verso una direzione di crescita e sviluppo non ancora esplorata e che rappresenta il compimento di un inedito. Ne deriva che resilienza e creatività rappresentano un binomio inscindibile, non solo nel considerare il "prodotto" di un processo resiliente, quanto è osservabile al di fuori di sé, ma anche nell'espandere e approfondire la comprensione di sé (Wilson, 2018) che oltre ai comportamenti adattivi integra l'azione autogenerativa rivolta ad un ulteriore sviluppo della propria identità (Raccagni, 2019).

Proponiamo di esplorare la questione a partire dalle prospettive di Moreno e Erikson, prendendo in prestito rispettivamente i loro concetti di creatività e generatività.

Moreno considera la creatività e la spontaneità come due forze che stanno a fondamento di ogni umano divenire (Moreno, 1953) e pone la loro relazione alla base del suo approccio il quale, nel porsi l'obiettivo di integrare teoria e pratica, guarda all'azione come l'elemento chiave per la comprensione delle persone, per il loro sviluppo attraverso la promozione del loro potenziale e dei loro talenti, e in tal senso per la crescita delle comunità (Nolte, 2014). La creatività, che egli considera appartenente alla categoria filosofica della sostanza, viene manifestata attraverso l'agire creativo e viene catalizzata dalla spontaneità, che rappresenta quella spinta iniziale a trovare nuove risposte, soluzioni, vie da percorrere rispetto ad una determinata situazione. Il concetto di *conserva*, che può essere culturale, tecnologica o sociale, comprende, da una parte, il risultato dell'incontro tra spontaneità e creatività che hanno esaurito la loro spinta creativa e, dall'altra, identifica il prodotto di tale azione creativa come la base per dare inizio ad un nuovo processo creativo. Tutte le produzioni, anche quelle operate all'interno del campo del lavoro nella relazione d'aiuto (teorie, metodi, strumenti, progetti...) possono dunque essere considerate una conserva in quanto rappresentano i risultati di un processo creativo e possono essere intese allo stesso modo come base per lo sviluppo di nuovi percorsi creativi. Tuttavia, si noti che quando tali conserve vengono assunte in modo rigido e imm modificabile, il processo creativo viene interrotto e, di conseguenza, la possibilità di crescita e di sviluppo resiliente vengono ostacolati, se non addirittura impediti.

La proposta moreniana sembra entrare in particolare risonanza con quella eriksoniana relativa ai cicli di vita e in particolare allo stadio

che mette in relazione polare la generatività con la stagnazione facendo emergere la virtù della cura. Erikson afferma che

la generatività assorbe in sé anche i caratteri della procreatività, della produttività e della creazione, e quindi la capacità di generare nuovi individui, nuovi prodotti e nuove idee inclusa una sorta di potere auto-generativo relativo all'ulteriore sviluppo dell'identità. Un senso di stagnazione può avere un completo sopravvento su chi si trovi del tutto impreparato a comportarsi in modo generativo. La nuova virtù emergente da questa antitesi, e cioè la Cura, è una forma d'impegno in costante espansione che si esprime nel prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee che ci siamo impegnati a curare. (Erikson & Erikson, 1999, pag. 85).

Ci sembra di poter sostenere che nel momento in cui l'operatore si trova di fronte a particolari situazioni che sfidano il proprio benessere professionale emerge il rischio di bloccare la possibilità creativa e generativa ed entrare in un circolo di stagnazione che può farsi sempre più pesante e portare a quei fenomeni di malessere che abbiamo presentato come disturbi vicari.

Riprendendo nuovamente le scorciatoie della mente possiamo notare come esse blocchino i processi creativi in quanto propongono in modo automatico e irriflesso un'opzione come l'unica pista percorribile, al posto di aprire alla ricerca e alla scelta di una o più opzioni da utilizzare a partire da un ventaglio di possibilità.

Il rimbalzare in avanti e creativo della resilienza promuove, al contrario, l'esercizio della spontaneità perché gli operatori accrescano anche attraverso la creatività nella loro autonomia – etimologicamente intesa come quel processo del definire e agire secondo norme proprie – e siano in grado di creare – soluzioni, strategie, decisioni – considerando i loro passi professionali non come conserva stagnante, ma come base per la continua crescita lavorativa, sia a livello individuale che a livello di comunità professionale. Si delinea, dunque, la possibilità di coniugare, all'interno del processo, spontaneità e creatività con il dovere professionale che, in quanto conserva culturale, nel definire i limiti della relazione può rappresentare non un blocco, ma un'occasione di sviluppo.

I percorsi di formazione continua vanno considerati, pertanto, come contesti privilegiati di accompagnamento alla cura generativa degli stessi operatori (Ius, 2019) e possono divenire occasioni di ripresa creativa e generativa. Questo può avvenire anche grazie all'utilizzo di metodi e tecniche che proprio perché finalizzati a sollecitare la spontaneità dei

partecipanti a livello individuale e di gruppo, possono essere di supporto nel riattivarli rispetto a situazioni di stagnante malessere professionale e nel promuovere racconti resilienti delle loro storie professionali. Al proposito, ricordando che l'espressione artistica rappresenta un fattore di promozione della resilienza, evidenziamo che tali racconti possono essere promossi, condivisi e significati individualmente e collettivamente non solo attraverso la produzione di testi scritti o dalla narrazione a voce, ma anche attraverso l'utilizzo di metodi e strumenti artistici, come il disegno, la pittura e la drammatizzazione.

3.2 Elevazione e Compassion Satisfaction

Abbiamo visto come alcune situazioni o ambienti professionali possano esporre i professionisti della cura ad uno o più disturbi vicari. Tuttavia, ognuno di noi è in grado di contrastare questa minaccia trovando in sé un suo equilibrio interiore capace di sostenerlo nell'affrontare le difficoltà implicite nel proprio lavoro. Tale equilibrio è raggiungibile però a condizione che l'operatore riesca a percepire, in modo frequente e pervasivo, una sensazione di benessere derivante dalla consapevolezza di stare vivendo una vita personale ben vissuta, dalla possibilità di acquisire alcuni riscontri sociali ai suoi atti altruistici e insieme dall'elevazione interiore che tali atti possono offrirgli. Il concetto di elevazione (*elevation*) si inserisce nel vocabolario delle emozioni sociali e viene descritto come la sensazione provata dall'individuo nell'osservare o nell'esprimere atti di umana moralità, bellezza o virtù. È definibile anche come una sensazione di calore e di gioia che la persona può sentire ed è in grado di aumentare le nostre risorse sociali, intellettuali e fisiche e, di conseguenza, farci sentire meglio (Keyes, Haidt, 2003; Radey, Fingley, 2007). Questo perché i sentimenti positivi sviluppati da questo tipo di esperienze agiscono come catalizzatori di risorse interiori: sono in pratica in grado di generare nuova forza ed entusiasmo (e quindi stima, apprezzamento, affetto, etc.) tanto verso gli altri, quanto verso noi stessi. Tali risorse possono cioè consentirci di percepire una sensazione di saggezza e di pienezza rispetto alle nostre capacità umane e alla nostra dignità di persone oltre che di professionisti e sono proprio queste sensazioni che possono divenire il presupposto di un sentimento di entusiasmo per il nostro lavoro.

Si innesca, in pratica, un meccanismo di auto-rinforzo: un'azione compassionevole che porti soddisfazione può stimolare il soggetto a esprimere ulteriore compassione. È importante, però, in ogni caso che agli operatori sia offerto e reso disponibile un supporto costante così che il loro aver cura rivolto ad altri resi vulnerabili dalla vita non divenga origine di un esaurimento personale nei casi a esito imprevisto, traumatico o addirittura negativo. Un supporto, quindi, che lo aiuti a riflettere, mettendo in rilievo gli aspetti positivi di quanto avvenuto pur nell'epilogo non positivo (Radey, Fingley, 2007).

Ciò che è stato descritto in queste righe è quello che Stamm (1999) definisce *Compassion Satisfaction*: in pratica la capacità e possibilità di sentirsi soddisfatti nell'esercizio del proprio lavoro d'aiuto derivante dalla consapevolezza, maturata di esperienza in esperienza, di poter fare la differenza per la persona che l'operatore sta cercando di aiutare attraverso i suoi gesti di cura. Così, coloro che riescono a esprimersi al meglio nel lavoro di cura che hanno scelto per desiderio di sollecitudine verso la fragilità altrui, possono trarne anche una sensazione di benessere soggettivo che risulta altamente motivante. Questo benessere e questa consapevolezza di fare quanto è necessario per alleviare la sofferenza delle persone vulnerabili con cui ogni operatore si confronta quotidianamente rappresenta quindi un ottimo antidoto nei confronti di possibili disequilibri psicologici e identitari.

Alcuni autori hanno però cercato di comprendere quali strategie potessero supportare la capacità delle persone di avere cura di sé stesse in lavori di cura che le esponessero a divenire vulnerabili alla sofferenza data dalla compassione. Nello schema che segue (fig. 3) si possono individuare le strategie personali che ciascuno di noi può mettere in atto anche in autonomia, o in un percorso di accompagnamento ad una maggiore resilienza.

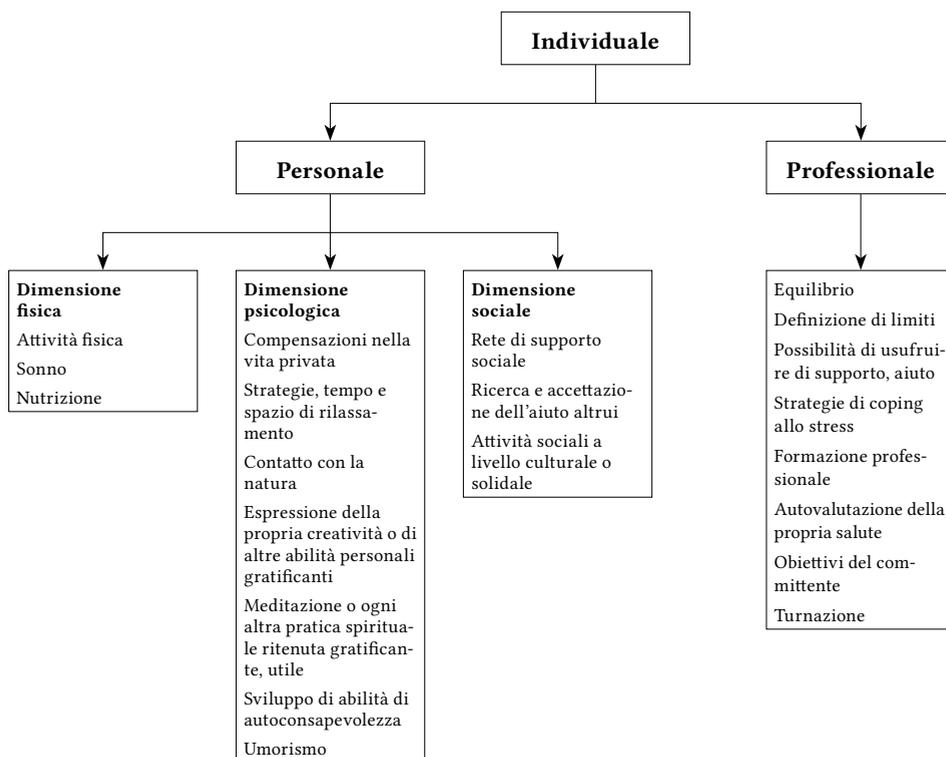


Figura 3. Modello ecologico di prevenzione dei sintomi da STSD, CF e VT.
Dimensione Individuale (Yassen, 1995)

3.3 Autoconsapevolezza emozionale

Per contrastare i rischi connessi tanto alla dissonanza emotiva quanto al coinvolgimento emotivo o al distacco difensivo, occorre che l'operatore possa sviluppare e rinforzare costantemente una tra le abilità di base che fanno parte della sua intelligenza emotiva: la sua autoconsapevolezza emozionale.

Nata in seno all'idea socratica del conosci te stesso, l'autoconsapevolezza emozionale altro non è se non una chiara consapevolezza e conoscenza che l'individuo può raggiungere della propria identità e quindi del proprio sé composto da punti di forza e limiti, risorse e debolezze, valori, punti di vista e desideri connotati emotivamente. Una tale consapevolezza risulta quindi decisiva nella possibilità per un individuo di

reagire in modo efficace e produttivo agli stimoli esterni, sapendo quindi anche prevedere le emozioni che definite situazioni possono suscitare in lui e potendole regolare di conseguenza in modo funzionale ai propri obiettivi personali o professionali (Drigas, Papoutsis, 2018).

Raggiungere un buon livello di autoconsapevolezza emotiva non appare un obiettivo facile, tuttavia, alcune altre abilità, di più facile accesso, appaiono in grado di costituire una sorta di prerequisiti: ad esempio, la capacità di riconoscere, e quindi identificare nei segnali verbali e non verbali personali e altrui, le emozioni provate dal sé o espresse dagli altri, e quindi il possesso di una semantica culturalmente coerente delle emozioni (Drigas, Papoutsis, 2018).

Secondo Sclavi (2003), però, è solo riuscendo ad abbattere la *retorica del controllo* che noi potremmo raggiungere un livello di autoconsapevolezza emozionale tale da garantirci un lavoro emotivo non esaurente. La retorica del controllo si basa sull'idea che le emozioni siano solo in grado di disturbare la conoscenza del mondo e del sé e che vadano quindi fatte tacere per lasciare spazio alla razionalità, unica in grado di fornirci dettagli e informazioni capaci di indirizzare in modo produttivo ed efficace il nostro agire personale e professionale. Secondo l'autrice, in pratica, le persone tendono a voler dimostrare di avere il controllo su ogni cosa, anche su sé stesse e solo questo obiettivo appare in grado di renderle "persone giuste", professionisti "efficaci" (ibidem, pp. 121-124).

Quello che propone la Sclavi è invece un cambio totale di rotta, attuabile mediante la trasformazione delle emozioni da possibili fattori di disturbo a elementi salienti della conoscenza del sé e dell'altro: le emozioni dice "sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi ma su come guardi. Il loro codice è relazionale ..." e subito dopo "un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze" (ibidem, pp. 178). Ciò che sentiamo, quello che proviamo, secondo Sclavi, piuttosto che disturbare la nostra possibilità di conoscere l'altro da noi stessi o addirittura di distrarci, può dirci molto — se impariamo ad ascoltarlo nel modo giusto — di ciò che noi siamo e di come ci stiamo ponendo nei confronti di chi abbiamo davanti. Le sensazioni fastidiose, irritanti che l'altro può far emergere in noi possono diventare allora foriere di una consapevolezza interiore relativa ad una difficoltà che stiamo vivendo

e che dobbiamo gestire nel modo giusto, piuttosto che gettarla addosso all'altro come una colpa per aver messo in discussione le nostre certezze. Solo attraverso un esercito consapevole di ascolto verso noi stessi, possiamo conoscerci a fondo e maturare quindi una autoconsapevolezza emozionale che ci consentirà di:

- pensare le emozioni non come la causa di un'azione futura (mi ha fatto arrabbiare e quindi ho alzato la voce contro di lei) ma come rivelatrici di qualcosa che è già in atto (un mio sentire di fatica e irritazione che forse con lei non ha nulla a che vedere).
- pensare le emozioni che l'altro mi esprime non come la causa di una sua debolezza o colpa (è aggressivo nei miei confronti perché si rende conto che è tutta colpa sua), ma come reazioni ad un mio modo di pormi nei suoi confronti (mi aggredisce perché non l'ho accolto, forse se io mi ponessi in modo diverso anche lui lo farebbe).

L'utilizzo dell'autoconsapevolezza emozionale aiuta a bilanciare l'equilibrio tra distanziamento e coinvolgimento, d'altro canto essa è in grado di aiutarci a monitorare il nostro grado di benessere o malessere e quindi farci cogliere i segnali di fatica dovuta alla dissonanza emozionale, consentendoci di capire se e quando abbiamo bisogno di aiuto.

3.4 *Debiasing*: la disattivazione delle trappole della mente

Il processo o attività volta a mettere in luce e scardinare quelle scorciatoie che possono divenire trappole per la nostra capacità di giudizio e ragionamento viene definito in letteratura *debiasing* (Webb, 2001), ma possiamo più semplicemente definirlo di *disattivazione*. Il suo punto focale consiste nell'attivazione di strategie di metariflessione e metacognizione da parte del soggetto oltre alla necessità di un confronto serrato con gli altri (Maynes, 2015). Si tratta cioè di riportare le scorciatoie che spesso attiviamo in modo del tutto inconsapevole, presi dalla fretta di tutti i giorni e dalla mole di questioni da affrontare e risolvere, ad una piena consapevolezza: è un po' come accendere una luce in un ambiente nel quale ci siamo sempre mossi nella penombra, andando a tentoni e sperando di non andare a sbattere troppo forte contro un ostacolo. Per accendere la luce occorre in primo luogo avere il tempo per fermarsi a riflettere: non è un tempo sprecato se serve poi ad aiutarci a commettere

meno errori, ad essere più coerenti ai nostri valori e alla *mission* che ci siamo scelti. Il confronto con gli altri è inoltre un valido aiuto.

Lo schema che segue in fig. 4 (adattato da Burgess, 2007) mostra come il processo da attivare sia complesso e richieda un impegno cognitivo notevole per poter riflettere e apprendere, mettendo in campo una motivazione adeguata; richiede inoltre tempi non troppo limitati.

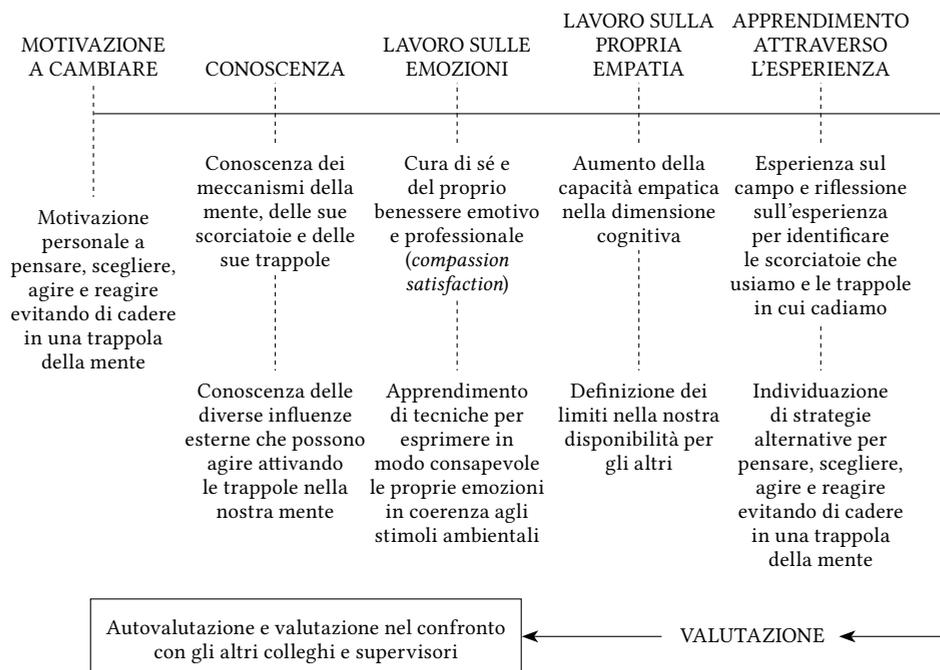


Figura 4. Schema di *debiasing* (adattato da Burgess, 2007)

Come si evince dalla fig. 4, nessun passo del processo può essere affrontato senza una preliminare e costante motivazione da parte nostra a liberarci dal rischio di cadere in una trappola della mente. I passi da compiere riguardano poi cinque dimensioni di apprendimento:

1. le *conoscenze*: dobbiamo cioè sapere come funziona la nostra mente, perché esistono le scorciatoie, quali sono le loro funzioni e come alcune di esse possono trasformarsi in trappole.

2. *primo passo del lavoro sulle emozioni*: è noto come uno stato emozionale positivo, una serenità interiore e una capacità di guardare al futuro con ottimismo sia in grado di prevenire l'attivazione di numerose trappole, la prima delle quali è il in/out group che a sua volta ci fa mettere in atto strategie prosociali o di contrasto sulla base di meccanismi di inclusione ma anche di esclusione; uno stato emotivo positivo, inoltre, sollecita la mente a restare aperta a nuove informazioni e conoscenze e a individualizzare piuttosto che categorizzare (Burgess, 2007; Johnson & Fredrickson, 2005).
3. *secondo passo del lavoro sulle emozioni*: il lavoro quotidiano che si compie all'interno dei servizi per la tutela difficilmente sa produrre in modo spontaneo serenità e ottimismo negli operatori, a meno che ciascuno di noi non sappia prendersi cura del proprio benessere, emotivo e professionale insieme, così come già delineato nelle pagine precedenti. Inoltre, è importante che ciascuno impari anche il modo in cui esprimere le proprie emozioni, così come a reagire alle emozioni che altri possono gettarci addosso. Il lavoro emotivo, come abbiamo già sottolineato è una componente essenziale del nostro impegno quotidiano ed esso appare ancora più importante da gestire al meglio vista l'influenza che sa e può esercitare sulla nostra mente e sui nostri processi di pensiero: le emozioni infatti come già visto sono in grado di attivare alcune trappole particolarmente insidiose, così come la nostra ansia o paura sa alterare la nostra capacità di concentrarci, di comprendere o di ricordare con obiettività per proteggerci.
4. la *capacità empatica*: come già sottolineato, pur non essendo possibile distinguere o annullare la componente emotiva dell'empatia per esprimere al meglio la nostra professionalità, tuttavia è proprio la componente cognitiva che può salvaguardare la nostra mente dal cadere in una delle sue trappole. Allo stesso modo è essenziale che ciascuno di noi sappia porsi dei limiti nella disponibilità che può offrire agli altri nel suo lavoro d'aiuto: non solo per tutelare il suo benessere professionale e personale, ma anche perché un eccesso di coinvolgimento è in grado di perturbare la mente facendoci cadere in una o più trappole e perdere la nostra capacità di giudizio.
5. *l'apprendimento esperienziale*: non è possibile imparare a usare al meglio le scorciatoie, evitando le trappole, solo attraverso l'apprendimento di conoscenze o la presa di consapevolezza delle dinamiche che governano i nostri ragionamenti, occorre anche provare concretamente

a farlo. L'apprendimento dall'esperienza prevede però che ciascuna esperienza sia oggetto nel mentre e nel post di una riflessione capace di dare significato a quanto avvenuto e di sintetizzarne quel *quid* dal quale può emergere una nuova consapevolezza di sé, dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

All'interno della cornice dell'apprendimento dall'esperienza attraverso la riflessione, si individuano in particolare tre momenti di apprendimento:

- l'individuazione dall'esperienza oggetto di riflessione: 1) delle scorciatoie che normalmente tendiamo ad utilizzare e che ci aiutano a navigare meglio nella complessità; 2) delle trappole nelle quali sovente cadiamo senza rendercene conto davvero;
- l'identificazione di strategie alternative che rendano possibile evitare di cadere nelle trappole e di poter continuare ad usare le scorciatoie solo laddove sappiamo possono davvero aiutarci;
- ultimo passo, la valutazione: occorre anche comprendere e divenire consapevoli di quanto, queste esperienze di apprendimento, riflessione ed esperienza ci abbiano consentito o meno di cambiare e di crescere. Per farlo dobbiamo fermarci a riflettere su come e se siamo cambiati, confrontandoci vicendevolmente con gli altri colleghi e supervisori che abbiano attraversato con noi questo stesso percorso.

Per quanto concerne le modalità per identificare le proprie scorciatoie e trappole e per individuare nuove strategie alternative o disinnescare le trappole nel momento in cui stiamo per caderci, alcuni autori suggeriscono alcune strategie che appaiono opportune e sulla base delle quali sono stati sviluppati gli strumenti che sono consultabili nella seconda parte del volume (Mynes, 2015; Hirt, Markman, 1995; Jolls, Sunstein, 2006; Arkes, 1991; Kaufmann et al., 2009; Croskerry et al. 2013; Karen, 1990).

3.5 Gli strumenti per valutare il proprio benessere professionale e la propria capacità empatica

Gli studi di area psicologica e psicometrica hanno elaborato negli anni numerosi strumenti validati in grado di valutare in modo sufficientemente attendibile il grado di benessere che un soggetto può percepire

nello svolgimento del suo ruolo professionale, così come la qualità del suo atteggiamento empatico nei confronti delle persone o delle situazioni sfidanti da un punto di vista emotivo. Allo stesso modo sono disponibili altri strumenti che possono valutare il grado di compassione che ogni operatore è in grado di esprimere verso sé stesso o le sue capacità di resilienza.

In particolare, in questa sede, si vorrebbe prendere in considerazione i seguenti quattro strumenti:

- ProQoL- Professional Life Quality Assessment
- IRI – Interpersonal Reactivity Index
- Self-Compassion Questionare
- CD-Risk

Il *Professional Quality of Life* (Stamm, 1999) è uno strumento applicabile in tutti i contesti di lavoro sociale e sanitario composto da 30 affermazioni alle quali corrispondono altrettante scale di risposta a 5 punti, laddove 1 esprime minimo accordo con l'affermazione corrispondente, e 5 massimo accordo con la stessa. La compilazione e successivo calcolo dei punteggi consentono di valutare tre diverse dimensioni che contraddistinguono il malessere/benessere professionale percepito dal rispondente: la *Compassion Satisfaction*, il (*rischio di*) *Burnout* e la *Compassion Fatigue*.

L'*Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983; Contardi et al., 2018) si compone invece di 28 affermazioni, sempre accompagnate da scale a 5 punti e consente di valutare quattro dimensioni dell'atteggiamento empatico del rispondente: a) *Perspective Taking*, vale a dire la capacità cognitiva del soggetto di adottare il punto di vista altrui; b) *Fantasy*, cioè la sua tendenza/capacità di immaginarsi in situazioni fittizie (come ad esempio nel protagonista di un romanzo o di un film); c) *Emphatic Concern*, in pratica la reazione emotiva connessa alla condivisione dell'esperienza altrui; d) *Personal Distress*, o disagio sperimentato dal soggetto nel confrontarsi con situazioni relazionali particolarmente sfidanti o stressogene dal punto di vista emotivo. Le prime due dimensioni si riferiscono alla componente cognitiva dell'espressione empatica, le ultime due a quella emotiva.

Il *Self-Compassion Questionare* (Neff, 2003) si compone di 26 affermazioni accompagnate, ciascuna di esse, ad una scala ancora a 5 punti. Questo strumento può aiutare a valutare sei dimensioni che caratterizzano la capacità di autocompassione del rispondente, due a due oppo-

mentisi: a) *Self-Kindeness*: è l'attitudine di un soggetto ad essere gentile e comprensivo con sé stesso e i suoi errori o limiti; *Self-Judgment*: è il livello di auto-critica che una persona riserva a sé stessa e ai suoi errori; b) *Common Humanity*: è la capacità di un soggetto di percepire e concepire le sue esperienze negative come parte della propria umanità e come condivise con tutti gli altri esseri umani; il *Self-Isolation*: è la sensazione provata dalla persona rispetto al fatto che i problemi e i guai che connotano la sua esistenza siano non solo unici ma anche insormontabili; c) *Mindfulness*: è la sensazione di consapevolezza equilibrata che il soggetto può possedere rispetto ai propri limiti e risorse; *Over-Identification*: è la tendenza della persona ad identificarsi con le sole parti negative del sé e quindi con le proprie difficoltà che divengono un pensiero ricorrente e unico.

CD-Risk (Connor and Davidson, 2003) consente di valutare la capacità degli individui di tollerare gli ostacoli e le sfide, cercare supporto sociale e adattarsi ai cambiamenti; si compone di 25 affermazioni collegate ad altrettante scale a 5 punti.

Tutti questi strumenti appaiono di fatto estremamente interessanti per comprendere e valutare lo stato di benessere o di malessere professionale degli operatori nei servizi per la tutela di soggetti in condizioni di vulnerabilità, così come le loro capacità di gestire in modo adeguato le relazioni empatiche nelle quali operano o le risorse e capacità che essi possiedono per poter reagire positivamente agli eventuali momenti di difficoltà o ad episodi particolarmente stressogeni, purtroppo così frequenti nel loro lavoro. Tuttavia, si tratta di metodologie per il cui impiego è richiesto in primo luogo un elevato livello di competenza sia per quanto concerne la fase di somministrazione quanto per la fase di scoring, cioè di calcolo dei risultati delle risposte che i soggetti hanno dato durante la compilazione e loro interpretazione alla luce della letteratura sulla quale tali strumenti sono stati elaborati.

Proprio per questo, nel caso in cui si vogliano utilizzare a scopo strettamente valutativo occorre essere affiancati da un professionista formato e autorizzato, in base alla sua qualifica, al loro utilizzo; questo soprattutto se il loro impiego è finalizzato a identificare gli operatori più a rischio di sviluppare uno o più disordini vicari e supportarli.

È possibile, tuttavia, utilizzare questi strumenti anche in un'ottica diversa, vale a dire formativa. In questo caso, il formatore dovrà precedere

la somministrazione con un momento di trasmissione di alcune conoscenze utili a comprendere la finalità dell'impiego di un tale strumento, anticipando anche alcune informazioni relative ai presupposti teorici su cui si basa. A questo punto potrà consegnare ai partecipanti i questionari da compilare in cui siano spiegate anche le modalità di calcolo dei risultati. In questo modo, ciascun soggetto potrà, dopo aver compilato lo strumento, calcolare i suoi risultati e riflettere su di essi in termini di crescita dei suoi livelli di consapevolezza rispetto al suo benessere o malessere e alle sue capacità/risorse sul piano emotivo e di resilienza. In questo caso il formatore deve essere anche preparato, però, a gestire eventuali situazioni critiche: ad esempio se uno dei partecipanti dovesse verificare, mediante i calcoli, risultati negativi o inaspettati ed esprimesse il suo disagio o la sua angoscia a tutto il gruppo, o cercasse nel formatore quel supporto che solo uno psicologo e psicoterapeuta formato può dare.

Si tratta quindi di comprendere in base al gruppo in formazione, al servizio in cui lavorano i professionisti coinvolti, alle loro età anagrafiche e professionali, etc. fino a che punto è possibile spingersi nell'usare questi strumenti in termini formativi e quanto, il formatore, sia pronto a gestire eventuali crisi nel suo gruppo. Il consiglio è, quindi, di evitare ogni rischio per non fare un danno peggiore del beneficio che un percorso formativo così definito possa mai offrire.

2 **Parte**

La proposta di un percorso da costruire

Attribuzione dei contenuti dei moduli

Natascia Bobbo ha curato la redazione delle seguenti attività e relative schede: 1.1 e 1.3 come ampliamento e adattamento a partire rispettivamente da Mathieu (2012) e da Teater e Ludgate (2014), 1.3.2 come contributo originale ispirato dai lavori di Wysocki (2010) e Helms, Nixon (2010), 2.1, 2.2 come contributo originale ispirato dai lavori di Cubukcu (2008), Thompson, Dan Zahavi (2007), Van Keer (2004), Hochschild (2012), Edvardsson, Roos (2001), Norman (1993) e Sharoff (2008), Le schede delle attività 4.3.2, 4.4.1, 4.4.2 e 4.4.4 rappresentano un contributo originale di N. Bobbo che è ispirato dal lavoro di Figley (1989), William, Sommer (1999) e Maytum et al. (2004).

Marco Ius ha curato la redazione delle seguenti attività e relative schede: 1.2 come contributo originale (Ius, 2020b; Ius & Moretto, 2018), 1.4, 1.5 e 1.6 come adattamento e ampliamento delle proposte di Mathieu (2012) e Teater, Ludgate (2014), 1.7 come adattamento e ampliamento da Ungar (2020), 2.3 e 2.4 state redatte da M. Ius come adattamento e ampliamento degli strumenti presenti in Milani et al. 2015, 4.3.1 come adattamento del contributo di Teater, Ludgate (2014) e di Milani et al. (2015) e 4.4.3 come ideazione ispirata dai lavori di Figley (1989), William, Sommer (1999) e Maytum et al. (2004).

Entrambi gli autori hanno lavorato a quattro mani nella redazione delle seguenti attività e relative schede: 3.1 e 3.2 come contributo originale avendo come riferimento i lavori di Webb (2001), Maynes (2015), Burgess (2007), Johnson, Fredrickson (2005), Mynes (2015), Hirt, Markman (1995), Jolls, Sunstein (2006), Arkes (1991), Kaufmann et al., (2010), Croskerry et al. (2013) e Teater, Ludgate (2014), 4.1 e 4.2 come ampliamento e adattamento a partire Teater e Ludgate (2014).

La seconda parte del testo propone una serie di attività che i responsabili e coordinatori dei servizi o facilitatori di gruppi di operatori possono utilizzare o a cui possono ispirarsi nel progettare percorsi di approfondimento e accompagnamento sui temi del benessere professionale in contesti di gruppo.

Le attività sono suddivise in quattro aree tematiche che sono state delineate con l'obiettivo di sviluppare e riflettere sui contenuti teorici proposti nella prima parte del testo. Tali aree sono le seguenti:

1. autovalutazione del proprio benessere o malessere professionale;
2. lavoro emotivo e identità professionale;
3. comunicazione, scorciatoie e trappole della mente;
4. strategie di autocura.

Ciascuna area presenta diverse attività indicando gli obiettivi, gli aspetti di metodo utili per la facilitazione e i tempi necessari per utilizzarle in gruppo.

La gran parte delle attività è corredata da una o più schede operative predisposte come materiale fotocopiabile da utilizzare come strumento di lavoro per lo sviluppo dell'attività stessa.

Le proposte illustrate sono pensate per essere inserite in percorsi sul benessere professionale che possono essere coordinati e condotti anche dagli stessi responsabili dei servizi in una logica di accompagnamento alla pari all'interno del proprio contesto lavorativo. Per tale ragione è importante evidenziare che sarà compito del facilitatore riflettere sul proprio ruolo e delineare, possibilmente coinvolgendo i colleghi secondo un approccio partecipativo, il percorso tenendo conto delle relazioni presenti nel gruppo di lavoro e delle relative risorse e criticità che tali relazioni portano.

Le proposte di lavoro individuale e di condivisione in grande gruppo sia su aspetti professionali, sia su quelli più personali, vanno sempre

accompagnate sottolineando la libertà dei partecipanti di intervenire secondo quanto desiderano. Alcune attività potrebbero aprire alla possibilità di esprimere elementi di criticità rispetto alle relazioni con i colleghi. Pertanto, parallelamente agli incontri di gruppo, può essere opportuno offrire ai partecipanti di rivolgersi individualmente al facilitatore nel caso avessero bisogno di comunicare in modo individuale aspetti che preferiscono, al momento, non condividere nel gruppo. Questo potrebbe essere eventualmente sviluppato o approfondito nel tempo.

Le attività presentate sono “pensate” per gruppi di circa 20-25 partecipanti con divisioni in sottogruppi di 5-6 partecipanti. Ciononostante, possono essere adattate ai diversi contesti e alla tipologia del gruppo con il quale si intende lavorare.

Modulo 1: Autovalutazione del proprio ben/malessere professionale

Attività 1.1 Valutazione dei segnali di malessere professionale

Obiettivo: divenire consapevoli dei livelli di malessere percepiti e vissuti da noi stessi e dalle persone che lavorano con noi.

Metodo: l'attività si svolge in due tempi nei quali si terranno due incontri di gruppo. Tra un tempo e l'altro dovrà trascorrere una settimana. Nel primo incontro dopo aver illustrato brevemente i contenuti relativi alla tematica della Compassion fatigue, verrà presentata l'attività e verrà consegnata ai partecipanti la Scheda di valutazione dei segnali di malessere (Scheda 1.1.1). La Scheda va letta insieme e vanno spiegate alcune regole di compilazione. Per una settimana, a ogni membro del gruppo viene chiesto di osservare sé stesso e i suoi colleghi ed evidenziare i segnali di malessere che nota utilizzando la Scheda. È richiesto di osservare anche i colleghi, oltre a sé stessi, perché il benessere o malessere di un operatore spesso dipende da come stanno gli altri che lavorano con lui.

Al termine della settimana, ritrovandosi in gruppo, ciascun partecipante dovrà compilare le diverse parti della Scheda 1.1.2. La Scheda viene consegnata e si dà ai partecipanti un tempo definito (circa 15-20 minuti) per compilarla.

A questo punto verrà chiesto di compilare insieme, tutti i membri del gruppo, la Scheda 1.1.3 che farà da spunto, insieme alle risposte contenute nella Scheda 1.1.2, alla discussione collettiva che chiude l'attività. Per la compilazione della Scheda occorreranno circa 30 minuti.

Tempi: 3 ore in totale, suddivise nel primo incontro (circa 1 ora) e nel secondo incontro (circa 2 ore).

Attività 1.2 Memorie di benessere e malessere professionale

Obiettivi:

- identificare una memoria di benessere e/o malessere professionale e riflettere sulla stessa attraverso un esercizio autobiografico;
- promuovere un contesto di ascolto per far emergere il sapere dei sentimenti (Iori, 2009a), riflettere su eventuali elementi presenti riconducibili ai concetti di trauma vicario, compassion fatigue/satisfaction e burnout, e poter raccogliere “buone storie” di cui esser testimoni al fine di promuovere “resilienza vicaria” (Teater, Ludgate, 2014, pag. 114);
- condividere e confrontare le proprie storie con gli altri;
- permettere al gruppo e ai facilitatori di conoscere e comprendere quali storie i partecipanti identificano come benessere o malessere.

Metodo: l’attività può essere proposta in diversi livelli, in uno o più incontri, in funzione del tempo di lavoro, e può essere eventualmente integrata con l’attività successiva. In particolare, sembra particolarmente appropriata nelle fasi iniziali di un percorso sul benessere professionale.

Ai partecipanti viene chiesto di individuare nella propria storia professionale due memorie per loro significative: una di un’esperienza di benessere professionale e una di malessere. Ciascun partecipante riceve due copie della seguente Scheda da utilizzare per riportare una breve descrizione dell’esperienza avendo cura di evidenziare i seguenti elementi: chi sono le persone coinvolte e il rapporto tra di loro, che cosa è successo, dove, quando, come, perché, le emozioni provate dal professionista, eventuali sviluppi.

Successivamente, al fine di facilitare i processi simbolici, si propone ai partecipanti di scegliere due immagini da associare alle loro memorie a partire da uno strumento messo a disposizione dal facilitatore. Tale strumento potrebbe essere, ad esempio, il set di carte di Voltalacarta (Maura et al., 2011), del gioco in scatola Dixit, le fotografie di Pointsofyou®, o altre immagini o disegni predisposti dal facilitatore.

Segue, una fase in cui, suddivisi in piccolo gruppo, i partecipanti condividono e discutono quanto emerso dalle loro storie, identificando elementi comuni o differenti come conclusione dell’incontro.

Tempi: 2 ore in totale, circa 30 minuti per l’attività di scrittura individuale, 15 minuti per la scelta delle carte e la suddivisione in sottogruppi di circa 5 partecipanti, 45 minuti per il lavoro in sottogruppo, 30 minuti per la plenaria finale.

Attività 1.2.1 Una storia di gruppo

Obiettivi:

- integrare le memorie di malessere e di benessere come componenti intrinseche della propria professionalità;
- promuovere il processo di costruzione e di funzionamento del gruppo di lavoro in formazione (Quaglino et al., 1992, pag. 21);
- facilitare la co-creazione di una storia comune in cui riconoscersi come gruppo e da cui trarre ispirazione per la riflessione sul rapporto tra benessere e malessere nel proprio lavoro;
- disporre di una storia comune a cui fare riferimento e a cui accedere come cornice di contenuti e significati durante la prosecuzione del percorso.

Metodo: l'attività viene proposta come sviluppo della precedente. In funzione dell'organizzazione del percorso formativo e ai tempi a disposizione, può essere proposta immediatamente dopo il lavoro sulle memorie, oppure nell'incontro seguente.

In base agli obiettivi e alla strutturazione del percorso, il facilitatore può organizzare le fasi di lavoro proponendo al gruppo di svolgere l'attività una volta soltanto, integrando le memorie di benessere con quelle di malessere, oppure di ripetere l'attività focalizzandosi in tempi distinti sulle storie di benessere e su quelle di malessere. Si illustra, in questa sede, la prima proposta.

I partecipanti vengono divisi in due sottogruppi, uno per le memorie di benessere e uno per quelle di malessere, e vengono successivamente invitati a formare delle coppie con qualcuno del gruppo opposto. Si suggerisce di utilizzare le carte simboliche individuate nell'attività precedente invitandoli a trovare una carta che “sta bene” con la propria.

Ciascuna coppia, dopo una breve condivisione dei contenuti della storia e del relativo simbolo, si raggruppa con altre due coppie per formare dei sottogruppi dove continuare il racconto, l'ascolto e il confronto sulle diverse memorie.

Segue la richiesta di negoziare una sintesi dei contenuti emersi. Tale sintesi avviene, prima, per via verbale e, successivamente e inaspettatamente per il gruppo, per via grafica. Il facilitatore, infatti, fornendo un foglio e dei colori (possibilmente a cera), chiede ai sottogruppi co-creare simbolicamente una “carta di gruppo” mediante un disegno collettivo e di assegnare un titolo di gruppo. Nel caso i partecipanti siano in un numero ridotto, corrispondente, al numero di componenti per il sotto-

gruppo, si può proporre di inventare insieme una storia che unisca gli elementi delle immagini scelte da ciascuno e l'immagine finale. In conclusione, si utilizza la Scheda 1.2.2 per il *debriefing*.

Nel caso siano presenti più sottogruppi, in plenaria, una volta che il gruppo è ritornato in cerchio, possono essere facilitati molteplici processi finalizzati a integrare i lavori di ciascun sottogruppo. A titolo esemplificativo, li illustriamo immaginando un contesto di lavoro con 4 sottogruppi.

Proposta 1

Un componente di ciascun sottogruppo viene invitato presentare brevemente il disegno collettivo, i suoi elementi e il titolo. Il facilitatore supporta la narrazione cercando di evidenziare la dimensione simbolica presente nel disegno. Il senso non è quello di "spiegare cognitivamente" il significato dei diversi elementi, ma di invitare i partecipanti all'attività nella cornice simbolica e di contenuto che ciascun gruppo ha elaborato. Conclusa la presentazione dei 4 disegni, il facilitatore rivolge ai 4 presentatori la seguente domanda: "Se i vostri disegni rappresentassero 4 illustrazioni di un'unica storia, quale potrebbe essere il primo?". Su base volontaria si attenderà che uno dei presentatori si proponga. Si proporrà ora al presentatore di iniziare il racconto di una storia di propria invenzione, iniziando con "C'era una volta...", di narrare la prima parte della vicenda, e poi di passare la parola decidendo quale disegno debba continuare. L'ultimo narratore avrà il compito di concludere la storia. Il facilitatore appunta i tratti essenziali della storia o assegna tale compito ad un partecipante, oppure meglio ancora audioregistra il racconto e lo trascrive, al fine di condividere in un secondo momento la storia con tutti i partecipanti. Segue una fase di *debriefing* in plenaria (vedi Scheda).

Tempi: 45 minuti.

Proposta 2

Viene individuato, su base volontaria o semplicemente verificando chi ha in mano con sé il disegno di gruppo, un componente per ciascuno sottogruppo che presenterà il disegno collettivo. Il facilitatore si prepara ad appuntare i tratti essenziali che emergeranno o assegna tale compito ad un partecipante. Contemporaneamente, si suggerisce di audioregistrare tutto il processo di lavoro per poterlo trascrivere e metterlo a disposizione di tutti i partecipanti nell'incontro successivo. Di seguito le fasi di lavoro per ciascun disegno:

- A seguito di una breve descrizione del disegno e del suo titolo, il facilitatore propone una breve attivazione sociodrammatica, chiedendo al presentatore: "Immagina che questo disegno sia inserito in un fumetto. Quale degli elementi presenti potrebbe voler dire qualcosa in quanto protagonista di questa situazione? A quale elemento dovremmo mettere un fumetto?".
- Individuato l'elemento, il facilitatore invita il partecipante a fare un'inversione di ruolo con lo stesso e di assumere per qualche istanti i suoi panni, in prima persona. Il facilitatore dopo aver accolto, in modo teatrale, giocoso

e curioso, tale elemento gli rivolge qualche domanda per raccogliere il suo punto di vista, ad esempio chiedendogli: “Caro elemento ci puoi raccontare qualcosa di te? Quali sono le tue 3 caratteristiche principali? Che cosa ci fai dentro al disegno? Qual è il tuo scopo? Quale il tuo legame con gli altri elementi?”.

- In conclusione, viene chiesto all’elemento di congedarsi offrendo al pubblico un messaggio: “Caro elemento ringraziandoti per il tempo che ci hai dedicato, prima di salutarci, vorrei che tu lasciassi a questi operatori nel pubblico qui presente un messaggio importante a partire dalla tua esperienza che possa essere utile per il loro lavoro di professionisti. Potrebbe essere un’indicazione, un’esortazione, qualcosa di cui ricordarsi, da fare...”.
- Dopo aver ascoltato il messaggio, il facilitatore invita l’elemento a scegliere il disegno con cui proseguire e segue il de-roling in cui il facilitatore può dire, ad esempio, “Ora non sei più l’elemento (e lo nomina) e sei di nuovo... (e dice il nome proprio della persona)”.
- Viene seguito lo stesso processo per tutti i disegni di sottogruppo.
- Come conclusione il facilitatore (eventualmente con l’aiuto della persona a cui ha affidato il compito di appuntare i contenuti emersi nell’attivazione drammatica) mostra i disegni al gruppo e improvvisa il racconto di una storia utilizzando e collegando tra loro gli elementi espressi a partire dai disegni. In tal modo viene esplicitata al gruppo la cultura collettiva simbolica emersa grazie all’attività.
- Segue il debriefing (Scheda 1.2.2), in cui i partecipanti sono invitati a condividere emozioni, pensieri, riflessioni e considerazioni professionali da collegare al tema del benessere e malessere nel proprio lavoro.

L’attività promuove un contesto che in modo giocoso e riflessivo attiva processi co-inconsci del gruppo e consente al facilitatore di raccogliere informazioni su come i sottogruppi e i partecipanti rappresentano loro stessi e il tema.

Tempi: 20 circa per l’attività sociodrammatica (5 minuti per ciascun disegno), 10 minuti per raccontare la storia, 30 per il *debriefing*.

Attività 1.3 Valutazione dei fattori protettivi nel lavoro

Obiettivo: valutare la presenza e il livello di fattori di protezione presenti nel lavoro che ciascun operatore svolge, sia come fattori oggettivi che come elementi percepiti ma significativi per la persona e quindi ugualmente efficaci.

Metodo: utilizzo in un unico incontro della Scheda 1.3.1 per l’autovalutazione.

Dopo la compilazione, il gruppo si ferma a riflettere sui risultati utilizzando la griglia di domande stimolo presente nella medesima Scheda.

È possibile, inoltre, proseguire il lavoro utilizzando la Scheda 1.3.2.

Tempi: tempo totale due ore da impiegarsi in un unico incontro.

Attività 1.4 La resilienza vicaria

Obiettivo: raccogliere e riflettere sul livello di resilienza vicaria nei professionisti (Ungar, 2020, pag. 166).

Metodo: utilizzare la Scheda 1.4 decidendo di proporre gli item come questionario da auto compilare e su cui poi discutere in piccolo gruppo, oppure proponendo direttamente gli item come temi su cui discutere in gruppo.

Tempi: 10 minuti per la compilazione, 20 minuti per il confronto in gruppo e 20 minuti per la discussione in plenaria, oppure 30 minuti di lavoro di gruppo e 20 per la discussione in plenaria.

Attività 1.5 Il piatto della vita

Obiettivo: sollecitare nei partecipanti una riflessione sugli impegni che il proprio lavoro comporta e su come essi riescono a gestirli e quanto questo possa incidere sul loro benessere professionale.

Metodo: il gruppo di lavoro, in un incontro programmato, lavora utilizzando la Scheda 1.5.1 che si compone di tre cerchi concentrici di diverso colore. Ciascun cerchio rappresenta:

- il luogo degli impegni di cui si è responsabili e che vanno svolti in prima persona, senza la possibilità di chiedere aiuto o chiedere di essere sostituiti;
- il luogo degli impegni per i quali è possibile chiedere aiuto o sostituzione;
- il luogo del tempo libero e scevro di responsabilità.

Ogni partecipante dovrà inserire nei rispettivi cerchi i propri impegni professionali e non (usando preferibilmente penne di due diversi colori, ad esempio rosso per quelli professionali e blu o nero per quelli personali).

Dopo la compilazione, una griglia di domande stimolerà una riflessione personale e una successiva discussione sul risultato complessivo del gruppo.

È possibile proseguire l'attività con la Scheda 1.5.2 per la realizzazione di un percorso di miglioramento della propria vita professionale.

Tempi: due ore da impegnare in un unico incontro.

Attività 1.6 Il corpo e la sua fatica

Obiettivo: stimolare i partecipanti a divenire consapevoli dei segnali del proprio corpo relativi alla fatigue accumulata nel proprio lavoro.

Metodo: viene richiesto ai partecipanti di utilizzare la Scheda 1.6.1 per segnare con una croce o cerchio i “luoghi” della fatigue sulla sagoma del proprio corpo. Dopo questo, il lavoro procede con una riflessione in plenaria sui risultati e sulle possibili vie di miglioramento delle fatigue individuate, mediante un brainstorming.

Tempi: 1 ora e mezza da impegnare in un unico incontro.

Attività 1.7 Le relazioni personali e la fatica professionale

Obiettivo: stimolare i partecipanti a divenire consapevoli dei segnali di malessere che la propria fatica sta facendo emergere nelle persone che compongono le loro famiglie o i loro gruppi di amici.

Metodo: viene richiesto ai partecipanti di indicare nei disegni che possono trovare nella Scheda 1.7.1 i segnali di malessere che la propria fatica professionale sta facendo emergere nelle persone che amano e dalle quali sono amate (moglie, marito, compagno/a, figli, genitori, amici, etc.). Dopo questo, il lavoro procede con una riflessione in plenaria sui risultati e sulle possibili vie di miglioramento delle fatigue individuata, mediante un brainstorming.

Tempi: 2 ore da impegnare in un unico incontro.

Attività 1.8 L'arcipelago delle risorse

Obiettivo: navigare tra le risorse interne ed esterne che sostengono il proprio benessere professionale

Metodo: consegnare ad ogni partecipante una copia della Scheda 1.8.1.

Presentare in plenaria le 7 risorse e invitare i partecipanti ad una breve discussione e riflessione finalizzata a identificarne al meglio i contenuti (risorse esterne e risorse esterne) oppure passare all'attività individuale indicando ai partecipanti di leggere le 7 risorse proposte.

Utilizzare la Scheda con l'arcipelago come una mappa che aiuta a navigare le risorse. Sofferinarsi su ciascuna isola ed esplorare ciascun ele-

mento nelle due prospettive (risorsa interna e risorsa esterna) scrivendo rispettivamente all'interno e all'esterno dell'area delimitata dall'immagine qualche appunto per evidenziare le risorse identificate rispetto alla propria situazione professionale.

In plenaria i partecipanti si confrontano tra di loro per evidenziare le risorse esterne identificate, eventualmente integrarle e soprattutto esprimere e confrontarsi su come tali risorse sono percepite a livello individuale e sui significati che ricoprono per il singolo professionista.

Lo strumento può essere inoltre utilizzato per fare emergere ed evidenziare anche bisogni o desideri in riferimento a risorse che al momento non sono disponibili o accessibili e che si ritengono utili. In tal caso, nella plenaria, è possibile passare ad una fase in cui progettare una proposta per richiedere che tale risorsa possa essere messa a disposizione all'interno del proprio contesto professionale.

Tempi: 2 ore.

Scheda 1.1.1 – Riconosciamo i segnali di fatica

Compila le tabelle che seguono, indicando quali segnali hai osservato in te o nei tuoi colleghi nell'ultimo mese. Puoi indicarne l'intensità utilizzando questa scala

Assente	Poco presente	Presente
0	1	2

<i>Segnali fisici</i>	<i>Io</i>	<i>Collegli</i>
Stanchezza		
Insonnia		
Sonnolenza		
Mal di stomaco		
Mal di testa		
Facilità ad ammalarsi		
Ipocondria		
Mancanza di appetito		

<i>Segnali comportamentali</i>	<i>Io</i>	<i>Collegli</i>
Bere qualche bicchiere di troppo rispetto al solito		
Fame incontrollata		
Assenteismo		
Atteggiamenti di rabbia		
Irritabilità		
Esagerato senso di responsabilità		
Tentativi di evitare una o più persone con cui si lavora		
Ridotta capacità di prendere decisioni		

Dimenticanze		
Problemi nelle relazioni personali e familiari		
Abbandono del luogo di lavoro		
Attenzione agli utenti compromessa		
Non dare risposta a domande o richieste		
Mancato rispetto degli impegni assunti		

<i>Segnali psicologici</i>	<i>Io</i>	<i>Colleghi</i>
Tristezza		
Ridotta capacità di provare simpatia o empatia		
Cinismo		
Risentimento		
Paura di incontrare o lavorare con alcune persone		
Senso di impotenza		
Diminuita soddisfazione nel proprio lavoro		
Confusione spazio-temporale		
Riduzione della validità del sistema di valori precedentemente condivisi		
Senso di vulnerabilità		
Incapacità di tollerare le emozioni forti		
Ipervigilanza		
Immagini intrusive (tendenza a rimuginare sulle esperienze negative)		
Ipersensibilità		
Insensibilità rispetto a storie o materiali emotivamente forti		

Perdita di speranza		
Difficoltà nel separare vita professionale e vita personale		
Fallimento nella gestione di obiettivi non professionali (familiari)		

Scheda 1.1.2 – Valutiamo i segnali di fatica

a) Usa la tabella che segue per calcolare il livello di malessere tuo e dei tuoi colleghi indicando quanti segnali presenti, poco presenti o assenti ha riscontrato in te nei colleghi e poi calcola il totale

<i>Livello di malessere</i>	<i>Io</i>	<i>Collegli</i>	<i>totali</i>
Assente			
Poco presente			
Presente			

b) Individua tra i seguenti i fattori ai quali è possibile secondo te imputare la situazione emersa dalla tabella precedente

	<i>Io</i>	<i>Collegli</i>
Circostanze familiari		
Età dei figli		
Problemi con il/la partner		
Identificazione con le persone che assito		
Condizioni di lavoro		
Rischio reale di essere ferito sul luogo di lavoro		
Mancanza di formazione		

Isolamento professionale (mancanza lavoro di equipe)		
Scarso riconoscimento sociale per il tuo lavoro		
Mancanza di adeguata retribuzione		

c) Rispondi alle quattro domande della tabella che segue, utilizzando la seguente scala e tenendo conto che 0= per niente e 4 = del tutto

	0	1	2	3	4
Secondo te quanto è possibile che queste cose cambino con il nostro impegno?					
Quanto hai voglia di cambiare per stare meglio?					
Quanto pensi di riuscire a cambiare per stare meglio?					
Quanto sei disposto ad impegnarti?					

e) Domande per riflettere in gruppo sui risultati dell'esperienza

Che cosa ti ha incuriosito rispetto ai contenuti della Scheda 1.1.3?

.....
.....

Come hai vissuto l'esperienza di essere osservatore dei colleghi e di te stesso?

.....
.....

Quale segnale ha attirato la tua attenzione rispetto a te stesso?

.....
.....

Quale segnale ha attirato la tua attenzione rispetto all'osservazione dei colleghi?

.....
.....

Ci sono segnali che emergono con maggiore frequenza nel gruppo?

.....
.....

Ci sono segnali che invece non emergono affatto?

.....
.....

Hai notato elementi che non avresti forse notato senza l'aiuto/stimolo della Scheda?

.....
.....

Scheda 1.2.2 – Debriefing “Una storia di gruppo”

Si riportano alcuni interrogativi che il facilitatore può utilizzare secondo le necessità del gruppo nella fase di debriefing.

Rispetto ai contenuti

- Quali pensieri ed emozioni ha suscitato in voi questo racconto?
- In che modo emergono gli aspetti di malessere e benessere? Sono distinguibili, evidenti, nascosti?
- Quali pensieri emergono relativamente al ruolo del disegno del vostro sottogruppo in relazione con la storia complessiva? E rispetto all’immagine da cui ciascuno di voi è partito?
- Quali elementi teorici sul benessere/malessere professionale e su compassion fatigue/satisfaction riscontrate?
- In che modo sono emerse le difficoltà, i bisogni e le risorse?
- Quali paralleli potete riscontrare tra quanto raccontato nella storia di gruppo e le vostre pratiche professionali?

Rispetto al processo di lavoro

- Che cosa vi ha colpito maggiormente di questa attività nelle sue diverse fasi (individuale, in sottogruppo, in grande gruppo)?
- Quali sono le parti che sono state fonte di maggior ispirazione? Quali, invece, le parti meno chiare o che avete apprezzato di meno? Come mai?
- Quali paralleli potete riscontrare tra le fasi di questa attività e le fasi della vostra pratica professionale? In che cosa si assomigliano? In che cosa vi piacerebbe si assomigliassero di più?

Scheda 1.3.1 – Riconosciamo e valutiamo ciò che ci protegge

a) Griglia di autovalutazione degli elementi che risultano protettivi nel mio lavoro

Compila le seguenti tabelle ricordando che 0 = per niente, 1 = abbastanza, 2 = molto.

<i>In merito al lavoro, tu pensi di ...</i>	0	1	2
Avere il controllo della tua agenda			
Essere soddisfatto della tua agenda			
Hai un luogo di lavoro confortevole			
Amare il tuo lavoro			
Essere supportato nello svolgimento del tuo lavoro			
Riuscire a trovare supporto e condivisione nei tuoi colleghi			
<i>In merito al lavoro con i tuoi utenti, ti sembra di...</i>	0	1	2
Riuscire bene			
Vedere dei miglioramenti nelle persone che aiuto			
Essere adatto a svolgere il tuo lavoro			
Avere le competenze giuste			
Aver trovato un certo equilibrio nel gestire la varietà dei miei compiti			
Aver trovato alcune persone, tra quelle che aiuto, con le quali mi piace lavorare			
<i>Rispetto a te stesso, ti sembra di...</i>	0	1	2
Avere una vita sociale soddisfacente			
Riuscire a prendermi del tempo libero per me stesso			
Avere degli hobbies che mi aiutano a distrarmi e mi fanno stare bene			

b) Domande stimolo per evocare una discussione riflessiva sull'attività svolta e sui fattori di protezione che si sono evidenziati.

Il gruppo appare omogeneamente soddisfatto dei fattori protettivi di cui si può godere in questo lavoro?

.....
.....
.....

Vi sono soggetti che hanno evidenziato una maggiore criticità? (provate ad approfondirne il perché)

.....
.....
.....

Vi sono soggetti che hanno evidenziato una minore criticità? (provate ad approfondirne il perché)

.....
.....
.....

È possibile fare qualche cosa per migliorare la situazione complessiva?

.....
.....
.....

Se sì, che cosa?
(utilizzare la Scheda successiva per rispondere a questa domanda stimolo)

Scheda 1.3.2 – Progettiamo insieme per migliorare

Brainstorming e analisi di fattibilità

Iniziate con un brainstorming per scovare idee per la costruzione e l'implementazione di ciò che avete individuato come fattori di protezione e subito dopo cercate di scegliere quale tra quelli identificati è effettivamente realizzabile mediante la tabella di fattibilità.

Per ogni criterio assegnare un punteggio a ciascuna proposta

Considerate un range tra 0 e 10 dove 0= nulla, nessuno, per niente - 10= moltissimo, del tutto

Proposta	Costi in termini economici	Livello di tempo da impegnare per realizzarla	Possibili ostacoli	totale

Completata l'analisi di fattibilità, si procedere nel realizzare la proposta che il gruppo considera più fattibile (minori costi economici, tempo e minori ostacoli). Dopo un mese, si valuta lo stato di realizzazione della proposta stessa.

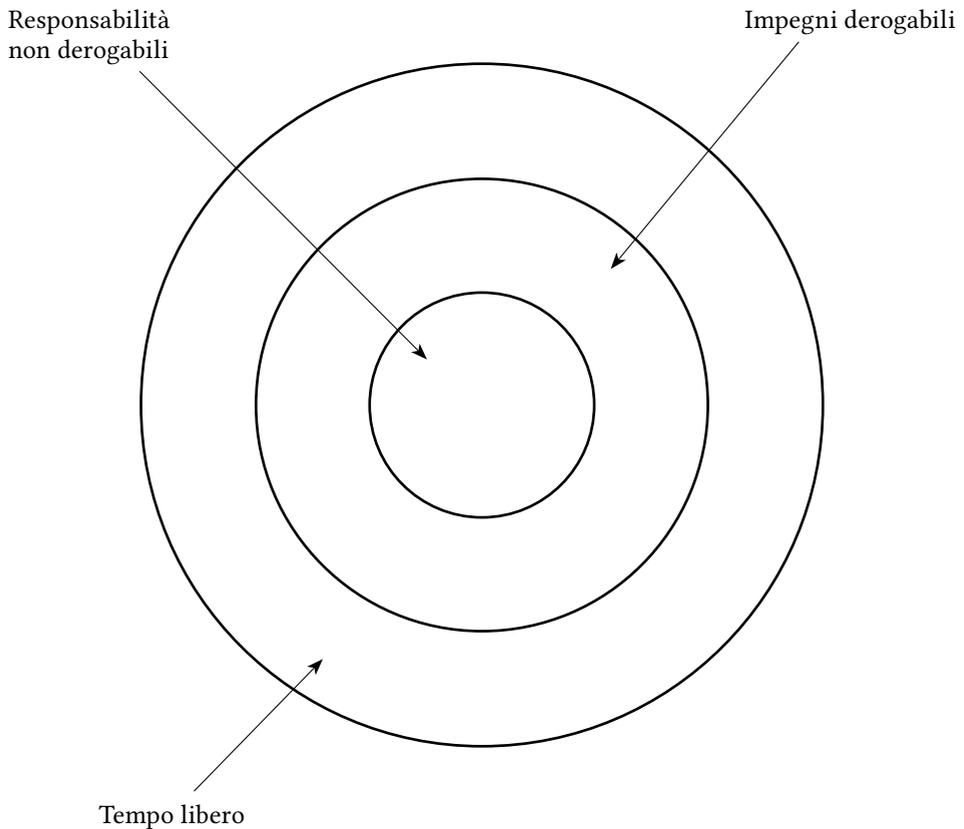
Scheda 1.4 – Resilienza vicaria

Compila il questionario definendo in una scala da 1 (poco) a 6 (tanto) quanto l'affermazione ti rappresenta

	1	2	3	4	5	6
Ho sempre più speranza nella capacità delle persone di superare un'esperienza traumatica						
Trovo ispirazione dalla capacità delle persone di perseverare di fronte a circostanze difficili						
Percepisco sempre più le forze delle persone di fronte al dolore e all'incertezza						
Considerare i numerosi ostacoli (vulnerabilità, violenza, persecuzione politica, razzismo, barriere culturali) che le persone che aiuto han dovuto superare è per me fonte di ispirazione						
Sono incoraggiato a continuare i miei sforzi nel provare "a fare la differenza"						
Apprezzo sempre più le opportunità che ho nella mia vita						

Scheda 1.5.1 – Il piatto della vita professionale e personale*a) Il piatto della mia vita professionale*

Inserisci in ogni cerchio i tuoi impegni dividendoli tra quelli che ricadono nel tuo tempo libero e che scegli tu, quelli che nel tuo lavoro puoi delegare e quelli che invece ricadono sulla tua unica responsabilità e non puoi assolutamente delegare a nessuno. Dopo aver inserito tutti i tuoi impegni, prova a riflettere sulla loro distribuzione valutando se vi è un numero proporzionale di impegni nei tre settori o se sono sbilanciati (in uno ce ne sono troppi e in altri ce ne sono pochi).



b) In gruppo si confrontano i diversi piatti

In gruppo si riflette sulle diverse distribuzioni degli impegni, osservando le similitudini e le differenze presenti nei partecipanti. La riflessione e discussione collettiva può essere attivata a partire dalle seguenti domande.

Qualcuno dei colleghi appare percepire maggiori responsabilità rispetto agli impegni che sono delegabili?
Se sì, si cerchi di approfondirne i motivi.

.....

.....

.....

.....

.....

Gli impegni del tempo libero sono sufficienti? Riescono a bilanciare gli altri impegni? Quanto incide tutto questo sul benessere della persona?

.....

.....

.....

.....

.....

Quali conclusioni si possono trarre da tali evidenze?

.....

.....

.....

.....

.....

Scheda 1.5.2 – Progettiamo insieme per migliorare

a) È possibile bilanciare la quantità di impegni nei diversi settori del personale piatto della vita professionale?

Il gruppo si interroga sulla possibilità per ciascuno di spostare alcuni impegni dal cerchio delle responsabilità a quello degli impegni delegabili e a come impegnarsi per aumentare gli impegni del tempo libero.

In gruppo i partecipanti cercano di compilare la tabella che segue

	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome
Dalle responsabilità alla delega						
Attività da aggiungere al tempo libero						

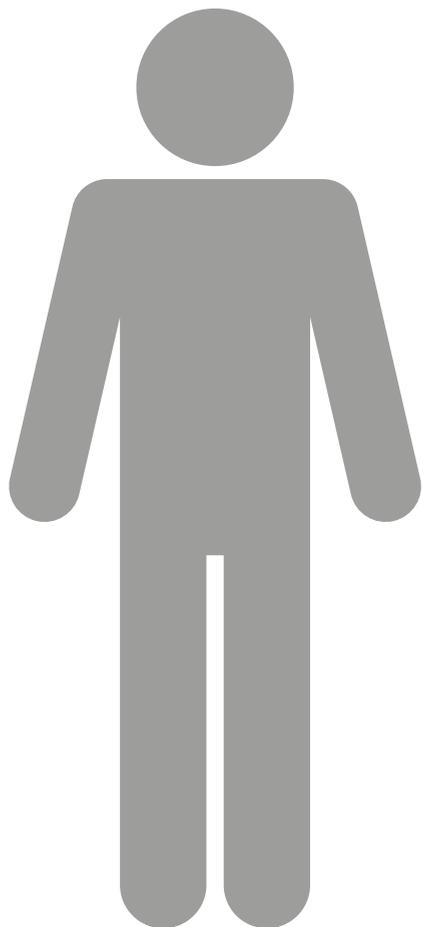
b) Sperimentazione di un cambiamento

Ciascun partecipante sceglie almeno una attività da delegare e una da attivare nel tempo libero e si impegna a tramutare l'intento in realtà n mese seguente.

Scheda 1.6 – I segnali di fatica nel tuo corpo

a) L'immagine del tuo corpo

Pensa al tuo corpo, prova a capire quale parte di esso ti sta chiedendo di fermarti o semplicemente di rallentare... Con un pennarello nero cerchia nell'immagine qui sotto i punti che maggiormente ti segnalano la loro fatica.



b) Valutiamo insieme come la fatica si è accumulata sul tuo corpo

Il gruppo riflette insieme sui segnali che il proprio corpo ha evidenziato e cerca inoltre di capire come si connettano i sintomi percepiti alla fatica emotiva e professionale che si è accumulata. Alcune domande stimolo possono aiutare nel percorso.

Quali sono le zone del corpo più colpite dai segnali di fatica?

.....
.....
.....
.....

A che cosa è attribuibile l'emergere di questi segnali

.....
.....
.....
.....

Come è possibile che il lavoro emotivo dia segnali fisici?

.....
.....
.....
.....

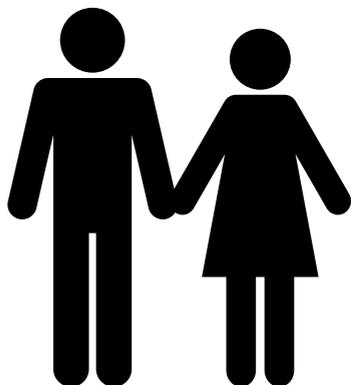
Che cosa possiamo fare per migliorare questi segnali agendo sul corpo o sul lavoro?

.....
.....
.....
.....

Scheda 1.7 – Le persone attorno a te e la tua fatica

Pensa alle tue relazioni, chi ti sta chiedendo di fermarti o semplicemente di rallentare? Con un pennarello rosso cerchia le persone che ti stanno segnalando la loro fatica di starti accanto, con uno azzurro quelle che invece cercano di farti capire che stai esagerando e che puoi averne delle conseguenze.

IL TUO PARTNER



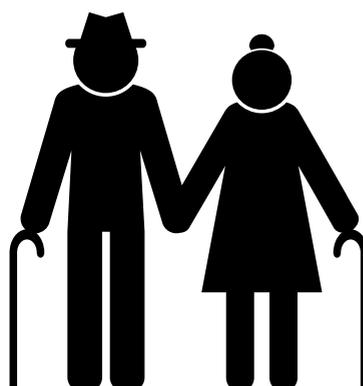
TUO FIGLIO



I TUOI AMICI



I TUOI GENITORI



Scheda 1.8 – L'arcipelago delle risorse interne ed esterne

Componenti esterne o strutturali: riguardano gli aspetti dell'organizzazione delle pratiche professionali e della comunità e mettono in luce le possibilità concrete che le persone hanno in termini materiali e relazionali, di esprimere le proprie competenze e i propri talenti, di partecipare in modo attivo.

Componenti interne o individuali: si riferiscono a come la persona vive e rappresenta all'interno di sé tali risorse, ai significati che ad esse attribuisce e agli effetti che le risorse hanno sul proprio sé professionale e personale.

Le 7 risorse

Relazioni: con persone significative, colleghi, coordinatori, responsabili, dirigenti, supervisori ecc. nel proprio luogo di lavoro (nel proprio servizio di appartenenza e nel territorio esteso), con familiari e amici nella propria sfera privata, e in generale nei luoghi della comunità.

Identità: un senso personale e collettivo della propria identità personale e professionale, di chi si è, che alimenta sentimenti di soddisfazione e di fierezza rispetto al sé; il senso di avere uno scopo nella vita professionale e di come, eventualmente, tale scopo alimenti anche gli scopi personali; l'essere consapevoli e saper dare valore alle proprie forze e alle proprie debolezze; le aspirazioni; le credenze e i valori; l'identità spirituale religiosa.

Potere e controllo: l'esperienza di essere capace di prendersi cura di se stessi e degli altri (riferito ai colleghi, al gruppo di lavoro e al rapporto con le persone che accedono ai servizi); efficacia personale e politica; l'abilità di cambiare efficacemente all'interno dell'ambiente sociale e fisico per poter accedere alle risorse, il potere politico.

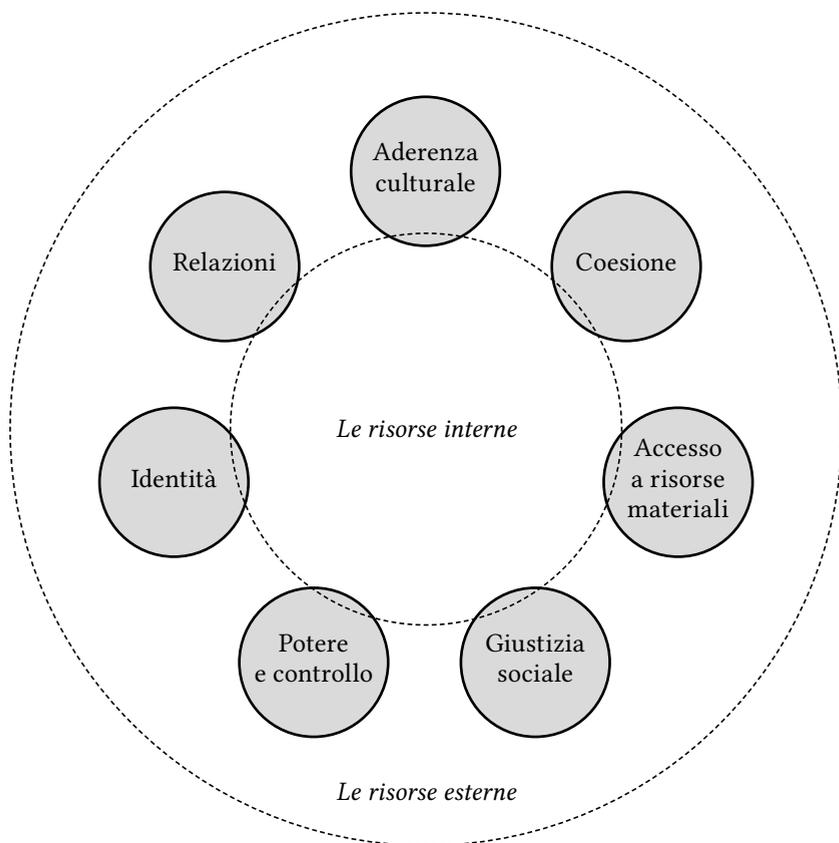
Giustizia sociale: esperienze relative a trovare un ruolo significativo all'interno del gruppo di lavoro, del proprio servizio, del territorio, della comunità; l'uguaglianza sociale; il diritto a partecipare; le opportunità di dare un contributo a partire dal proprio sguardo professionale.

Accesso a risorse materiali: la disponibilità di risorse finanziarie, relazionali e formative; un luogo di lavoro adeguato alle proprie mansioni (ufficio, scrivania, materiali utili agli incontri con le persone); opportunità lavorative alternative.

Coesione: l'equilibrio fra gli interessi personali e personali con un sen-

so di responsabilità verso il bene comune; il sentire di essere parte socialmente e spiritualmente di qualcosa più grande di se stessi; il sentire che la vita di ciascuno ha significato.

Aderenza culturale: aderenza alle pratiche quotidiane basate sulla propria cultura professionale e sulla cultura del proprio contesto di vita; esprimere e far valere le proprie idee e i propri valori professionali acquisiti e sviluppati all'interno della propria esperienza professionale e di formazione di base e continua; partecipazione alle pratiche culturali (incontri, riflessività, ricerca e formazione) nel servizio e nella comunità.



L'arcipelago delle risorse interne ed esterne

Modulo 2: Lavoro emotivo e identità professionale

Attività 2.1 Consapevolezza emotiva *intrapersonale*

Obiettivo: aumentare la capacità di assegnare un nome ad una emozione provata; aumentare la consapevolezza emotiva intra ed interpersonale.

Metodo: il gruppo nel suo insieme vede un film o uno spezzone di film ad alta intensità emotiva; ciascuno dei membri del gruppo è dotato della Scheda 2.1.1 che consente di descrivere e dare un nome alle emozioni provate perché suscitate dalla trama del brano o film in visione.

Alla fine della visione si lascia ai partecipanti ancora un quarto d'ora per poter completare la tabella a) e per annotare alcune riflessioni sull'esperienza emotiva appena vissuta (spazio b).

Trascorso questo tempo, il gruppo nel suo complesso si confronta sui contenuti delle rispettive schede individuando le emozioni che sembrano trasversali e quindi condivise da tutti e quelle che invece sono più personali di uno o dell'altro (utilizzo della Scheda 2.1.2). Nella stessa Scheda, alcune domande stimolo possono aiutare ad attivare la discussione dopo il confronto.

Esempi di film utilizzabili: *La Pazza Gioia*, *Questioni di cuore*, *La custode di mia sorella*, *I giorni dell'abbandono*, *Ragazze interrotte*, *Mommy*, *Quello che tu non vedi* ecc.

Tempi: oltre al tempo della visione, 15 minuti per la compilazione, 45 minuti per il confronto in gruppo.

Attività 2.2 Consapevolezza emotiva *interpersonale*

Obiettivo: aumentare la capacità di *role-taking* e di regolazione emotiva

Metodo: il gruppo nel suo insieme vede un film o uno spezzone di film ad alta intensità emotiva; ciascuno dei membri del gruppo è dotato

della Scheda 2.2.1 che consente di descrivere e dare un nome alle emozioni provate dai protagonisti del filmato o del brano.

Alla fine della visione si lascia ai partecipanti ancora un quarto d'ora per poter completare la tabella a).

Trascorso questo tempo, si chiede a due volontari di interpretare in un gioco di ruolo due personaggi del brano/filmato; i due personaggi devono aver avuto uno scontro/litigio nella trama o essere uno caratterizzato da tratti di positività, l'altro di negatività (da un punto di vista etico, umano, etc.). L'interazione del role-playing dovrà durare cinque o sei minuti. Dopo di che i ruoli si invertono e chi ha interpretato il personaggio positivo ora dovrà interpretare il personaggio negativo e viceversa. Altri cinque minuti. Nel frattempo, tutti gli altri membri del gruppo sono invitati a compilare la Scheda 2.2.2.

Alla fine, alcune domande stimolo consentono tanto ai due volontari quanto al gruppo di riflettere sull'esperienza realizzata (Scheda 2.2.3).

Film utilizzabili: *La Pazza Gioia*, *Questioni di cuore*, *La custode di mia sorella*, *I giorni dell'abbandono*, *Ragazze interrotte*, *Mommy*, *Quello che tu non vedi ecc.*

Tempi: oltre al tempo della visione, 15 minuti per la compilazione, 45 minuti per il confronto in gruppo.

Attività 2.3 Eco-mappa professionale

Obiettivo: aumentare la consapevolezza personale della qualità delle relazioni che si sono costruite nell'ambito del proprio lavoro

Metodo: i partecipanti sono guidati attraverso la Scheda 2.3.1 a disegnare la propria ecomappa professionale ed eventualmente a condividere quanto emerge con i colleghi. È compito del facilitatore prestare particolare cura alla gestione dell'attività e al confronto tra i partecipanti in quanto potrebbero emergere aspetti di tensione relazionale tra colleghi che necessitano di essere accompagnati. A seconda del gruppo, il facilitatore può decidere se proporre unicamente la parte di lavoro individuale o di passare ad una fase di condivisione tra i partecipanti con l'obiettivo di condividere feedback sulle relazioni professionali e di accompagnare gli operatori a incrementare il proprio funzionamento.

Tempi: circa 20 minuti per il disegno dell'ecomappa, 30 minuti di confronto in piccoli gruppi su quanto emerso e 30 minuti di debriefing.

Attività 2.4 Linea della vita professionale e personale

Obiettivo: comprendere quanto la qualità della vita professionale di un operatore si intersechi e interagisca con la qualità della sua vita personale.

Metodo: i partecipanti sono guidati attraverso la Scheda 2.4.1 a disegnare la propria linea della vita professionale e quella personale in modo globale o prendendo in esame un determinato arco temporale (es. durante la pandemia, dal momento in cui c'è stato il trasferimento in un nuovo servizio, ...). Dopo il disegno il gruppo viene diviso a coppie o in piccoli sottogruppi in cui i partecipanti a turno raccontano i momenti per loro significativi, di benessere e di malessere, e ascoltano quelli degli altri. In plenaria vengono condivise e raccolte le principali questioni e osservazioni emerse nei sottogruppi.

Tempi: circa 10 minuti per il disegno della linea della vita, 30 minuti di confronto in piccoli gruppi su quanto emerso e 30 minuti di debriefing.

Attività 2.5 Incidente critico: per conoscersi meglio

Obiettivo: aumentare la consapevolezza delle competenze personali e del gruppo nella gestione di eventi critici, di problemi o esperienze inedite; sviluppare consapevolezza delle proprie e altrui strategie di *coping* di fronte alle sfide della professione.

Metodo: ogni partecipante viene invitato a compilare la Scheda 2.5.1, dopo opportuna spiegazione.

Avvenuta la compilazione il gruppo si divide in sottogruppi (minimo 2 persone per sottogruppo) e inizia a confrontare reciprocamente il proprio incidente critico e le risposte/competenze e apprendimenti che sono emersi.

Insieme compilano la Scheda 2.5.2. Al termine di questo lavoro, il gruppo nel suo complesso, individua insieme le competenze/strategie di ciascun membro e del gruppo nel suo complesso, analizzando i lavori dei sottogruppi; l'attività è facilitata dalla Scheda 2.5.3.

Tempi: 20 minuti per l'attività individuale (Scheda 2.5.1), 20-40 minuti per il lavoro in sottogruppo (a seconda del numero di partecipanti) e 40 minuti per la conclusione in plenaria.

b) Riflettiamo sull'esperienza che abbiamo vissuto

Riflessioni conclusive sull'esperienza emotiva suscitata dalla visione del filmato o ascolto del brano

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Scheda 2.1.2 – Riconosciamo le emozioni che provano gli altri

a) Comprendiamo che cosa provano gli altri

<i>Partecipanti</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>
Emozioni trasversali					
Emozioni personali					

b) Riflettiamo su tutto ciò di cui abbiamo preso consapevolezza

Quali emozioni sono trasversali a tutti i partecipanti del gruppo?

.....
.....
.....

Si tratta di emozioni che possono definirsi umane in quanto tale, al di là di distinzioni di appartenenza culturale, età, etc.?

.....
.....
.....

Quali emozioni sono apparse invece personali, non condivise da tutti?

.....
.....
.....

Si tratta di emozioni che gli altri membri del gruppo non conoscono o attribuiscono ad altri trigger?

.....
.....
.....

Quali cose hanno sorpreso di più ogni partecipante rispetto alle emozioni provate dagli altri?

.....
.....
.....

Quali cose non hanno sorpreso invece?

.....
.....
.....

Scheda 2.2.1 - Identifichiamo le emozioni di un personaggio

a) Utilizziamo la tabella che segue durante la lettura del brano o la visione del filmato

	<i>Emozioni e/o atteggiamenti piacevoli</i>	<i>Emozioni e/o atteggiamenti spiacevoli</i>	<i>Altre emozioni o atteggiamenti rilevati</i>
Personaggio a			
Personaggio b			
Personaggio c			
Personaggio d			

b) Fermiamo alcune riflessioni sui protagonisti della trama usando le domande stimolo

Quale personaggio appare connotato da tratti particolarmente piacevoli e/o positivi?

.....
.....
.....

Quale personaggio appare connotato da tratti particolarmente spiacevoli e/o negativi?

.....
.....
.....

Vi sono altri personaggi rilevanti per la trama?

.....
.....
.....

Altre riflessioni

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Scheda 2.2.2 - Analizziamo le emozioni in un role-playing*a) Primo role-playing*

	<i>Capacità di espressione emotiva</i>	<i>Capacità di argomentazione della propria posizione</i>	<i>Altri elementi di riflessione</i>
Personaggio a			
Personaggio b			

b) Secondo role-playing

	<i>Capacità di espressione emotiva</i>	<i>Capacità di argomentazione della propria posizione</i>	<i>Altri elementi di riflessione</i>
Personaggio b			
Personaggio a			

Scheda 2.2.3 – Condivisione e riflessioni

a) Domande stimolo per riflettere sull'esperienza per i due interpreti

Quanto è stato difficile per te interpretare il personaggio con tratti positivi? Quanto interpretare quello con i tratti negativi?

.....
.....

Quali aspetti ti sono sembrati più di ostacolo nel difendere il suo punto di vista? Come sei riuscito ad immedesimarti in lui?

.....
.....

b) Domande stimolo per riflettere sull'esperienza per tutti gli altri membri del gruppo

Quali emozioni hai provato nel vedere i tuoi colleghi interpretare un ruolo che non era il proprio?

.....
.....

È stato difficile compilare la Scheda di rilevazione dei role-playing? Sì, no, perché?

.....
.....

Tu saresti riuscito a farlo? Sì, no, perché? In particolare, se no, che cosa ti frena?

.....
.....

c) Domanda finale per tutti

Che cosa ci lascia questa esperienza?

Scheda 2.3.1 – L'ecomappa professionale*a) Disegna la tua ecomappa*

Prendi un foglio bianco A4. Immagina che questo foglio rappresenti il tuo mondo professionale, disegnati tu al centro (scrivi il tuo nome, ad esempio, dentro ad un cerchio oppure una figura umana stilizzata) e poi disegna attorno a te le persone con cui ti relazioni nel tuo lavoro usando delle figure o dei cerchi o quello che preferisci. Poi unisci queste figure partendo da te con delle linee che mostrano la natura della relazione che hai con ognuna di queste persone. Usa tre colori per indicare la tipologia di relazione professionale che intrattieni con le diverse persone: ad esempio, il blu per indicare con chi senti una maggiore sintonia professionale, il rosso per indicare il bisogno di ridefinire la relazione professionale perché possa funzionare più efficacemente, in verde per indicare le relazioni che ti sono meno chiare e su cui vorresti approfondire.

Per ciascuna persona, appuntati qualche parola chiave per indicare in modo concreto come ti senti e qualche episodio esemplificativo che potrebbe aiutarti a condividere quanto emerso, se lo riterrai necessario.

Scheda 2.4.1 – La tua linea della vita personale e professionale

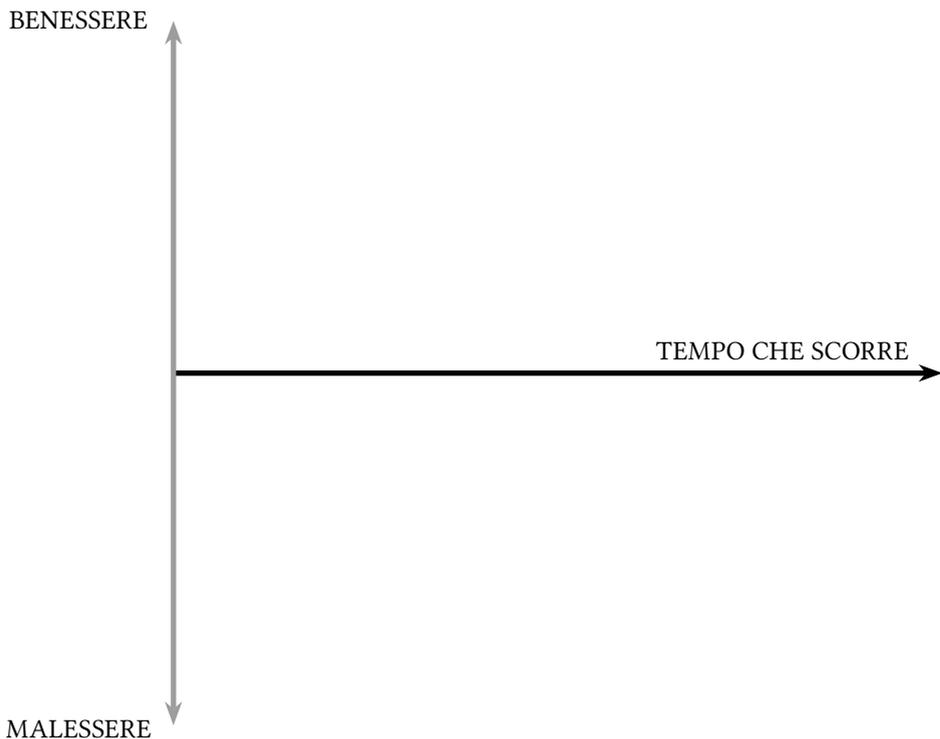
a) Linea della tua vita personale e professionale

Indica nel seguente diagramma come si è mossa nel tempo la tua linea della vita professionale tratteggiandola con una penna blu.

Dopo averlo fatto indica nello stesso diagramma come si è mossa nel tempo la linea della tua vita personale, tratteggiandola con una penna rossa.

Fai attenzione: il diagramma è definito da una linea verticale che indica la qualità della tua vita: più in alto sale la linea più essa sta ad indicare che la tua vita in quel momento era connotata da benessere, più in basso la stessa scende, più essa rappresenta momenti della tua vita di particolare criticità.

La linea orizzontale invece indica il tempo che scorre. Si suggerisce di definire una determinata data di inizio per concentrarsi in particolare su uno specifico arco temporale.



b) Rifletti rispondendo alle domande del box

In quali punti le due linee scorrono parallele? Che cosa significa secondo te?

.....
.....
.....
.....

In quali punti si incrociano? Che cosa significa secondo te?

.....
.....
.....
.....

In quali punti si allontanano? Che cosa significa secondo te?

.....
.....
.....
.....

c) Confronto tra le diverse linee della vita

Alcune domande stimolo per riflettere insieme a tutto il gruppo sull'esperienza realizzata.

Ci sono colleghi che hanno linee della vita professionale o personale con molti punti di malessere o di crisi? Ne eri consapevole? Che cosa pensi adesso che lo sai?

.....
.....
.....

Ci sono colleghi che hanno linee della vita professionale e persone con molti punti di benessere e di soddisfazione? Ne eri consapevole? Che cosa pensi adesso che lo sai?

.....
.....
.....

Proviamo a capire insieme come le persone riescono a sollevarsi dai momenti di malessere?

.....
.....
.....

Proviamo a capire insieme come le persone riescono a raggiungere e mantenere momenti di benessere?

.....
.....
.....

Scheda 2.5.1 – L'incidente critico come episodio sfidante

Pensa ad una esperienza particolarmente difficile della tua vita professionale: un momento nel quale inizialmente ti sei sentita/o impotente, smarrita/o, confusa/o ma che in qualche modo sei riuscita/o ad affrontare e superare.

Descrivine i dettagli compilando la tabella che segue. Non è necessario compilare tutti i campi della tabella, ma solo quelli che ritieni utili a delineare al meglio l'esperienza che hai vissuto.

Quando è accaduto	
Che cosa è accaduto	
Chi/che cosa l'ha provocato, indotto, evidenziato	
Chi c'era con te	
Chi ti ha aiutato/ostacolato	
Tu che cosa hai fatto	
Quali conseguenze hanno avuto le tue scelte	
Che emozioni hai provato	
Come avresti potuto agire diversamente	
Che cosa hai imparato da quella esperienza	
Altre riflessioni	

Scheda 2.5.2 – Riflettiamo in piccoli gruppi

Insieme con gli altri membri del tuo sottogruppo leggere reciprocamente le schede compilate e discutere per evidenziare similitudini e differenze.

Quando vi sentite pronti, compilate insieme la tabella che segue.

	<i>Da più di due membri del gruppo</i>	<i>Da un solo membro del gruppo</i>
Competenze		
Strategie		
Apprendimenti		
Riflessioni		
Altro		

Scheda 2.5.3 – Condivisione e riflessioni*a) Condivisione dei risultati*

Dopo aver concluso il lavoro nei sottogruppi, tutti i partecipanti all'attività ritornano in plenaria e un sottogruppo alla volta, per voce di un rappresentante, presenta i risultati della Scheda 2.5.2.

b) Sintesi dei risultati

Dopo questo passaggio, i rappresentanti dei sottogruppi riportano nella Scheda di sintesi (potrebbe essere un cartellone che tutti possono vedere o un file da proiettare o da condividere nel caso si lavori online) quanto emerso nel proprio sottogruppo con l'obiettivo di integrare i diversi contributi.

	<i>Condivise dalla maggior parte dei sottogruppi</i>	<i>Appartenenti a pochi soggetti</i>
Competenze		
Strategie		
Apprendimenti		
Riflessioni		
Altro		

c) Discussione in plenaria

Avendo sotto gli occhi la tabella riassuntiva il gruppo inizia a discutere e riflettere sui risultati della propria analisi. Possono essere d'aiuto le seguenti domande stimolo.

Quali competenze sono trasversali alla maggior parte dei gruppi?

.....
.....

Quali strategie sono trasversali alla maggior parte dei gruppi?

.....
.....

Quali apprendimenti sono trasversali alla maggior parte dei gruppi?

.....
.....

Eravate consapevoli di possedere questa saggezza pratica?

.....
.....

Pensate possa essere utile al vostro gruppo nel lavoro quotidiano?

.....
.....

Quali competenze/strategie/apprendimenti appartengono solo a pochi membri del gruppo?

.....
.....

Ritenete che possano essere utili a tutto il gruppo? Se sì, come pensate sia possibile diffonderle a tutto il gruppo?

.....
.....

Modulo 3: Comunicazione, scorciatoie e trappole della mente

Attività 3.1 Le trappole della mente

Obiettivo: acquisire maggiore consapevolezza delle scorciatoie della mente che ciascuno di noi impiega e comprendere quando esse si trasformano in trappole della mente

Metodo: a ciascun partecipante viene consegnata una copia della Scheda 3.1.1 con la richiesta di compilarla secondo le istruzioni che troverà in essa. Al termine della compilazione individuale, si apre un confronto-dibattito nel gruppo partendo dall'uso della Scheda 3.1.2 che aiuta a orientare la riflessione e discussione.

Tempi: 2 ore.

Attività 3.2 Generare alternative alle trappole della mente

Obiettivo: riflettere sul proprio e altrui modo di ragionare, riflettere, decidere e provare a ipotizzare alternative capaci di evitare o contrastare le scorciatoie più pericolose per la nostra obiettività e autenticità come professionisti.

Metodo: si invitano i partecipanti a descrivere in un breve racconto (utilizzare la Scheda 3.2.1 per scriverlo) relativo ad un episodio in cui hanno applicato una scorciatoia analizzandone le possibili conseguenze positive e negative presenti e successive al momento in cui è avvenuto l'episodio narrato. Dopo averlo fatto, utilizzando la seconda parte della stessa Scheda, tentare di ipotizzare e annotare uno o più comportamenti, pensieri o scelte che avrebbero potuto sostituirsi alla scorciatoia applicata andando poi a riflettere sulle sue/loro potenzialità o elementi fallaci.

Al termine di questa parte, i partecipanti si uniscono a due a due per confrontarsi sulle rispettive storie e alternative generate e collaborativamente cercano di identificare quale tra le scelte/atteggiamenti/comportamenti emerge dall'analisi possedere maggiori potenzialità positive e minori elementi di fallacia. Per farlo utilizzano la Scheda 3.2.2

Dopo il lavoro in gruppi di due, i partecipanti ritornano in plenaria. I risultati dei lavori dei gruppi di due vengono riassunti con l'ausilio della tabella presentata nella Scheda 3.2.3 (che andrà riprodotta eventualmente in una lavagna o proiettata trasferendola in un power-point) e che contiene anche alcune domande stimolo per la discussione finale a conclusione dell'attività.

Tempi: 2 ore.

Scheda 3.1.1 – Le mie trappole della mente

A tutti capita di formulare ipotesi o di trarre conclusioni sui fatti che osserviamo o che viviamo direttamente attraverso modalità di ragionamento distorte. Si chiamano distorsioni cognitive o scorciatoie della mente e vengono spesso applicate in modo inconsapevole. Purtroppo, sono causa di errori e di omissioni che possono provocare negli altri o in noi stessi conseguenze spiacevoli: possono cioè diventare delle vere e proprie trappole della mente. Questo può rendere la tua vita più complicata ostacolando la tua performance lavorativa.

È utile quindi conoscerle e divenirne consapevoli.

Leggi tutti gli esempi di trappole della mente che ciascuno di noi talvolta rischia di usare. Prova a descrivere un episodio in cui ti sia capitato di applicare qualcuna di queste scorciatoie esplorando le conseguenze spiacevoli e/o gli aspetti che hai ritenuto funzionali nel momento in cui le hai utilizzate: sono cioè rimaste delle scorciatoie o si sono trasformate in trappole della mente?

O sei con me o contro di me... (vedere le cose come se esistessero solo due gruppi distinti, il primo composto da persone che ti supportano ad ogni costo e il secondo composto dalle persone che ti ostacolano ad ogni costo – *bias di gruppo*).

.....

.....

.....

Etichettare... (tendenza a far rientrare persone e fatti in categorie già definite e conosciute a priori, non considerando la loro complessità – *bias di categorizzazione*)

.....

.....

.....

Bicchiere mezzo vuoto/mezzo pieno ... (veder solo alcuni aspetti di una situazione, non considerando tutti gli elementi che la compongono – *bias attenzione*).

.....

.....

.....

Si è sempre fatto così... (non accogliere la novità ma arroccarsi su strategie e habitus già conosciuti – *bias della memoria*)

.....

.....

.....

Leggere la mente ... (assumere che tu sai esattamente che cosa gli altri pensano, assumere che gli altri comunque la pensino come te – *bias del falso consenso, bias del punto cieco*)

.....

.....

.....

.....

Andrà tutto bene ... (predire che le cose potranno andare bene senza avere alcuna informazione che supporti tale speranza, che si rivela perciò inconsistente – *bias dell’ottimismo*)

.....

.....

.....

.....

Massimizzazione vs minimizzazione (sopravvalutare o sottovalutare l’importanza di una situazione o di una particolare informazione relativa ad un fatto complesso – *bias di interpretazione*)

.....

.....

.....

.....

Eccesso di fiducia in sé stessi (assumere che il modo in cui tu ti senti, le emozioni che provi, le cose che intuisce sono perfettamente corrispondenti alla realtà delle cose che stai sperimentando e che quindi puoi fidarti di loro per decidere o giudicare – *bias overconfidence*)

.....

.....

.....

.....

Andrà come dico io ... (è la tendenza a credere di poter influenzare gli eventi ed attendersi che avvenga esattamente quanto ci si aspetta, non tenendo conto della complessità delle persone, delle situazioni e dei problemi e non considerando l'imprevedibilità di fatti e accadimenti- *bias del controllo*).

.....

.....

.....

È fondamentale il risultato... (è la tendenza a basare le proprie decisioni sui risultati attesi e definiti in modo ingenuo, piuttosto che sulle reali risorse che possiamo attivare per raggiungere quel risultato - *bias del risultato 1*).

.....

.....

.....

È proprio un incapace... (è la tendenza a giudicare una persona sulla base del solo risultato che ha ottenuto, senza prendere in considerazione gli sforzi che comunque ha fatto - *bias del risultato 2*).

.....

.....

.....

.....

Te l'avevo detto ... (è l'illusione di credere di sapere come sarebbero andare le cose e di essere stato in grado di affrontare con successo un problema sul quale un'altra persona ha fallito - *bias del senno di poi*)

.....

.....

.....

.....

Avresti dovuto, avrei dovuto... (usare eccessivamente il verbo dovere rivolto agli altri o a sé stessi quale modalità di rimprovero per qualche cosa che non si è fatta dopo che ormai il tempo per farla è passato e quindi il rimprovero non ha nessuna funzione – *bias del pensiero controfattuale*).

.....

.....

.....

.....

.....

Non mi serve sapere altro ... (tendenza a basare le proprie decisioni o ragionamenti solo sulle cose che già si sanno o su informazioni rapidamente e facilmente acquisibili, senza andare oltre per pigrizia o per timore che altre informazioni possano contraddire la propria intenzione di azione o scelta – *bias memoria e bias disponibilità*).

.....

.....

.....

.....

.....

Io so già cosa fare ... (è la tendenza a prendere le proprie decisioni sulla base di una prima ipotesi di soluzione del tutto ingenua, cioè non basata su un processo di raccolta ed analisi critica di informazioni e definizione e scelta di ipotesi applicabili secondo un ragionamento di tipo logico-razionale – *bias dell'ancoraggio*).

.....

.....

.....

.....

.....

Scheda 3.1.2 – Le trappole della mente del gruppo

Segna quali scorciatoie/trappole hai individuato come già usate e se sono rimaste scorciatoie o si sono trasformate in trappole. Segna inoltre nelle colonne con una croce la tua scelta, in modo che il foglio resti anonimo e utilizzabile nella fase successiva.

	<i>Già usate</i>	<i>Rimaste scorciatoie</i>	<i>Diventate trappole</i>
O sei con me o contro di me			
Etichettare			
Bicchiere mezzo vuoto/mezzo pieno			
Saltare alle conclusioni			
Leggere la mente			
Andrà tutto bene			
Massimizzazione vs minimizzazione			
Eccesso di fiducia in sé stessi			
Andrà come dico io			
È fondamentale il risultato			
È proprio un incapace			
Te l'avevo detto			
Avresti dovuto, avrei dovuto			
Non mi serve sapere altro			
Io so già cosa fare			
Totale			

Alla fine, insieme agli altri membri del gruppo prova a verificare quante e quali scorciatoie i partecipanti hanno usato e se si sono trasformate o meno in trappole, riportando su di una lavagna i risultati segnati in tabella (si sostituiscono le x con un numero corrispondente alla loro quantità).

A questo punto utilizzate insieme per attivare la discussione le seguenti domande stimolo.

Quali scorciatoie sono più usate?

.....
.....

Quali sono rimaste scorciatoie funzionali ad affrontare un problema in modo più efficiente e rapido?

.....
.....

Quali sono diventate delle trappole?

.....
.....

Quali scorciatoie/trappole venivano usate senza rendersene conto dai partecipanti?

.....
.....

In futuro pensate di riuscire a ricordare/essere consapevoli del rischio insito nell'utilizzo di tali scorciatoie?

.....
.....

Quali scorciatoie si possono usare senza grandi rischi? Oppure quali accorgimenti occorre usare per evitare di cadere nelle loro trappole?

.....
.....

Scheda 3.2.1 – Generiamo alternative alle trappole della mente

a) Episodio esemplificativo

Descrivi un episodio esemplificativo in cui ti rendi conto di aver applicato una scorciatoia della mente ed elenca le possibili conseguenze spiacevoli e/o gli aspetti funzionali che tale scorciatoia ha presentato in quel momento e successivamente.

Episodio (quando? chi? per che motivo? che cosa hai fatto? che hai pensato? ...)

.....
.....
.....

Tipologia di scorciatoia utilizzata

.....
.....
.....

Conseguenze funzionali che ha provocato in quel momento o successivamente

.....
.....
.....

Conseguenze disfunzionali/spiacevoli che ha provocato in quel momento o successivamente

.....
.....
.....

b) Generazione di alternative

Adesso utilizza questa Scheda per provare a generare delle alternative alla scorciatoia che hai usato in quel momento che hai descritto e valuta gli aspetti positivi o funzionali e quelli negativi o critici di ciascuna di esse.

	<i>Aspetti positivi o funzionali</i>	<i>Aspetti negativi o critici</i>
1° alternativa		
2° alternativa		
3° alternativa		

Scheda 3.2.2 – Valutiamo l'efficacia delle scorciatoie della mente

Racconta alla persona con la quale hai scelto di stare in questo micro-gruppo l'episodio che hai scelto di descrivere, la scorciatoia che hai usato in quel momento con tutti i corollari positivi e negativi che ha avuto e poi presentale le alternative che hai generato e sulle quali hai riflettuto. Poi poniti in ascolto mentre lei presenta a te il suo episodio e il lavoro riflessivo che ne è seguito compilando, come hai fatto tu, la Scheda 3.2.1.

Adesso confrontatevi e discutete tra di voi per capire quali alternative presentano sia rispetto al tuo episodio che a quello dell'altro il maggior numero di potenzialità e il minor numero di fallacie.

Utilizzate la tabella che segue per riportare l'esito del vostro lavoro. Alla fine, dovrete individuare per ciascuna scorciatoia un'unica alternativa.

Partecipante	<i>Scorciatoia usata</i>	<i>Alternativa migliore</i>	<i>Motivazioni alla scelta</i>
A:			
B:			

b) Domande stimolo: per avviare ed arricchire la discussione finale

Quali competenze richiede ciascuna alternativa per essere attivata?

.....
.....
.....
.....

Quali risorse richiede ciascuna alternativa per essere attivata?

.....
.....
.....
.....

Come è possibile cambiare il nostro modo di lavorare in gruppo per aiutarci reciprocamente a evitare le scorciatoie e a cogliere le opportunità di una via alternativa più sicura nel ragionare, comunicare, scegliere?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Modulo 4: Strategie di autocura

Attività 4.1 Le strategie di autocura possedute

Obiettivo: acquisire maggiore consapevolezza delle strategie di autocura che ciascun operatore già possiede e attiva in modo più o meno funzionale, se pur ingenuo, quindi privo di riflessione ed intenzione.

Metodo: utilizzo della Scheda 4.1.1 e della Scheda 4.1.2

Tempi: 30 minuti per l'attività individuale e 1 ora e mezza per l'attività in gruppo.

Attività 4.2 Generare nuove strategie di autocura

Obiettivo: stimolare nei partecipanti la ricerca e ideazione di nuove strategie di autocura attivabili nei momenti di difficoltà o per semplice promozione del benessere personale.

Metodo: utilizzo della Scheda 4.2.1

Tempi: 2 ore.

Attività 4.3 Progettare percorsi di autocura

Obiettivo: sostenere ed accompagnare gli operatori del gruppo a definire un progetto di attivazione di strategie di autocura in modo intenzionale in un tempo definito e a monitorare i loro risultati nel portarlo a termine.

Metodo: si consegna agli operatori la Scheda 4.3.1 nella quale dovranno definire le strategie che intendono provare ad attivare nel tempo che sceglieranno:

- la prima parte della Scheda (a) è dedicata alla/e strategia/e che intendono attivare una volta al mese;

- la prima parte della Scheda (b) è dedicata alla/e strategia/e che intendono attivare una volta alla settimana;
- la prima parte della Scheda (c) è dedicata alla/e strategia/e che intendono attivare una volta al giorno.

Ad un mese dal primo incontro (in cui si è consegnata la scheda) si riunisce il gruppo e si utilizza la Scheda 4.3.2 per verificare e soprattutto valutare insieme i risultati del percorso affrontato, andando ad illuminare elementi di ostacolo e risorse inaspettate che si sono rivelate utili o si sono semplicemente scoperte.

Tempi: 1 ora per il primo incontro e 2 ore per l'incontro di sintesi dopo che è trascorso il mese di realizzazione di quanto stabilito nel progetto.

Attività 4.4 Comunità reciprocamente supportive

Obiettivi: rendere consapevoli gli operatori della necessità di supportarsi reciprocamente di fronte alle difficoltà o al malessere percepito nel proprio luogo di lavoro; aiutare gli operatori a identificare i prerequisiti di una comunità reciprocamente supportiva; rinforzare le loro abilità di essere supportivi nei confronti di altri colleghi.

Metodo: per la realizzazione di questa attività sono state predisposte quattro Schede:

- utilizzare la Scheda 4.4.1 per stimolare la consapevolezza circa l'importanza del mutuo supporto nel luogo di lavoro;
- utilizzare la Scheda 4.4.2 per aiutare gli operatori nell'identificazione dei fattori di mutuo supporto;
- utilizzare la Scheda 4.4.3 per sostenere gli operatori nel rinforzo delle loro capacità di essere supportivi verso gli altri colleghi;
- utilizzare la Scheda 4.4.4 per le riflessioni e considerazioni conclusive.

Tempi: 2 ore.

Scheda 4.1.1 – Le mie strategie di autocura

Prova a osservare il tuo comportamento e a riflettere su te stesso e valuta se e quante strategie di autocura già attivi abitualmente in modo consapevole ed intenzionale oppure in modo del tutto spontaneo.

Usa la tabella che segue indicando con le lettere:

	<i>Lettera</i>
Strategie che attivi in modo intenzionale	I
Strategie che attivi in modo spontaneo	S
Strategie che non attivi	N

Se c'è qualche cosa che ti fa stare bene e che però non è elencata puoi aggiungerla negli spazi vuoti inserendo a fianco la lettera corrispondente.

<i>Strategie di autocura</i>	<i>Lettera</i>
Suonare uno strumento regolarmente (almeno due volte la settimana)	
Dedicarsi ai propri hobbies almeno una volta la settimana	
Uscire a cena con gli amici una volta al mese	
Andare ad un concerto almeno una volta al mese	
Andare al cinema almeno due volte al mese	
Leggere almeno un libro (romanzo) ogni tre mesi	
Andare ad un museo almeno due volte l'anno	
Praticare uno sport almeno una o due volte la settimana	
Avere una relazione sentimentale stabile da almeno un anno	
Avere un credo spirituale o religioso	
Dormire otto ore tutte le notti	
Mangiare due pasti regolari al giorno	
Avere il tempo di fare colazione almeno tre volte la settimana	
Dedicare a sé stessi del tempo per farsi belle/i (almeno due ore alla settimana)	
Andare in vacanza una settimana (almeno due volte l'anno)	
Praticare attività di meditazione o di autoriflessione (almeno una volta la settimana)	
Giocare o parlare con i propri figli, a seconda dell'età (almeno mezz'ora al giorno)	
Far parte di associazioni culturali o di volontariato dedicando loro almeno un'ora alla settimana	
Altro:	
Altro:	

A questo punto prova a calcolare quali e quante lettere hai individuato.

<i>Strategie</i>	<i>Quante?</i>
I – intenzionali	
S – spontanee	
N – non attivate	

Scheda 4.1.2 – Le strategie di autocura del gruppo*a) Risultato complessivo*

Dopo aver completato l'attività descritta nella Scheda 4.1.1, i partecipanti ritornano in plenaria e aiutandosi reciprocamente compilano la tabella conclusiva relativa al numero e qualità delle strategie che complessivamente il gruppo di lavoro attiva già in modo intenzionale, spontaneo o non attiva affatto.

La tabella proposta in questa Scheda può essere riprodotta su di una lavagna in modo che ciascun partecipante possa seguire e partecipare attivamente alla sua compilazione.

<i>Strategie di autocura</i>	<i>Lettera</i>		
	<i>I</i>	<i>S</i>	<i>N</i>
Suonare uno strumento regolarmente (almeno due volte la settimana)			
Dedicarsi ai propri hobbies almeno una volta la settimana			
Uscire a cena con gli amici una volta al mese			
Andare ad un concerto almeno una volta al mese			
Andare al cinema almeno due volte al mese			
Leggere almeno un libro (romanzo) ogni tre mesi			
Andare ad un museo almeno due volte l'anno			
Praticare uno sport almeno una o due volte la settimana			
Avere una relazione sentimentale stabile da almeno un anno			
Avere un credo spirituale o religioso			
Dormire otto ore tutte le notti			
Mangiare due pasti regolari al giorno			
Avere il tempo di fare colazione (min. 3 volte la settimana)			
Dedicare a sé stessi del tempo per farsi belle/i (min. 2 h/sett)			
Andare in vacanza una settimana (min. 2 volte l'anno)			
Praticare meditazione o autoriflessione (min. 1 volta/sett)			

Giocare o parlare con i propri figli (min. ½ h/giorno)			
Fare volontariato (min. 1h/sett)			
Altro:			
Altro:			

b) Il termometro delle strategie possedute

Al termine della compilazione, ciascun partecipante è invitato a compilare la tabella che segue, in particolare riflettendo sul risultato finale del gruppo e su quelle strategie che non gli appartengono ma che altri hanno indicato come possedute.

Per la compilazione, ciascuno è invitato ad utilizzare una penna o pennarello, colore rosso per le strategie che vengono percepite come capaci di caricarlo e uno nero o blu per le strategie che invece vengono percepite come non in grado di caricarlo o impossibili da attivare. Per ogni strategia ciascuno colora i riquadri corrispondenti al valore che gli attribuisce, secondo una scala da 1 a 10.

Es. una strategia che mi carica molto ma non il massimo avrà colorati 8 quadrati di rosso su 10; una strategia che non mi caricherebbe per niente in modo assoluto avrà 10 quadrati colorati di nero o blu.

c) Riflessioni conclusive

Si usino le domande stimolo che seguono per attivare ed arricchire la discussione finale in plenaria.

Che cosa ti ha incuriosito rispetto ai contenuti della Scheda?

.....

.....

.....

.....

Come hai vissuto l'esperienza di essere osservatore dei colleghi e di te stesso?

.....

.....

.....

.....

Quale segnale ha attirato la tua attenzione rispetto a te stesso?

.....

.....

.....

.....

Quale segnale ha attirato la tua attenzione rispetto all'osservazione dei colleghi

.....

.....

.....

.....

Ci sono segnali che emergono con maggiore frequenza nel gruppo?

.....
.....
.....
.....
.....

Ci sono segnali che invece non emergono affatto?

.....
.....
.....
.....
.....

Hai notato elementi che non avresti forse notato senza l'aiuto/stimolo della Scheda?

.....
.....
.....
.....
.....

Scheda 4.2 – Generiamo nuove strategie di autocura

a) I comportamenti e le situazioni che mi fanno stare bene e che possono diventare strategie di autocura consapevoli

Le strategie di autocura sono comportamenti che tutti noi attiviamo spesso in modo del tutto inconsapevole. Rifletti sulla tua giornata tipo, sulle cose che fai per stare bene, su come ti piace essere al lavoro, con gli altri, con te stesso/a.

Usa la tabella che segue per indicare l'esito delle tue riflessioni.

A casa...	nel mio tempo libero mi sento bene quando...	
	con la mia famiglia, mi sento bene quando gli altri...	
	mi sento bene quando con la mia famiglia riesco a...	
In viaggio	nel tragitto tra casa e lavoro mi aiuta a prepararmi alla giornata che mi aspetta...	
	nel tragitto di rientro a casa dal lavoro, mi aiuta a rigenerarmi...	
Al lavoro	sto bene quando...	
	quando sono in difficoltà, una cosa che mi aiuta è...	
	mi sento bene quando gli altri...	
	mi sento bene quando io riesco con gli altri a...	

b) Riassumiamo il risultato del lavoro individuale

Si consegnano a ciascun partecipante cinque, sei post-it. Si creano poi tre luoghi (possono essere lavagne o porzioni definite di un muro, di una finestra etc.) corrispondenti ai luoghi della vita quotidiana: a casa, in viaggio, al lavoro.

Ciascun operatore scriverà sui suoi post-it una o più delle strategie che ha individuato nella sua giornata (una per post-it) e andrà ad incollarla nel luogo corrispondente.

Al termine di questa operazione, si lascia il tempo a ciascuno di girare tra i tre luoghi per leggere le strategie individuate dagli altri operatori del suo gruppo.

Alla fine, si ricompone il gruppo e si tenta di riflettere insieme sul risultato di questo lavoro attraverso le domande stimolo che possono aiutare ad arricchire il dialogo.

Ci sono strategie che gli altri attivano e che ti hanno stupito?

.....
.....
.....
.....

Ci sono strategie che gli altri attivano che ma che tu non pensi riusciresti ad usare e perché?

.....
.....
.....
.....

Ci sono strategie che hai indicato tu e che hanno sollevato l'interesse degli altri?

.....
.....
.....
.....

In conclusione, ti sembra che il gruppo possieda delle abilità di autocura di cui non era consapevole?

.....
.....
.....
.....

Adesso è cambiato qualche cosa nel gruppo?

.....
.....
.....
.....

PARTE B

1° settimana

- risultato raggiunto
- risultato raggiunto solo in parte
- risultato non raggiunto

commenti

.....

.....

2° settimana

- risultato raggiunto
- risultato raggiunto solo in parte
- risultato non raggiunto

progressi e commenti

.....

.....

3° settimana

- risultato raggiunto
- risultato raggiunto solo in parte
- risultato non raggiunto

progressi e commenti

.....

.....

4° settimana

- risultato raggiunto
- risultato raggiunto solo in parte
- risultato non raggiunto

riflessioni conclusive

.....

.....

PARTE C

1° settimana
risultato raggiunto in su 5 giorni lavorativi

commenti
.....
.....

2° settimana
risultato raggiunto in su 5 giorni lavorativi

progressi e commenti
.....
.....

3° settimana
risultato raggiunto in su 5 giorni lavorativi

progressi e commenti
.....
.....

4° settimana
risultato raggiunto in su 5 giorni lavorativi

riflessioni conclusive
.....
.....
.....
.....
.....

Scheda 4.3.2 – Condivisione e riflessioni

È trascorso un mese dall'ultimo incontro. Come sono andate le cose? Sei riuscito ad attivare una o più strategie di autocura in questo tempo?

a) Sintesi personale

Prova a sintetizzare rispondendo alle domande che seguono come sono andate le cose in questo periodo grazie o a causa dei fatti che sono intervenuti e delle tue capacità o risorse che hai potuto attivare.

La domanda fondamentale è, ovviamente, sei riuscito a raggiungere gli obiettivi che ti eri prefissato?

Se sì,

Quali risorse hai attivato o scoperto dentro di te?

.....

.....

Quali risorse hai attivato o hai scoperto nel tuo gruppo di lavoro che ti hanno aiutato in questo periodo a realizzare i tuoi propositi di autocura?

.....

.....

Se no,

Quali risorse ti sembra ti siano mancate o non sei riuscito ad attivare?

.....

.....

Quali supporti ti sembra ti siano mancati dagli altri?

.....

.....

Quali ostacoli ti sembra abbiano interferito con i tuoi propositi impedendoti di raggiungere i tuoi obiettivi o rallentando il tuo percorso?

.....

.....

Riflessioni conclusive sul lavoro compiuto

Pensate sarà possibile in futuro mantenere le strategie che avete attivato in questo periodo?

.....
.....
.....
.....

Che cosa servirebbe per farlo?

.....
.....
.....
.....

Che cosa potrebbe servire per allentare o eliminare gli ostacoli e le difficoltà incontrate?

.....
.....
.....
.....

Altri propositi per il futuro

.....
.....
.....
.....

Scheda 4.4.2 – I presupposti di una relazione supportiva

a) Identificazione dei fattori costitutivi in gruppi di due operatori

I partecipanti a due a due si confrontano sulle riflessioni che hanno compiuto rispetto ai due episodi che hanno richiamato alla memoria nella Scheda 4.4.1.

Ora, alla luce delle riflessioni che avete compiuto, riuscireste ad identificare alcuni fattori (atteggiamenti, capacità, abilità ...) che possono divenire essenziali per poter agire in modo supportivo verso i propri colleghi e per ricevere quello stesso supporto nei momenti in cui vi percepite in difficoltà?

<i>Dimensioni</i>	<i>Fattori</i>
Emotiva	
Linguaggio verbale	
Linguaggio non verbale (gesti, espressioni)	
Linguaggio paraverbale (tono della voce)	
Azioni concrete nel tempo di lavoro	
Azioni concrete al di fuori del lavoro	
Altri elementi identificati	

b) Rischi connessi alla mancanza di supporto

Sempre insieme a due a due, identificate ora quali sono i rischi o le conseguenze negative che potrebbero derivare dalla mancanza di supporto in una situazione di difficoltà o di malessere, anche alla luce delle immagini alternative che avete creato nella Scheda precedente.

<i>Tipologie</i>	<i>Rischi e conseguenze negative individuate</i>
Per l'episodio in sé, concreto e puntuale	
Per l'operatore in prima persona in quel momento di difficoltà	
Per il gruppo di lavoro in quel momento in cui è accaduto l'episodio	
Per il futuro dell'operatore	
Per il futuro del gruppo	
Per le persone che cercate di aiutare	

c) Sintesi dei fattori individuati a livello di gruppo di lavoro

Utilizzando la tabella che segue, riassumete in gruppo gli elementi identificati dai microgruppi.

	<i>Fattori costitutivi del legame di supporto all'interno di una comunità di lavoro</i>	<i>Rischi e conseguenze negative che possono emergere dalla mancanza di supporto ad uno o più operatori in un momento di difficoltà</i>
Persona-operatore		
Gruppo di lavoro		
Persone vulnerabili		

b) Valutazione dell'esperienza

Dopo circa due settimane, o alla fine del mese, prova a compilare questa seconda parte della Scheda per riflettere sui tuoi risultati in itinere e complessivamente su come è andata questa esperienza.

Sei riuscito ad essere supportivo nei confronti del tuo collega in un momento o periodo di difficoltà?

.....
.....

Hai potuto esserlo usando la strategia/atteggiamento al quale avevi pensato?

.....
.....

Oppure hai usato un altro modo/strategia?

.....
.....

Quali ostacoli hai incontrato?

.....
.....

Che riflessioni conclusive puoi trarne?

.....
.....

Propositi per il futuro?

.....
.....

Scheda 4.4.4 – Considerazioni e riflessioni

a) Sintesi conclusiva

È tempo ora di riflettere insieme agli altri membri del gruppo su come è andata l'esperienza compiuta rispetto al tentativo di ciascun operatore di essere supportivo con un collega, nonché per definire i propositi per il futuro.

Usate insieme agli altri la tabella che segue per riassumere i risultati delle esperienze compiute e per tirare le somme finali del percorso.

<i>Atteggiamenti efficaci nell'esprimere e dare supporto</i>	<i>Risorse scoperte negli operatori</i>	<i>Sentimenti emozioni</i>	<i>Ostacoli ancora da superare</i>

b) Domanda finale

Quali propositi per il futuro per continuare a costruire dentro il gruppo una comunità reciprocamente supportiva?

.....

.....

.....

.....

.....

Bibliografia

- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations: A conceptualization of consequences, mediators and moderators. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(3), 137-146.
- Abraham, R. (1999). The impact of emotional dissonance on organizational commitment and intention to turnover. *The journal of Psychology*, 133(4), 441-455.
- Accordo Quadro europeo sullo Stress nei luoghi di lavoro, 8.10.2004
- Alkema, K., Linton, J. M., & Davies, R. (2008). A study of the relationship between self-care, compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout among hospice professionals. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 4(2), 101-119.
- Anderson, D. G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child abuse & neglect*, 24(6), 839-848.
- Arkes, H. R. (1991). Costs and benefits of judgment errors: Implications for debiasing. *Psychological bulletin*, 110(3), 486.
- Baca, M. (2011). Professional boundaries and dual relationships in clinical practice. *The Journal for Nurse Practitioners*, 7(3), 195-200.
- Baddeley, M. C., Curtis, A., & Wood, R. (2004). An introduction to prior information derived from probabilistic judgements: elicitation of knowledge, cognitive bias and herding. *Geological Society, London, Special Publications*, 239(1), 15-27.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.
- Beaton R. D., Murphy S. A. (1995). Working with people in crisis: research implications. In C. R. Figley (a cura di), *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized* (pagg. 51-81). New York, London: Routledge.
- Bertetti, B. (2014). Operatori delle relazioni di aiuto tra difficoltà e resilienza. In B. Bertetti & C. Castelli (a cura di), *Relazione d'aiuto e resilienza. Strumenti e indicazioni pe il benessere degli operatori* (pagg. 15-57). Milano: FrancoAngeli
- Bobbo, N. (2020). Un'esperienza di formazione e ricerca con un gruppo di coordinatori e responsabili dei servizi per la tutela di minori e famiglie della Regione Emilia-Romagna: Analisi dei risultati. *Studium Educationis*, 21(2), 113-125.

- Bobbo, N., & Ius, M. (2020). Esperienze di Benessere e Malessere professionale tra i coordinatori di servizi per bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità. Analisi quanti-qualitativa con finalità formativa. In G. Polenghi, G. Cappuccio, & G. Compagno (a cura di), *Quale pedagogia per i minori?* (pagg. 1775–1787). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bruzzone, D. (2007). *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*. Trento, Italy: Erickson.
- Bruzzone, D. (2020). L'anima della cura: La vita emotiva dei professionisti della salute come sfida per la formazione. *Studium Educationis*, 21(2), 90–100.
- Burgess, D., Van Ryn, M., Dovidio, J., & Saha, S. (2007). Reducing racial bias among health care providers: lessons from social-cognitive psychology. *Journal of general internal medicine*, 22(6), 882–887.
- Chaskin, R. J. (2001). Building Community Capacity: A Definitional Framework and Case Studies from a Comprehensive Community Initiative. *Urban Affairs Review*, 36(3), 291–323.
- Chaskin, R. J. (2008). Resilience, Community, and Resilient Communities: Conditioning Contexts and Collective Action. *Child Care in Practice*, 14(1), 65–74.
- Chaskin, R. J. (2013). Theories of Community. In M. Wail, M. Reisch, & M. L. Ohmer (A c. Di), *The handbook of Community Practice* (pagg. 105–121). Washington DC: SAGE.
- Chaskin, R. J., Brown, P., Venkatesh, S., & Vidal, A. (2001). *Building Community Capacity*. Hathorne, NY: A. de Gruyter.
- Circenis, K., & Millere, I. (2011). Compassion fatigue, burnout, and contributory factors among nurses in Latvia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2042–2046.
- Collins, S., & Long, A. (2003). Too tired to care? The psychological effects of working with trauma. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 10(1), 17–27.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76–82.
- Conrad, D., & Kellar-Guenther, Y. (2006). Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among Colorado child protection workers. *Child Abuse & Neglect*, 30(10), 1071–1080.
- Contardi, A., Farina, B., Fabbriatore, M., Tamburello, S., Scapellato, P., Penzo, I., ... & Innamorati, M. (2013). Difficoltà nella regolazione delle emozioni e disagio personale nei giovani adulti con ansia sociale. *Rivista di Psichiatria*, 48(2), 155–161.
- Cook, B. G., Lloyd, J. W., & Therrien, W. J. (2019). Open science in the field of emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 42(4), 579–600.
- Croskerry, P., Singhal, G., & Mamede, S. (2013). Cognitive debiasing 1: origins of bias and theory of debiasing. *BMJ quality & safety*, 22(Suppl 2), ii58–ii64.

- Croskerry, P., Singhal, G., & Mamede, S. (2013). Cognitive debiasing 2: impediments to and strategies for change. *BMJ quality & safety*, 22(Suppl 2), ii65-ii72.
- Crumpei, I., & Dafinoiu, I. (2012). The relation of clinical empathy to secondary traumatic stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 438-442.
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), 1-11.
- Cyrułnik, B. (2007). *Di carne e d'anima. La vulnerabilità come risorsa per crescere felici*. Milano: Frassinelli.
- Cyrułnik, B. (2008). Children in war and their resilience. In H. Parens, H. P. Blum, & S. Akhtar (a cura di), *The unbroken soul; Tragedy, trauma, and resilience* (pagg. 21-36). Lanham, MD, USA: Jason Aronson, Incorporated.
- Davis M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113.
- Diestel, S., Rivkin, W., & Schmidt, K. H. (2015). Sleep quality and self-control capacity as protective resources in the daily emotional labor process: Results from two diary studies. *Journal of Applied Psychology*, 100(3), 809.
- Drigas, A. S., & Papoutsi, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*, 8(5), 45.
- Dutton, M. A., & Rubinstein, F. L. (1995). Working with people with PTSD: Research implications. In C. R. Figley (a cura di), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized* (pagg. 82-100). New York, London: Routledge.
- Edvardsson, B., & Roos, I. (2001). Critical incident techniques. *International Journal of Service Industry Management*, 12(3), 251-268.
- Engstrom, D., Hernandez, P., & Gangsei, D. (2008). Vicarious Resilience: A Qualitative Investigation Into Its Description. *Traumatology*, 14(3), 13-21. <https://doi.org/10.1177/1534765608319323>
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (6 edizione; S. Chiari & C. Chiari, Trad.). Roma: Armando Editore.
- Fegran, L., & Helseth, S. (2009). The parent-nurse relationship in the neonatal intensive care unit context—closeness and emotional involvement. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 23(4), 667-673.
- Figley C. R. (1989). *Helping traumatized families*. San Francisco: Jossey Bass.
- Figley C. R. (Ed.) (1995) *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized*. New York, London: Routledge.
- Gentry, J. E., & Baranowsky, A. B. (2013). *Compassion fatigue resiliency-A new attitude. Compassion fatigue-Programs with legs: The ARP, CFST, & CF resiliency training* (consultabile al sito: <https://psychink.com/wp-content/uploads/2019/08/Compassion-Resiliency-A-New-Attitude-2019.pdf>) .

- Gigerenzer, G. (1996). On narrow norms and vague heuristics: A reply to Kahneman and Tversky. *Psychological review*, 103(3), 592-596.
- Gino, F., Moore, D. A., & Bazerman, M. H. (2009). *No harm, no foul: The outcome bias in ethical judgments*. Harvard Business School NOM Working Paper.
- Glomb, T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 1-23.
- Hart, A., Blicow, D., & Thomas, H. (2007). *Resilient therapy: Working with children and families*. London, UK: Routledge.
- Haselton, M. G., Bryant, G. A., Wilke, A., Frederick, D. A., Galperin, A., Frankenhuis, W. E., & Moore, T. (2009). Adaptive rationality: An evolutionary perspective on cognitive bias. *Social Cognition*, 27(5), 733-763.
- Haselton, M. G., Nettle, D., & Murray, D. R. (2016). The evolution of cognitive bias. In D. M. Buss (a cura di), *The handbook of evolutionary psychology*, Second Edition (pagg. 968-987). New York: John Wiley and Sons.
- Hassard, J., Teoh, K., Cox T., Dewe, P., Cosmar, M., Gründler, R., Flemming, D., Cosemans, B., Van den Broek, K. (2014). *Il calcolo dei costi dello stress e dei rischi psicosociali legati al lavoro*. Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro.
- Helms, M. M., Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis—where are we now? *Journal of strategy and management*, 3(3), 215-251.
- Hertel, P. T., & Mathews, A. (2011). Cognitive bias modification: Past perspectives, current findings, and future applications. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 521-536.
- Hirt, E. R., & Markman, K. D. (1995). Multiple explanation: A consider-an-alternative strategy for debiasing judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1069.
- Hochschild A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Ingram, R. (2013). Locating emotional intelligence at the heart of social work practice. *British Journal of Social Work*, 43(5), 987-1004.
- Iori, V. (2009a). Il sapere dei sentimenti: Esperienza vissuta e lavoro di cura. In V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti* (pagg. 15–41). Milano: FrancoAngeli.
- Iori, V. (a cura di). (2009b). *Quaderno della vita emotiva*. Milano, Italy: Franco Angeli.
- Iori, V., Augelli, A., Bruzzone, D., & Musi, E. (2010). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ius, M. (2019). L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I. *Pedagogia e Vita*, 77(3), 35–45.
- Ius, M. (2020a). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline: Uno strumento per il lavoro d'équipe*. Padova: Padova University Press.

- Ius, M. (2020b). Una storia che ha cura di chi ha cura: Formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie. *Studium Educationis*, 21(2), 126–138.
- Ius, M., & Milani, P. (a cura di). (2011). *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Piazzola sul Brenta (PD): Kite Edizioni.
- Ius, M., & Moretto, L. (2018). Let's start drawing resilience: A method to actively involve social professionals in trainings. In C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo, & F. Julien-Gauthier (a cura di), *Resilience et culture, culture de la resilience* (pagg. 934-944). Québec: Livres en ligne du CRIRES.
- Ivey, A. E., & Bradford, M. I. (2003). *Il colloquio intenzionale e il counselling*. Trad. it. Roma: LAS 2004.
- Jansz, J., & Timmers, M. (2002). Emotional dissonance: When the experience of an emotion jeopardizes an individual's identity. *Theory & Psychology*, 12(1), 79-95.
- Johnson, K. J., & Fredrickson, B. L. (2005). "We all look the same to me" Positive emotions eliminate the own-race bias in face recognition. *Psychological science*, 16(11), 875-881,
- Joinson C. (1992). Coping with Compassion Fatigue. *Nursing*, 22, 116-121.
- Jolls, C., & Sunstein, C. R. (2006). Debiasing through law. *The Journal of Legal Studies*, 35(1), 199-242.
- Karatepe, O. M. (2011). Do job resources moderate the effect of emotional dissonance on burnout? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 23(1), 44-65.
- Kaufmann, L., Michel, A., & Carter, C. R. (2009). Debiasing strategies in supply management decision-making. *Journal of Business Logistics*, 30(1), 85-106.
- Kearney, M. K., Weininger, R. B., Vachon, M. L., Harrison, R. L., & Mount, B. M. (2009). Self-care of physicians caring for patients at the end of life: "Being connected... a key to my survival". *Jama*, 301(11), 1155-1164.
- Keyes C. L., & Haidt J. (a cura di) (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well lived*. Washington DC: American Psychological Association.
- Levinas E. (1980). *Totalità e infinito. Saggi sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Lishman, J. (1998). Personal and professional development. In R. Adams, L. Dominelli, & M. Payne (a cura di), *Social work: Themes, issues and critical debates* (pagg. 98.103). Houndsmills: Macmillan Press.
- Marques, J. M., Robalo, E. M., & Rocha, S. A. (1992). Ingroup bias and the 'black sheep'effect: Assessing the impact of social identification and perceived variability on group judgements. *European Journal of Social Psychology*, 22(4), 331-352.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498.

- Mathieu, F. (2012). *The Compassion Fatigue Workbook: Creative Tools for Transforming Compassion Fatigue and Vicarious Traumatization*. New York, London: Routledge.
- Maynes, J. (2015). Critical thinking and cognitive bias. *Informal Logic*, 35(2), 183-203.
- Maytum, J. C., Heiman, M. B., & Garwick, A. W. (2004). Compassion fatigue and burnout in nurses who work with children with chronic conditions and their families. *Journal of Pediatric Health Care*, 18(4), 171-179.
- McCann, I. L., & Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of Traumatic Stress*, 3(1), 131-149.
- McLaren, P. (2015). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. Aya Nagar, New Delhi: Critical Quest.
- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani, P., & Ius, M. (2010a). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milani, P., & Ius, M. (2010b). L'educatore come tutore intenzionale di resilienza. Riflessioni pedagogiche. *Studium Educationis*, 3, 41-55.
- Milani, P., Ius, M., Serbati, S., Zanon, O., Di Masi, D., & Tuggia, M. (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del programma*. Padova: BeccoGiallo.
- Milani, P., Serbati, S., Petrella, A., Ius, M., Sità, C., Tracchi, M., & Bolelli, K. (2020). *L'implementazione di P.I.P.P.I. nel tempo di emergenza sanitaria. Un impegno ostinato per garantire i diritti dei bambini e delle bambine*. Padova: Padova University Press.
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Principi di sociometria, psicoterapia e sociodramma*. Trad. It. Roma: Di Renzo Editore 2007.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Mounier, E. (1949). *Il personalismo*. Trad. It. Roma: Ave 1982.
- Mucchielli R. (1993). *Apprendere il counseling*. Trento: Erickson.
- Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264-274.
- Nolte, J. (2014). *The Philosophy, Theory and Methods of J. L. Moreno: The Man Who Tried to Become God*. New York: Routledge.
- Norman, I. J., & Redfern, S. J. (1993). Critical incident technique: a clarification: Response. *Journal of Advanced Nursing*, 18(12), 2021-2022.
- Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders. In C. R. Figley (a cura di), *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized* (pagg. 150-177). New York, London: Routledge.

- Perry B. (2010). An exploration of the experience of Compassion Fatigue in clinical-oncology nurses, Abstracts and learning outcomes, *European Journal of Oncology Nursing*, 14s1: s1-s62
- Phillips, B., Tan, T. T. W., & Julian, C. (2006). The theoretical underpinnings of emotional dissonance: a framework and analysis of propositions. *Journal of Services Marketing*, 20(7), 471-478.
- Pugh, S. D., Groth, M., & Hennig-Thurau, T. (2011). Willing and able to fake emotions: A closer examination of the link between emotional dissonance and employee well-being. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 377.
- Raccagni, D. (2019). Perdersi per ritrovarsi: Il racconto di un viaggio generativo. *Pedagogia e Vita*, 77(3), 53-62.
- Radey M., Figley C. R. (2007). The Social Psychology of compassion. *Clinical Social Work Journal*, 35, 207-214.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12(1), 23-37.
- Sabo, B. M. (2006). Compassion fatigue and nursing work: can we accurately capture the consequences of caring work? *International Journal of Nursing Practice*, 12(3), 136-142.
- Sanz-Vergel, A. I., Rodríguez-Muñoz, A., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2012). The daily spillover and crossover of emotional labor: Faking emotions at work and at home. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 209-217.
- Schwam, K. (1998). The phenomenon of compassion fatigue in perioperative nursing. *AORN Journal*, 68(4), 642-648.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano: Bruno Mondadori.
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Serbati, S., & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini: Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Seta, C. E., Seta, J. J., Petrocelli, J. V., & McCormick, M. (2015). Even better than the real thing: Alternative outcome bias affects decision judgements and decision regret. *Thinking & Reasoning*, 21(4), 446-472.
- Sharoff, L. (2008). Critique of the critical incident technique. *Journal of Research in Nursing*, 13(4), 301-309.
- Sharot, T. (2011). The optimism bias. *Current biology*, 21(23), R941-R945.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina 2011.
- Siegel, D. J. (2012). *Mappe per la mente. Guida alla neurobiologia interpersonale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina 2014.
- Sità, C. (2006). Legittimare i sentimenti nelle organizzazioni. In V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza* (pagg. 222-244). Milano: Guerini.

- Sonnentag, S., Kuttler, I., & Fritz, C. (2010). Job stressors, emotional exhaustion, and need for recovery: A multi-source study on the benefits of psychological detachment. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 355-365.
- Stamm B. H. (a cura di) (1999a). *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and issues for clinicians, researchers and educators*. Baltimora: Sidran Press.
- Teater, M., & Ludgate, J. (2014). *Overcoming Compassion Fatigue: A Practical Resilience Workbook*. Eau Claire: PESI Publishing & Media.
- Thompson E., Dan Zahavi D. (2007). Philosophical issue: phenomenology. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (a cura di), *The Cambridge handbook of consciousness* (pagg. 67-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tracy, S. J. (2005). Locking up emotion: Moving beyond dissonance for understanding emotion labor discomfort. *Communication Monographs*, 72(3), 261-283.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.
- Ungar, M. (2020). *Working with Children and Youth with Complex Needs: 20 Skills to Build Resilience*. London: Routledge.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70.
- Webb, S. A. (2001). Some considerations on the validity of evidence-based practice in social work. *British Journal of Social Work*, 31(1), 57-79.
- Williams M. B., Sommer J. F. Jr (1999). Self-care and vulnerable therapist. In B. H. Stamm (a cura di), *Secondary traumatic Stress Disorder. Self-care and issues for clinicians, researchers and educators* (pagg. 230-246). Baltimora: Sidran Press.
- Wilson, E. O. (2018). *Le origini della creatività*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wysocki, R. K. (2010). *Adaptive project framework: managing complexity in the face of uncertainty*. Boston: Addison-Wesley Professional.
- Yassen J. (1995). Preventing Secondary Traumatic Stress Disorder. In C. R. Figley (a cura di), *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized* (pagg. 178-208). New York, London: Routledge.
- Yoder E. A. (2010). Compassion Fatigue in nurses, *Applied Nursing Research*, 23, 191-197.

All'interno di un percorso laboratoriale in cui ricercatori dell'università di Padova e operatori dei servizi socioeducativi della regione Emilia-Romagna hanno esplorato il tema del benessere dei professionisti che operano con famiglie in situazione di vulnerabilità, è nata l'esigenza di offrire uno strumento utile ad orientare percorsi autonomi di autocura al fine di contrastare lo sviluppo di disturbi vicari cui sono costantemente esposti questi professionisti.

Il testo, lontano dal proporre di proporre un manuale o una guida, è volto ad offrire un luogo in cui trovare orientamenti teorici e proposte operative a partire dalle quali sviluppare in autonomia, nei singoli gruppi di lavoro, percorsi di promozione del benessere professionale.

La prima parte delinea la cornice teorica presentando il costrutto di resilienza ed esaminando i disturbi vicari che possono insorgere nei professionisti a partire dall'esposizione ripetuta e continuata alla sofferenza, alle difficoltà e fragilità altrui; vengono inoltre esplorati i costrutti di lavoro emotivo ed euristica del giudizio (*bias* cognitivi) per consentire di disinnescare trappole cognitive, comunicative e relazionali foriere di malessere professionale, identitario ed emotivo.

La seconda parte è volta all'operatività ed è destinata a responsabili o coordinatori dei servizi o altri facilitatori di gruppi impegnati a promuovere comunità professionali mutuamente supportive per il *lavoro di cura*. Vengono presentate attività da utilizzare o a cui ispirarsi per progettare e proporre percorsi finalizzati a favorire *benessere, cura e autocura* nei diversi gruppi di lavoro.

NATASCIA BOBBO è professore associato di Pedagogia sociale e della salute presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova e direttrice della rivista online "Journal of Health Care Education in Practice" (Padova University Press).

MARCO IUS, già assegnista e ricercatore presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova, attualmente è ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici (DiSU) dell'Università di Trieste.

L'esperienza di formazione e ricerca dalla quale è emerso il volume nasce all'interno del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione familiare dell'Università di Padova che coordina il Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.I.) in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

ISBN 978-88-6938-283-3



€ 15,00