
VALUTAZIONE E QUALITÀ DELLA FORMAZIONE
ALLA RELAZIONE DI CURA

*Susanna Ligabue**

Riassunto

Si prende in considerazione il rapporto tra formazione e valutazione nelle professioni d'aiuto e alcuni elementi costitutivi il processo di valutazione stesso, che viene definito come processo intersoggettivo, contrattuale e negoziale, in funzione della crescita dei soggetti coinvolti. Seguono alcune riflessioni sull'etica della valutazione e sull'importanza della fiducia a salvaguardia del legame relazionale. Si fa quindi riferimento ad alcune modalità di valutazione utilizzate nella Scuola di Specializzazione in psicoterapia e in quella di Counselling psicosociale del Centro di Psicologia e Analisi Transazionale di Milano, che tiene conto dei requisiti di legge in Italia e delle indicazioni delle associazioni europea e internazionale di Analisi Transazionale negli standard formativi e nei processi organizzativi dei requisiti di certificazione di qualità ottenuta per le due scuole nel 2006 (UNI EN ISO 9001: 2000).

Abstract

ASSESSMENT AND QUALITY IN TRAINING TO CARE RELATIONSHIP

We consider the relationship between training and assessment in helping professions and some core elements of the assessment process, defined here as an intersubjective, contractual and negotial process aimed to the relevant subject's growth. Considerations on ethics in assessment and on trust to protect the relational bond, follow. We refer to assessment procedures used at Post graduate school in psychotherapy and at Psychosocial counselling school of Centro di Psicologia e Analisi Transazionale in Milano, that takes into account, in their training

* Susanna Ligabue, psicologa, psicoterapeuta, analista transazionale didatta, TSTA (EATA-ITAA), direttore dal 1999 della Scuola di specializzazione in psicoterapia del Centro di psicologia e Analisi Transazionale di Milano.

standards, the Italian law requirements, the European and International associations of Transactional Analysis training standards, certified since 2006 for management procedures, with Quality Certification (UNI EN ISO 9001: 2000).

Premessa

Questo contributo prende spunto dagli interventi su “Forme e modi della valutazione” ed “Etica della valutazione” da me effettuati alle giornate di convegno su *Valutare la qualità della formazione al counselling e alla psicoterapia oggi* che si sono tenute il 28 aprile 2006 e il 12 gennaio 2007 a Milano, al Palazzo delle Stelline, su iniziativa congiunta della Scuola di specializzazione in psicoterapia e della Scuola di Counselling psicosociale del Centro di Psicologia e Analisi Transazionale di Milano e del CPAT, associazione nazionale direttamente affiliata all’EATA (European Association of Transactional Analysis). Gli incontri avevano lo scopo di proseguire e approfondire le riflessioni su questi temi avviate nel 2004 durante un seminario con Isabelle Crespelle, allora didatta della Commission of Certification dell’EATA sui *Processi di valutazione* e sul rapporto tra formazione e supervisione, documentate in *Supervisione. Scambi di saperi*, Marco Mazzetti (a cura di) in «Quaderni di psicologia, Analisi Transazionale e scienze umane», n. 42, 2004.

Obiettivo delle giornate di convegno era discutere tra didatti e professionisti della relazione d’aiuto, con diverse competenze e diversi ruoli formativi e istituzionali, sulla connessione tra formazione e valutazione, anche alla luce degli esiti della ricerca. Si intendevano rendere trasparenti, poi, alcuni criteri e modi della valutazione per alimentare il confronto diretto con i fruitori della formazione: gli allievi delle scuole di formazione al counselling e alla psicoterapia, cui sono stati proposti spazi di discussione e di *feed-back* sia durante, che dopo le giornate di convegno.

Condividere modi e forme della valutazione ed esplicitarne i criteri sottesi con i fruitori diretti del servizio ha permesso, insie-

me ad altri strumenti più “tradizionali” (come per es. i questionari di valutazione del servizio proposti in riferimento alla *customer satisfaction*) di attivare un circuito virtuoso di *feed-back* e il processo di “aggiustamento” necessario a mantenere vivo il processo formativo stesso, in linea con gli obiettivi istituzionali.

La cultura della valutazione

L'attenzione crescente alla valutazione, dagli anni '80 in poi, si collega alla domanda di qualità dei servizi particolarmente in ambito sanitario, sociale ed educativo, connesso ai fenomeni di aziendalizzazione e privatizzazione dei servizi stessi e alla necessità di uscire da una autoreferenzialità, garantendo risposte qualificate ai bisogni dell'utenza. È su questo terreno che si collocano i diversi sistemi di “certificazione della qualità”.

La valutazione della qualità nell'ambito dell'istruzione per Castoldi (1995) è una emergenza epocale che investe la scuola italiana e l'insieme dei sistemi scolastici dei paesi industrializzati, dove rileva una difficoltà a far uscire il tema della valutazione dalle secche concettuali e valutative in cui lo ha relegato l'approccio docimologico e la necessità di estendere l'intervento valutativo dal controllo degli apprendimenti, all'accertamento della qualità dell'azione formativa nelle sue diverse dimensioni, assumendo la complessità dell'evento formativo. In questo modo la valutazione può sviluppare pienamente le sue potenzialità di momento autoriflessivo e autoregolativo dell'azione formativa.

Per la scuola assumere pienamente un'idea di valutazione a trentosessanta gradi comporta una vera e propria rivoluzione copernicana. Si tratta in altre parole di passare da una visione dell'evento formativo centrato sulla scuola e i suoi criteri di giudizio, sul rendimento degli alunni, assoluti e insindacabili, a una visione centrata sull'alunno e i suoi bisogni formativi, secondo la quale le risposte stesse della scuola divengono oggetto di valutazione e regolazione. (Castoldi, 1995)

Tale passaggio considera la valutazione snodo cruciale e considera prioritaria la promozione di una cultura della valutazione.

Negli anni '90, in Italia, la ricerca di indicatori sul funzionamento dei sistemi educativi e formativi ha trovato un rinnovato impulso con il riconoscimento di ampie sfere di autonomia alle istituzioni scolastiche: autonomia amministrativa, organizzativa e didattica. Con l'autonomia si evidenzia il binomio discrezionalità-rendicontazione e la valutazione (di sistema, di istituto e degli apprendimenti), diventa oltre che obbligo di legge, un impegno deontologico verso gli utenti e verso la comunità più ampia che deve poter riconoscere e validare adeguati standards formativi di riferimento. Un approccio sistemico alla valutazione (Cerini, 2005) deve poter riguardare procedure per verificare la produttività culturale di un singolo istituto e il raggiungimento di obiettivi e standards nazionali di riferimento e strumenti diversi: di autovalutazione, di valutazione interna e di valutazione esterna, tra loro intrecciati in modo fortemente interattivo.

Gli standards di apprendimento degli allievi, per individuarne i livelli di competenza accettabili e gli standards di funzionamento sulle caratteristiche essenziali di efficacia dell'Istituto, sono tra loro connessi, in una logica di sistema e reciprocamente interagenti.

Il Dipartimento dell'Istruzione del Ministero ha costituito un organismo nazionale di valutazione (INVALSI). Anche le Università, sono tenute a costituire dei Nuclei di valutazione di ateneo, che rendono conto al Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR), che a sua volta ha costituito un Comitato nazionale di valutazione del sistema universitario (CNVSU). Un documento del Comitato (Doc. 6/97 del 19.09.1997) ribadisce che «l'attività di valutazione diventa strategica, quale strumento di verifica ex ante ed ex post, della realizzazione degli obiettivi programmati in termini di qualità e quantità dei processi e dei prodotti della formazione, della ricerca e della gestione, per assicurare una funzione di garanzia nei riguardi degli utenti e della società nel suo complesso» (www.cnvsu.it/publidoc/comotato/default.asp). Dalla fine degli anni '90 a oggi si sono moltiplicate le indicazioni e gli ambiti di confronto su questo tema.

Da questo rapido excursus si evince che la valutazione è una questione a più dimensioni, su cui esiste una letteratura specialistica interdisciplinare (pedagogia, docimologia, psicologia, filosofia, sociologia e scienza delle organizzazioni), ricca di manualistica applicativa (Franchi, Segantini, 1995); qui di seguito evidenzierò solo alcuni aspetti, riferendomi in particolare ai processi relazionali intrinseci alla valutazione in specifici ambiti formativi.

Quale formazione

Parlando di formazione mi riferisco, in questo contesto, all'ambito della formazione degli adulti e a un segmento formativo specialistico legato alla definizione e implementazione di una professionalità relativa alla relazione di cura: la formazione alla psicoterapia e alla consulenza psicologica. Nonostante questa precisazione, molti aspetti teorici e operativi qui trattati possono essere riferiti più in generale ad altri ambiti di formazione (per esempio a quelli dell'istruzione primaria e secondaria) e ad altri soggetti in diverse situazioni di apprendimento.

Gli esiti delle principali ricerche sull'efficacia della psicoterapia e sulla qualità della formazione (Migone, 1996; 2007) ci dicono che requisito fondamentale della cura e dunque elemento cardine delle professioni d'aiuto, è la relazione, ovvero la capacità di saper "stare con" il paziente, coniugandovi il proprio modello di riferimento teorico (il sapere) e gli aspetti tecnici (il saper fare).

Diventa quindi centrale una formazione che si prenda cura dell'aspetto relazionale e che permetta di riconoscere e far crescere questa capacità attraverso spazi di:

- esplorazione di sé (analisi personale),
- allenamento e *feed-back* (tirocinio, lavoro con i pazienti/clienti e supervisione),
- pensiero e confronto con "maestri" e colleghi (seminari teorici ed esercitazioni).

La valutazione riguarda dunque saperi professionali diversi:

teoria, tecnica e qualità relazionali (vedi Tabella 1). L'attenzione alla relazione è centrale nel processo di valutazione.

Valutazione e formazione

La valutazione è un aspetto centrale della formazione, è intimamente legata a essa, la costituisce, le dà ossatura e la convalida, tanto da poter dire che la *valutazione è formazione*.

La valutazione è infatti strettamente legata agli obiettivi formativi e al progetto formativo, costituendo il momento di verifica di competenze, di confronto tra i risultati attesi e ottenuti. È attraverso il processo di valutazione che i diversi soggetti coinvolti nel processo formativo (istituzioni e persone) dialogano tra loro. Dall'esito di questo dialogo scaturiscono elementi di consenso o dissenso: novità che possono motivare un cambiamento del progetto formativo stesso o di alcuni aspetti della formazione.

Diverse sono le funzioni della valutazione: quella burocratica, che sancisce e certifica l'apprendimento acquisito (diploma, crediti ecc.); quella diagnostica, che consente di ottenere informazioni sul grado di apprendimento dei singoli allievi e di disporre interventi integrativi-riparativi (per es. individualizzazione e differenziazione degli itinerari di apprendimento); quella di verifica dell'efficacia del processo d'insegnamento che consente di valutare obiettivi, metodi e strumenti formativi, permettendo correzioni e mutamenti di rotta (Franchi, Segantini, 1995).

In questa visione il rapporto tra processi di formazione e processi di valutazione è di reciprocità, non di sudditanza. Ciascuno sostanzia e vitalizza l'altro.

Da un punto di vista operativo la valutazione permette di dare respiro alla formazione, ne scandisce le pause e il ritmo; attraverso le verifiche permette e sollecita i cambiamenti. È garanzia di una professionalità e di una istituzione che si rinnovano.

La valutazione infatti fornisce stimoli, alimenta e orienta la motivazione a una formazione continua dei diversi soggetti coinvolti. Come soggetto in formazione, mi permette di riconoscere

e “riparare” gli eventuali “errori” in una relazione, con l’altro, di reciproco apprendimento.

Come professionista della relazione d’aiuto devo esercitare una continua capacità valutativa, anche oltre il percorso didattico certificativo formalizzato. Saper valutare è il meta-obiettivo, cuore delle competenze professionali di chi opera nell’ambito della relazione d’aiuto. Qui la valutazione è una funzione centrale che esige molteplici competenze e riguarda aspetti diversi: per esempio in un primo colloquio con un cliente bisogna saper valutare chi chiede aiuto e la sua richiesta, sapersi valutare come professionista in relazione alla stessa e saper valutare il percorso possibile tra sé e l’altro.

Il processo di valutazione stimola e richiede un uso consapevole di funzioni emotive e cognitive sia a livello intrapsichico, sia a livello comunicativo, transazionale. Implica ragione e sentimenti, logica e intuizione, teoria e tecnica, scelte tattiche e strategiche gestite entro una relazione di reciprocità con l’interlocutore.

Definire il processo di valutazione

Nel definire gli aspetti che ritengo fondanti il processo di valutazione farò qui riferimento ad alcuni concetti e paradigmi teorici coerenti con i concetti di base dell’Analisi Transazionale.

Considero caratteristiche peculiari del processo di valutazione *l’intersoggettività e la bilateralità, l’interattività di tipo negoziale e contrattuale e la stimolazione di competenze autoriflessive funzionali a un processo di crescita.*

La valutazione e il valutare, stando al vocabolario italiano (Devoto - Oli, 1971) hanno a che fare con la «determinazione del valore di un bene», con il «fare una stima... considerare attentamente il pro e contro ai fini di un giudizio», elementi questi che fanno pensare a una relazione tra soggetto e oggetto, a qualcuno che valuta e qualcosa o qualcuno che è valutato.

In linea con il rovesciamento dei paradigmi relazionali, la “rivoluzione copernicana” che caratterizza il ’900, Berne parla di bilateralità riferendosi alla relazione terapeutica: una relazione tra

due soggetti con pari dignità e competenze a livello esistenziale (*okness*) e diversi ruoli da coniugare consapevolmente ed esplicitamente nella relazione. Intersoggettività e *okness* relazionale sono principi fondanti la filosofia del rapporto interpersonale in Berne, in linea con i principi della filosofia umanistica e dell'esistenzialismo che restituisce al soggetto il suo posto e il suo potere nei confronti dell'altro e del mondo (May, 1959; cit. in Rotondo, 1986).

Berne nasce nel 1910 e si forma come psichiatra e psicoanalista negli Stati Uniti degli anni '40 e '50, respirando il forte interesse per i paradigmi di efficacia della comunicazione e il clima dell'umanesimo esistenziale della California degli anni '60 (Rotondo, 2000).

È un attento osservatore dei mutamenti del suo tempo e un sensibile anticipatore degli stessi. Relazionalità e interpersonali-tà sono le direzioni verso cui si orienta progressivamente anche la psicoanalisi, aprendosi a una visione intersoggettiva e modulando di conseguenza teoria e tecniche di intervento (Mitchell, 1988; Stolorow, Atwood, 1992; Orange, Atwood, Stolorow, 1997).

Berne considera la relazione terapeutica come un rapporto esplicito, contrattuale, in cui entrambi i partner si mettono in gioco e si assumono le proprie responsabilità nel percorso terapeutico. Vi è una parità esistenziale e una specificità di ruoli e competenze in ciascun soggetto. La bilateralità comporta anche una reciproca valutazione dove, oltre a esaminare il cliente il terapeuta dice una cosa del tipo: *«Be', perché non viene per qualche volta, questo le darà la possibilità di esaminarmi per bene e vedere cosa io abbia da offrire»* (Berne, 1966).

È un invito ad assumere consapevolmente una funzione valutativa e di scelta anche da parte di chi chiede aiuto, andando oltre il paradigma del rapporto medico - paziente di stampo paternalistico e che comporta una chiara definizione del bisogno, delle aspettative e la loro traduzione in una domanda esplicita, regolata da uno scambio definito.

Questi principi, riferiti da Berne al rapporto terapeutico, mi paiono altrettanto applicabili al rapporto tra formatore e allievo, così come lo sono le specificazioni sui modi e sulla natura del contratto tra i due partner della relazione che fanno sia Berne stesso, sia numerosi autori dopo di lui (Steiner, 1974; Wollams, Brown, 1978; Rotondo, 1991).

In questa luce possiamo definire la valutazione in ambito formativo come processo interattivo tra soggetti competenti uniti da uno scopo comune (con un oggetto legale) in un contesto definito (l'ambito formativo), regolato da un contratto esplicito (vincoli, attese ed esiti) che ne è elemento di struttura e di garanzia. Mi riferisco a un processo dinamico, negoziale, il cui scopo principale (e naturalmente l'esito) è la crescita consapevole dei partner della relazione.

Un "buon processo di valutazione" presuppone una alleanza di lavoro tra i soggetti (disponibilità e accettazione di un progetto condiviso); la consapevolezza di competenze, bisogni e aspettative dei diversi soggetti interessati; la trasparenza circa i limiti e i vincoli del contratto negoziato e la previsione di possibili ri-negoziazioni in itinere (Berne, 1966; Steiner, 1974).

Nell'ambito formativo che stiamo considerando abbiamo a che fare con "contratti a più mani" (English, 1975; De Ambrogio, 1998) dove l'esito della valutazione dipende da quanto si sia tenuto conto dei diversi legami contrattuali e da quanto siano stati chiariti i bisogni, le aspettative e le richieste (esplicite e implicite) dei diversi soggetti coinvolti nel contratto (vedi Tabella 2).

Chiarire gli elementi contrattuali è un gesto formativo che dà struttura alla relazione inizialmente, che permette di gestire i problemi di percorso (come per esempio l'emergere di malintesi legati all'implicito, a volte fonte di veri e propri "giochi psicologici"), di riorientare i processi relazionali e di agevolare una "buona valutazione". Strumenti di una buona valutazione sono l'utilizzo integrato degli stati dell'Io della persona nelle transazioni comunicative, con l'uso sinergico dell'Adulto, del Piccolo Professore nel Bambino e del Genitore e una consape-

volezza delle possibili contaminazioni legate a pregiudizi e illusioni.

Considero “buona” la valutazione cui, al di là dell’esito e dei contenuti specifici, i soggetti coinvolti possano riconoscere un valore evolutivo di apprendimento e di crescita.

La valutazione come processo di crescita

Interrogandomi sugli aspetti epistemologici della valutazione e sulla sua funzione, trovo utile fare riferimento al processo dello sviluppo umano.

La scelta di considerare i processi di valutazione nello sviluppo umano come paradigma di riferimento, mi permette di dare un senso e una prospettiva alla valutazione in ambito formativo traendone, in una sorta di processo parallelo, indicazioni e “regole” che permettano di dare significato e direzione allo stesso processo di valutazione. Ritengo inoltre questa scelta ancor più significativa in quanto mi riferisco qui alla formazione di operatori di professioni d’aiuto che considerano la promozione della crescita e dello sviluppo umano lo scopo della loro stessa operatività.

Osservando il processo di crescita della persona, dalla nascita e per tutto il corso della vita, vediamo come lo sviluppo di funzioni di valutazione (di sé, dell’altro, di sé in rapporto all’altro, della realtà circostante, della presenza, consistenza e risolvibilità di problemi) sia intrinseco al processo di crescita stesso e sostanziale al continuo processo di adattamento attivo/interattivo che avviene tra la persona e il suo ambiente, in chiave evolutiva. Dunque possiamo dire che valutare è una funzione necessaria a strutturare le competenze evolutive, fisiologiche nel processo di crescita.

(Interessante, a questo proposito, il dibattito sulla presenza fin dalle origini della vita di competenze valutative, provate dai movimenti di interazione e adattamento attivo del feto prima e del neonato poi, e del corrispettivo dibattito in Analisi Transazionale sulla primarietà, oltre che della struttura dello stato dell’Io

Bambino (B0 / B1), di quella dello stato dell'Io Adulto (A0 / A1) e Genitore (G0 / G1) e sulle vicissitudini del loro sviluppo (English, 1975; Romanini, 1985).

Dunque se la valutazione è un processo di primaria importanza e intrinseco alla crescita personale, analogamente possiamo considerarla un processo fisiologico e sostanziale in ambito formativo, per alimentare la crescita professionale.

Se guardiamo concretamente attraverso quali modalità avviene lo sviluppo del bambino nel suo ambiente, dobbiamo riconoscere la centralità del rapporto tra il bambino e i suoi *care-takers*. Interattività relazionale e intersoggettività sono primarie e si organizzano e riorganizzano nei primi anni di vita (Lavelli, 2007).

Nella struttura relazionale del legame primario madre-bambino, si inscrivono e si modellano i processi di crescita e di sviluppo che portano all'acquisizione e consolidamento progressivo dell'identità e delle competenze emotive e cognitive del bambino. Tale relazione, come risulta dai recenti studi della psicologia evolutiva e clinica, dell'Infant Research (Stern, 1985, 1998; Ligabue, 2004) e particolarmente nel modello sistemico diadico (Beebe, Lachmann, 2002) si definisce nell'interazione attiva tra due (o più) soggetti, in un legame che prende forma tramite un processo dinamico e negoziale, che "dà forma" ai soggetti in relazione.

In una visione più ampia dei cicli evolutivi, possiamo anche dire che ciascun soggetto cresce rispetto ai propri compiti di sviluppo: il figlio è alle prese con il proprio nascere al mondo e la madre è alle prese con il proprio nascere alla genitorialità. Nell'interazione si costruiscono funzioni sostanziali allo sviluppo per entrambi.

Parallelamente, possiamo definire la valutazione in ambito formativo come un processo che si situa all'interno di una specifica relazione intersoggettiva, dinamica, negoziale, che promuove attraverso successivi aggiustamenti l'evoluzione e la crescita personale e professionale dei partner della relazione nei diversi ruoli.

Continuando nel confronto con i processi di crescita nello sviluppo umano, voglio sottolineare come la maturazione graduale di competenze nella gestione, (*mastering*) di sé in rapporto all'ambiente fisico ed emozionale, passi attraverso l'acquisizione graduale di competenze autoriflessive e metariflessive, processo di vitale importanza nel percorso di individuazione della persona. Questa acquisizione permette di sviluppare spazi di consapevolezza riflessiva circa le scelte personali e una visione di sé come soggetto con una propria specifica connotazione identitaria e una capacità di modulazione nelle relazioni con l'altro.

Possiamo considerare analogamente che i processi di valutazione in ambito formativo (nelle diverse modalità di attuazione) sollecitino lo sviluppo di quelle funzioni riflessive e metariflessive essenziali al processo di maturazione psichica, di competenza emotiva e di competenza relazionale del soggetto in formazione.

La valutazione in ambito formativo impegna il singolo, il gruppo e l'organizzazione e promuove, a diversi livelli, autoriflessività e consapevolezza. Valutare richiede, e nel contempo alimenta, la capacità di "vedersi", la consapevolezza di sé come soggetto in relazione all'altro. Lo sguardo riflessivo, essenziale nel processo valutativo, riguarda sé, l'altro con cui ci relazioniamo e la situazione specifica: il contesto e "l'oggetto" intorno a cui si organizza la valutazione.

Per rendere possibile questo processo attivo-evolutivo serve un contesto sufficientemente stabile, con buoni legami e chiari riferimenti regolanti, dove sia possibile vedersi e "misurarsi" a differenti livelli: livello intrapsichico Io-Io; il livello relazionale Io-Tu / Noi; il livello organizzativo, di contesto Io-Noi / Io-Voi (vedi Tabella 3).

Pensando allo spazio-scuola di formazione e allo spazio-gruppo di formazione, sono essenziali legami e confini chiari, sia tra allievi e istituzione scuola, sia con i docenti nei diversi ruoli, per permettere un confronto che si avvalga di transazioni comunicative adulte. Sono inoltre utili strumenti operativi mirati come per esempio, l'autovalutazione e la valutazione interattiva a più

voci di un compito atteso, come promotori di funzioni metariflessive e di processi maturativi, sollecitati dal rapporto con diversi poli relazionali.

Riferendomi ancora agli studi sui processi di crescita nell'ambito della ricerca mi pare interessante considerare le funzioni evolutive che Beebe e Lachmann (2002) attribuiscono ai tre principi organizzatori della relazione tra il bambino e i suoi *caretaker*: il principio di regolazione attesa, quello di rottura e riparazione e i momenti affettivi intensi.

Aspetti che si possono intuitivamente tradurre nell'ambito dei processi di valutazione nei termini di: aspettativa e prevedibilità (per es. circa compiti e competenze); imprevisto e gestione dell'imprevisto in chiave evolutiva; negoziazione delle differenze e utilizzo dello spazio di divergenza come spazio di gestione della frustrazione e dell'errore in funzione di una miglior conoscenza di sé e della crescita. Concetti, questi, qui solo accennati, che vale la pena di approfondire e verificare nei legami possibili con il concetto di valutazione e nella traduzione in processi operativi.

Etica della relazione ed etica della valutazione

Nello spazio di relazione tra soggetti a confronto (sostenuti da uno scopo comune e comunque portatori di modi di pensare e sentire singolari, esito di "storie" singolari e diverse) si situano necessariamente le attenzioni etiche che sostengono e orientano i processi di negoziazione tra le diversità e particolarmente di gestione del potere: potere di ruolo e "potere dell'esperienza".

Possiamo tradurre le attenzioni etiche in termini di *rispetto* dell'altro (della sua specificità, originalità e autonomia), di *protezione* delle aree di vulnerabilità (i possibili rischi di sfruttamento e di giochi di potere), di attenzione ai confini dell'altro, alla sua autonomia (delle sue intenzioni e aspettative). Degli strumenti di regolazione delle relazioni in senso etico, e dei problemi connessi, si occupano tradizionalmente i codici etici. In Analisi Transazionale il contratto e la contrattualità sono elementi forti,

che caratterizzano, come scelta etica e principio operativo, la relazione tra il professionista delle professioni d'aiuto e i suoi clienti, così come il formatore e i suoi trainees, salvaguardandone gli aspetti di individualità e di autonomia (Mc Grath, 1994; Codice etico Eata, 2006).

Tim Bond (2006) afferma che tuttavia quando parliamo di una relazione peculiare come quella terapeutica forse questi strumenti non bastano. Ci dice che nell'area di condivisione dell'esperienza di due soggetti c'è un *gap*, un vuoto, un'area di ambiguità e di complessità e nel contempo di ricchezza, dove darsi regole e definire confini non basta per utilizzare il potenziale intrinseco alla relazione tra i due soggetti in questione, per poter far uso del legame relazionale come sostegno a un processo di presa di coscienza e di cambiamento desiderato ma spesso difficile e, inconsapevolmente, contrastato o temuto. Bond suggerisce di affiancare all'etica dell'autonomia l'etica della fiducia. Ci avverte di distinguerla dalla relazione fiduciaria di stampo paternalistico che ha improntato tradizionalmente la relazione medico-paziente e ne sottolinea il potenziale di sostegno e di supporto dei processi di cambiamento e delle difficoltà intrinseche allo stesso.

Le osservazioni che Bond fa a proposito della relazione tra terapeuta e paziente possono, a maggior ragione, secondo me, essere riferite alla relazione tra formatore e allievo e ai processi di valutazione in un'ottica intersoggettiva. Lì si apre un'area di soggettività di visione, un *gap*, uno spazio dell'implicito, dove possono emergere paralizzanti compiacenze o contrapposizioni conflittuali, malintesi e confusioni che possiamo anche decodificare, come analisti transazionali, nei termini di contaminazione degli stati dell'Io, svalutazioni e giochi psicologici (Stewart, Joines, 1987).

Nel processo di valutazione ritengo che l'etica della fiducia possa salvaguardare il legame relazionale (qualsiasi siano i contenuti intorno a cui si discute) così che ciascun soggetto possa legittimare l'utilizzo effettivo della propria competenza. Affinché il

valutatore possa, nel suo ruolo, correre il rischio di “dire”, usando consapevolmente il proprio “potere dell’esperienza” al servizio dell’altro polo relazionale e il valutato accetti di poter “vedere” le proprie aree di vulnerabilità e di incompetenza (altroché quelle di competenza). Ciò prevede da parte di entrambi i soggetti la capacità di gestione dei propri aspetti narcisistici, in una relazione di *okness* relazionale. Nel concreto può significare l’accettare di esporsi, assumere il rischio pensato, di esplicitare posizioni divergenti, entrare in una visione-di-sé attraverso l’altro, con lo scopo di mantenere vivo il confronto e di progredire nella consapevolezza-competenza professionale e personale. Penso a un’etica della fiducia a sostegno del dialogo Adulto, per far luce, con l’altro, su aree di ombra, con un uso consapevole e flessibile di sé come strumento relazionale elettivo.

Naturalmente questa visione della relazione comporta, per entrambi i soggetti, una buona e “umile” conoscenza di sé (storia, cultura, proprie competenze e incompetenze emotive e cognitive) e la tolleranza dell’incertezza; aspetti peraltro fondamentali e costitutivi della professionalità della relazione d’aiuto.

In un processo di valutazione, dove le relazioni sono plurime, l’etica della fiducia va salvaguardata e praticata concretamente attraverso il confronto attivo durante e dopo i processi di valutazione sia tra valutati e valutatori, sia tra i valutatori, con circuiti di *feed-back*, processi di *debriefing* e di scambio.

Praticare la valutazione: un esempio concreto

Intendo ora riferire le mie riflessioni sulla valutazione in ambito formativo alla forma concreta che viene data alla valutazione nel percorso della Scuola di specializzazione in psicoterapia e in quella della Scuola di counselling psicosociale del Centro di psicologia e Analisi Transazionale di Milano, richiamando via via la connessione tra alcuni aspetti teorici citati in precedenza e il processo valutativo stesso.

Le forme di valutazione nelle due scuole sono simili: si ispirano infatti agli stessi principi e hanno una struttura analoga nelle

modalità di attuazione. Pur con le chiare e dovute differenze di percorso, curricula e confini professionali, analogo è l'esito atteso: la costruzione di professionalità che hanno come focus e come medium la relazione, in un processo di scambio intersoggettivo, e che hanno come finalità la promozione della salute, del benessere e della capacità di far fronte alle trasformazioni e alle avversità che la vita comporta.

Nella messa a punto del percorso formativo e particolarmente degli aspetti che riguardano la valutazione le due scuole hanno tenuto conto, oltre ai vincoli di legge in Italia, dell'esperienza e degli standard formativi proposti dalle associazioni europea e internazionale di Analisi Transazionale (EATA e ITAA) e dei parametri richiesti dal processo di certificazione di qualità (UNI EN ISO 9001: 2000). Le due scuole hanno infatti effettuato, per l'erogazione dei loro servizi, il percorso della certificazione, conseguendola nel 2006. Tale percorso è stato utile a una ulteriore messa a punto dei processi organizzativi per renderli trasparenti e funzionali a una maggior garanzia di qualità nel rapporto diretto con l'utenza.

Entrando ora concretamente nel merito delle forme e dei modi di valutazione utilizzati, mi pare utile distinguere tra:

a) *il contesto formativo*, che struttura e facilita i processi di valutazione;

b) *i momenti di valutazione formalizzati e salienti*: le valutazioni di fine anno e di fine corso.

Due aspetti che sono in rapporto di figura/sfondo, tra loro connaturati e indispensabili e che qui di seguito specifico meglio.

a) *Il contesto formativo* è "il terreno" su cui si situano i momenti di valutazione formalizzati ed è costituito da specifiche scelte organizzative, di *setting* e didattiche, che facilitano e strutturano il processo formativo e permettono l'apprendimento tramite la costruzione e la crescita di un'attitudine valutativa, autoriflessiva, in *progress*, sia per gli allievi che per i docenti.

Per Cerini (2005) «occorre allargare la visuale anche al conte-

sto dell'apprendimento, cioè alle caratteristiche dell'ambiente educativo, alla qualità dei processi d'insegnamento, alle dinamiche dell'apprendimento, partendo dal presupposto che l'apprendimento è situato, interattivo, costruttivo e strategico e che quindi la sua qualità dipende anche dalle condizioni dell'ambiente in cui si esplica e si sviluppa» (*ibidem*).

Gli elementi caratterizzanti il contesto formativo delle Scuole che stiamo prendendo in considerazione sono:

- *Scelta del piccolo gruppo* (15/18 allievi per ogni classe), che permette lo strutturarsi di un gruppo di appartenenza e di lavoro stabile e lo scambio di *feed-back* costante in tutte le fasi della formazione. Il gruppo si costituisce come ambito di osservazione e allenamento alla relazione, palestra di confronto diretto e di costruzione della fiducia.

- *Presenza di due docenti nel ruolo di tutor di riferimento e di supervisori del gruppo*, che si avvicendano di anno in anno con attenzione a un criterio di continuità. Garantiscono una pluralità di competenze e di stili relazionali, sono “recettori” e “trasmettitori” sintonizzati sulle esigenze dei singoli e della classe verso cui modulano risposte specifiche, in interfaccia con l'istituzione.

- *Setting che favorisce la comunicazione e lo scambio diretto (vis a vis)* tra tutti i membri del gruppo: poltrone e sedie a cerchio, ambienti disponibili e riorganizzabili per il lavoro in sottogruppi.

- *Contratti di apprendimento individualizzati nei diversi ambiti formativi* (apprendimenti teorici e supervisione) messi a fuoco da ciascun allievo in gruppo, coi tutor, a inizio anno e rivisitati e rinegoziati *in itinere*.

- *Metodologia di lavoro attiva con integrazione di lezioni teoriche ed esercitazioni pratiche* per tradurre in linguaggi diversi i contenuti trasmessi, tenendo conto dei diversi “canali di apprendimento” (Bandler, Grinder, 1975) e delle “diverse intelligenze” (Gardner, 1993) stimolando la riflessione su di sé, sull'altro e sul gruppo.

- *Gradualità e timing strategico nella articolazione delle lezioni e*

nella proposta dei contenuti per permettere una progressiva acquisizione di informazioni e stimolare la capacità di vedere/vedersi come persona e professionista con le abilità, i limiti e le competenze che si vanno via via formando.

Porto alcuni esempi per rendere più chiaro ciò a cui mi riferisco, addentrandomi nei programmi previsti, senza pretendere di essere esaustiva.

Ricordo le lezioni del primo anno sul tema dell'identità personale e professionale (affrontato sia all'interno del percorso di psicologia evolutiva, sia nel seminario sull'etica); le lezioni sulle relazioni primarie, le modalità di attaccamento e di relazione, il formarsi del copione di vita (che coniugano l'approfondimento degli aspetti evolutivi, della teoria dell'attaccamento e dello sviluppo dei processi emozionali, con le basi teoriche dell'Analisi Transazionale) e che vengono riprese approfondendo l'ambito della patologia della relazione al secondo anno.

Parallelamente si sviluppano (particolarmente nel primo biennio) i seminari teorico-pratici sulla gestione del colloquio, sulla chiarificazione degli aspetti psicodiagnostici e di psicopatologia, sulla lettura della relazione terapeutica e di quanto avviene nel campo intersoggettivo (leggibile in termini transazionali, sia come processi transferali sia controtransferali); tutti elementi che sollecitano ed esigono lo sviluppo di competenze autoriflessive e di valutazione di sé, dell'altro e del contesto relazionale. In questa fase della formazione diviene ancor più significativa la presenza dell'ambito dell'analisi personale (in accompagnamento costante del percorso formativo), che può essere fruita per comprendere gli aspetti intrapsichici sottesi alle dinamiche interpersonali, elaborandone gli aspetti difensivi limitanti e le rigidità che possono inconsapevolmente frenare una buona gestione del ruolo professionale.

Le lezioni sul gruppo e sulle sue fasi di sviluppo, che coniugano teoria e pratica, sono particolarmente importanti poiché accompagnano il formarsi del gruppo classe e ne evidenziano in fasi specifiche le caratteristiche, raccontandone la storia – soprat-

tutto all'inizio e al termine del percorso formativo. Questo processo agevola i processi di metariflessione e di *feed-back* su di sé e sulla proprie modalità relazionali nel contesto gruppale e permette di riflettere sui diversi ambiti di utilizzo del dispositivo gruppale.

Elementi di riflessione che vengono sollecitati e sottolineati ancor più nel secondo biennio nei seminari di teoria e tecnica, dove ci si allena in “gruppi tra pari”, ricevendo il *feed-back* dei colleghi e dei docenti.

Divengono via via più evidenti, per docenti e allievi, le differenze individuali, nello stile di apprendimento, nella gestione delle situazioni stressanti, nell'alternanza di frustrazione e gratificazione che accompagna e sostanzia, per ciascun allievo, lo sviluppo della “propria arte”.

Altri momenti importanti per lo sviluppo di capacità metariflessive sul proprio operare e sulle epistemologie di riferimento, sono i seminari dedicati al confronto con altri modelli teorici e di intervento (per es. la psicoanalisi, il cognitivismo evoluzionista e l'intervento multidisciplinare al trauma) proposti per lo più nel secondo biennio.

- Allenamento diretto attraverso il tirocinio, come pratica professionale sotto supervisione.

Voglio ricordare l'ambito fondamentale del tirocinio, effettuato presso strutture pubbliche o private accreditate per un minimo di 150 ore annue, accompagnato dal monitoraggio di uno psicoterapeuta (tutor) *in itinere* e dalla supervisione puntuale del lavoro con i pazienti. L'ascolto, l'osservazione e la riflessione condivisa sull'operare del terapeuta nel processo supervisivo (la supervisione è effettuata sia individualmente, sia in gruppo), chiaramente promuove processi di autovalutazione circa l'esercizio della propria arte. Diversi punti di vista (più menti a confronto) sollecitano consapevolezza e aprono diverse prospettive che allenano a leggere i processi paralleli (Cassoni, 2004) e a scegliere direzioni (Mazzetti, 2004) e nel contempo alla gestione dell'incertezza, elemento connaturato alle professioni di aiuto.

- *Canali di comunicazione istituzionali e informali.*

La comunicazione tra allievi, docenti e direzione avviene in più modi: dai singoli allievi/classe verso i docenti, tra i docenti e direzione e tra i membri della direzione, con un ritorno verso gli allievi per la gestione di problemi di vario tipo (per es. problemi logistici, di contenuti dei programmi, esigenze individuali o eventuali questioni emerse nel gruppo classe).

La scelta organizzativa delle due scuole privilegia, in una chiara definizione dei diversi ruoli e dei confini di ruolo, la gestione di una leadership di tipo partecipativo funzionale, non burocratizzata. In questo senso alcuni organismi (Consiglio docenti e direzione) e definizione di ruoli (*tutorship* condivisa e referenti per aree) permettono un processo di scambio e di *feed-back*, formalizzato e informale, abbastanza veloce e a più voci (la dimensione medio-piccola della struttura e la scelta di essere sede unica ci agevola in questo) che ci paiono garanzia di un processo di comunicazione aperto e partecipativo sia in senso orizzontale che verticale.

Si dedica attenzione alla qualità delle diverse interazioni e ai modi di gestione di grandi e piccoli problemi che accompagnano la vita istituzionale, modellandone il clima e la qualità dei processi formativi stessi. Qui l'obiettivo istituzionale è promuovere processi comunicativi chiari. Vi è attenzione a cogliere eventuali processi di svalutazione, o "giochi psicologici" considerandoli come indicatori di bisogni di allievi/docenti/istituzione, per promuovere processi di *feed-back* virtuosi.

- *Valutazione dei docenti.*

Avviene in contesti formali (consiglio docenti, *customer satisfaction*, tempo gruppo con gli allievi) e in momenti informali di *feed-back* legato alle singole attività proposte, a livelli diversi: tra allievi, docenti e direzione. Stiamo facendo riflessioni per rendere ancor più funzionali ed efficaci questi canali di *feed-back*.

b) *Momenti di valutazione formalizzati e salienti.*

I momenti di valutazione formalizzati sono ambiti strutturati

di valutazione previsti a fine anno e a fine corso, che hanno una chiara definizione dell'oggetto di valutazione (vedi Tabella 4).

Sono momenti salienti, che segnano un passaggio di quelli che si ricordano a distanza come momenti di piacere spesso anche di fatica e di grande impegno emotivo. Sono occasione per dare e raccogliere informazioni importanti su di sé e sono a volte motore di decisioni importanti, di quelle che "voltano pagina". Prendendoli in considerazione, qui di seguito, nella sequenza indicata sulla Tabella 4, ne sottolineo alcuni aspetti significativi.

- *Autovalutazione: misurarsi per conoscersi.*

È la modalità di valutazione con cui ci si confronta al termine del primo anno (modalità che verrà poi ripresa per segnare il passaggio dal primo al secondo biennio). Il *setting* è di gruppo e il focus è la "valutazione di sé" relativamente ad alcuni aspetti del percorso formativo. Il punto di vista dell'allievo viene arricchito e messo a confronto con quello degli altri membri del gruppo e con quello dei docenti. È uno spazio di allenamento alla comunicazione dove l'intrapersonale e l'interpersonale si confrontano e si favoriscono i processi metariflessivi (vedi Tabella 5).

Operativamente ciascuno ha un tempo definito per fare un bilancio personale in termini di apprendimento teorico con la messa a punto degli aspetti da rivedere. Ci si sofferma quindi a considerare l'analisi personale e, pur non entrando nel confine riservato allo spazio analitico, l'allievo valuta come questo percorso abbia inciso nella gestione del ruolo professionale *in fieri*. Si discute quindi dell'esperienza di tirocinio, del rapporto con il servizio di riferimento e del rapporto con i pazienti.

L'allievo racconta e si racconta: condivide aspetti significativi di sé e del suo modo di "funzionare". Il gruppo ascolta e poi prende la parola (è qui evidente il processo parallelo con quanto avviene all'interno di una relazione d'aiuto). Il gruppo dei pari dà un *feed-back*: si restituiscono informazioni, stati d'animo, riconoscimenti, aspetti critici (per es.: «Ho apprezzato la tua competenza quando... Quella esercitazione fatta insieme è stata importante per me in quanto tu... Quel tuo commento su di me era

centrato, mi sono sentito visto... Ultimamente sei stato silenzioso, ho pensato che fossi “lontano” e mi è mancata la tua opinione quando si discuteva dei casi... In alcune occasioni mi sono sentito infastidito dall’eccesso di parole che hai usato, come oggi quando...»). Il mandato è di essere concreti, concisi, diretti nel comunicare pensieri e sentimenti. L’interazione è di solito attenta, accurata e generosa. A volte le cose da dirsi sono delicate, difficili. Si vede un’area problematica e bisogna scegliere come segnalarla all’altro perché possa ascoltarla come informazione utile (indirizzandomi al suo stato dell’Io Adulto, a quell’area non contaminata da ansie e paure del Bambino o da pregiudizi Genitoriali). Nell’interazione devo tener conto di me e dell’altro, del mio e suo modo di funzionare. Nel tempo a disposizione di ciascuno si avvia una pratica comunicativa che si consolida poi negli scambi abituali del gruppo.

I docenti, di solito due compresenti, strutturano il *setting*, ascoltano, osservano, commentano e forniscono il proprio *feed-back* che discutono con l’interessato. Una coppia di docenti, se ben assortita, permette di cogliere o diluire eventuali nodi trasferali o dinamiche relazionali interferenti con lo scopo dell’incontro.

Si raccolgono più voci, punti di vista a volte simili o complementari, altre volte divergenti. Nel campo relazionale si costruisce quindi una rete di *feed-back* allargata. La ricerca ci dice che questa è un garanzia di qualità nel processo formativo, predittore di esiti favorevoli in termini di sviluppo ed evoluzione personale (Tschuske, Dies, 1997).

L’attenzione dei docenti è particolarmente tesa a rilevare e a restituire, oltre ai contenuti, le capacità di comunicazione della persona, di ascolto e la fruizione dei *feed-back* ricevuti in funzione di un ri-aggiustamento della propria mappa. Si valutano la tolleranza al confronto e le capacità metariflessive.

- *Presentare un proprio elaborato: misurarsi, discutere e confrontarsi.*

Si applica a fine secondo e a fine terzo anno. Qui il focus è un

“oggetto” altro da sé: la produzione di un elaborato di ricerca personale da presentare e discutere in gruppo in un momento di valutazione formalizzato, chiamato colloquialmente le “giornate di miniconvegno”.

Significativo è il dover pensare e far nascere “un oggetto” di cure, riflessioni e, a fine anno, di valutazione intorno a un’area tematica proposta dai docenti (la relazione terapeutica e i confini contrattuali al secondo anno e i processi di diagnosi al terzo); l’allievo connette teoria e concrete esperienze desunte dal tirocinio e dalla pratica professionale, elaborando un punto di vista originale in cui confluiscono letture, supervisioni di casi e approfondimenti personali e discussi con il tutor di riferimento.

Nelle giornate dedicate alla valutazione ciascuno presenta e discute il suo lavoro con il gruppo dei pari, alla presenza dei docenti. Contenuti e modalità di presentazione (chiarezza, originalità, gestione dell’ansia) sono oggetto di valutazione e di *feedback* (aspetti positivi e aree di miglioramento). L’esperienza è intensa ed emozionante, fonte di apprendimento per il gruppo: fioriscono le diversità. Anche in questo tipo di valutazione in gruppo la funzione dei docenti (sempre in compresenza) è di gestire il *setting*, i tempi e di dare una valutazione conclusiva.

A volte alcune presentazioni esigono un completamento e una revisione da parte dell’allievo, per lo più sono idonee e adeguate alla richiesta effettuata dalla scuola. Alcune sono accurate e originali e se ne scelgono un paio da pubblicare all’interno di una rivista specializzata.

Nella “tesina” presentata e discussa al secondo anno ci si focalizza sulla relazione che si sviluppa nel campo intersoggettivo nella relazione d’aiuto e sulle sue qualità, caratteristiche e potenzialità, leggendola con attenzione ai processi transferali e controtransferali e alla loro gestione (nella Scuola di specializzazione in psicoterapia) e mettendo particolarmente l’accento sul contratto e sui confini di ruolo (nella scuola di counselling psicosociale). Il tema viene sviluppato in rapporto a un concreto momento di relazione con l’utenza e con alcuni strumenti teorici scelti dagli al-

lievi. Nella tesina del terzo anno si richiedono competenze più “raffinate” in merito ai contenuti, che mostrino il lavoro con un cliente negli aspetti diagnostici e operativi, attraverso gli strumenti teorici del modello di indirizzo (e attraverso l’applicazione della diagnosi psichiatrica, per gli allievi della Scuola di specializzazione in psicoterapia).

Sono evidenti i parallelismi, anche al di là dei contenuti sviluppati, con le abilità richieste nella relazione di cura: costruire ipotesi, progettare, definire una direzione, condividerla e confrontarsi, usare i propri processi emotivi e di pensiero come risorse, gestire l’ansia e scegliere le modalità comunicative più efficaci nel processo relazionale, nei tempi e negli spazi definiti.

- Esame conclusivo: tra rito di passaggio e valutazione delle competenze.

L’esame conclusivo di ciascuna Scuola prevede la presentazione del lavoro professionale effettuato con i clienti a una commissione qualificata di colleghi senior (didatti e analisti transazionali certificati). Tiene conto degli standard di certificazione EATA e ITAA di primo livello (CTA - Certified Transactional Analyst), cui l’allievo può in seguito, se crede, accedere.

L’esame finale della Scuola di specializzazione in psicoterapia, su cui mi soffermo a titolo di esempio, concretamente consiste nella presentazione di una tesi scritta, preliminare all’esame orale. L’elaborato scritto riguarda un caso seguito estensivamente (messa a fuoco diagnostica e trattamento), con approfondimenti teorici legati prevalentemente al modello d’indirizzo dell’Analisi Transazionale. Include anche una sezione di presentazione di sé come professionista e dei diversi passaggi del proprio iter formativo. È rivolta a un interlocutore terzo, rispetto alla relazione con il cliente, cui si rivolgono le valutazioni cliniche e le scelte di trattamento via via effettuate.

Superato lo scritto si accede all’esame orale dove vengono presentati spezzoni di lavoro con i pazienti (trascritti e tape) discussi alla luce delle valutazioni diagnostiche e di trattamento (teoria e tecnica) effettuate dal terapeuta.

Qui più che altrove, si evidenzia lo stretto legame tra momento valutativo e formativo. Nella nostra esperienza la preparazione dell'esame finale è un processo altamente professionalizzante, cui si dedica parte dell'ultimo anno di corso, in stretto contatto con il tutor di riferimento. È una costruzione-ricostruzione del lavoro clinico che permette di consolidare un metodo per affrontare il lavoro con un paziente. Nel riesame del caso "si legano" l'intuizione terapeutica, gli elementi di diagnosi e il progetto terapeutico con quanto è avvenuto nel processo terapeutico con il paziente.

L'esame finale è dunque strumento prezioso per l'allievo che si appresta a gestire in proprio la propria arte. È nel contempo rito di passaggio dal ruolo di apprendista a quello di praticante a pieno titolo. È un momento emotivamente significativo in cui i colleghi senior della commissione d'esame si confrontano con l'allievo nello spirito di uno "scambio tra colleghi" pur attenendosi a una formalizzazione della valutazione molto puntuale, su parametri chiaramente definiti nel rispetto del contratto di certificazione con gli enti terzi (ministero, organismi di qualità, ecc.)

Dato che all'esame finale si accede avendo maturato tutti i requisiti e che la preparazione dell'esame finale è un processo "accompagnato" ed è parte stessa del processo formativo, quali sono le competenze che vengono valutate in sede di esame? E quali le attenzioni per allievi ed esaminatori?

A proposito di attenzioni, come detto precedentemente, gli elementi di contesto sono importanti.

È importante arrivare all'esame con una procedura informata (materiali e parametri di valutazione vengono comunicati e discussi per tempo con allievi e commissari d'esame), protetta (nell'aula d'esame ci sono solo gli esaminatori e il candidato), monitorata (l'allievo può audio-registrare il proprio esame).

Significativa è anche l'attenzione ai luoghi e al clima (spazi funzionali e familiari al tempo stesso, per tener conto dello stress connesso all'evento e per festeggiarlo dopo) e la presenza di altri colleghi per rendere possibile un *debriefing* informale dopo l'esa-

me, per gli esaminandi e soprattutto per gli esaminatori. È utile tener conto che a volte ci sono processi d'esame intensi, faticosi, da metabolizzare prima dell'incontro con un altro candidato d'esame.

Quali le competenze evidenziate in sede d'esame? Certamente sono rilevanti le competenze professionali desunte dal lavoro che il terapeuta mostra in sede d'esame attraverso i trascritti di sedute, circa la diagnosi, la direzione terapeutica, le conoscenze teoriche sul modello di indirizzo, le modalità di applicazione della tecnica terapeutica, la consapevolezza dei problemi che emergono nella conversazione con il paziente e soprattutto la consapevolezza di aspetti etici nella gestione del rapporto con il cliente. Altro elemento centrale di valutazione è la capacità di relazione mostrata nel gestire il processo relazionale in sede d'esame, buon indicatore di competenza, se pensiamo in termini di processi paralleli. La capacità di costruire nell'aula d'esame un "buon" processo relazionale, con uno scambio intersoggettivo proficuo, dove esaminando ed esaminatori possano mettersi in gioco e permettersi uno scambio effettivo nel tempo di lavoro comune, con attenzione particolare al processo comunicativo e di *feed-back*, è un buon indicatore di qualità.

Conclusioni

Considero la valutazione in ambito formativo (particolarmente quando si tratti di formarsi alla relazione di cura) un'area, seppur molto esplorata, ancora aperta a nuove riflessioni e a ulteriori approfondimenti teorici e operativi. Se considerata dal vertice dell'intersoggettività la valutazione consente di prendersi cura sia delle relazioni tra le persone nei diversi ruoli, sia delle diverse esigenze e livelli di contesto istituzionale.

Credo sia importante mantenere attiva una tensione etica (oltre che teorica e tecnica) al rapporto interpersonale in un'ottica di parità relazionale anche in ambito valutativo, con una attenzione alla deriva dell'abdicare alla funzione di valutazione o viceversa ad assumerla in modo autoritario.

Costruire un rapporto di *feed-back* e di scambio aperto, trasparente, mantenendo il rispetto e la fiducia che consentono di affrontare i problemi e le divergenze, è ciò che rende la valutazione momento formativo e insostituibile occasione di crescita personale e professionale, testimoniando la buona salute di una istituzione.

TABELLA 1

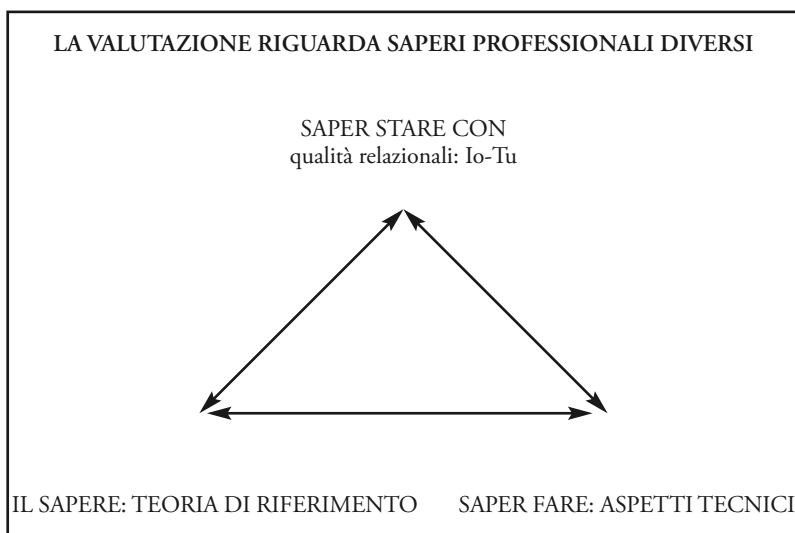


TABELLA 2

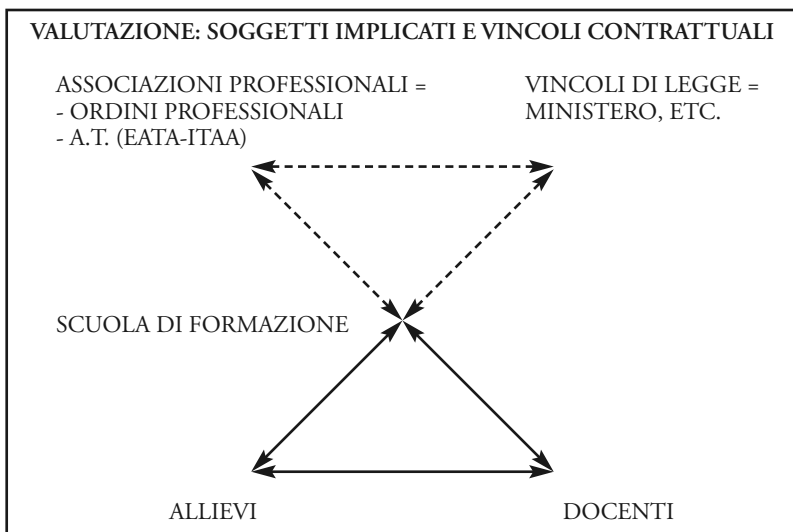


TABELLA 3

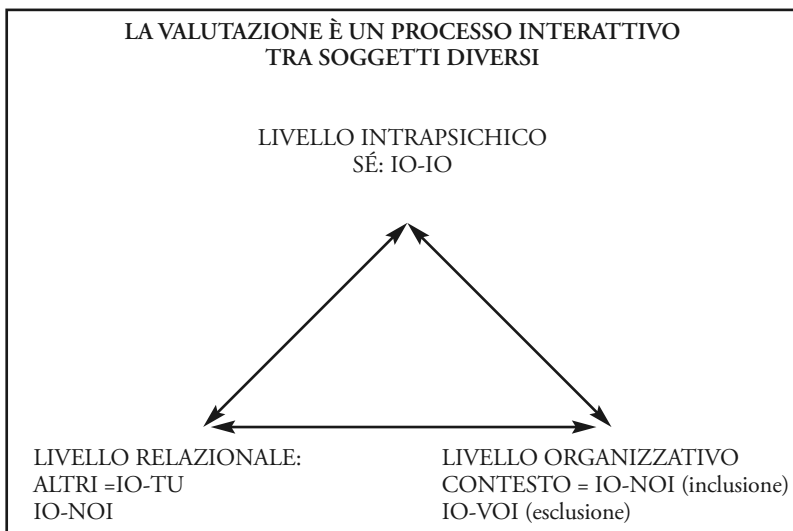



TABELLA 4

MODI SALIENTI DI VALUTAZIONE: LE VALUTAZIONI DI FINE ANNO E DI FINE CORSO		
A	AUTOVALUTAZIONE IN GRUPPO	a fine 1° e 2° anno
B	PRESENTAZIONE DI UN ELABORATO TEORICO DI RICERCA IN GRUPPO	a fine 2° e 3° anno
C	MOMENTO CONCLUSIVO TRA PROFESSIONISTI PRESENTAZIONE DEL PROPRIO LAVORO PROFESSIONALE tramite: - ELABORAZIONE DI UN CASO SCRITTO - PRESENTAZIONE ORALE DI CASI con tape e trascrizioni di seduta a una commissione di colleghi senior (didatti e supervisors docenti nella scuola e non)	al termine dell'ultimo anno



IN PROGRESS

TABELLA 5

AUTOVALUTAZIONE CONDIVISA implica livelli relazionali diversi e abilità cognitive, affettive e comunicative raffinate	
VALUTARSI	SAPERSI VEDERE E RIFLETTERE = LIVELLO INTRAPSICHICO IO - IO
COMUNICARE	SAPERSI RACCONTARE = LIVELLO RELAZIONALE IO - TU
CONFRONTARSI	SAPER ACCETTARE LO SCAMBIO = LIVELLO GRUPPALE IO - NOI / IO - VOI
TENERE CONTO DEL CONTESTO	SAPERSI POSIZIONARE ENTRO REGOLE E CONFINI CONTRATTUALI



Bibliografia

- BANDLER R. - GRINDER I. (1975), trad. it. *La struttura della magia*, Astrolabio, Roma 1981.
- BEEBE B. - LACHMAN F. (2002), trad. it. *Infant research e trattamento degli adulti. Un modello sistemico diadico delle interazioni*, Cortina, Milano 2003.
- BERNE E. (1966), trad. it. *Principi di terapia di gruppo*, Astrolabio, Roma 1986.
- BOND T. (2006), trad. it. *Intimità, rischio e reciprocità in psicoterapia: complesse sfide etiche*, in «Quaderni di psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane», 47, 2007.
- CASSONI E., *Il processo parallelo tra supervisione e terapia. Occasione di reciprocità*, in «Quaderni di psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane», 42, 2004.
- CASTOLDI M., *Verso una scuola che apprende*, ed. SEAM, Roma, 1995.
- CERINI G. (2005), www.edscuola.it/archivio/riformeonline/valutazione.htm.
- DE AMBROGIO U., *Il contratto triangolare come strumento di analisi organizzativa*, in «Quaderni di psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane», 23, 1998.
- DEVOTO G. - OLI G.C., *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1971.
- EATA *Ethical code (last revision 2006)*, Eata Newsletter, European Association for Transactional Analysis n. 87, 2006.
- ENGLISH F. (1975), trad. it. *I contratti triangolari*, in ENGLISH F., *Essere terapeuta*, La Vita Felice, Milano 1998.
- FRANCHI G. - SEGANTINI T., *Avere successo a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- GARDNER H. (1993), trad. it. *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.
- LAVELLI M., *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*, Cortina, Milano 2007.
- LIGABUE S., *Modi della relazione. Stati dell'Io, copione, corpo*, in «Quaderni di psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane», 41, 2004.

- MAY R. (1959-66), trad. it. *L'indirizzo esistenziale*, in ARIETI S., *Manuale di psichiatria*, vol. III, Boringhieri, Torino 1969.
- MAZZETTI M., *Supervisione in Analisi Transazionale: un modello operativo*, in «Quaderni di psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane», 42, 2004.
- MC GRATH G. (1994), trad. it. *Etica, confini e contratti: come applicare principi morali*, in «Quaderni di psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane», 25, 1998.
- MIGONE P., *La ricerca in psicoterapia: storia, principali gruppi di lavoro, stato attuale degli studi sul risultato e sul processo*, in «Rivista sperimentale di freniatria», CXX, 2, pp. 182-238, 1996 (ed. in internet: www.psychomedia.it/spr-it/artdoc/migone96.htm).
- MIGONE P., *Efficacia della psicoterapia ed efficacia della formazione*, in «Quaderni di psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane», 47, 2007.
- ORANGE D.M. - ATWOOD G.E. - STOLOROW R.D. (1997), trad. it. *Intersoggettività e lavoro clinico*, Cortina, Milano 1999.
- ROMANINI M.T., *La nascita psicologica* in A.T., in «Rivista italiana di Analisi Transazionale e metodologie psicoterapeutiche», 8/9, 1985.
- ROTONDO A., *La contrattualità in Analisi Transazionale*, in «Neopsiche», 4, 8, 1986.
- ROTONDO A., *Intersoggettività un presupposto dell'Analisi Transazionale*, Atti Congresso Italiano di A.T., Roma 1991.
- ROTONDO A., *A Eric Berne*, in «Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane», 29, 2000.
- STEINER C. (1974/1990), trad. it. *Copioni di vita*, La Vita Felice, Milano 1999.
- STERN D. (1985), trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.
- STERN D. (1998), trad. it. *Le interazioni madre e bambino nello sviluppo e nella clinica*, Cortina, Milano 1998.
- STEWART J. - JOINES V. (1987), trad. it. *L'Analisi Transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*, Garzanti, Milano 1990.

- STOLOROW R. D. - ATWOOD G. E. (1992), trad. it. *I contesti dell'essere. Le basi intersoggettive della vita psichica*, Bollati Borin-ghieri, Torino 1995.
- TSCHUSCHKE V. - DIES R. (1997), trad. it. *Il contributo del feed-back nell'esito della psicoterapia di gruppo a lungo termine*, in «Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane», 25, 1998.
- WOLLAMS S. - BROWN M. (1978) trad. it. *L'Analisi Transazionale*, La Cittadella, Assisi 1985.