



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali

Corso di laurea Magistrale in Innovazione e Servizio Sociale

Le emozioni nel lavoro sociale: uno studio qualitativo sulle richieste emotive e sulle competenze socio-relazionali critiche nella relazione con la persona utente

Relatrice:

Prof.ssa Elisa Maria Galliani

Laureanda:

Chiara Sicuso

Anno Accademico 2022/2023

*“Ai miei genitori Domenico e Stefania,
i pilastri della mia vita a cui devo tutto.”*

INDICE

Introduzione	3
1. L'Emotional labour	5
1.1. Le emozioni.....	5
1.2. Concettualizzazione dell'emotional labour.....	5
1.2.1. Display rules.....	8
1.2.2. Dissonanza emotiva.....	9
1.3. Modelli teorici e definizione del costrutto.....	10
1.3.1. Hoschild: deep acting e surface acting.....	10
1.3.2. Asforth e Humphrey: la regolazione automatica delle emozioni.....	11
1.3.3. La teoria dell'azione.....	12
1.3.4. Morris e Feldman: un costrutto multidimensionale.....	14
1.3.5. Grandey: un modello integrato.....	16
1.4. Le conseguenze del lavoro emotivo.....	18
1.4.1. Emotional labour e soddisfazione lavorativa.....	18
1.4.2. Emotional labour e burn out.....	20
1.4.3. Emotional labour e prestazioni organizzative.....	22
2. Le competenze relazionali	24
2.1. Il concetto di competenza.....	24
2.2. La competenza socio-emotiva.....	25
2.2.1. La competenza sociale.....	27
2.2.2. La competenza emotiva.....	31
2.3. I principali modelli di sviluppo e valutazione delle competenze.....	34
2.3.1. Il modello CASEL.....	34
2.3.2. Il modello delle competenze elaborato dal Ca' Foscari Competency Center.....	36
2.3.3. The PRACTICE model.....	38
3. Lo studio	44
3.1. Obiettivo e domanda di ricerca.....	44
3.2. La metodologia.....	45
3.3. Analisi dei dati e risultati.....	47
3.3.1. Quali emozioni vivono gli assistenti sociali?.....	47
3.3.2. Quali strategie di regolazione emotiva utilizzano?.....	48
3.3.3. Le aspettative degli utenti.....	51
3.3.4. Le maggiori criticità emotive.....	53
3.3.5. Le competenze emotive e relazionali.....	56

3.3.6. Il bisogno di formazione.....	59
3.4. Discussione e conclusioni.....	64
Bibliografia.....	69
Sitografia.....	82
Appendice.....	83
Ringraziamenti.....	86

INTRODUZIONE

Le emozioni rappresentano un mondo complesso nell'ambito del contesto organizzativo, soprattutto in quegli ambienti di lavoro in cui l'interazione e la relazione con l'utente sono il fulcro delle mansioni stesse che gli operatori devono svolgere quotidianamente.

L'obiettivo del mio elaborato è quello di mettere in luce questa dimensione della pratica degli assistenti sociali che spesso viene trascurata e sottovalutata dalle organizzazioni in cui essi operano e dalla stessa comunità professionale. Nello specifico, lo scopo è rilevare le richieste emotive, provenienti dall'ente di appartenenza e dall'utenza, a cui gli assistenti sociali devono rispondere e, in secondo luogo, quali competenze socio-relazionali questi professionisti devono acquisire per poter rispondere adeguatamente alle richieste emotive e gestire efficacemente la relazione con la persona utente.

Nel primo capitolo del mio lavoro ho descritto il costrutto dell'*Emotional Labour*, o lavoro emozionale, e la sua teorizzazione nell'ambito della psicologia sociale e della sociologia. Le principali strategie di regolazione emotiva sono state definite in letteratura come *Deep Acting* e *Surface Acting*, strategie che i professionisti devono attuare per poter rispettare ed essere adeguati alle cosiddette *Display Rules*, regole prevalentemente implicite di comportamento che stabiliscono come il lavoratore debba mostrarsi da un punto di vista emozionale nei confronti dell'utente. Ogni strategia di regolazione comporta delle conseguenze diverse, più o meno positive, sul piano del benessere psico-sociale del lavoratore.

Nel secondo capitolo, sono state definite le principali competenze emotive e socio-relazionali che tutte le persone dovrebbero acquisire nel corso della loro vita per poter gestire nel migliore dei modi le interazioni con gli altri, esponendo alcuni dei più importanti modelli teorici sull'apprendimento socio-emotivo e sulla valutazione di tali competenze.

Infine, nel terzo capitolo viene presentato uno studio esplorativo di tipo qualitativo sulle richieste emotive e le competenze socio-affettive che risultano cruciali nella pratica dell'assistente sociale. Lo studio è stato realizzato attraverso la presentazione di interviste semi-strutturate a sei assistenti sociali, alcune impiegate nel Terzo Settore ed altre presso enti comunali. Nel capitolo viene descritta la metodologia della ricerca, vengono

presentati e discussi i risultati alla luce della letteratura analizzata nei primi capitoli, vengono evidenziati i limiti, gli sviluppi futuri e le implicazioni pratiche nell'ambito di una riflessione sulla formazione iniziale e continua degli assistenti sociali.

1. L'EMOTIONAL LABOUR

1.1. Le emozioni

Prima di approfondire il concetto di lavoro emozionale, è importante definire cosa si intende per emozione.

Le emozioni sono sensazioni intense attivate dalla percezione di stimoli specifici e sono caratterizzate da una serie di cambiamenti fisiologici, comportamentali e cognitivi. La loro funzione principale è quella di preparare rapidamente gli individui ad attuare comportamenti di coping per farvi fronte (Plutchik, 1994).

In particolare, le risposte emotive sono sempre composte dall'esperienza interna di una persona (il sentire l'emozione) e dalla rappresentazione esterna (il modo in cui si presenta) (Planalp, 1999).

Ad esempio, quando viene attaccato verbalmente da qualcuno, un lavoratore può sentirsi arrabbiato o frustrato internamente, esprimendo queste emozioni esternamente facendo smorfie, fissando o serrando la bocca. La componente espressiva esterna necessita di particolare attenzione nelle relazioni interpersonali perché trasmette le emozioni provate e le rende visibili agli altri. Infatti, le persone possono trasmettere informazioni sulle proprie esperienze emotive attraverso due canali principali, il comportamento non verbale e la comunicazione verbale, spesso in concomitanza tra loro (Planalp, 1999).

Attraverso la loro stessa espressione, le emozioni sono responsabili di importanti funzioni comunicative e relazionali tra individui che partecipano a contesti sociali. Le emozioni, infatti, possono indurre comportamenti imitativi negli osservatori ed evocare risposte emotive simili ad altre. Questo può essere riassunto nel concetto di contagio emotivo (Hatfield et al., 1994).

1.2. Concettualizzazione dell'emotional labour

Le dimensioni emotive non sono rilevanti solo per le differenze individuali (come le differenze nella stabilità emotiva e nella suscettibilità allo stress), ma sono anche importanti rispetto al loro impatto sulle interazioni, sui gruppi e sui processi organizzativi. Le emozioni certamente permeano ogni relazione e il modo in cui si gestiscono è più

importante che mai per il successo dell'organizzazione. Ciò è dovuto a una varietà di fenomeni correlati che permeano il contesto organizzativo (Consiglio & Santarpia, 2020).

Negli ultimi decenni il settore dei servizi ha sostituito la produzione industriale come forma di business dominante in America (Leidner, 1993). Dopo la seconda guerra mondiale (Gershuny, 1983) fino all'ultima quarto del 20° secolo (Mills, 1986), gli Stati Uniti divennero noti come la prima economia di servizi nel mondo.

Il calo dei posti di lavoro nel settore manifatturiero e l'incremento dell'occupazione nel settore dei servizi (Kuhn, 1994) ha portato ad una maggiore attenzione sul lavoro emotivo come componente essenziale delle mansioni.

Hochschild (1983) ha introdotto per la prima volta il concetto di lavoro emotivo nel suo articolo "The Managed Heart", e le sue dimensioni, antecedenti e conseguenze sono state da allora estese da altri autori (Ashforth & Humphrey, 1993).

Dopo aver condotto una ricerca qualitativa attraverso interviste con gli assistenti di volo, l'autrice ha definito il lavoro emotivo, distinguendolo dal lavoro fisico e cognitivo, come un "lavoro che richiede di indurre o sopprimere un sentimento al fine di sostenere un'espressione esteriore che produca uno stato mentale in un altro, in questo caso il sentimento di sentirsi protetti in un luogo sicuro." (Hochschild, 1983, p.6-7).

L'autrice (1983) afferma che il lavoro emotivo ha tre caratteristiche distintive: comporta un contatto visivo diretto o una comunicazione verbale con il pubblico; richiede al dipendente di suscitare una risposta emotiva in un'altra persona; consente al datore di lavoro un certo grado di controllo sul comportamento emotivo dei dipendenti attraverso la formazione e la supervisione.

Secondo Ashforth e Humphrey (1993), il lavoro emotivo è l'atto di dimostrare emozioni appropriate osservando e seguendo le regole di visualizzazione. Rispetto alla prospettiva di Hochschild, erano più interessati al concetto di lavoro emotivo come comportamento osservabile che alla gestione delle emozioni.

I due autori minimizzano l'importanza del controllo interno sulle proprie emozioni e sottolineano invece l'importanza dell'identità sociale e personale come fattori che possono mitigare gli effetti del lavoro emotivo, il quale aumenta la pressione sugli individui affinché si identifichino con il ruolo di servizio.

La teoria dell'identità sociale descrive il processo di identificazione sociale di un individuo basato sulla percezione di appartenere ad un determinato gruppo. L'assunzione di caratteristiche tipiche di un particolare gruppo porta alla stereotipizzazione del sé e alla spersonalizzazione del sé. In base a questo principio, gli autori suggeriscono che gli effetti del lavoro emotivo sono moderati dall'identificazione del lavoratore con il ruolo o l'occupazione del servizio; quindi, maggiore è l'identificazione, più forti sono i potenziali effetti positivi (ad esempio, facilitazione dell'espressione autentica di sé, valorizzazione dell'identità, disponibilità a rispettare le regole espositive). D'altra parte, più debole è l'identificazione, più forti sono i potenziali effetti negativi (ad esempio, dissonanza emotiva e alienazione di sé) sul lavoratore (De Castro et al., 2004).

Morris & Feldman (1996, 1997) hanno contribuito alla crescente letteratura sul lavoro emotivo nelle organizzazioni perfezionando la concettualizzazione del lavoro emotivo, definendolo come "lo sforzo, la pianificazione e il controllo necessari per esprimere l'emozione desiderata dall'organizzazione, durante le transazioni interpersonali" (p.987).

Essi sostengono una visione radicata in un modello interazionista delle emozioni: un individuo comprende le emozioni attraverso la comprensione dell'ambiente sociale in cui queste sono socialmente costruite ed espresse. Quindi, gli autori riconoscono che l'esperienza e l'espressione delle emozioni sono soggette a influenze esterne e alla gestione da parte dell'individuo (De Castro et al.,2004).

Grandey (2000) fornisce un'altra concettualizzazione del lavoro emotivo nel tentativo di chiarire le apparenti contraddizioni risultanti dai tentativi in letteratura di perfezionare il costrutto del lavoro emotivo. Ha definito il lavoro emotivo come "il processo di regolazione sia dei sentimenti che delle espressioni per il raggiungimento degli obiettivi organizzativi" (Grandey,2000 p.97).

Dunque, le ricerche non hanno concordato chiaramente sulla definizione concettuale di lavoro emotivo e sono emerse delle differenze dovute a prospettive diverse. Il punto comune che le ricerche precedenti affermano è che gli individui possono regolare le loro espressioni emotive sul lavoro e questo implica strategie attive per modificare e alterare l'espressione delle emozioni nel contesto lavorativo (Choi et al.,2015).

1.2.1. Display rules

Nonostante la teoria del lavoro emotivo abbia subito numerosi cambiamenti rispetto all'iniziale formulazione della Hochschild, nella letteratura rimangono costanti alcuni aspetti chiave. (Giacomantonio & Livi, 2008).

Uno dei più importanti è il concetto di display rules, introdotto da Ekman (1973): ci si riferisce a quelle regole che fissano chi possa esprimere un'emozione, con quale intensità ed in quale contesto. Queste regole, chiamate regole di visualizzazione, vengono acquisite durante la socializzazione e interagiscono con sistemi espressivi innati.

Le loro azioni avvengono in quattro modi: aumentando o diminuendo l'intensità dell'emozione, neutralizzando o mascherando la risposta emotiva. Le regole di visualizzazione sono generalmente una funzione delle norme sociali, norme professionali e norme organizzative. Le prime riflettono le aspettative dell'utente e variano in base alla cultura, mentre le norme organizzative e professionali dettano regole di visualizzazione più specifiche e localizzate rispetto alle regole sociali. (Ekman, 1973)

Possono differenziarsi per grado e tipo dalle norme sociali, anche se generalmente sono coerenti con esse. Ad esempio, un paziente si aspetta che il suo medico sia premuroso (norme sociali), mentre il medico, obbligato dalle sue stesse norme professionali, mostrerà distacco (Ashforth & Humphrey, 1993).

Secondo Rafaeli e Sutton (1987) esistono tre processi del contesto organizzativo che concorrono a creare e a mantenere le aspettative riguardo l'espressione delle emozioni:

- Il primo è la selezione, che comporta la ricerca di persone che siano in grado di trasmettere con maggior facilità le emozioni attese per un certo ruolo.
- Il secondo è la socializzazione al lavoro, che consiste, in questo caso, nella comprensione delle norme che prescrivono quali emozioni è opportuno esprimere e quali nascondere.
- Il terzo processo prevede ricompense e punizioni, formali e informali, che vengono assegnate per assicurarsi che le emozioni mostrate siano quelle giuste.

Inizialmente Hochschild parlava di feeling rules più che di display rules. Successivamente, partendo dalla proposta di Rafaeli e Sutton (1989), fu preferita

quest'ultima terminologia che si focalizza maggiormente sull'espressione delle emozioni più che sul vissuto interiore della persona.

Nei contesti organizzativi le display rules possono prescrivere sia l'espressione di emozioni positive che di emozioni negative, anche se è molto più frequente la prescrizione di emozioni positive che è stata oggetto della quasi totalità degli studi sul lavoro emotivo. L'espressione di emozioni negative è invece per lo più tipica di alcune categorie professionali (ad es. esattori delle tasse, poliziotti,) (Grandey, Fisk e Steiner, 2005; Diefendorff e Gosserand, 2003).

1.2.2. Dissonanza emotiva

La maggior parte degli studi sul lavoro sulle emozioni include il concetto di dissonanza emotiva (ad es. Abraham, 1998; Brotheridge & Lee, 1998; Bußsing & Glaser, 1999; Grandey, 1998; Mann, 1999; Morris & Feldman, 1996, 1997; Nerdinger & Roßper, 1999; Zapf, Seifert, Schmutte, Mertini, & Holz, 2001; Zapf et al., 1999).

Tuttavia, alcuni autori lo considerano una dimensione del lavoro sulle emozioni (ad es. Grandey, 1998; Kruml & Geddes, 1998; Morris & Feldman, 1996, 1997), altri lo interpretano più come una variabile dipendente (Adelmann, 1995; Ashforth & Humphrey, 1993) mentre altri autori lo concettualizzano come un fattore di stress ancorato all'ambiente sociale (Zapf et al., 1999).

La dissonanza emotiva si verifica quando ad un dipendente è richiesto di esprimere emozioni che non vengono provate autenticamente nella specifica situazione. Questo può essere considerato come una forma di conflitto persona-ruolo perchè la risposta di un individuo è in conflitto con le aspettative del ruolo riguardo alla manifestazione delle emozioni. (Abraham, 1998; Rafaeli & Sutton, 1987).

Una persona potrebbe non provare nulla quando è richiesta una determinata manifestazione di emozioni, oppure le display rules potrebbero richiedere la soppressione delle emozioni indesiderate o l'espressione della neutralità o un'emozione positiva invece di una negativa. (Zapf, 2002)

La dissonanza emotiva può derivare da "fingere in buona fede" quando il dipendente accetta la regola di visualizzazione sottostante o da "fingere in malafede" quando la regola di visualizzazione non è accettata (Hochschild, 1983; Rafaeli & Sutton, 1987).

La dissonanza emotiva è ciò che è stato visto come problematico fin dall'inizio: non essere in grado di provare ciò che si dovrebbe provare può far sì che l'individuo si senta falso e ipocrita e, a lungo termine, può portare all'alienazione dalle proprie emozioni, alla scarsa autostima e alla depressione. (Hochschild, 1983).

1.3. Modelli teorici e definizione del costrutto

1.3.1. Hoschild: deep acting e surface acting

Secondo Hochschild (1983) la regolazione delle emozioni può avvenire attraverso due strategie fondamentali ed indipendenti.

La prima è il surface acting (SA) che si riferisce alla modifica delle espressioni per aderire alle display rules ed è un cambiamento che riguarda principalmente il corpo e le sue espressioni, dunque la persona non si cura di provare l'emozione richiesta ma si limita ad esprimerla solo apparentemente.

Ekman (1982) ha dimostrato che quando un individuo cerca di mostrare un sentimento che non prova, fornirà al suo interlocutore dei "segnali d'inganno" che portano ad intuire le sue vere emozioni.

La seconda, Il deep acting (DA), si riferisce ad un modifica dei propri sentimenti al fine di esprimere le emozioni desiderate. Lo sforzo in questo caso è più profondo e l'individuo cerca di provare realmente ciò che deve esprimere.

L'autrice (Hoschild, 1983) prevede due vie per conseguire questo obiettivo: la prima consiste nel tentare attivamente di evocare o sopprimere un'emozione. La seconda riguarda il richiamare alla memoria immagini e pensieri a cui siano associate delle emozioni (ad esempio, pensare al proprio matrimonio per sentirsi felici). In altre parole, i dipendenti usano la loro formazione o le esperienze passate per evocare emozioni o risposte appropriate per una determinata situazione (Kruml & Geddes, 2000).

Le due strategie suggerite da Hochschild (1983) hanno un terreno comune, in quanto entrambe sono una sorta di strategia di lavoro emotivo complementare che i dipendenti usano quando non possono esprimere naturalmente le proprie emozioni (Diefendorff, Croyle & Gosserand, 2005).

Tuttavia, queste due strategie di lavoro emotivo hanno una chiara differenza. La strategia SA tenta di far corrispondere solo le espressioni esterne all'emozione normativa richiesta da un'organizzazione, indipendentemente dall'emozione interna dei dipendenti. Ciò potrebbe causare dissonanze emotive dovute a conflitti tra i sentimenti interni dei dipendenti e le emozioni normative (Rafaeli & Sutton, 1987). In quest'ottica, la strategia SA è diversa dalla strategia DA e può essere definita "falsa in malafede". La strategia DA cerca di cambiare anche l'emozione interna del dipendente nella direzione dell'emozione normativa. A questo proposito, la strategia DA può essere definita "falsa in buona fede" (Rafaeli & Sutton, 1987).

Le ricerche hanno riportato che, mentre il SA è correlata a risultati negativi come depersonalizzazione, esaurimento emotivo o insoddisfazione, il DA è correlata a risultati positivi come autenticità o senso di appagamento (Brotheridge & Grandey, 2002; Brotheridge & Lee, 2002, 2003; Diefendorff & Gosserand, 2003; Grandey, 2003; Grandey et al, 2005).

Complessivamente, questi risultati supportano l'idea che le associazioni tra lavoro emotivo e i costrutti del benessere psicologico correlato al lavoro sono dipendenti dall'utilizzo distinto di azione superficiale o profonda.

Hochschild ha individuato il SA e il DA come caratteristiche chiave del lavoro emotivo. Tuttavia, diversi ricercatori hanno suggerito che il lavoro emotivo può coinvolgere strategie diverse dall'azione superficiale e dall'azione profonda.

Inoltre, alla base della teoria di Hochschild, c'è un concetto unidimensionale di lavoro emozionale: più interazioni sono richieste con i clienti, maggiore è la frequenza di manifestazione delle emozioni, in maggior misura devono essere provate emozioni che non si provano e, di conseguenza, sono maggiori gli esiti negativi sulla salute. (Zapf,2002)

Altri autori hanno lavorato sulla differenziazione di molteplici aspetti del lavoro emozionale, molti dei quali fanno riferimento al lavoro di Morris e Feldman (1996).

1.3.2. Ashforth e Humphrey: la regolazione automatica delle emozioni

Ashforth e Humphrey (1993) hanno confermato che i dipendenti devono utilizzare la strategia del surface acting o del deep acting per esprimere le emozioni attese. Tuttavia,

hanno fatto un ulteriore passo avanti nella definizione di lavoro emotivo includendo un'ulteriore strategia emotiva.

Hanno sottolineato come la definizione di Hochschild di lavoro emotivo presuppone implicitamente che l'esecuzione di un lavoro emotivo significhi necessariamente l'applicazione della recitazione superficiale o della recitazione profonda. Tuttavia, sostengono che ci sono molti casi in cui le emozioni richieste sono vissute spontaneamente e sinceramente dal dipendente e propongono che "un'infermiera che prova simpatia alla vista di un bambino ferito non ha bisogno di "agire"" (p. 94). Sulla base della teoria dell'azione, il lavoro emotivo è svolto nella modalità automatica (Frese e Zapf, 1994; Hacker, 1998)

Inoltre, considerano il lavoro emotivo come una forma di gestione delle impressioni perché, mostrando determinate emozioni, il dipendente tenta di promuovere una determinata percezione sociale di sé stesso. Il lavoro sulle emozioni dovrebbe influenzare le emozioni dei clienti, influenzando così la loro cognizione e il loro comportamento. Ad esempio si presume che un cliente che sperimenta positivamente l'interazione con un fornitore è più propenso ad acquistare un prodotto/servizio (Zapf, 2002)

Dunque, hanno sostenuto come la recitazione superficiale e la recitazione profonda si concentrano sullo sforzo di cercare di esprimere le emozioni desiderate e ignorano alcuni risultati, come il modo in cui l'emozione appare genuina o sincera ai clienti e su come influisce su quest'ultimi (Ashforth & Humphrey, 1993).

1.3.3. La teoria dell'azione

Secondo la teoria dell'azione, l'attività lavorativa è costituita da una sequenza di fasi di azione, dirette da una struttura gerarchica piramidale di obiettivi e sotto-obiettivi (Frese & Zapf, 1994; Hacker, 1998; Volpert, 1982).

All'interno della piramide degli obiettivi e dei piani di riferimento, i processi psicologici non sono tutti uguali. Si distinguono quindi tre livelli di regolazione dell'azione, qualitativamente differenti per quanto concerne obiettivi, piani ed elaborazione del feedback (Hacker, 1973, 1998):

- il livello intellettuale di regolazione dell'azione: sul piano intellettuale sono regolamentate analisi complesse di situazioni e azioni riguardanti la soluzione di

problemi. Vengono progettati programmi d'azione che comprendono l'analisi degli obiettivi e delle condizioni ambientali, la risoluzione dei problemi e il processo decisionale. La regolazione dell'azione a questo livello è necessariamente consapevole: è lento, laborioso, con risorse limitate e funziona in modalità seriale, interpretando il feedback passo dopo passo;

- il livello dei modelli di azione flessibile: le azioni di routine sono state eseguite frequentemente e sono regolate da schemi di azione immagazzinati nella memoria a lungo termine che possono essere concettualizzati come schemi. I modelli di azione sono programmi d'azione già pronti, disponibili in memoria e che devono essere specificati in base a parametri definiti dalla situazione. Questi programmi d'azione sono stati stabiliti in precedenza e devono essere attivati e integrati in una catena d'azione per una situazione specifica. La regolazione delle azioni di routine non può essere completamente automatizzata, ma richiede solo poca attenzione;
- il livello senso-motorio di regolazione dell'azione: è il livello più basso di regolazione. Sequenze di movimento stereotipate e automatiche sono organizzate senza un'attenzione cosciente a questo livello. La regolazione avviene con l'ausilio del feedback propriocettivo ed esterolettivo. Questo tipo di regolazione è in gran parte inconscio e viene realizzato con uno sforzo soggettivo minimo.

A questo livello può essere applicato il concetto di elaborazione automatica: l'elaborazione delle informazioni a questo livello è rapida, semplice, parallela e senza limiti apparenti. (Shiffrin & Schneider, 1977).

Secondo questa teoria, il lavoro sulle emozioni fa parte del comportamento intenzionale ed è diretto verso un obiettivo. Un dipendente riceve un ordine dall'organizzazione di svolgere un determinato compito in un determinato modo. L'ordine viene ridefinito in un compito soggettivo (Hackman, 1970) che richiede lo sviluppo di obiettivi e piani per svolgerlo. Spesso, i compiti comprendono obiettivi multipli che devono essere integrati in un piano generale (Frese & Zapf, 1994). Per alcuni obiettivi, le rispettive azioni possono essere riunite in un ordine sequenziale, altri obiettivi richiedono l'esecuzione di azioni in parallelo.

Un obiettivo è svolgere il lavoro emotivo, cioè comportarsi secondo le regole di visualizzazione emotiva dell'organizzazione. Questo, di solito, è un compito secondario

che serve un compito primario e, quindi, si riferisce ad un sotto-obiettivo di un obiettivo di ordine superiore riferito al compito principale. Richiede alcune manifestazioni emotive e, in alcuni casi, la gestione dei sentimenti interiori durante un'interazione con un cliente. Idealmente, il lavoro emotivo viene svolto in modalità automatica, ovvero l'emozione viene mostrata automaticamente nell'interazione sociale come richiesto. La manifestazione dell'emozione in questo caso è regolata esclusivamente a livello sensorio-motorio della regolazione dell'azione e può essere facilmente svolto in parallelo con il compito principale.

Se la persona non sente ciò che dovrebbe provare, potrebbe reagire con un'azione superficiale. Questo processo è probabilmente innescato a livello di modelli di azione flessibili. Ciò implica che si tratta in parte di un processo di routine, che può, ma non deve, coinvolgere processi coscienti. L'obiettivo di mostrare una certa emozione che non si prova viene attivato di routine (Zapf, 2002).

La maggior parte degli autori presume che la recitazione profonda sia faticosa. In termini di teoria dell'azione, ciò significa che l'agire profondo coinvolge in parte processi coscienti a livello intellettuale. Se fatto in un'interazione continua, quando si lavora su un compito correlato all'oggetto primario, ciò interromperebbe o interferirebbe con i processi di regolazione cognitiva, necessari per regolare le parti orientate agli oggetti dei compiti complessivi. Si può, quindi, presumere che la recitazione profonda sia un sotto-compito relativamente indipendente, regolato consapevolmente e che non può essere svolto in parallelo ma bensì viene svolto in preparazione a una difficile interazione sociale, oppure interrompendo il compito principale ed eseguendo questa strategia di lavoro emotivo (Frese & Zapf, 1994; Hacker, 1998).

1.3.4. Morris e Feldman: un costrutto multidimensionale

Morris e Feldman (1996) concettualizzano il lavoro emotivo in quattro dimensioni distinte:

- frequenza dell' espressione emotiva;
- osservanza delle regole di visualizzazione richieste (intensità e durata della manifestazione dell'emozione);
- la varietà di emozioni che devono essere mostrate;

- la dissonanza emotiva.

Inoltre, hanno esaminato sia gli antecedenti che le conseguenze del lavoro emotivo. I precursori identificati includono:

- Esplicitezza delle display rules
- Supervisione dei superiori
- Genere
- Routine del compito
- Autonomia lavorativa
- Prestigio dell'utente con cui il lavoratore interagisce
- Ripetitività del compito
- Varietà del compito
- Interazione faccia a faccia
- Affettività positiva
- Affettività negativa

Le conseguenze del lavoro emotivo sono:

- Esaurimento emotivo.
- Soddisfazione lavorativa.

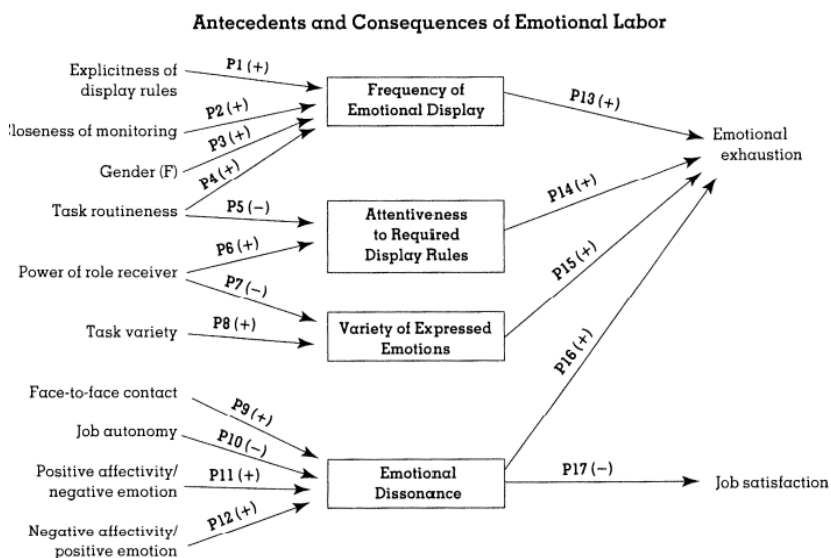


Figura 1. Morris & Feldman (1996). The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor (p. 996).

Dalla figura 1. è possibile rilevare con chiarezza il legame tra antecedenti e dimensioni del lavoro emotivo e tra le dimensioni e le conseguenze.

Gli autori sostengono che l'esplicitezza delle regole di visualizzazione, la supervisione dei superiori, e la routine dei compiti sono positivamente associate alla frequenza delle espressioni emotive desiderate. In più sostengono che le donne manifestino più frequentemente le loro emozioni rispetto agli uomini.

Mentre, gli antecedenti dell'attenzione alla richiesta di regole di visualizzazione sono: la ripetitività del compito, che si associa negativamente; il prestigio dell'utente con il quale il lavoratore interagisce, che si associa positivamente con l'attenzione alle regole di visualizzazione e negativamente alla varietà delle manifestazioni emotive; la varietà del compito, che si associa positivamente con la varietà delle manifestazioni emotive.

Relativamente alla dissonanza emotiva, gli antecedenti sono: la forma dell'interazione, in particolare gli autori suggeriscono che i lavori che richiedono un'interazione faccia a faccia sperimentino maggiormente la dissonanza emotiva; l'autonomia lavorativa, correlata negativamente con la dissonanza emotiva. È più probabile che i dipendenti trasgrediscano le regole di visualizzazione dell'organizzazione se hanno più discrezione sul loro comportamento emotivo. Pertanto, i dipendenti che hanno maggiore autonomia lavorativa dovrebbero sperimentare in misura minore la dissonanza emotiva.

L' antecedente finale noto come affettività, si riferisce a una generale propensione a sperimentare determinati stati d'animo. Gli autori sottolineano che esiste una relazione positiva tra stati affettivi positivi e dissonanza emotiva quando le regole di visualizzazione richiedono l'espressione di emozioni negative e al contrario per gli stati affettivi negativi.

Per quanto concerne le conseguenze, questo modello mostra che tutte e quattro le dimensioni sono correlate positivamente con l'esaurimento emotivo, ma solo la dissonanza emotiva è correlata negativamente con la soddisfazione lavorativa.

1.3.5. Grandey: un modello integrato

Il modello di Grandey fornisce un quadro completo per indagare le varie dimensioni e relazioni del lavoro emotivo. Egli include fattori situazionali, individuali e organizzativi che influenzano il lavoro emotivo (Grandey,2000).

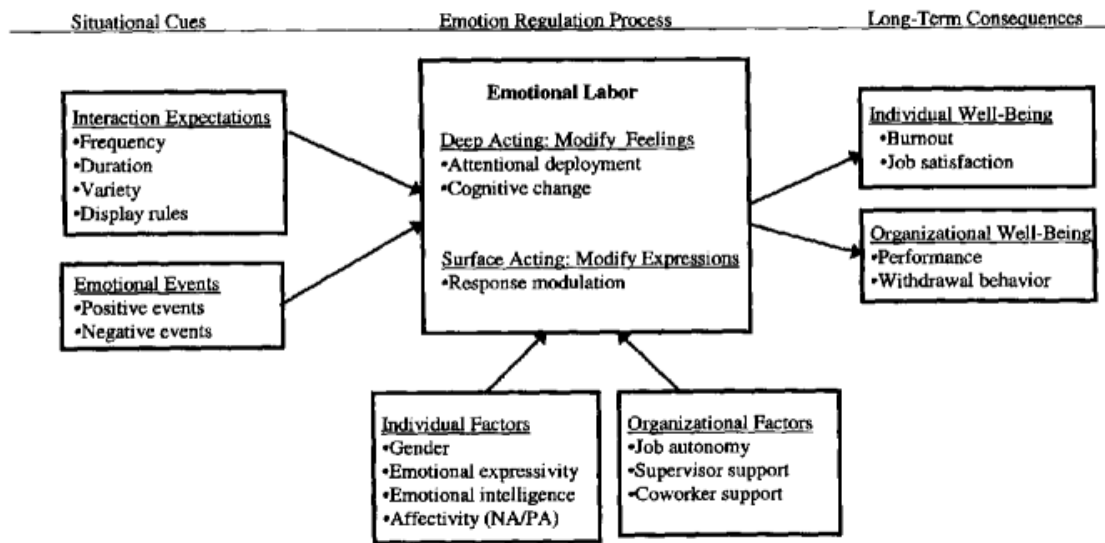


Figura2. Grandey (2000) Emotion Regulation in the Workplace (p. 101).

Il modello del lavoro emotivo di Grandey presenta specificamente la distinzione tra recitazione superficiale e recitazione profonda: le persone quando agiscono in profondità regolano i precursori dell'emozione, ovvero usano la regolazione focalizzata sull'antecedente, modificando la loro percezione della situazione. Questo implica la valutazione della situazione in un modo alternativo per modificare le emozioni che induce. Quando agiscono in superficie regolano le loro risposte emotive, modulando le loro reazioni alle situazioni.

Il modello affronta inoltre il modo in cui i fattori antecedenti influenzano il lavoro emotivo e i conseguenti risultati sia per il singolo lavoratore che per l'organizzazione.

Le due categorie di variabili situazionali che incidono direttamente sul lavoro emotivo sono specificate come aspettative di interazione (ad esempio, frequenza, durata, varietà, regole di visualizzazione) ed eventi emotivi (cioè, positivi o negativi).

È rilevante l'inclusione di caratteristiche personali e organizzative che influenzano ulteriormente il modo in cui il lavoro emotivo viene svolto e vissuto. Fattori individuali (es. genere, espressività emotiva, intelligenza emotiva, affettività) vengono identificati per valutare se alcune persone siano maggiormente capaci di sperimentare il lavoro emotivo. Anche i fattori organizzativi (ad es. autonomia lavorativa, supporto del supervisore, supporto dei colleghi) influenzano il lavoro emotivo.

I risultati del lavoro emotivo, relativamente agli individui, sono il burnout e la soddisfazione sul lavoro.

La performance del servizio e i comportamenti di ritiro (assenteismo e turnover) rappresentano le conseguenze del lavoro emotivo, relativamente all'organizzazione.

Grandey (2000) ha sottolineato come il SA potrebbe avere un effetto negativo sulla soddisfazione lavorativa a causa della dissonanza che le persone sperimentano. D'altra parte, il DA potrebbe influenzare positivamente la soddisfazione sul lavoro perché fa provare alle persone un senso di appagamento per aver espresso le proprie emozioni in modo appropriato. Allo stesso modo il SA ha un effetto negativo sulla performance del servizio e sulla possibilità di assenteismo e turnover all'interno dell'organizzazione.

1.4. Le conseguenze del lavoro emotivo

La prospettiva dominante è che il lavoro emotivo è dannoso per il benessere personale (Hoschild,1983), ma esiste anche una prospettiva contraddittoria che sostiene che il lavoro emotivo può avere effetti positivi (Asforth & Humprey,1993).

Per testare queste idee, la maggior parte degli studi si è concentrata sulla soddisfazione lavorativa e sul burnout come indicatori del benessere dei dipendenti (Grandey & Gabriel, 2015).

Un ulteriore aspetto riguarda l'analisi delle conseguenze del lavoro emotivo in termini di prestazioni organizzative complessive ed interpersonali.

1.4.1. Emotional labour e soddisfazione lavorativa

La soddisfazione lavorativa può essere definita come “la sensazione positiva o piacevole derivante dall'apprezzamento del proprio lavoro” (Locke 1976, p. 1300).

Myers (2009) l'ha definita come un atteggiamento e reazione valutativa (positiva o negativa) verso un oggetto (in questo caso, il proprio lavoro) basata su emozioni, comportamenti, cognizioni.

Le organizzazioni si preoccupano della soddisfazione sul lavoro dei dipendenti perché si pensa che sia collegata a risultati positivi come il minor turnover e assenteismo. È anche

un fattore chiave per un'ottima prestazione professionale in termini di eccellente resa lavorativa, sia quantitativa che qualitativa (Ferrari, 2011).

Indagando più nello specifico la relazione tra emotional labour e soddisfazione lavorativa, dal punto di vista di Hochschild (1983), secondo cui il lavoro emotivo causerebbe alienazione e estraniamento dai propri sentimenti, il lavoro emotivo è correlato negativamente con la soddisfazione sul lavoro.

Tuttavia, i risultati empirici forniscono un supporto misto a questo punto di vista.

In uno dei primi studi, Rutter e Fielding (1988) hanno scoperto che il bisogno di sopprimere le emozioni genuinamente provate mostrava una correlazione negativa con la soddisfazione sul lavoro.

Una relazione negativa tra dissonanza emotiva e soddisfazione sul lavoro è stata trovata da Abraham (1998), Morris e Feldman (1997), Schmutte (1999) e Zapf et al. (1999).

Wharton (1993) ha trovato un'associazione positiva tra lavoro emotivo e soddisfazione lavorativa nei dipendenti ospedalieri.

Uno studio sui dipendenti di banca di Shmutte (1999) ha evidenziato una relazione positiva tra l'esibizione di emozioni positive e la soddisfazione sul lavoro, che supporta empiricamente l'affermazione di Wouters (1989) che il lavoro emotivo non solo comporta dei costi, ma crea anche benefici.

Secondo Ashforth e Humphrey (1993) una volta che i dipendenti si abituano al lavoro emotivo, prendono le distanze dalle situazioni spiacevoli, il che a sua volta riduce lo stress e aumenta la soddisfazione.

Gli studi di Morris e Feldman (1996), che hanno avuto il contributo più considerevole per quanto riguarda il lavoro emotivo, hanno anche mostrato che la frequenza dell'esibizione emotiva ha anche un effetto positivo sulla soddisfazione lavorativa.

Hulsheger e Schewe (2011) hanno dimostrato, attraverso una meta-analisi di tre decenni di ricerca, come il SA abbia una correlazione negativa con indicatori di benessere lavorativo ovvero con la soddisfazione lavorativa e l'attaccamento organizzativo. Al contrario, il DA mostra una correlazione debole con gli indicatori di compromissione del benessere.

1.4.2. Emotional labour e burn out

Il burnout è una patologia occupazionale particolarmente attinente al campo socio-sanitario. Freudenberger ha coniato per la prima volta il termine burnout nel 1974 per descrivere una condizione di stress lavorativo che è più comune nelle persone che svolgono attività di tipo assistenziale (Freudenberg, 1974; Freudenberg & Richelson 1980).

Il burnout è una sindrome costituita da tre aspetti: esaurimento emotivo, spersonalizzazione e ridotta realizzazione personale (Maslach & Jackson, 1986).

L'esaurimento emotivo si riferisce all'esaurimento delle risorse emotive: le persone sentono che tutta la loro energia è persa (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Sia Maslach e Jackson (1984) che Pines e Aronson (1988) hanno proposto che le richieste emotive eccessive siano responsabili dello sviluppo del burnout.

Maslach (1982) ha sostenuto che le interazioni con i clienti sono spesso intrinsecamente difficili e sconvolgenti perché i professionisti dell'aiuto hanno a che fare con persone in difficoltà. Secondo l'autore, le frequenti interazioni faccia a faccia, intense, emotivamente cariche e di lunga durata, sono associate a livelli più elevati di esaurimento emotivo.

La ricerca empirica sul burnout, tuttavia, ha scoperto che le variabili come interazioni frequenti con i clienti, carichi di lavoro elevati e gravi problemi dei clienti, erano meno correlate all'esaurimento rispetto ai fattori di stress lavorativo, come il carico di lavoro o i conflitti di ruolo. Schaufeli ed Enzmann hanno concluso: "Quindi, sembra che, su basi empiriche, l'affermazione che il burnout sia particolarmente correlato alle interazioni emotivamente cariche con i clienti debba essere confutata". (1998, p. 84)

Koeske e Koeske (1989) hanno trovato risultati contrastanti: il semplice numero di contatti con i clienti sembra non essere un buon predittore di burnout, mentre la quantità relativa di contatti con i clienti con un atteggiamento negativo rispetto a quelli positivi rappresenta un indicatore migliore.

I risultati empirici sulla relazione tra lavoro emotivo ed esaurimento emotivo sono inequivocabili per la dissonanza emotiva. (Zapf, 2002)

Morris e Feldman (1997) hanno trovato una correlazione negativa debole ma significativa tra la frequenza del lavoro emotivo, inteso come frequenza di interazione ed esaurimento.

Zapf et al. (1999) hanno anche scoperto che l'esaurimento emotivo era correlato positivamente con l'esigenza di mostrare e gestire le emozioni negative e l'esigenza di essere sensibili alle emozioni degli altri in cinque diversi campioni (in una casa per bambini portatori di handicap, call center, attività alberghiere, settore bancario e asili nido).

Kruml e Geddes (1998) hanno misurato lo "sforzo emotivo" impiegato, il quale era positivamente correlato all'esaurimento.

Secondo gli studi di Holman (2002) la recitazione superficiale è positivamente associata, in misura maggiore all'esaurimento emotivo, rispetto alla recitazione profonda.

Ulteriori studi hanno analizzato le relazioni con le altre dimensioni del burnout.

Una dimensione è la spersonalizzazione, che indica lo sviluppo di atteggiamenti negativi, insensibili o cinici nei confronti dei clienti. Spesso i clienti vengono etichettati in modo dispregiativo e trattati di conseguenza (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Kruml e Geddes (1998) e Zapf et al. (1999) hanno trovato una relazione positiva tra dissonanza emotiva e spersonalizzazione.

La terza dimensione del burnout è la mancanza di realizzazione personale, che è la tendenza a valutare negativamente il proprio lavoro con i clienti. La convinzione di non essere più in grado di raggiungere i propri obiettivi nel lavoro con i clienti è accompagnata da sentimenti di inefficienza e scarsa autostima professionale (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Nello studio di Kruml e Geddes (1998), la dissonanza emotiva è negativamente correlata alla realizzazione personale, mentre nei campioni di Zapf et al. (1999, 2001), i risultati erano contrastanti. Tuttavia, il requisito di mostrare emozioni positive e di essere sensibili verso le emozioni degli altri è positivamente correlato con la realizzazione personale in tutti i campioni.

Secondo Nerdinger e Roper (1999) nel caso di accettazione delle regole di visualizzazione, essere in grado di mostrare l'emozione desiderata può essere interpretato

come un segno di professionalità che contribuisce al sentimento di realizzazione personale.

Zammuner e Galli (2005) hanno dimostrato come la recitazione superficiale sia correlata positivamente con l'esaurimento emotivo e la depersonalizzazione sia debolmente legata al senso di realizzazione personale. Questo perché, secondo gli autori, il rispetto delle display rules attraverso la gestione della propria espressione emotiva, anche se faticosa, può sfociare in un'autovalutazione positiva. Inoltre hanno sottolineato come la durata e l'intensità delle relazioni influenzino positivamente l'esaurimento emotivo.

Anche Hulsger e Schewe (2011) hanno provato come il SA sia correlato positivamente con indicatori di malessere personale, ovvero esaurimento emotivo, depersonalizzazione. Un'eccezione è rappresentata dal rapporto con la realizzazione personale, il quale è piuttosto debole

Riassumendo i risultati esistenti, l'espressione di emozioni positive e l'esigenza di percepire le emozioni degli altri contribuiscono alla sensazione di realizzazione personale, mentre per la dissonanza emotiva i risultati sono contrastanti. In alcuni studi, la dissonanza emotiva può indicare l'incapacità di gestire adeguatamente un'interazione sociale, contribuendo così alla riduzione della realizzazione personale. In altre occasioni, la dissonanza emotiva può essere vista come una parte naturale e inevitabile del proprio compito che è emotivamente estenuante. Tuttavia, se gli individui sono in grado di affrontarlo, potrebbero sentirsi in grado di gestire anche interazioni sociali difficili e questo può aumentare la sensazione di realizzazione personale. (Zapf, 2002).

1.4.3. Emotional labour e prestazioni organizzative

Come è stato già sottolineato, secondo Grandey (2000) il SA ha un effetto negativo sulla performance del servizio e sulla possibilità di assenteismo e turnover all'interno dell'organizzazione.

Il lavoro emotivo è anche collegato alle prestazioni lavorative interpersonali perché le espressioni dei dipendenti influenzano gli atteggiamenti, le intenzioni e i giudizi dei clienti attraverso due meccanismi: il contagio emotivo e i giudizi cognitivi sulla performance, riassunti nel modello "Emotion as social influence" di Van Kleef (2009) come processi affettivi e inferenziali. (Grandey & Gabriel, 2015)

I processi di contagio emotivo sono risposte automatiche e socialmente adattive all'osservazione delle espressioni emotive: le emozioni si diffondono ai clienti attraverso il mimetismo inconscio delle espressioni, che induce un cambiamento di umore, influenzando i suoi giudizi e comportamenti (Hatfield et al., 1994). I meccanismi di elaborazione inferenziale suggeriscono che le espressioni forniscono delle informazioni sull'attore/organizzazione (i dipendenti sorridenti sono percepiti come amichevoli e disponibili) e questi giudizi influenzano i comportamenti successivi (Van Kleef et al., 2012).

Tuttavia, le prestazioni emotive che sembrano non autentiche hanno meno probabilità di avere questi benefici per le prestazioni interpersonali (Ashforth & Humphrey, 1993; Grandey et al., 2005).

Infatti, secondo Hulsheger e Schewe (2011) il SA compromette l'esecuzione corretta dei compiti e la soddisfazione del cliente e, al contrario, il DA ha una correlazione positiva con quest'ultimi. Questo perché mostrare emozioni autentiche oltre ad aiutare i dipendenti a trasmettere importanti informazioni sociali per i clienti e per influenzare i loro comportamenti (Van Kleef, 2009; Keltner & Haidt, 1999), aiuta a stabilire un forte rapporto tra dipendenti e clienti, favorendo le loro valutazioni positive (Grandey et al., 2005; Henning-Thurau et al., 2006).

A livello di prestazioni basate sul compito, la regolazione delle emozioni riduce le prestazioni di autoregolazione sui compiti attenzionali, sul processo decisionale e sullo sforzo fisico (Goldberg & Grandey, 2007; Zyphur et al., 2007). Ma questi costi sembrano essere specifici del surface acting. La tendenza a sopprimere le emozioni era negativamente correlata alla prestazione del compito, mentre la recitazione profonda era positivamente correlata al focus attenzionale (Wallace et al., 2009).

2. LE COMPETENZE RELAZIONALI

2.1. Il concetto di competenza

La parola "competenza" deriva dal latino "cum-petere", che significa "chiedere", "dirigere verso", "pretendere", o "competere", "affrontare". Una prima differenziazione del concetto riguarda il suo utilizzo plurale o singolare (D'Amario et al.,2015).

Nella forma plurale è interpretabile in chiave pratico-cognitiva, ovvero come capacità generale. Nella forma singolare, invece, si riferisce alla meta-cognizione ed alle operazioni mentali coinvolte nell'apprendimento (Le Boterf, 2000). Partendo da questa distinzione si sviluppano varie definizioni di competenza.

Secondo Ambel (2004), è un insieme integrato di abilità che i soggetti utilizzano consapevolmente in situazioni specifiche. Allo stesso modo, Bertagna (2004) identifica le competenze come abilità latenti che consentono ai soggetti di comportarsi in modo appropriato nelle situazioni.

Altri autori (Nelson & Winter, 1982) definiscono la competenza come la capacità di predisporre logicamente una sequenza di condotte per raggiungere un obiettivo specifico.

Da un'altra prospettiva, Ajello, Cevoli e Meghnagi (1992) parlano di prestazioni che si evolvono nel tempo con l'intenzione di controllare situazioni incerte. Un'altra definizione da considerare è quella che definisce la competenza come l'esito dei concetti di conoscenza, volontà e potere nella co-costruzione fra individui, comunità e organizzazioni (Ambel, 2004).

Intorno agli anni Ottanta in Italia iniziò un dibattito circa il tema della competenza nel contesto professionale, sviluppandosi così una visione multifattoriale della stessa, non riconducibile alla sola dimensione meccanicista (D'Amario et al.,2015).

La prima teorizzazione in questa direzione si deve a McClelland (1973), che ha reso popolare il termine 'competenza' nella psicologia organizzativa. Infatti, nel suo articolo "Testing Ability, Not Intelligence", sosteneva che il successo che un soggetto era in grado di ottenere nel corso della sua vita era un migliore predittore del successo professionale rispetto ai risultati di un test attitudinale.

Pertanto, le competenze effettivamente richieste per valutare le abilità comunicative e relazionali non erano prettamente tecniche. Sulla base di ciò, McClelland cerca di identificare le qualità che assicurano buone prestazioni lavorative.

Questa visione è stata influenzata dall'approccio comportamentista (Watson, 1970), in cui il comportamento è il risultato del condizionamento ambientale, secondo la dinamica stimolo-risposta (S-R).

Contrariamente al comportamentismo, il cognitivismo (cf. Neisser, 1967) poneva una maggiore considerazione al soggetto. La persona viene esaminata come un sistema di elaborazione delle informazioni, ed è considerata come parte attiva nel processo di apprendimento. Si considera la mente come un sistema in grado di elaborare informazioni in una logica dove stimolo-risposta è sostituito da input-output e che consente di acquisire intenzionalmente nuove competenze che entrano a far parte del bagaglio personale dell'individuo (D'Amario et al., 2015).

Polanay (1972) è stato il promotore di questa visione, in quanto proponeva di superare la dicotomia tra conoscenza e azione. Nel testo "The tacit dimension" (1966) presenta la sua teoria secondo cui la conoscenza può essere definita in due dimensioni ovvero l'esplicito (explicit dimension) e l'inespresso (tacit dimension).

L'esplicito si riferisce a tutti i concetti oggettivi e scientifici accettati dall'epistemologia tradizionale, dove la conoscenza convive con tutto ciò che può essere chiaramente espresso e definito. L'inespresso, invece, si identifica con un sapere che non è né codificato né strutturato da principi procedurali e si sviluppa a partire dall'esperienza secondo una logica di apprendimento trasversale. Secondo Polanyi, la conoscenza tacita è un tipo di conoscenza che deriva dall'intuizione e dalla comprensione degli eventi, non semplicemente basata sull'azione. La conoscenza si crea quando le due dimensioni si sovrappongono (D'Amario et al., 2015).

2.2. La competenza socio- emotiva

Il Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL) definisce lo sviluppo socio-emotivo come l'abilità di sviluppo del bambino, dalla nascita fino ai 5 anni di età, di formare relazioni strette e sicure tra adulti e pari; sperimentare, regolare ed esprimere le emozioni in modi socialmente e culturalmente appropriati; esplorare

l'ambiente e imparare nel contesto della famiglia, della comunità e della cultura (Yates et al., 2008).

Dunque, la competenza socio-emotiva può essere considerata come un insieme di abilità interconnesse apprese nelle interazioni sociali fin dai primi anni di vita, gradualmente affinate in queste interazioni, e che permettono di essere adeguati nelle situazioni sociali quotidiane (Saarni, 1999), attraverso una comunicazione e interpretazione corretta delle emozioni rilevanti (Denham, 2007).

Un' importante base evolutiva della competenza socio-emotiva viene sviluppata dalla nascita. Le prime esperienze influenzano il modo in cui neonati e bambini piccoli iniziano a comprendere, controllare e padroneggiare il loro mondo e come formano le percezioni di sé. Ad esempio, i bambini inizialmente esprimono i loro desideri e bisogni piangendo, sorridendo e voltandosi verso o allontanandosi da ciò che gli piace o non gli piace. Quando questi bisogni sono soddisfatti in modo coerente e amorevole, prestano maggiore attenzione a ciò che accade intorno a loro, sono più aperti ad esplorare i loro ambienti, sono in grado di calmarsi e regolare le proprie emozioni ed imparano che possono influenzare gli altri attraverso le loro azioni, iniziando a sviluppare attaccamenti sicuri ai loro caregiver (Yates et al., 2008)

Le abilità socio-emotive vanno dal riconoscere le proprie e altrui emozioni, al provare empatia e coinvolgimento emotivo nelle vicende altrui, all'esprimere emozioni in base alle regole di visualizzazione della propria cultura, al riconoscerne la causa, ad essere capaci di auto ed etero regolarle, fino ad essere in grado di definirle attraverso una terminologia emozionale adeguata (Grazzani & Ornaghi, 2013).

Denham (1998) riconduce le diverse abilità socio-emotive alle tre componenti denominate espressione, comprensione e regolazione emotiva. Questi fattori, che sono stati oggetti di studio da parte di psicologi evolutivi e clinici, sono correlati ad altre abilità cruciali in termini di benessere psicologico, come la popolarità tra pari (Eisenberg et al., 2000; Fiorilli, De Stasio & Di Chiacchio, 2011) e il successo scolastico (Buhs & Ladd, 2001). D'altra parte, numerosi studi hanno dimostrato che le carenze nella competenza socio-emotiva sono collegate al rischio di vittimizzazione, all' aggressività e al fallimento scolastico (Denham, 2006).

Denham (1998) riduce le capacità socio-emotive a tre componenti: espressione, comprensione e regolazione delle emozioni. Questi fattori, che sono stati studiati da psicologi clinici e dello sviluppo, sono correlati ad altre abilità essenziali per il benessere psicologico, come il successo scolastico (Buhs & Ladd, 2001). D'altra parte, molti studi hanno dimostrato che possibili carenze nelle capacità sociali ed emotive sono associate al rischio di vittimizzazione, aggressioni e insuccesso scolastico (Denham, 2006).

Dunque, la promozione della competenza socio-emotiva si configura come un fattore protettivo da inserire molto presto anche nei contesti educativi. (Baumgartner, 2010)

La promozione della competenza socio-emotiva si costituisce, quindi, come un fattore protettivo, che dovrebbe essere inserito presto nei contesti educativi e scolastici (Baumgartner, 2010).

Il concetto di competenza socio-emotiva mira a descrivere l'integrazione tra la sfera affettiva e quella sociale, mostrando che l'una non può essere valutata senza considerare l'altra. Susanne Denham (2006) è stata la prima a riconoscere la necessità di reintegrare teoricamente componenti emotive e sociali nello studio delle relazioni interpersonali dell'infanzia, e di tradurre i concetti teorici in strumenti di valutazione che hanno lo scopo di valutare ciò che i bambini comprendono, conoscono e descrivono del loro mondo emotivo e come tali capacità siano collegate al loro comportamento sociale (Baumgartner, 2010).

2.2.1. La competenza sociale

La competenza sociale è un sistema in continua evoluzione ed ha la funzione di organizzare il comportamento sociale e di innescare il funzionamento dei singoli elementi del sistema (Zsolnai, 2015).

Il sistema delle abilità sociali è composto da abilità semplici e complesse e dalle loro componenti, cioè abilità, routine e conoscenze sociali accumulate dall'individuo (Nagy, 2000; 2007; Zsolnai & Józsa, 2003). L'efficacia del comportamento sociale dipende in larga misura dalla qualità e dalla quantità della gamma di abilità sociali dell'individuo. Più ricco è il set, maggiori sono le possibilità che l'individuo possa attivare l'abilità più appropriata per gestire una determinata situazione (Zsolnai, 2015).

Nella definizione di Argyle (1999), la competenza sociale si configura come la padronanza delle abilità sociali, che consente di generare l'effetto desiderato nelle relazioni sociali. Egli postula che in ogni incontro sociale gli individui hanno degli obiettivi che tentano di realizzare attraverso la correzione continua delle loro prestazioni sociali alla luce delle reazioni degli altri. Le sequenze di comportamento che si verificano nell'interazione sociale sono viste come una sorta di abilità motoria e dunque, la performance sociale è presentata come un insieme di risposte motorie. Questo modello richiama l'attenzione sull'importanza del feedback, della percezione di segnali appropriati e sulla capacità di identificare una routine di correzione efficace.

L'approccio di Schneider (1993) è molto simile, visto che la competenza sociale consente di impegnarsi in un comportamento sociale appropriato, migliorando così le proprie relazioni interpersonali in un modo non dannoso per gli altri.

Rose-Krasnor (1997) ha cercato di descrivere la complessità della competenza sociale attraverso la metafora di un prisma. Il prisma rappresenta efficacemente un aspetto chiave della competenza sociale, ovvero la sua plasticità, l'essere una caratteristica mutevole e flessibile degli individui che nasce dagli adattamenti contingenti all'ambiente in continua evoluzione. Nel modello di Rose-Krasnor, le componenti di natura motivazionale e cognitiva, comprendenti, tra l'altro, l'elaborazione delle informazioni sociali, l'espressione e la regolazione emotiva, l'empatia, sono al centro del prisma e, di conseguenza, alla radice di come le persone interagiscono con gli altri.

Rose-Krasnor (1997) ha definito il costrutto della competenza sociale come l'efficacia nell'interazione ed il risultato dell'organizzazione di comportamenti che soddisfano i bisogni di sviluppo a breve e lungo termine. Il modello di competenza sociale di Rose-Krasnor include abilità, comportamenti e motivazioni sociali, emotivi, cognitivi specifici che sono principalmente individuali. Le crescenti capacità cognitive, motorie ed emotive del bambino in via di sviluppo facilitano la crescita di una varietà di abilità sociali (Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Abilità sociali, competenza sociale, soft skills, autoefficacia sociale e intelligenza sociale sono solo alcuni termini spesso usati per descrivere le competenze interpersonali (Ferris, Witt, & Hochwarter, 2001; Hochwarter et al., 2006; Klein et al., 2006; Riggio, 1986; RJ

Schneider, Ackerman e Kanfer, 1996; Sherer et al., 1982; Robert J. Sternberg, 1985; Thorndike, 1920).

La letteratura discute oltre un centinaio di abilità sociali, di cui le abilità comunicative sono considerate le più importanti. Un' applicazione e un'interpretazione appropriate dei segnali di comunicazione verbale e non verbale, come il contatto visivo, la postura, la distanza sociale, le espressioni facciali e il tono del linguaggio sono essenziali per il successo di una persona nelle relazioni interpersonali (Argyle, 1999).

Tra le abilità sociali, Spence (1983) ha distinto gli insiemi di abilità microsociale e macrosociale. Il primo include la comunicazione verbale, non verbale e la percezione sociale; il secondo comprende l'empatia, il comportamento d'aiuto, la cooperazione, l'altruismo e le capacità di risoluzione dei conflitti.

Hogan e Lock (1995) hanno classificato sette categorie di abilità sociali: sensibilità ai bisogni degli altri, flessibilità, percettività, instillare fiducia negli altri, coerenza tra le interazioni, responsabilità e comunicazione efficace.

Egan (1998) individua quattro abilità comunicative di base:

- 1- la partecipazione, che si riferisce al modo in cui gli ascoltatori si orientano verso gli oratori, sia fisicamente che psicologicamente;
- 2- l'ascolto, che comporta la ricezione e la comprensione dei messaggi verbali e non verbali trasmessi dagli oratori;
- 3- l'empatia, che implica che gli ascoltatori comprendano i messaggi all'interno del quadro di riferimento dell'oratore e lo comunicano a quest'ultimo;
- 4- sondaggio, che consiste nell'incoraggiare e sollecitare gli oratori a parlare di sé stessi e a definire le loro preoccupazioni in termini più concreti e specifici.

Deetz e Stevenson (1986) discutono sull'importanza di prestare attenzione agli altri e assumere il punto di vista degli altri.

Argyle e Kendon (1967) sottolineano che gli enunciati verbali sono strettamente dipendenti dai segnali non verbali, i quali mantengono l'oratore e l'ascoltatore a prestare attenzione l'uno all'altro, sostengono la regolare alternanza di oratore e ascoltatore e aggiungono ulteriori informazioni ai messaggi letterali trasmessi.

Il legame tra segnali verbali e non verbali è ulteriormente elaborato da Knapp (1978), il quale identifica sei diversi modi attraverso cui il comportamento non verbale può essere correlato al comportamento verbale. Questi sono:

- 1- Ripetizione: il segnale non verbale ripete semplicemente ciò che è stato detto verbalmente.
- 2- Contraddizione: il comportamento non verbale contraddice il comportamento verbale.
- 3- Sostituzione: il comportamento non verbale sostituisce il messaggio verbale. In risposta alla domanda "Com'è andata l'intervista?" l'altro offre un gesto del pollice in giù.
- 4- Complemento: il comportamento non verbale può elaborare o modificare un messaggio verbale.
- 5- Accentuazione: comportamenti non verbali come un cenno del capo o un gesto della mano possono essere utilizzati per enfatizzare o accentuare parte del messaggio parlato.
- 6- Regolamentazione: i comportamenti non verbali possono essere utilizzati anche per regolare il flusso comunicativo tra le persone.

I segnali verbali e non verbali devono essere ascoltati insieme se vogliamo comprendere correttamente i messaggi presentati dall'oratore. Preso isolatamente, è difficile essere sicuri di cosa significhi un segnale. Knapp (1978) sostiene che i segnali non verbali possono avere molteplici significati e molteplici usi. Ad esempio, un sorriso può essere parte di un'espressione emotiva (io sono felice), un messaggio attitudinale (mi piaci), parte di una presentazione personale (sono il tipo di persona che piacerà al tuo cliente) o una risposta dell'ascoltatore per gestire l'interazione (mi interessa ciò che sei detto).

Patterson (1988, 1995) sostiene che nell'interpretazione del significato dei segnali non verbali occorre prestare attenzione alla natura relazionale dei comportamenti e alla funzione percepita dello scambio. Mette inoltre in guardia dall'adottare una visione riduzionista e sottolinea l'importanza di un metodo multicanale che implichi l'attenzione alla relazione interdipendente e coordinata tra, ad esempio, l'espressione facciale, la voce non verbale, espressioni e altri canali.

I segnali non verbali di per sé hanno poco o nessun significato: acquisiscono significato in particolari contesti.

2.2.2. La Competenza emotiva

Negli ultimi decenni molti ricercatori hanno chiesto una maggiore consapevolezza del ruolo delle emozioni e della capacità di comunicazione emotiva nella competenza sociale (es. Hubbard & Coie, 1994; Mayer & Salovey, 1997; Nowicki & Duke, 1992).

Amy G. Halberstadt e i suoi colleghi (2001) hanno osservato che il contenuto emotivo determina spesso il significato di un'interazione e che le emozioni sono parte integrante dell'interazione sociale.

Saarni (1990, 1997, 1999) afferma che la competenza emotiva è "contestualmente ancorata al significato sociale" (1999, p.2). Sottolinea il ruolo della cultura nel determinare il modo in cui questi aspetti vengono espressi.

Il concetto di competenza emotiva è emerso in letteratura nell'ultimo decennio (Denham et al., 2003; Denham et al., 2004; Denham, Bassett & Wyatt, 2007; Dowling, 2001; Parke, 1994).

Come affermato precedentemente, i ricercatori che studiano la competenza emotiva affermano che quest'ultima e la competenza sociale siano strettamente intrecciate. Allo stesso tempo, credono fermamente che la competenza emotiva sia un costrutto a sé stante e, come tale, debba essere indagata come un fenomeno indipendente (Denham et al., 2003).

Fino a poco tempo fa, la ricerca ha in gran parte incentrato l'attenzione sulla complessa relazione tra competenza sociale ed emotiva nei bambini e su come si influenzano a vicenda durante il corso dello sviluppo sociale ed emotivo (Smith & Hart, 2004; Webster-Stratton, 2002).

La competenza emotiva comprende tre componenti di base: l'espressione delle emozioni, la comprensione delle emozioni e l'esperienza delle emozioni (Denham et al., 2003; 2004).

L'espressione appropriata delle emozioni è di fondamentale importanza nelle interazioni sociali e anche il modo in cui un individuo comunica le proprie emozioni negative e

positive agli altri è un fattore cruciale che influenza l'evoluzione delle sue relazioni (Denham et al., 2003; 2004).

La seconda componente della competenza emotiva è la comprensione delle emozioni. I bambini e gli adulti che comprendono le emozioni proprie e degli altri (ad es. coloro che sono in grado di discernere quali emozioni "nascondono" le espressioni facciali) hanno maggiori possibilità di avere successo nelle loro relazioni rispetto a coloro che non hanno questa capacità (Denham et al., 2003; 2004 ; 2007).

La terza componente è l'esperienza emotiva e la sua funzione è quella di riconoscere e regolare le emozioni di varia intensità. Ciò include tutti i processi esterni e interni coinvolti nel monitoraggio, nella valutazione e nella modifica delle risposte emotive quando si persegue un particolare obiettivo sociale (Thompson, 1994).

Basandosi sul lavoro di Saarni, Halberstadt, Denham e Dunsmore (2001) definiscono il loro modello usando il termine competenza socio-emotiva. L'autore ha scelto questo termine perché ha voluto sottolineare la relazione e la dinamica essenziale tra le emozioni e le interazioni sociali.

La competenza sociale affettiva (ASC) ha tre componenti fondamentali: inviare messaggi affettivi, ricevere messaggi affettivi e sperimentare l'affetto. Ogni componente comprende quattro abilità: consapevolezza, identificazione, operare in un contesto sociale, gestione e regolamentazione. Queste abilità si sviluppano in sequenza man mano che i bambini maturano e acquisiscono maggiore esperienza con le proprie emozioni e con le interazioni sociali. Ogni capacità è collegata gerarchicamente all'interno di ciascuna componente e tra le componenti.

Gli autori descrivono il loro modello "come una girandola, un giocattolo per bambini che ruota nel vento, per sottolineare la natura in continuo cambiamento delle interazioni sociali e la conoscenza del processo che è implicito nella continua integrazione delle varie componenti della competenza sociale-affettiva all'interno del mondo sociale in continua evoluzione" (Halberstadt et al,2001, p. 87).

Nel suo modello sull'intelligenza emotiva (EI), Goleman (1995) adotta la definizione di Boyatzis (1982) di competenza emotiva, ovvero la capacità di riconoscere, comprendere

e utilizzare le informazioni emotive relative a sé stessi e agli altri, tale da promuovere una prestazione efficace o superiore alla media.

Nel suo modello di Intelligenza Emotiva (EI), Goleman (1995) applica la definizione di Boyatzis (1982) di competenza emotiva, ovvero la capacità di percepire, comprendere e utilizzare informazioni emotive su se stessi e sugli altri, che permette di promuovere una prestazione efficace o superiore alla media.

Questa definizione ha assunto nel tempo un significato particolare, grazie allo stretto legame instauratosi tra EI e ambito lavorativo, come sostenuto dai lavori di Goleman e collaboratori (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002) e dalla fondazione, nel 1996, del Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, il quale continua ad essere un'importante istituzione di riferimento per coloro che sono interessati allo studio e alla ricerca e sull'EI nei contesti organizzativi.

Si tratta di una definizione che nel tempo ha assunto un significato particolare, grazie allo stretto legame instaurato tra EI e luogo di lavoro, come evidenziato dal lavoro di Goleman e dei suoi collaboratori (Boyatzis et al., Goleman & Rhee, 2000; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002) e alla fondazione, nel 1996, dell'Association for the Study of Emotional Intelligence in Organizations, che continua ad essere un'importante organizzazione di riferimento per coloro che sono interessati alla ricerca sull'EI e di quest'ultimo nel contesto organizzativo.

Il modello di Goleman attualmente in uso (Boyatzis et al., 2000) individua un gruppo di abilità specifiche suddivise in quattro domini, così definiti:

- 1- autoconsapevolezza, ovvero la capacità di riconoscere le proprie emozioni e utilizzarle per guidare le decisioni;
- 2- consapevolezza sociale, ovvero l'empatia e la comprensione delle relazioni interpersonali;
- 3- autogestione, attraverso il controllo delle proprie emozioni ed adattamento alle diverse situazioni;
- 4- gestione delle relazioni sociali.

L'EI è definita da Mayer e Salovey (1997) come un insieme di abilità cognitive per l'elaborazione di dati emotivo-affettivi, appartenenti sia alla sfera personale che a quella

interpersonale. Queste abilità sono suddivise in quattro categorie principali e disposte gerarchicamente:

- 1- percepire, valutare ed esprimere accuratamente le emozioni;
- 2- creare o impiegare le emozioni per facilitare il pensiero;
- 3- riconoscere le emozioni, le loro relazioni di causa-effetto, le loro variazioni e le combinazioni di stati emotivi;
- 4- controllare e gestire le emozioni per favorire lo sviluppo emotivo e intellettuale.

Si ritiene che per sviluppare le abilità relative a domini subordinati è necessario acquisire abilità relative a domini sovraordinati (Mayer & Salovey, 1997; MacCann, Matthews, Zeidner & Roberts, 2004). Inoltre, i primi due domini dell'intelligenza emotiva (percezione e uso delle emozioni) sono considerati come "componenti esperienziali", mentre gli ultimi due (comprensione e gestione delle emozioni) come "componenti strategiche" (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Pertanto, da questo punto di vista, l'intelligenza emotiva è vista come un'autentica capacità o potenzialità cognitiva che opera di concerto con le capacità cognitive di base dei soggetti senza essere significativamente influenzata dalle loro differenze culturali. (De Caro & D'Amico, 2008).

2.3. I principali modelli di sviluppo e valutazione delle competenze

2.3.1. Il modello CASEL

Il concetto di apprendimento socio-emotivo o social emotional learning (SEL) è stato sviluppato da un gruppo di educatori e ricercatori che si sono riuniti al Fetzer Institute nel 1994 per predisporre i metodi più appropriati ed efficaci per promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive nelle scuole (Bomberi, 2021).

Questa conferenza ha portato alla nascita del Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), un'organizzazione che funge da principale organismo internazionale sul tema del SEL. Il suo compito è garantire la qualità dei progetti sulle abilità socio-emotive dalla prima infanzia fino alle scuole superiori, assistendo tutti gli attori chiave della comunità educativa nell'adozione di buone pratiche basate sull'evidenza.

Il CASEL ha definito il SEL come il processo attraverso il quale giovani e adulti “acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e le attitudini per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, sentire e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e attente” ([https:// casel.org/what-is-sel/](https://casel.org/what-is-sel/)).

Gli obiettivi primari del SEL sono generalmente riconosciuti in letteratura come: sviluppare la consapevolezza emotiva e l'autocoscienza; stabilire e raggiungere obiettivi positivi; apprezzare le prospettive degli altri; costruire e mantenere relazioni positive; prendere decisioni responsabili; agire eticamente e gestire efficacemente le relazioni sociali; evitare comportamenti negativi (Elias et al., 1997; Payton et al., 2000)

Le cinque competenze chiave dell'apprendimento socio-emotivo proposte da CASEL sono (casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASELSEL-Framework-11.2020.pdf):

- Consapevolezza di sé: valutare accuratamente le proprie emozioni, interessi, valori e punti di forza, mantenere un solido senso di autoefficacia.
- Autocontrollo: governare le proprie emozioni per gestire lo stress, controllare gli impulsi e perseverare nelle decisioni; esprimere adeguatamente le emozioni; stabilire e monitorare i progressi verso obiettivi personali e accademici.
- Consapevolezza sociale: capacità di entrare in empatia con gli altri; riconoscere e valorizzare le differenze individuali e di gruppo; riconoscere e utilizzare al meglio le risorse familiari, scolastiche e comunitarie.
- Competenze relazionali: sviluppare e mantenere relazioni positive e costruttive basate sulla collaborazione; difendersi da pressioni sociali inadeguate; evitare, controllare e risolvere i conflitti interpersonali; richiedere aiuto in caso di bisogno.
- Assumere decisioni responsabili: scegliere in base a principi etici, standard di sicurezza, norme sociali appropriate, rispetto per gli altri e considerazione delle probabili conseguenze; applicare le capacità decisionali a situazioni sociali e accademiche; contribuire al benessere della propria scuola e comunità.

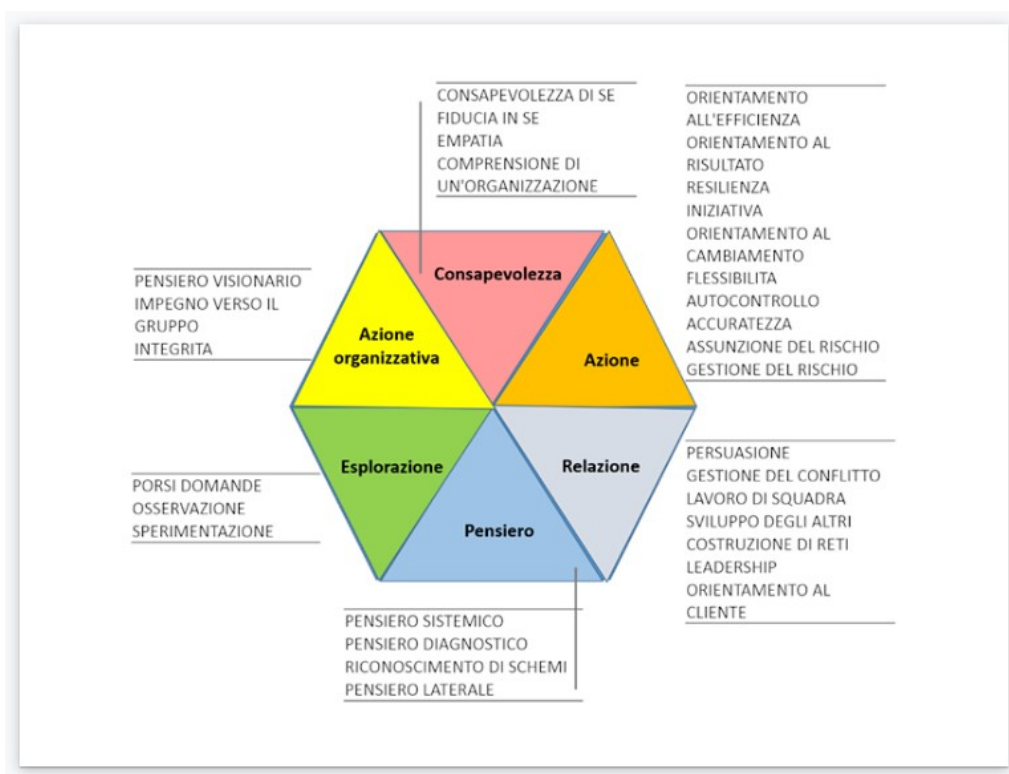
Lavorare su queste abilità permette di promuovere lo sviluppo delle risorse e del potenziale personale e relazionale. Questo è importante non solo per il raggiungimento

del successo scolastico, ma anche per il benessere complessivo di bambini e ragazzi. Infatti, è emerso che i programmi SEL, se rigorosamente fondati, hanno un impatto positivo sul percorso di studi, sul comportamento, e più in generale sulle fasi di vita future (Mahooney et al., 2018; Duncan et al., 2017; Durlak et al., 2011).

Il modello CASEL si riferisce più strettamente al contesto scolastico ed e all'età evolutiva, mentre i modelli presentati nei successivi paragrafi fanno riferimento all'età adulta e alle competenze utili all'interno del contesto lavorativo.

2.3.2. Il modello delle competenze elaborato dal Ca' Foscari Competency Center

Nell'ambito dello sviluppo e della valutazione delle competenze trasversali (soft skills), il Ca' Foscari Competency Center svolge attività di ricerca, formazione e consulenza. Attraverso l'ampliamento e lo sviluppo del portafoglio di competenze trasversali, cerca di migliorare le prestazioni e l'attrattività delle persone sul mercato del lavoro. (<http://www.unive.it/cfcc>).



Figurai 1. Fonte: <https://www.unive.it/data/insegnamento/341368/programma>

Il modello di competenze realizzato dal Ca' Foscari Competency Centre (vedi figura 1) comprende trentuno competenze suddivise in sei cluster: consapevolezza, azione, relazione, pensiero, innovazione ed agire organizzativo.

Con l'obiettivo di aiutare le persone a comprendere i propri punti di forza e di debolezza per favorire il cambiamento, è stato promosso il Career Lab, un ciclo di incontri che consente ai partecipanti di intraprendere un personale percorso di sviluppo delle competenze trasversali necessarie per incrementare le proprie performance, al fine di:

- aiutare i partecipanti a prendere coscienza delle competenze che rappresentano i propri punti di forza e di debolezza;
- incoraggiare i partecipanti a intraprendere un percorso di crescita personale incentrato sul miglioramento delle proprie competenze (www.unive.it/cfcc).

Inoltre, il Ca' Foscari Competency Center ha realizzato sofisticati strumenti di valutazione delle competenze trasversali fruibili anche attraverso una piattaforma online, grazie alla continua attività di ricerca condotta su scala internazionale e alla costante applicazione al contesto manageriale. È possibile ottenere un report personalizzato utilizzando ciascuno degli strumenti.

Questi strumenti sono (www.unive.it/cfcc):

- BECOME360 (Behavioral Competencies Multi-rater Evaluation 360°): uno strumento di valutazione a 360 gradi delle 31 competenze trasversali precedentemente illustrate che consente di ottenere un'autovalutazione e una valutazione esterna;
- BELEADER360 (Behavioral Leadership Styles Evaluation 360°): strumento di valutazione a 360 gradi degli stili di leadership adottati da un individuo che hanno un impatto diretto sulla prestazione del team e sul clima organizzativo. Comprende un'autovalutazione e una valutazione esterna. Permette di valutare sei stili di leadership: ispiratore, supportivo, aggregatore, democratico, incalzante, autoritario;
- BEI (Behavioral Event Interview): l'intervista sugli episodi comportamentali utilizza una metodologia che consente di raccogliere informazioni approfondite sul possesso e sull'utilizzo di un insieme di abilità trasversali, analizzando il

comportamento dell'intervistato in situazioni reali. Al fine di selezionare o valutare i candidati, è possibile valutare la frequenza e la varietà di un insieme di abilità emotive e sociali.

- COBRA (Competency Based Real-self Assessment): questionario ipsativo che permette di valutare 30 competenze emotive, sociali e cognitive. Si basa sulla scelta dei comportamenti che si attiverrebbero in situazioni ipotetiche e permette di valutare: ampiezza e varietà delle competenze complessivamente acquisite da un individuo, frequenza di possesso delle competenze, grado di attendibilità e di variabilità delle risposte.

2.3.3. The PRACTICE model

La tassonomia PRACTICE cattura le competenze chiave che i datori di lavoro desiderano e fornisce indicazioni per interventi volti a migliorare il successo scolastico e lavorativo (Guerra et al.,2014).

È stata sviluppata (Guerra et al.,2014):

- classificando le competenze richieste dal datore di lavoro identificate in una revisione di studi internazionali in categorie o competenze primarie e allineandole con altri studi correlati;
- rivedendo la letteratura sulle abilità non cognitive per determinare la sovrapposizione di indicatori comuni come i Big Five e la scala Grit. La Grit Scale valuta il livello di grinta di una persona, che si riferisce alla propria passione e perseveranza per obiettivi a lungo termine. La grinta è un aspetto del carattere correlato al successo a lungo termine e al raggiungimento degli obiettivi (Dukworth et al., 2007). Il modello di personalità a cinque fattori (McCrae & Costa, 1997) rappresenta la concettualizzazione dominante della struttura della personalità nella letteratura attuale. Questo modello postula che i fattori di personalità quali nevroticismo (tendenza all'ansia, depressione, ansietà sociale), estroversione (calore emotivo, emozionalità positiva), apertura (fantasia, curiosità intellettuale), gradevolezza (fiducia, altruismo, modestia, empatia) e coscienziosità (ordine, autodisciplina, riflessività) risiedano al livello più alto della gerarchia della personalità.

- rivedendo la letteratura psicologica ed educativa per identificare le abilità socio-emotive comunemente oggetto di interventi che sono più rilevanti per il miglioramento del mercato del lavoro.

I datori di lavoro apprezzano una gamma di abilità sociali ed emotive, che possono essere classificate in otto gruppi di abilità riassunti nell'acronimo PRACTICE. Queste abilità (risoluzione dei problemi, resilienza, motivazione al successo, controllo, lavoro di squadra, iniziativa, fiducia ed etica) sono sviluppate al meglio dalla persona prima di raggiungere il mercato del lavoro (Guerra et al.,2014).

La fase ottimale per lo sviluppo delle practice skills è durante il periodo dell'infanzia tra i 6 e 11 anni. Sebbene l'enfasi recente sia stata posta sull'insegnamento delle abilità socio-emotive durante il periodo della prima infanzia (0-5 anni), questo è in realtà troppo prematuro per poter acquisire abilità che richiedono livelli più elevati di sviluppo neurobiologico/psicosociale o contesti che sono appropriati solo per i bambini più grandi (Guerra et al.,2014).

Table 1. PRACTICE Skills, Sub-Skills, Big Five Traits, and Biological Foundations

PRACTICE: Skills for Success	Sub-Skills (Skills, Attitudes, Beliefs, Behaviors) identified by employers	Related Big Five Personality Traits	Neuro-Biological Foundations
Problem-Solving	Social-information processing skills Decision making Planning skills	Conscientiousness	Executive attention systems—ability to focus attention and to inhibit negative emotionality
Resilience	Stress resistance Perseverance Optimism Adaptability	Conscientiousness (Grit) Neuroticism	Biological system focused on preventing harm
Achievement Motivation	Mastery orientation Sense of purpose Motivation to learn	Conscientiousness (Grit) Openness to Experience	Biological tendency to seek out new environments Orienting sensitivity—tendency to respond to sensory stimulation
Control	Delay of gratification Impulse control Attentional focus Self-management	Conscientiousness	Executive attention systems—ability to focus attention and to inhibit negative emotionality Self-Regulatory System—delay of gratification
Teamwork	Empathy/Prosocial Low aggression Communication skills Relationship skills	Extraversion Agreeableness	Biological system promoting active approach and exploration—tendency to enjoy social interaction and positive moods
Initiative	Agency Internal locus of control Leadership	Conscientiousness Openness to Experience	Biological tendency to seek out new environments Orienting sensitivity—tendency to respond to sensory stimulation
Confidence	Self-efficacy Self esteem Positive identity	Neuroticism	Biological system that is focused on preventing harm
Ethics	Honesty Fairness orientation Moral reasoning	Conscientiousness	Biological system promoting active approach and exploration—tendency to enjoy social interaction and positive moods

Fonte: Developing social-emotional skills for the labor market (Guerra et al., 2014., pag.11).

Dunque, le competenze socio-emotive individuate sono:

- Problem Solving: questa espressione comprende una gamma di abilità relative al modo in cui gli individui risolvono i problemi sociali, le quali sono associate ad aspetti specifici della Coscienziosità. Gran parte del lavoro di sviluppo e di intervento sulla risoluzione dei problemi sociali ha messo in evidenza una serie di

abilità interconnesse riguardanti l'elaborazione delle informazioni sociali che gli individui utilizzano quando risolvono problemi sociali (ad esempio, entrare in un gruppo, risolvere i conflitti). Questi includono l'attenzione ai segnali rilevanti, l'interpretazione di segnali e di reazioni emotive, la definizione e pianificazione degli obiettivi, l'accesso alle risposte comportamentali dalla memoria, la valutazione delle risposte, il processo decisionale, l'attuazione del comportamento e la riflessione (Crick & Dodge, 1994). Attraverso la socializzazione, l'istruzione e le influenze culturali, gli individui sviluppano modelli relativamente stabili di elaborazione delle informazioni sociali (Guerra et al.,2014).

- Resilienza: è stata definita come la capacità di "riprendersi" dalle avversità e di adattarsi all'ambiente nonostante il rischio e i fattori di stress. Gli individui resilienti non vengono sviati da eventi stressanti, ma persistono e rimangono ottimisti. Sebbene ci siano differenze individuali nella tolleranza allo stress, la resilienza generalmente è un processo appreso e facilitato attraverso interazioni positive e di supporto. Coscienziosità e basso nevroticismo sono due dei tratti dei Big Five che si allineano con la resilienza, insieme al costrutto Grit, ma è l'espressione di questi tratti in circostanze difficili che è la caratteristica distintiva della resilienza (Guerra et al.,2014).
- La motivazione alla realizzazione: include un orientamento verso il successo ed è stato associato alla capacità e alla spinta a perseguire compiti difficili, a lavorare per obiettivi desiderati e a un alto grado di indipendenza. Gli individui che hanno un'elevata motivazione al raggiungimento dei risultati dimostreranno sia il desiderio di apprendere, nonché di perseguire gli obiettivi prefissati. Considerano le capacità di apprendimento e l'intelligenza come un processo faticoso e incrementale che può essere migliorato piuttosto che un tratto ereditato relativamente stabile nel tempo. In termini di tratti della personalità, è più strettamente allineato con Coscienziosità e Apertura all'Esperienza, nonché con il costrutto Grit (Guerra et al.,2014).
- Il controllo (autocontrollo): comprende una gamma di abilità di autoregolazione che sono evidenti quando gli individui sono in grado di modulare e trattenere i propri impulsi o reazioni immediate agli stimoli. Abilità di controllo come la capacità di focalizzare efficacemente l'attenzione e inibire la risposta impulsiva

sono cruciali per i primi risultati accademici e sono state collegate al successo scolastico e lavorativo. Sono anche importanti per la risoluzione dei problemi, poiché consentono alle persone di "fermarsi e pensare" prima di agire e rispondere in modo controllato anziché automatico. L'autocontrollo è un'importante abilità complementare alla Coscienziosità (Guerra et al.,2014).

- Il lavoro di squadra: si riferisce in generale ad un insieme di abilità coinvolte nell'andare d'accordo con gli altri, comprendere i loro sentimenti e punti di vista, comunicare in modo efficace, essere utili e piacevoli e non assumere comportamenti aggressivi o prepotenti. Nell'ambito socio-emotivo è stata definita più regolarmente come un insieme di "abilità relazionali" che consentono agli individui di andare d'accordo e lavorare efficacemente con gli altri, comprese persone di culture diverse. Il lavoro di squadra è più alto tra gli individui che ottengono un punteggio elevato sui tratti della personalità di estroversione e gradevolezza (Guerra et al.,2014).
- L'iniziativa può essere concettualizzata come l'“ingrediente attivo” che motiva gli individui ad operare come attori positivi e di successo nelle proprie vite e nei sistemi. L'iniziativa fa perno sull'agire personale e su un luogo di controllo interno, una convinzione che i risultati dipendano dalle proprie azioni piuttosto che dal destino, dal caso o da altri. È legato alla determinazione e alla leadership e facilita inoltre un coinvolgimento efficace all'interno dei contesti organizzativi. Sebbene l'iniziativa e la motivazione al successo siano correlate, sono abilità distinte. L'iniziativa si riferisce a qualsiasi tipo di azione di "presa in carico" come raccogliere i rifiuti per strada, mentre la motivazione al successo è legata al desiderio di avere successo ed è associata alla definizione di obiettivi accademici e di carriera a lungo termine e al perseguimento di questa ricerca nonostante gli ostacoli che possono verificarsi lungo il percorso. L'iniziativa è correlata all'orientamento al successo e si riferisce ai tratti della personalità di Apertura all'esperienza e Coscienziosità (Guerra et al.,2014).
- La fiducia: include convinzioni e sentimenti sulle proprie capacità in generale e in contesti specifici. Queste convinzioni sono state indicate come credenze di autoefficacia o efficacia. La fiducia include sentimenti positivi verso sé stessi, spesso etichettati come autostima o fiducia in sé stessi. Nell'adolescenza, è una

componente importante dello sviluppo dell'identità basato su un senso positivo di sé e della propria direzione nel mondo. È collegata a bassi livelli di nevroticismo (Guerra et al.,2014).

- Etica: è una competenza caratterizzata da forza di carattere, responsabilità sociale e comportamento basato su principi. C'è un considerevole dibattito sul fatto che esistano valori etici universali o se l'etica sia relativistica o dipendente da norme culturali. Tuttavia, in termini di risultati sul mercato del lavoro, è possibile identificare competenze specifiche, più universalmente accettate e rilevanti legate all'onestà, al rispetto delle regole, al rispetto delle azioni, all'equità e all'agire in modo responsabile. Chiaramente, la società e i datori di lavoro richiedono cittadini affidabili che seguano regole e norme culturali. Le abilità relative all'etica sono associate al tratto della personalità della Coscienziosità (Guerra et al.,2014).

3. LO STUDIO

3.1. Obiettivo e domanda di ricerca

La rilevanza delle emozioni, delle strategie di regolazione di quest'ultime e delle competenze emotive, sociali e relazionali nell'ambiente organizzativo hanno condotto alla formulazione della domanda di ricerca che ha guidato lo studio di seguito presentato.

La domanda di ricerca formulata può essere suddivisa nelle seguenti sotto-domande:

D1. Quali sono le richieste emotive a cui l'assistente sociale deve far fronte nella relazione con la persona utente?

D2. Quali sono le competenze relazionali ed emotive fondamentali che l'assistente sociale ritiene di dover costruire per poter far fronte in modo efficace alle richieste emotive insite nella relazione con la persona utente?

L'obiettivo dello studio è comprendere quali sono le emozioni che gli assistenti sociali provano in casi specifici emotivamente critici, quali sono le richieste emotive provenienti dall'ente di appartenenza e dalla persona utente, quali strategie di regolazione emotiva vengono attuate, quali sono, secondo i professionisti, le competenze emotive e relazionali fondamentali per poter gestire in modo efficace la relazione con l'utente e che tipo di formazione è necessaria per apprenderle al meglio.

Dunque, le richieste emotive possono essere analizzate sotto due prospettive differenti: le richieste provenienti dall'ente di appartenenza del professionista e le richieste provenienti dalla persona utente.

Le prime coincidono con le display rules, trattate nel primo capitolo, ovvero quelle regole che stabiliscono chi possa esprimere un'emozione, con quale intensità ed in quale situazione (Ekman, 1973).

Le seconde fanno riferimento alle aspettative dell'utente da un punto di vista emozionale nei riguardi dell'assistente sociale, ovvero il coinvolgimento e conseguentemente l'atteggiamento che il professionista dovrebbe assumere in relazione allo specifico caso.

3.2. La metodologia

Lo studio è stato condotto su un campione di sei assistenti sociali di età compresa tra i 24 e i 58 anni, tutte donne. Cinque assistenti sociali lavorano in Puglia e una in Lombardia.

In particolare il campione è costituito da:

- due assistenti sociali specialiste di 24 anni, una impiegata da circa un mese presso il nucleo sperimentale trattamento provvedimenti, all' interno di un ente comunale, e una impiegata da pochi giorni presso un ente comunale ma che ha lavorato precedentemente, per circa un anno e mezzo, presso una RSA per anziani;
- due assistenti sociali di 41 anni, una impiegata da sette anni presso una cooperativa sociale per ragazzi con disabilità grave e una appartenente da 18 anni all'Associazione Italiana Persona Down (AIPD), coordinatrice di un centro diurno socio-educativo e appartenente al Consiglio regionale dell'Ordine;
- un'assistente sociale di 58 anni impiegata da circa dieci anni presso un centro socio-educativo-riabilitativo;
- un'assistente sociale di 52 anni, impiegata da circa sette anni nel Terzo Settore e attualmente, da circa due anni, nel Consorzio dei servizi sociali dell'Ambito territoriale.

Le partecipanti sono state reclutate tramite campionamento di convenienza, in quanto non è stato utilizzato un criterio di campionamento probabilistico bensì le intervistate sono state contattate in quanto facilmente accessibili.

La metodologia utilizzata per lo svolgimento della ricerca è di tipo qualitativo. Più precisamente sono state condotte sei interviste semi-strutturate utilizzando la tecnica dell'incidente critico (Flanagan, 1954). Quest'ultima è caratterizzata da descrizioni sintetiche di eventi problematici che suggeriscono una riflessione sull'evento stesso, che viene percepito come sorprendente (Tripp, 2003; Mortari, 2005), acquistando un significato specifico per coloro che lo vivono.

Il metodo dell'incidente critico è nato negli anni '50 ed è stato sviluppato dalla US Air Force per esaminare le esperienze professionali dei piloti e stimare i fattori cruciali per il successo o il fallimento in volo. Da allora, questo metodo è stato utilizzato per sfruttare il suo potenziale in una varietà di altri contesti, in particolare nell'ambito della formazione

del personale. In questo caso, il termine "incidente critico" si riferisce a una situazione che si verifica in un determinato contesto lavorativo e viene percepita dal protagonista come sorprendente, insolita e/o sconvolgente. In altre parole, si riferisce a una situazione significativa che va oltre l'ordinaria amministrazione che richiede di fermarci e riflettere su ciò che è accaduto.

Quindi, gli incidenti critici, come ha constatato Flanagan, che ha fornito la prima riflessione olistica, possono essere visti come “un insieme di procedure per la raccolta di osservazioni dirette del comportamento umano in modo da facilitare la risoluzione di problemi di ordine pratico” (1954, p. 327).

Dunque, l'intervista, composta da sette domande, ha avuto inizio chiedendo all'intervistato di ricordare un episodio che durante la sua storia professionale è stato particolarmente critico dal punto di vista emotivo. Dunque, è stato chiesto di recuperare in memoria e di descrivere nel dettaglio una specifica situazione, ad esempio un colloquio o una visita domiciliare, nella quale l'interazione con l'utente o gli utenti (come nel caso di una famiglia) è stata particolarmente critica dal punto di vista emotivo, in cui l'intervistato ha provato emozioni che lo hanno turbato o disturbato, oppure emozioni difficili da gestire, o viceversa un esagerato distacco emotivo, oppure emozioni non opportune perché diverse da quelle che secondo lei avrebbe dovuto mostrare all'utente, ad esempio emozioni di rifiuto invece che di vicinanza/comprendimento, troppa o troppo poca empatia, o emozioni adeguate ma troppo intense o troppo spiacevoli.

Partendo da questa domanda, è stato chiesto di descrivere le emozioni provate e le difficoltà emotive che l'intervistata ha riscontrato, come si sia mostrata agli utenti in virtù del suo ruolo di assistente sociale, per comprendere quali siano state le strategie di regolazione emotiva messe in atto.

In un secondo momento, invece, sono state indagate le percezioni e le credenze delle intervistate circa le aspettative dell'utente nei loro confronti, per comprendere le display rules derivanti non solo dalla comunità professionale ma anche dalla persona utente.

Terminata questa prima parte di intervista, si è cercato di comprendere quali fossero le competenze emotive e relazionali che un assistente sociale ritiene di dover acquisire per poter gestire in modo efficace la relazione con la persona utente.

Per ultimo, in riferimento alle competenze socio-emotive, è stata richiesta un'opinione sull'adeguatezza della formazione universitaria e post-universitaria rispetto a questo tema.

3.3. Analisi dei dati e risultati

3.3.1. Quali emozioni vivono gli assistenti sociali?

Gli assistenti sociali vivono, durante tutto il corso della loro carriera, emozioni forti che rappresentano una sfida da affrontare e con cui fare i conti ogni giorno.

Dalle interviste è emerso, purtroppo, che le emozioni che le partecipanti sperimentano sono per lo più emozioni negative, di rabbia, tristezza, inadeguatezza ed impotenza di fronte a specifiche situazioni di disagio.

Tre assistenti sociali hanno riportato degli episodi in cui hanno sperimentato sentimenti di rabbia, per motivazioni diverse. Un'assistente sociale ha riferito di aver provato emozioni di rabbia e disagio perché non è riuscita a realizzare il suo intervento, anche a causa delle scarse risorse a disposizione, e per l'atteggiamento assistenzialista della famiglia nei confronti del figlio con disabilità; un'assistente sociale ha sperimentato questi sentimenti in quanto non riconosciuta nel suo ruolo di assistente sociale; l'ultima ha provato quest'emozione a causa dell'atteggiamento ostile della persona utente nei suoi confronti e del servizio in generale.

I3: “Rispetto al caso ho provato emozioni sia di rabbia che di tristezza. Rabbia perché l'ho vissuta quasi come un fallimento del mio intervento [...] però magari la rabbia è perché tante volte in questi servizi non ci sono le risorse e non si riesce a predisporre l'intervento giusto per la persona, la famiglia e il problema. [...] c'è sempre la famiglia che lavora in modo assistenziale, non promuove una certa autonomia del ragazzo stesso. E tante volte questo è difficile, perché non sai come muoverti, ti senti a disagio e magari a volte ti arrabbi anche con la famiglia anche se devi cercare comunque di creare una relazione costruttiva”

I4: “Mi sono sentita molto a disagio, ho provato un po' di sconforto. Comunque anche la madre e il padre che non mi guardavano in faccia, che non volevano interagire con me,

un po' di nervosismo un po' di rabbia c'era perché piuttosto che guardare me guardavano l'educatore perché lo vedevano più come un punto di riferimento nel servizio. [...] E questo mi ha causato tanto disagio perché non mi sono sentita riconosciuta nella mia figura”

I2: “E allora lì, in quel momento mi hanno fatto proprio arrabbiare, perché erano giorni che queste persone non mostravano veramente fiducia nei nostri confronti”.

Un' assistente sociale, invece, ha raccontato un episodio in cui ha sperimentato un senso di impotenza, in quanto ha dovuto seguire un utente con disturbo del comportamento alimentare, disturbo di cui anche lei aveva sofferto in passato e dunque si è sentita costretta a passare il caso ad un'altra collega. Inoltre ha aggiunto che questo senso di impotenza deriva, a volte, da un'assenza di risorse che non le permettono di predisporre interventi adeguati per gli utenti che si rivolgono al servizio.

I6: “Mi sono sentita impotente, però capisco anche che era un mio background, quindi era un mio problema, non era un problema diciamo del nucleo. Ero io che non ero in grado in quel momento [...] a volte sentiamo proprio un senso di impotenza a livello emotivo e anche a livello di risorse perché sappiamo che sono state tagliate, i bisogni aumentano. I disturbi sono in aumento esponenziale, le risorse sono sempre poche, quindi in quel momento mi sento molto impotente”.

Per quanto concerne i sentimenti di tristezza, cinque assistenti sociali su sei hanno riportato una situazione in cui hanno provato forti emozioni di questo tipo. Ad esempio:

I5: “Quando è arrivato Alessandro con questi genitori giovanissimi provi tristezza perché dici: questa coppia così giovane ha questo ragazzo che lo devono portare avanti, vedi un po' tutto, i sacrifici che loro fanno”.

I2: “E quindi lì mi stava venendo veramente da piangere. Infatti poi ne ho parlato anche con la mia collega, di come gestire eventualmente. Non mi era mai successo, neanche davanti alla morte”.

3.3.2 Quali strategie di regolazione emotiva utilizzano?

Alle assistenti sociali è stato chiesto se avessero sentito l'esigenza di nascondere le emozioni precedentemente descritte, in virtù del loro ruolo professionale. La risposta è

stata positiva in tutte le interviste. Successivamente per comprendere quali strategie emotive fossero state messe in atto dai professionisti è stato chiesto se avessero finto un'emozione diversa, come se stessero indossando una "maschera", oppure se avessero cercato di sentire realmente le emozioni che pensavano fosse giusto provare in quel momento o viceversa di non sentire le emozioni che provavano ma che ritenevano inadeguate.

In questo caso tutte le intervistate hanno affermato di indossare una "maschera" nella relazione con l'utente. Ad esempio:

I4: "Beh sì un pochino ho mascherato il fatto che fossi nervosa del fatto che non mi prendessero in considerazione".

I3: "Sì perché magari dentro quando l'ho accompagnato, l'ho lasciato, l'ho salutato, magari stavo morendo dentro, però ho cercato di essere il più serena e il più tranquilla possibile con lui, di non trasmettergli l'ansia, l'emotività che stavo provando in quel momento".

I5: "Io cerco di non mostrarlo, non so cosa percepiscono loro, perché non vorrei che la vedessero come pietà quindi lo vivo io però nel momento in cui parlo con loro magari faccio anche la battuta per sdrammatizzare la situazione, anche per nascondere la mia emozione in quel momento."

I6: "Noi assistenti sociali siamo obbligati a portare una maschera, a non far trasparire ciò che proviamo".

Un'assistente sociale però ha sottolineato come grazie agli anni di esperienza non abbia più bisogno di mostrarsi diversamente all'utente perché ha acquisito grande padronanza nella gestione delle emozioni, non provando più quei sentimenti di dolore che nei primi anni la accompagnavano.

I1: "In passato forse sì, nelle prime esperienze, ho indossato quasi una maschera quando soffrivo. Oggi però non indosso più maschere. Nel senso che sì chiaramente quando arriva un utente o situazione multiproblematica posso essere dispiaciuta per quella famiglia, ma non provo più quella tristezza e quel dolore che mi accompagnava. Riesco con molta tranquillità a mantenere il giusto distacco".

L'intervistata I5, invece, ha evidenziato come sia spontaneo per lei l'indossare una maschera, la quale non deve essere necessariamente percepita o considerata come un aspetto negativo della professione.

I5: "Allora la maschera si può indossare, non c'è niente di male per aiutare l'altro ma più che una maschera mi esce spontaneo poi, non voglio farmi vedere che sono triste. [...] quindi mi viene spontaneo di farlo. Non lo so se è una maschera, però è una cosa spontanea. La maschera a volte è utile utilizzarla, non dobbiamo vederla come qualcosa di brutto perché comunque la vita ti porta in ogni ambiente diverso ad usare un comportamento diverso"

In più due assistenti sociali hanno riportato degli episodi in cui non sono state in grado di trattenere le loro emozioni, vivendo nei primi anni degli eventi-trauma, scontrandosi con la realtà e con casi molto complessi.

I1: "È successo proprio all'inizio della mia carriera [...] c'è stato un caso in particolare in cui ho conosciuto una famiglia che venne a fare un colloquio per l'inserimento del figlio con una gravissima patologia che comportava la compromissione di tutte le abilità funzionali, ragazzo sulla sedia a rotelle che aveva difficoltà di movimento, ipovedente, problematiche di coordinazione, insomma molto molto grave [...] io durante quel colloquio non ho retto, cioè io ho proprio pianto con la famiglia ed è una cosa che non si fa e mi sono domandata spesso perché è accaduto [...] però in quella situazione ho pianto insieme alla mamma, diciamo che non avevo grosse parole né di conforto né di operatività".

I2: "Sì, allora ti parlo proprio dell'inizio della mia esperienza, proprio i primi giorni, circa un annetto fa quando ho iniziato a lavorare in RSA per anziani [...] dopo due giorni che sono stata assunta in RSA c'è stato il primo decesso [...] mi ricordo che davanti a questa famiglia dovevo svolgere le mie mansioni, quello di stare accanto a questa famiglia però non riuscivo a trovare le parole, non sapevo che dire [...] Le mie emozioni erano più di quanto io potessi fare. Mi veniva da piangere, avevo gli occhi lucidi davanti a una scena del genere, davanti a questa famiglia che era distrutta. Mi sentivo banale dicendo: "mi dispiace, condoglianze. Mi sentivo veramente banale. [...] ero impietrita, mi sono sentita impietrita ed insignificante ed è stato veramente forte."

È interessante come quest'ultima intervistata (I2) abbia sottolineato come la necessità di nascondere o meno le proprie emozioni possa dipendere anche dal contesto lavorativo in cui ci si trova ad operare, in questo caso ha sottolineato la differenza tra il contesto dell'RSA per anziani e il contesto della tutela minori in cui è indispensabile mostrare un atteggiamento più autorevole.

I2: “Nel lavoro che svolgevo prima non mi sono mai trovata in questa situazione, mi sentivo libera di manifestare le mie emozioni però adesso mi sto rendendo conto che è un po' cambiato perché comunque dipende da contesto a contesto. In un contesto un po' più istituzionale, dove ci sono situazioni, dinamiche particolari che riguardano la tutela di minori o comunque situazioni un po' più pregiudizievoli che hanno a che fare con i bambini, penso che in quel momento ti devi un po' trattenere nelle emozioni perché anche l'autorevolezza in molti casi aiuta”.

3.3.3. Le aspettative degli utenti

Per ciò che concerne l'aspettativa degli utenti nei confronti degli assistenti sociali, in quanto professionisti, sono emersi pareri divergenti, in base ai casi specifici presentati.

Ad esempio, un'assistente sociale assunta da poco nel servizio di tutela minori, ha riportato come la mamma di un utente non volesse assolutamente che mostrasse un atteggiamento comprensivo o amichevole ma bensì che non si intromettesse nella loro storia perché considerava come estranea la figura della professionista.

I4: “Non lo so, credo maggiore distacco, perché loro li ho visti molto distaccati rispetto a me. Ripeto quando siamo entrati la mamma non mi ha proprio guardata, nemmeno per chiedermi chi sei, chi non sei. Quindi loro si aspettavano un distacco anche da me, quindi che io non facessi tante domande perché non sai niente della mia situazione e infatti erano anche allarmati della mia presenza perché si sono rivolti all'educatore e hanno detto: “non è che è cambiata l'assistente sociale dobbiamo ricominciare tutto da capo” [...]. E questo mi ha causato tanto disagio perché non mi sono sentita riconosciuta nella mia figura [...]. Sicuramente loro si aspettavano un distacco da parte mia, nel senso di rimanere un po' al mio posto ecco, di non fare tante domande e di non entrare tanto nella loro situazione perché effettivamente non li conoscevo”.

In un altro caso, secondo l'opinione dell'intervistata, l'utente, in un suo momento di agitazione e aggressività, non si aspettava assolutamente che l'assistente sociale reagisse diversamente con tono pacato e comprensivo.

I2: “No no. Io penso che ogni volta che ho mantenuto la pazienza, quello che ha fatto calmare l'utente è perché si è meravigliato della mia quiete. Ha detto “cavolo”, perché loro alzavano tanto la voce, io invece no. Avevo un tono di voce pacato, mi mostravo sempre disponibile, gentile, cordiale. Quindi, sì, sono stupiti del fatto che io abbia mantenuto la calma. Non mi sono fatta coinvolgere da questa loro aggressività, anche se è molto difficile”.

Due assistenti sociali, invece, hanno definito la loro figura professionale come un punto di riferimento per l'utente e che quest'ultimo si aspetta dall'assistente sociale di essere compreso, aiutato, ascoltato.

I3: “Penso che per la famiglia, come ti ho detto prima, sicuramente siamo un punto di riferimento. Per qualsiasi problema vengono prima da noi che abbiamo in carico loro figlio e cercano appunto un aiuto. [...] e niente, non lo so, penso che la famiglia si aspettasse onestà e chiarezza da parte mia e in questo caso penso di essere stata onesta e chiara sia con la famiglia che anche con il ragazzo stesso, utilizzando termini semplici che lui può comprendere, ma mai nascondere le cose o dire delle bugie e niente, bisogna essere chiari. Poi è normale che in situazioni del genere bisogna avere un certo tatto, una certa delicatezza ed essere disponibili”.

I5: “Allora secondo me l'utente si aspetta da me o da altri la comprensione, essere ascoltati, hanno voglia di parlare e quindi quello che a loro interessa è che tu gli stai dando attenzione [...] l'attenzione è come se tu gli stai dando tutto perché se tu attivi un ascolto importante, stai condividendo, ascolti proprio per renderti conto di tante cose, li lasci liberi di parlare, forse loro si aspettano questo. E anche per loro poi quello è uno sfogo [...] quindi loro secondo me non si aspettano che io debba essere solare ma si aspettano da parte mia più l'ascolto, essere ascoltati con attenzione per comprendere”.

Due assistenti sociali, invece, hanno sottolineato come a volte l'utente cerchi di entrare in confidenza e di instaurare un rapporto amicale con il professionista, ma hanno dato due diverse motivazioni a questa dinamica che può essere disfunzionale alla relazione di aiuto

perché è importante mantenere una netta distinzione tra i ruoli. Nel primo caso un'assistente sociale ha mostrato un atteggiamento di diffidenza, affermando che ciò avviene solo per una questione di opportunismo da parte degli utenti. Nel secondo caso semplicemente viene giustificata da un'incomprensione, un fraintendimento dei ruoli iniziale da parte dell'utente.

I6: “L'utente cerca sempre di entrare in confidenza con te per ottenere le loro cose, non perché hanno bisogno di approvazione. Vogliono entrare in confidenza perché vogliono arrivare al loro obiettivo. Io ho imparato questo. Vogliono un coinvolgimento da parte nostra ma non per fini e obiettivi diversi. La maggior parte dei casi è perché vogliono raggiungere i loro obiettivi. Scusami la franchezza ma è così. Dobbiamo sempre farci vedere in un certo modo e far capire all'utente che non siamo alla pari. Nel momento in cui la famiglia capisce anche il tono di voce che utilizzi, anche il fatto di dare del lei e di non entrare molto in confidenza, permettimi il termine, ti permette di poter valutare e di poter lavorare con più tranquillità e con meno contaminazioni, lo capiamo quando sei nel servizio da un po' di tempo, anche nel fatto di dare del tu, lo metti in una condizione di parità. Ecco perché è importante definire il nostro ruolo [...] non deve essere mai simmetrica la relazione. Cerco di avere il giusto distacco, faccio capire che ognuno di noi ha un ruolo diverso.”

I1: “Bella domanda, allora l'utente di solito non comprende bene il nostro ruolo e questo è una cosa che ho capito anche negli anni, grazie all'esperienza. L'utente si pone nei nostri confronti con un fare confidenziale perché questo fa parte del nostro lavoro. Quindi noi li mettiamo a loro agio, gli diamo la possibilità di raccontarci la nostra vita, di concordare il progetto d'aiuto. Però spesso l'utente fraintende e questa relazione poi sfocia nel pensare che sia una relazione amicale e qui sta a noi. È una cosa che ho imparato a gestire [...] ad esempio le telefonate a tutte le ore [...] E quindi se squilla il telefono non rispondo, se si presentano ad un colloquio senza appuntamento non li ricevo. Quindi sono tutti comportamenti che danno dei segnali di distanza”.

3.3.4. Le maggiori criticità emotive

Una delle maggiori criticità emotive riscontrata dagli assistenti nel corso della loro carriera riguarda proprio l'eccesso di empatia, un eccessivo coinvolgimento da parte del professionista che in alcuni casi sfocia in un'identificazione della storia dell'utente con la

loro. In particolare sono 5 gli assistenti sociali ad aver riportato questo tipo di problematica.

I3: “Cercare di mantenere un distacco non è facile, perché ci sono anche gli aspetti personali. Io sono un’assistente sociale ma sono anche una madre e quindi questi episodi mi toccano anche personalmente [...] tante volte mi dedico anche al di fuori dell’orario di lavoro, me lo porto anche un po' a casa. Magari sono sempre disponibile nel rispondere alle chiamate”.

I2: “Io sono purtroppo eccessivamente empatica e l’empatia da un lato mi aiuta [...] altre volte però magari mi sono trovata che l’eccessiva empatia mi ha fatto crollare a livello emotivo. Purtroppo a volte mi immedesimo, mi faccio coinvolgere, quando in realtà dovrei comprendere che ognuno ha il suo vissuto e il mio vissuto lo dovrei un po' accantonare nel momento in cui mi trovo davanti ad una relazione di aiuto”.

I5: “La maggiore difficoltà è quando ti coinvolgi troppi, quella è la maggiore difficoltà. Perché se sei molto coinvolto non vedi le cose in modo oggettivo, con lucidità. Quando qualche situazione ti prende tanto, che ti coinvolge così tanto da non essere poi obiettiva, lucida nel lavoro che devi fare”.

I6: “È proprio un termine che a volte ci aiuta e a volte ci mette in difficoltà, il termine empatia. Quando entriamo troppo nel caso, a piedi uniti e ci tuffiamo dentro, lì abbiamo fallito, perché non abbiamo rispettato quei principi di base. Quando una persona viene e si mette a nudo e ti racconta la sua storia, quando sei all’inizio già ti destabilizza perché ci sono tanti casi, di violenza, bambini maltrattati eccetera. Ti metti nei panni della persona quando ti racconta quella storia, a me è capitato di avere proprio una forma di transfert che non deve avvenire, però siamo umani.”

In riferimento a questa criticità alcuni assistenti sociali (quattro assistenti sociali) hanno spontaneamente parlato dell’importanza del supporto dei colleghi e della supervisione, anche informale, per potervi far fronte.

I5: “Poi quando ci sono delle difficoltà si ricorre sempre al lavoro d’équipe, al dialogo fra di noi. Se io ho difficoltà con un utente, con una famiglia, allora là ne parliamo, faccio questo. Il fatto di parlarne tra di noi ti scarica molto, la tensione la scarichi”.

I3: “Sarebbe molto utile un sostegno psicologico nelle situazioni di forte stress che magari un assistente sociale può vivere”.

I4: “Ad esempio abbiamo la supervisione, tipo una volta ogni due settimane, che è uno strumento fondamentale per noi assistenti sociali nella tutela minori”.

I2: “A livello informale appena mi sento un po' più emotivamente giù per le questioni di lavoro io mi tuffo subito nelle braccia delle colleghe e cerco di avere supporto ma sempre a livello informale, perché ancora non mi sono mai trovata a praticare la supervisione però personalmente mi servirebbe tanto”.

Oltre al rapporto con i colleghi, due assistenti sociali hanno riferito come per loro sia fondamentale parlarne anche a casa per sfogarsi e riacquisire una certa stabilità emotiva.

I3: “parlo tanto del mio lavoro anche a casa, forse potrebbe anche essere uno sfogo, un aspetto positivo”

I5: “Io quando arrivo racconto la giornata e magari l'evento forte della giornata e lo racconto perché per me è uno sfogo quello e lo devo fare, altrimenti sì me lo porto un po' indietro poi”.

In un caso in particolare però è emerso come l'eccessivo coinvolgimento possa portare il professionista ad assumere l'atteggiamento opposto, diventando talvolta anche cinico, quasi come una forma di tutela.

I1: “Beh, è quello che ti dicevo, quando ero ancora alle prime armi, se si può dire, mi facevo travolgere dai casi, dal dispiacere per le famiglie che mi trovavo davanti e per i ragazzi. Questo però non mi permetteva poi di aiutarli come avrei dovuto, quindi ho cercato di gestire questi sentimenti e sono diventata non so forse cinica, ma questo è stato indispensabile per poter lavorare serenamente”.

Ancora, un'altra assistente sociale, ancora alle prime armi, ha riportato come non si senta coinvolta in realtà dai casi, non provi emozioni in relazione alla persona utente, riuscendo a mantenere un forte distacco e di conseguenza non riuscendo ad essere empatica. Afferma che la difficoltà relativa alla gestione delle emozioni sia legata ad un mancato riconoscimento della sua figura professionale, che la porta a provare sentimenti di rabbia, anche nei confronti dell'utente

I4: “mi capita forse di non essere abbastanza empatica e questo poi diventa anche un difetto, penso, un punto negativo però effettivamente non mi è mai capitato di sentirmi molto coinvolta, sono sempre sta un po' distaccata da quello che vedevo. Non provo sentimenti perché sono emotivamente coinvolta ma sono sentimenti che provo in quanto professionista, rispetto alla mia professione, non rispetto alla situazione in sé e per sé. In base al mio comportamento provo rabbia perché dico: non vengo riconosciuta come assistente sociale o comunque nella mia professione mi arrabbio perché non sto riuscendo a svolgere la mia professione verso il caso che sto seguendo”.

3.3.5. Le competenze emotive e relazionali

Dalle interviste è emerso che per gli assistenti sociali le competenze fondamentali sociali ed emotive per gestire in modo efficace la relazione con la persona utente sono rappresentate dall' ascolto attivo, dalla capacità di comunicare e dialogare correttamente con l'utente, instaurare una relazione di fiducia. Questi aspetti sono stati evidenziati da tutte le intervistate.

I1: “Le persone devono capire qual è il nostro ruolo, come possiamo aiutarli, gli obiettivi che vogliamo raggiungere, ciò che possiamo e non possiamo fare. Questo è importante perché se manca la comunicazione, non andiamo da nessuna parte. Se siamo chiari l'utente si fiderà di noi, sentirà che possiamo lavorare insieme tranquillamente”.

I3: “Allora, io penso di avere una grande pazienza, prima di tutto. E poi bisogna sviluppare la capacità di ascolto, la capacità di cooperare con le altre figure professionali. Poi come ti dicevo bisogna costruire una relazione di fiducia con l'utente che è la base di tutto, anche se a volte non è semplice”.

I4: “Io punto molto sull'ascolto e l'osservazione, quindi molto spesso anche quando mi raccontano un episodio che magari è successo in quella famiglia non sono capace di rispondere adeguatamente, nel senso che mi manca la competenza di far sentire la persona capita, per quello che mi sta raccontando, quindi molto spesso io non rispondo in maniera adeguata e piuttosto concentrandomi sull'ascolto”.

In quest'ultimo esempio l'assistente sociale ha riconosciuto l'importanza sia dell'ascolto che della comunicazione ma ha ammesso di non saper rispondere ancora adeguatamente all'utente, di farlo sentire compreso, forse a causa della sua poca esperienza.

Ancora, un'intervistata ha citato una tecnica di comunicazione che spesso viene utilizzata nell'ambito del servizio sociale, ovvero la tecnica della riformulazione che permette di fare il punto su ciò che l'utente comunica e per farlo riflettere sulle parole e sui concetti espressi. È una tecnica che viene utilizzata anche alla fine del colloquio per alleggerire il carico emotivo in alcune circostanze.

I2: "Poi deve avere sempre un ascolto attivo, quando vedi una persona fortemente compromessa a livello emotivo, di umore devi fare il punto della situazione, restituire quello che la persona ti sta dicendo. Ci sono tante tecniche che ti vengono spontanee che fanno parte della relazione in sé e che devi applicare. La persona quando inizia a parlare a ruota e inizia a piangere, magari tu devi interrompere e restituire ciò che ti ha detto e riesce un po' a calmarsi a livello emotivo. Quindi questa restituzione continua aiuta sia a far riflettere l'utente e sia anche a farla un po' equilibrare a livello emotivo"

Un'altra assistente sociale che lavora nell'ambito della disabilità ha sottolineato come sia importante stabilire una comunicazione efficace con le famiglie e i caregiver, assumendo un atteggiamento di non giudizio. Secondo l'assistente sociale la comunicazione in questo caso non deve essere troppo diretta ma è fondamentale trovare la giusta forma per comunicare, altrimenti il genitore può sentirsi attaccato e messo sott'accusa dal professionista.

I5: "La competenza che mi sento di più di aver sviluppato è stata proprio quella nel relazionarmi con i genitori, di aver un rapporto con loro, di stabilire, di parlare con loro, di essere molto sincera in alcune situazioni ma anche diplomatica. Forse quella è la competenza migliore che ho sviluppato perché tu non puoi essere mai diretta con un genitore, altrimenti si sente accusato specialmente quando si tratta di qualcosa che riguarda il ragazzo, cioè tu non puoi mai dire: "guarda che oggi Francesco ha rotto tutti i bicchieri". Tu non puoi mai dire in questo modo perché altrimenti il genitore si sente accusato, come se tu stessi dicendo tuo figlio non l'hai educato bene e allora ha rotto i bicchieri. Là ci vuole tanta diplomazia e questo penso di averlo sviluppato, nel senso di dire la verità ma di trovare la forma quanto più soft possibile perché sono dei genitori con una sensibilità particolare e quindi penso che dal punto di vista comunicativo sono diventata molto competente. Il contatto con i genitori mi ha portato a stabilire un dialogo diverso perché ho capito che si sentono molto sotto accusa, cercano subito di difendersi".

Un'altra competenza chiave citata dagli intervistati in maniera più o meno diretta è l'empatia ma anche la ricerca del giusto distacco emotivo per rimanere lucidi e oggettivi per la risoluzione dei problemi.

I1: "Poi, come ti dicevo prima bisogna sempre mantenere la giusta distanza e non portarci a casa le diverse situazioni".

I4: "Una cosa fondamentale, vabbè soprattutto in tutela, ma penso valga anche per tutti gli assistenti sociali, è il controllo delle emozioni, è fondamentale per rimanere lucidi perché il fatto di essere emotivamente coinvolto poi ti porta a non essere lucido sul caso e nel nostro caso perdi proprio di vista il minore che è l'obiettivo fondamentale, lo perdi completamente, quindi avere il controllo delle emozioni è fondamentale per rimanere lucidi e fare un lavoro pulito".

I2: "L'empatia per forza, essere un po' autorevole perché allo stesso tempo devono esserci questi ruoli distinti, la persona deve sempre portare quel dovuto rispetto, cioè tu non sei l'amica, sei la dottoressa, la professionista, quindi devono capire questo, sono liberi di manifestare le loro paure però devono sapere davanti a sé chi hanno. Quindi ci deve essere anche questa differenza di ruoli".

I5: "Io mi sento di essere empatica però cerco sempre di mantenere quella giusta distanza sia con i ragazzi che con i genitori perché so che professionalmente non va bene poi se mi vado ad identificare in una certa situazione".

I6: "È proprio un termine che a volte ci aiuta e a volte ci mette in difficoltà, il termine empatia. Non è facile, all'inizio è solo teoria, quando ti immetti sul campo vedi che non è così facile. Col passare del tempo un po' impari a gestire questa emotività. Io credo che questo si possa acquisire col tempo".

Un'ulteriore competenza citata da due intervistate riguarda la capacità di problem solving, ovvero la capacità di risoluzione dei problemi e il raggiungimento di determinati obiettivi nonostante possano presentarsi degli ostacoli durante il percorso.

I6: "Rispetto all'inizio la potenzialità che viene fuori è quella del problem solving, la risoluzione di alcuni problemi in cui dici: e adesso come faccio?"

I1: “Se voglio raggiungere un obiettivo faccio di tutto affinché quell’ obiettivo venga raggiunto, quindi attivo risorse reti, cerco di capire se ci sono degli aiuti che possono venire da professionisti esterni, attività di volontariato laddove l’utente a casa ha difficoltà a proseguire gli obiettivi che vengono definiti qua”.

Due assistenti sociali hanno fatto riferimento anche all’ importanza della collaborazione tra le diverse figure presenti nel servizio e dunque al lavoro d’équipe.

I1: “Io credo che in questi anni oltre a lavorare con l’utenza ho lavorato anche con la mia squadra, perché sono la coordinatrice di questo centro quindi ho lavorato tanto affinché tutti acquisissimo la stessa metodologia. [...] nel momento in cui con i colleghi si lavora allo stesso modo, c’è sintonia e siamo d’accordo anche sul come relazionarci all’utente io vado spedita”.

I3: “Bisogna accompagnarli, utilizzando anche il supporto di altri professionisti operatori che può essere lo psicologo. Noi dobbiamo collaborare con l’educatore, lo psicologo”.

Infine, un’assistente sociale, oltre alle competenze sopracitate, ha fatto riferimento anche a delle attitudini personali e caratteriali che l’assistente sociale deve possedere per riuscire a ad imparare e a svolgere nel modo più produttivo e incisivo il proprio lavoro.

I1: “Noi dobbiamo essere attori e promotori del cambiamento, dobbiamo essere sognatori, dobbiamo essere sicuri di noi stessi, dobbiamo essere molto molto umili e ci tengo tantissimo a questa cosa perché spesso viene sottovalutata soprattutto dall’università. Quindi umiltà, sicurezza di sé stessi, coraggio. Infatti ho anche una frase nella stanza: il mondo è nelle mani di coloro che hanno il coraggio di sognare e di correre il rischio di vivere i propri sogni”.

3.3.6. Il bisogno di formazione

Per ultimo, agli intervistati è stato chiesto di esprimere il loro parere sull’adeguatezza della formazione universitaria e post-universitaria per lo sviluppo della competenze emotive e relazionali.

È emerso dalle interviste come la formazione universitaria rappresenti una base da cui partire ma che non è sufficiente per lo sviluppo di tali competenze. Rappresenta più che altro una partenza, grazie anche all’esperienza di tirocinio, ed un inquadramento teorico

a cui fare riferimento. Ad esempio, in riferimento all'esperienza di tirocinio, un'assistente sociale ha proposto una diversa divisione delle ore in più ambiti per conoscere realtà diverse.

I3: “Ni, cioè sì, però ripeto come ho detto prima l'intervento dell'assistente sociale è in vari ambiti e la preparazione universitaria ti può insegnare un metodo di intervento, ti può dare i riferimenti legislativi, il tirocinio che si fa all'Università può essere molto utile. Può essere una proposta magari fare meno ore in più ambiti di intervento. Io all'epoca l'ho fatto al NIAT però ci sono tanti ambiti. Quindi magari fare meno ore in più ambiti può aiutare anche nella crescita professionale”.

I5: “Allora quello che facciamo all'Università è la base. Tu vieni a comprendere che cosa sono le emozioni, magari tu sei sempre stata una ragazza emotiva però non ti sei mai fatta una domanda sul perché senti una determinata cosa. Allora tu invece studiando, facendo le diverse discipline, la psicologia, è molto importante quella teoria perché poi tu vai a capire veramente perché senti quella cosa. Quando tu hai fatto psicologia si capisce molto di più poi. Sono tutte cose che ti porti dietro e sono importanti, almeno per me lo sono state”.

In particolare però sia la formazione universitaria che post-universitaria è stata criticata per non dedicare sufficiente attenzione al lato emotivo della professione. È stato suggerito, anche all'interno di corsi di laurea, di approfondire nell'ambito delle discipline psicologiche gli argomenti riguardanti le emozioni e l'intelligenza emotiva, oppure proporre dei laboratori pratici in cui le emozioni possono essere sperimentate con gli altri. Anche se, oltre alla formazione, tutti gli assistenti sociali hanno sottolineato l'importanza dell'esperienza e del lavoro sul campo.

I4: “Per quanto riguarda la formazione, quella universitaria secondo me poco e niente, nel senso che le vere emozioni poi le sperimenti sul lavoro, sul campo [...] non so come formazione universitaria dovrebbe esserci molto di più una spiegazione di questi aspetti. Anche se appunto poi si sperimenta sul lavoro però una formazione in più sull'intelligenza emotiva e come gestire le emozioni, sarebbe un'ottima cosa”.

I2: “Secondo me la formazione universitaria almeno a me personalmente non mi ha proprio aperto la strada al mondo delle emozioni e delle richieste emotive in cui può

ritrovarsi a sostenere un assistente sociale, cioè è tutto scontato, molta teoria, però non ci è mai stata, a parte l'esperienza di tirocinio, non c'è mai stata un'esperienza pratica in tal senso. C'è stato poco lavoro con le emozioni. Sarebbe secondo me opportuno, fare dei laboratori emotivi, in cui si lavora con le emozioni. A parte piccoli episodi in cui ricordo, magari in psicologia triennale, però non più di tanto. Cioè ci servirebbe proprio un insegnamento con un laboratorio all'interno in cui si parla di emozioni e le si vivono le emozioni perché rappresentano un perno, sono la base di tutto.”

I1: “La formazione in Università varia molto in base alle Università. Adesso che sono nell'Ordine me ne sto rendendo conto che le università hanno anche approcci differenti. Credo che sia soddisfacente ma completamente inutile senza l'esperienza. Consiglio sempre a tutti i colleghi che escono dall'università di farsi più esperienza possibile anche nel privato sociale, anche a titolo di volontariato perché quello è un bagaglio che ci portiamo dietro. Io ne ho fatto tantissimo nella mia vita e lo faccio ancora che ci portiamo dietro per crescere professionalmente e per renderci umili perché questo manca”.

Le intervistate hanno mostrato una ancor maggiore insoddisfazione, spendendo anche più parole, verso la formazione continua. La critica è rivolta anche all'assenza di un adeguato supporto psicologico che dovrebbe essere garantito e dovrebbe andare di pari passo con la formazione vera e propria.

I4: “Sicuramente fanno tanto, ma più che formazione, gli strumenti come la supervisione, cioè il servizio che offra la possibilità di andare in supervisione ogni due settimane in gruppo e in più avere una supervisione da soli quando si pensa di doverne necessitare per un determinato caso secondo me è fondamentale per riuscire a gestire le emozioni”.

I3: “Si potrebbe fare di più, sulla gestione delle emozioni e dei sentimenti, magari organizzare incontri con degli esperti che riescono a far uscire appunto quello che provi nel lavoro, nella vita privata perché non è facile gestire. Noi alcune volte lo facciamo anche con la cooperativa, sono magari dei corsi che sono aperti a tutti gli operatori”.

I5: “È importante la formazione continua ma non fatta come viene fatta. Su questo non mi ritrovo molto. Anche per quanto riguarda il burnout, lo stress, le emozioni viene fatto poco”.

I6: “La formazione continua e universitaria non è sufficiente. Spesso viene fornita attraverso piattaforme, io sono molto contraria alla formazione tramite piattaforma perché ci vuole l’interazione vera con le persone, con il docente che ti spiega, che lo guardi negli occhi, ti fa gli esempi, guardi l’espressione. Tutto questo sulle piattaforme non c’è e come ti dicevo prima è di fondamentale importanza la figura dello psicologo negli Enti. Quindi formazione e supporto psicologico perché spesso e volentieri si va in burnout. Queste due cose mancano e dovrebbero andare di pari passo. Si dovrebbe istituire un ufficio di qualcuno che si occupa della cura delle risorse umane. Noi siamo le risorse umane degli enti. Andiamo formati e supportati affinché l’ente funzioni bene. Con un supporto psicologico si potrebbero fare tante cose. Ad esempio un corso sulla gestione dell’ansia, della rabbia perché anche noi ci arrabbiamo in alcuni momenti. Questi corsi dovremmo farli tutti perché ci insegnerebbero a gestire ansia, rabbia, paura e ci approcceremmo meglio con l’utente”.

Oltre alla formazione strettamente relativa alle competenze emotive e sociali, gli assistenti sociali che lavorano nell’ambito della disabilità, hanno lamentato una scarsa attenzione su questa tematica e campo d’intervento, in favore di altri ambiti come ad esempio i MSNA.

I3: “E poi ci sono i corsi di aggiornamento. Secondo me quelli gratuiti non sempre magari ti interessano perché non è il tuo campo d’intervento. Tante volte mi trovo in difficoltà perché non ci sono tanti corsi di formazione sulla disabilità che magari è l’area che mi interessa di più”.

I5: “non trovo molto riscontro con la pratica e tutti questi convegni, ascolti ascolti, io pochi li ho trovati veramente importanti. Gli altri sempre teoria, sempre sulle solite leggi, c’è poco coinvolgimento. Forse la formazione continua fatta in questo modo a me non piace [...] poi altra cosa, pochissimo fanno per quanto riguarda la disabilità, non ci sono tanti convegni, spesso vengono fatti sui minori, stranieri che non è che non sono importanti però c’è poco sulla disabilità.

Da questo punto di vista, è stato interessante il parere dell’intervistata membro del Consiglio dell’Ordine degli assistenti sociali, facente parte proprio della commissione che si occupa di formazione. Per ciò che riguarda in particolare l’emozioni e la loro gestione, secondo l’intervistata, bisognerebbe dedicare un corso specifico per ogni settore e questo

richiederebbe troppo tempo. Lei come coordinatrice della cooperativa sociale a cui appartiene ha promosso al suo interno un corso di formazione in tal senso.

Riconosce che sia importante una formazione relazionale anche per gestire nel miglior modo possibile i rapporti con i colleghi e che da un punto di vista informale, nella cooperativa, possono far riferimento alla psicologa del centro. Inoltre l'AIPD nazionale ha messo a disposizione degli operatori uno sportello a cui possono rivolgersi in ogni momento. Ancora, ha posto attenzione sull'importanza della supervisione e che è stato promosso un master affinché siano gli assistenti sociali stessi a diventare degli specialisti supervisor.

Il: "Per me la cosa principale è l'esperienza. Guarda, si potrebbe anche pensare di approfondire la formazione sulla relazione con l'utente, sul coinvolgimento emotivo, però ci sono talmente tanti settori che andare a fare una formazione specifica sul coinvolgimento emotivo sarebbe un seminario di dieci giorni perché bisognerebbe affrontare i vari settori [...] io per quello che mi riguarda per esempio nella mia associazione ho fatto tantissima formazione su questo argomento ma fornita dalla mia azienda [...] Quindi non lo so se una formazione specifica si possa offrire da questo punto di vista. Sicuramente molti ne hanno bisogno, anche nella relazione perché poi noi assistenti sociali non lavoriamo rinchiusi nel nostro ufficio. Abbiamo contatti con tantissimi uffici e a volte non è semplice relazionarsi neanche con i colleghi stessi [...] poi come supporto comunque noi abbiamo sempre la nostra psicologa che è pronta ad ascoltarci da un punto di vista informale, però abbiamo l'AIPD nazionale che ha uno sportello sempre aperto a cui possiamo rivolgerci in qualsiasi momento anche per esempio nel momento in cui ci sono problemi tra colleghi, quindi la supervisione è prevista. Adesso l'ordine sta lavorando tantissimo sulla supervisione professionale che è prevista dal PNRR ed è un qualcosa in più di cui l'assistente sociale deve fruire perché ne abbiamo bisogno. È appena uscito un master dove formeranno dei colleghi e li faranno supervisor professionali ed entreranno negli ambiti per fare supervisione tra gli assistenti sociali".

In più ha affermato che si sta lavorando molto per intensificare la formazione sul campo della disabilità e su diversi settori che sono stati trascurati in questi anni.

I1: “Per quanto riguarda la formazione continua sono di parte, nel senso che ti dico che stiamo lavorando tantissimo [...] Lavoro proprio nella commissione della formazione, quindi l’obiettivo che ci siamo posti era quello proprio di intensificare la formazione sui diversi settori, non fossilizzandoci sui soliti perché molti vengono trascurati, tra cui proprio la disabilità. Quindi quest’anno ad esempio il mio contributo è stato quello proprio di intensificare la formazione sulla disabilità. Abbiamo fatto un convegno sulla sessualità nelle persone disabili che presto sarà riproposto e sulle dipendenze, sull’LGBTQ. Ci sono tanti argomenti che sono stati dimenticati perché anche la formazione la fanno le persone. Quindi ti posso dire che ci stiamo lavorando tantissimo.”

3.4. Discussione e conclusioni

Lo studio presentato ha avuto come obiettivo quello di mettere in luce e valorizzare un lato della professione degli assistenti sociali, spesso trascurato e sottovalutato dalla comunità e dagli enti a cui appartengono gli operatori.

Le emozioni dell'assistente sociale sono spesso viste come un ostacolo a una pratica professionale rigorosa e, come tali, raramente sono oggetto di riflessione teorica e discussione all'interno del servizio (Sicora, 2021).

Le emozioni difficili non devono essere ignorate, bensì ascoltate, in quanto ci permettono di riflettere più profondamente sulle esperienze delle persone che operano nei servizi. D’altro canto le esperienze positive permettono di aumentare la motivazione di fronte alla complessità e allo sforzo che richiedono le professioni d’aiuto (Sicora, 2021).

Nonostante non possa essere considerato uno studio generalizzabile, data l’esiguità del campione che probabilmente non ha permesso di cogliere tutti gli aspetti del tema di ricerca presentato, i risultati suggeriscono diversi spunti di riflessione.

In primo luogo, è emerso come l’assistente sociale debba ogni giorno confrontarsi con casi estremamente complessi che spesso lo portano a sperimentare emozioni negative che non sempre è in grado di gestire, soprattutto nei primi anni della carriera. Queste emozioni vengono stimulate dalla complessità degli interventi da predisporre, e viene lamentata anche la presenza limitata di risorse per poterli attuare, e da una difficoltà legata strettamente alla gestione della relazione con la persona utente.

Ma la problematicità principale risiede nel fatto che queste emozioni, in virtù delle regole della comunità professionale ma anche delle aspettative dell'utente, il quale considera l'assistente sociale una figura a cui affidarsi e da cui ricevere sostegno, non possano essere mostrate liberamente.

Infatti, rispetto alla letteratura presentata nel primo capitolo, in cui vengono esposte le strategie di regolazione emotiva che i dipendenti all'interno del contesto organizzativo si trovano ad utilizzare, è emerso che gli assistenti sociali intervistati utilizzano esclusivamente come strategia di gestione delle emozioni il Surface Acting, quindi mostrano al loro interlocutore un'emozione che non provano realmente in quel momento, senza nemmeno tentare di modificare il loro stato d'animo.

Questa strategia, com'è stato già illustrato precedentemente, può portare a delle conseguenze negative sulla salute psico-fisica dei professionisti, all'esaurimento emotivo, all'insoddisfazione lavorativa e allo sviluppo della sindrome del burnout. In effetti, un'intervistata ha ammesso negli anni di essere diventata quasi cinica nei confronti dell'utente, concentrandosi maggiormente sull'obiettivo da raggiungere ma in misura minore sulla relazione con la persona, ed il cinismo è una componente di questa sindrome.

Ciò che a mio avviso diventa preoccupante è la mancanza di consapevolezza su questi temi, che a volte vengono sottovalutati e dati per scontati dagli stessi professionisti.

È il caso dell'intervistata che ritiene parte integrante del lavoro dell'assistente sociale il dover nascondere le proprie emozioni anche quando se ne provano delle altre, considerandolo un aspetto quasi positivo della professione perché solo così si riesce a supportare nel migliore dei modi l'utente. Da un lato questa predisposizione verso l'interesse dell'altro è assolutamente apprezzabile ed è parte del nostro lavoro, ma è altrettanto importante essere a conoscenza degli effetti che questo sforzo emotivo continuo può provocare.

Nel momento in cui è stato chiesto agli assistenti sociali quali fossero le competenze emotive e relazionali per gestire in modo adeguato la relazione con la persona utente, molti hanno dato maggiore importanza alla comunicazione efficace, all'ascolto attivo, alla costruzione di una relazione positiva con l'utente e in alcuni casi alla capacità di problem solving. Sicuramente queste competenze sociali sono indispensabili in ogni

contesto organizzativo che richiede un continuo contatto con il pubblico e vengono citate in ogni modello teorico presentato nel secondo capitolo.

In riferimento alle competenze emotive, il tema ricorrente in ogni intervista è stato “entrare in empatia, ma mantenere un giusto distacco per poter lavorare in modo lucido e oggettivo”. Queste due competenze distinte, ovvero l’empatia e la gestione delle emozioni, secondo il modello CASEL ad esempio, possono essere definite rispettivamente come consapevolezza sociale ed autocontrollo.

Un giusto distacco e un atteggiamento impersonale sono spesso immaginati come i tratti distintivi di un intervento professionale, ma allo stesso tempo una relazione empatica sembra necessaria per stabilire un’efficace interazione comunicativa. Questo è un paradosso che si ripete nella vita professionale di molti assistenti sociali, e che porta alla difficoltà ad affrontare le tematiche emotive degli operatori (Sicora, 2021).

Infatti, come è emerso dalle interviste, il giusto distacco non deve trasformarsi in cinismo oppure portare il professionista a “combattere” l’eccessivo coinvolgimento sfogando a casa, nell’ambiente familiare le proprie emozioni.

L’esperienza, la supervisione e il supporto psicologico spesso citati dagli intervistati, rappresentano sicuramente degli strumenti fondamentali per la pratica degli operatori.

Pattaro e Zannoni (2021), attraverso uno studio qualitativo sulla gestione delle emozioni, hanno affermato che l’esperienza può essere intesa come uno strumento per poter comprendere come esprimere le proprie emozioni nel ruolo di professionista. Questo approccio alla gestione delle emozioni nelle relazioni con gli utenti rimanda in qualche modo alla tensione tra le componenti personali e professionali del ruolo e alle riflessioni sul modo in cui gli assistenti sociali cercano di trovare un equilibrio tra queste nella gestione delle emozioni nei confronti degli utenti (Pattaro & Zannoni, 2021).

La supervisione, invece, rappresenta una risorsa primaria del Servizio Sociale, uno strumento di lavoro che deve far parte dell’organizzazione di un servizio e della pratica professionale di un assistente sociale.

Infatti, raccontare le proprie emozioni e ascoltare le storie degli altri permette non solo di migliorare la qualità degli interventi di supporto rivolti agli utenti, ma anche di aumentare la passione per il proprio lavoro (Sicora, 2021).

Secondo Parker (2016), di fronte a qualsiasi tipo di emozione, soprattutto quelle negative, può essere utile riconoscere le emozioni, nominarle per riflettere in un secondo momento sul significato di ciò che si prova.

È fondamentale garantire e migliorare l'utilizzo e il funzionamento dello strumento professionale della supervisione, che non deve essere impiegato solo ad un livello informale, come si evince dai risultati, ma è necessario assicurare che venga previsto e praticato efficacemente e sufficientemente in tutti i servizi e per tutti gli assistenti sociali, in ogni settore, per consentire un'adeguata gestione delle emozioni.

È importante strutturare il contesto organizzativo in modo da incoraggiare la costruzione di pratiche riflessive che tengano conto anche degli aspetti emotivi del lavoro sociale (Sicora, 2021).

Lo studio qualitativo, precedentemente citato, condotto da Pattaro e Zannoni (2021) supporta questo risultato, ovvero come la supervisione professionale sia considerata uno strumento fondamentale ma poco disponibile nelle organizzazioni. Dalla ricerca è emerso come, per far fronte a questa mancanza, il supporto dei colleghi sia fondamentale quando gli assistenti sociali avvertono la necessità di elaborare le emozioni provate ma nascoste, ad esempio durante un colloquio. Il gruppo di lavoro o il singolo collega diventano un'opportunità per condividere le proprie emozioni con altri professionisti, aiutandosi reciprocamente a gestire e comprendere situazione complesse da un punto di vista emotivo.

Inoltre, Pattaro e Zannoni (2021) hanno sottolineato come nei servizi la gestione delle emozioni venga considerata una responsabilità individuale degli attori, senza riflettere sulla responsabilità e la capacità della stessa organizzazione di promuovere questo aspetto come parte integrante delle pratiche professionali e del benessere del lavoratore.

In effetti, spesso il benessere viene considerato come un valore in riferimento alla persona utente, ma viene dimenticato quando si parla degli assistenti sociali (Sicora, 2021).

Dal mio punto di vista, la supervisione deve essere uno strumento complementare alla formazione sia universitaria che post-universitaria, la quale permette di insegnare delle strategie concrete dell'ambito della psicologia per riuscire a gestire i sentimenti e le emozioni nel momento stesso in cui il caso si presenta e scatena questo stato d'animo.

Se la supervisione e la formazione non risultano sufficienti per il professionista, allora in un secondo momento si dovrebbe pensare di ricorrere ad un supporto psicologico.

Ma è importante sfruttare al meglio queste risorse preventivamente, in quanto non si può pensare che l'assistente sociale debba subire passivamente situazioni emotivamente complesse, per poi provvedere a "riparare i danni" successivamente.

Per quanto riguarda infine gli sviluppi futuri di ricerca, questo studio, limitato a pochi casi e a pochi settori, potrebbe essere proposto ad un campione più ampio per rilevare altre sfaccettature di questo argomento che magari non sono state rilevate in questa sede e per raccogliere dati la cui analisi possa portare a risultati generalizzabili o comunque trasferibili a contesti diversi. Inoltre, potrebbe essere proposto a differenti generazioni di assistenti sociali per comprendere se negli anni venga effettivamente dedicata una maggiore attenzione su questi temi e se venga offerta ai futuri assistenti sociali e a quelli già operativi, una formazione più completa sulla gestione delle richieste emotive e sullo sviluppo delle competenze necessarie per farvi fronte, così come ad assistenti sociali operanti in settori diversi e in territori diversi.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations: antecedents, consequences and moderators. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124, 229 – 246.
- Adelmann, P. K. (1995). Emotional labor as a potential source of job stress. In Sauter S.L., & Murphy L.R.(Eds.), *Organizational risk factors for job stress* (pp. 371 – 381). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ajello, A.M., Cevoli, M., Meghnagi, S. (1992). *La competenza esperta. Saperi professionali e contesti di lavoro*. Roma: Ediesse.
- Ambel M.(2004), Percorsi di ricerca sulle competenze. Disponibile in: (<http://www.memorbalia.it/competenze/sitobibliografiaok.htm>)
- Argyle, M. (1999). Development of social coping skills. In L. Frydenderg. *Learning to cope* (pp. 81-106). New York: Oxford University Press.
- Argyle, M., & Kendon, A. (1967).The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology* 3, 55–98.
- Ashforth, B.E., & Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*. 18(1),88-115.
- Baumgartner, E. (2010). *Gli esordi della competenza emotiva. Strumenti di studio e valutazione*. Milano: Ed. Universitarie di lettere economia e diritto.
- Bertagna G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno*. Brescia: La Scuola.
- Bombieri, R. (2021). " Social and emotional learning"(SEL): criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico. *Ricercazione*, 13(1), 147-164.
- Boyatzis R.E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis R.E., Goleman D., & Rhee K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On, D.A. Parker (eds.). *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco, CA: Josey-Bass.

- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 17–39.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (1998). On the dimensionality of emotional labor: development and validation of an emotional labor scale. *Paper presented at the 1st Conference on Emotions in Organizational Life, 7.-8.8.98, San Diego, CA*
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 7*, 57–67.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the emotional labour scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*, 365–379.
- Buřsing, A., & Glaser, J. (1999). Interaktionsarbeit. Konzept und Methode der Erfassung im Krankenhaus [Interaction work. Concept and measurement methods in hospitals]. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 53*, 164 – 173.
- Buhs E.S. & Ladd G.W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology», 37*, (4), 550-560.
- Choi, Y. G., & Kim, K. S. (2015). A literature review of emotional labor and emotional labor strategies. *Universal Journal of Management, 3*(7), 283-290.
- Consiglio C. & Santrapia F., (2020). Emotion work ed emotion management: dall'interazione con il cliente ai team di lavoro. *Personale e lavoro, 623*, 4-14.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social informationprocessing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- D'Amario, B., Saladino, V., Santilli, M., & Verrastro, V. (2015). Le competenze trasversali. Teorie e ambiti applicativi. *QUALE psicologia, 5*(2), 99-114.
- De Caro, T., & D'Amico, A. (2008). L'intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. *Giornale italiano di psicologia, 35*(4), 857-884.

- De Castro, A. B., Agnew, J., & Fitzgerald, S. T. (2004). Emotional labor: relevant theory for occupational health practice in post-industrial America. *AAOHN journal*, 52(3), 109-115.
- Deetz, S.A. & Stevenson, S.L. (1986). *Managing Interpersonal Communication*. New York: Harper and Row.
- Denham S.A. (1998). *Emotional development in young children*, New York: Guilford Press.
- Denham S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness. What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.
- Denham S.A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationship. *Cognition, Brain, Behavior (11)*, 1, 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In Grusec J.E., & Hastings P.D. (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 614-637). New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., Salich, M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. (2004). Emotional and social development in childhood. In P. K. Smith, & C. H. Hart, (Eds.), *Childhood Social Development* (pp. 307-328). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Diefendorff J.M. & Gosserand R.H. (2003). Understanding the emotional labor prospective: a control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 945-959.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339–357.
- Dowling, M. (2001). *Young children's personal, social and emotional development*. London: SAGE Publication. Inc.

Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., & Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 9*, 1087-1101.

Duncan, R., Washburn, I. J., Lewis, K. M., Bavarian, N., DuBois, D. L., Acock, A. C., Vuchinich S., & Flay, B.R. (2017). Can universal SEL programs benefit universally? Effects of the Positive Action Program on multiple trajectories of social-emotional and misconduct behaviors. *Prevention Science, 18*(2), 214-224.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432

Egan, G. (1998). *The Skilled Helper: A Systematic Approach to Effective Helping*, Belmont, CA: Wadsworth.

Eisenberg N., Fabes R.A., Guthrie I.K. & Reiser M. (2000), Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, (1), 136-157

Ekman P. (1973). Cross culture studies of facial expression. In P. Ekman (ed.), *Darwin and facial expression: A century of research in review* (pp.162-222). New York: Academic Press.

Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Green-berg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ferrari, F. (2011). *Insoddisfatti Cronici: Evidenze Empiriche Nei Giovani Lavoratori Italiani (Chronically Dissatisfied: Empirical Evidence in Young Italian Workers)*. Available at SSRN 1810832.

Ferris, G. R., Witt, L. A., & Hochwarter, W. A. (2001). Interaction of social skill and general mental ability on job performance and salary. *Journal of Applied Psychology, 86*(6), 1075.

Fiorilli C., De Stasio S. e Di Chiacchio C. (2011), Amici a scuola: tra competenze emotive e sociali. In I. Grazzani e C. Riva Crugnola. *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza: Percorsi tipici e atipici e strumenti di valutazione* (pp.37-49). Milano: Unicopli.

Flanagan J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, pp. 327-358.

Frese, M., & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: a German approach. In H. C. Triandis, M. D. Hough, & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology, vol. 4* (pp. 271 – 340). Palo Alto: Consulting Psychologists Press

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165

Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burn-out: the high cost of high achievement*. Massachusetts: Anchor Press

Gershuny, J.I., & Miles, I.D. (1983). *The new service economy*. New York: Praeger Publishers.

Giacomantonio, M., & Livi, S. (2008). Lavoro emotivo e benessere: due modelli a confronto. *Giornale italiano di psicologia*, 35(2), 337-352.

Goldberg L, Grandey AA. 2007. Display rules versus display autonomy: emotion regulation, emotional exhaustion, and task performance in a call center simulation. *J. Occup. Health Psychol.* 12(3), 301–18

Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goleman D., Boyatzis R.E. & Mckee A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Grandey A.A., Fisk G.M. & Steiner D. (2005). Must «Service with a smile» be stressful? The moderating role of personal control for American and French employees. *Journal of Applied Psychology*, 90, 893-904

- Grandey AA, Fisk GM, Mattila A, Jansen KJ & Sideman L. (2005). Is service with a smile enough? Authenticity of positive displays during service encounters. *Organ. Behav. Hum. Decis. Process.* 96(1), 38–55
- Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110.
- Grandey, A. (2003). When the show must go on: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46, 86–96.
- Grandey, A. A., & Gabriel, A. S. (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here?. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 2(1), 323-349.
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2013). Lo sviluppo della competenza socio-emotiva nella scuola dell'infanzia: una proposta d'intervento attraverso la conversazione. *Psicologia Dell'Educazione*, 7(3), 385-396.
- Guerra, N., Modecki, K., & Cunningham, W. (2014). Developing social-emotional skills for the labor market: The PRACTICE model. *World Bank Policy Research Working Paper*, (7123).
- Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie [General work and engineering psychology]*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten [General work psychology. Psychological regulation of work activity] (4th ed.)*. Bern: Huber.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Hatfield E, Cacioppo JT & Rapson RL. (1994). *Emotional Contagion*. New York: Cambridge Univ. Press
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion. Studies in Emotion and Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hennig-Thurau T, Groth M, Paul M & Gremler DD (2006). Are all smiles created equal? How emotional contagion and emotional labor affect service relationships. *J. Mark.* 70(3), 58–73.
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hochwarter, W. A., Witt, L. A., Treadway, D. C., & Ferris, G. R. (2006). The interaction of social skill and organizational support on job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 482-489.
- Hogan, J., & Lock, J. (1995, May). A taxonomy of interpersonal skills for business interactions. In *10th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Orlando, FL*.
- Holman, D. (2002). Employee well-being in call centres. *Human Resource Management Journal*, 12, 35–50.
- Hubbard, J. A. & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quartely*, 40, 1-20.
- Hülshager U.R. & Schewe A.F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: a meta-analysis of three decades of research. *J. Occup. Health Psychol.* 16(3), 361–89.
- Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition & Emotion*, 13(5), 505-521.
- Knapp, M.L. (1978). *Non-verbal Communication in Human Interaction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1989). Construct validity of the Maslach burnout inventory. *Journal of Applied Behavioral Science*, 25, 131 – 144.
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (1998). Catching fire without burning out: is there an ideal way to perform emotional labor? *Paper presented at the 1st Conference on Emotions in Organizational Life, 7.-8.8.98, San Diego, CA*
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14, 8–49.

- Kuhn, S., & Wooding, J. (1994). The changing structure of work in the United States: Part I, the impact on income and benefits. *New Solutions*, 4(2), 43-56
- Le boterf G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Leidner, R. (1993). *Fast food, fast talk: Service work and the routinization of everyday life*. Berkeley, CA: University of California Press
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. Handbook of industrial and organizational psychology. *Chicago: RandMc Nally*, 2(5), 360-580.
- Maccann C., Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D. (2004). The assessment of Emotional Intelligence: On frameworks, fissures and the future. In G. Geher (ed.), *Measuring emotional intelligence* (pp.21-53). New York: Nova Science Publishers.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied social psychology annual*, vol. 5 (pp. 133 – 153). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory (2nd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Pres
- Mayer J.D., Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- Mayer J.D., Salovey P. & Caruso D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Toronto, Ontario, Canada: MultiHealth System.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-25). NY: Basic Books.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.

- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509–516.
- Mills, P.K. (1986). *Managing service industries: Organizational practices in a postindustrial economy*. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company
- Morris, J.A., & Feldman, D.C. (1997). Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issues*, 9(3), 257-274
- Morris, J.A., & Feldman, D.C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Mortari L. (2005). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Myers D.G. (2009). *Psicologia sociale*. Milano: McGraw-Hill.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés [Education and the 21th century]*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia [Criterion referenced pedagogy]*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Neisser, U. (1967), *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Nelson, R. R. & Winter, S.G. (1982). *An Evolutionary Theory of economic change*. England: Belknap Press.
- Nerdinger, F. W., & Röper, M. (1999). Emotionale Dissonanz und Burnout. Eine empirische Untersuchung im Pflegebereich eines Universitätskrankenhauses [Emotional dissonance and burnout. An empirical examination in the nursing sector of a university hospital]. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 53, 187 – 193.
- Nowicki, S. & Duke, M. P. (1992). The association of children's nonverbal decoding abilities with their popularity, locus of control, and academic achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 153(4), 385- 393.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169

- Parker, T. (2016). *6 Steps to Mindfully Deal with Difficult Emotions*. The Gottman Institute, s.l. Disponibile in: www.gottman.com/blog/6-stepstomindfullydealwithdifficultemotions.
- Pattaro, C & Zannoni A. (2021). La gestione delle emozioni nella pratica professionale degli assistenti sociali: una ricerca esplorativa in Veneto. *Studi di Sociologia*, 3, 303-319.
- Patterson, M.L. (1988). Functions of non-verbal behaviour in close relationships. In S. Duck (ed.) *Handbook of Personal Relationships: Theory, Research and Interventions*, New York: Wiley.
- Patterson, M.L. (1995). A parallel process model of non-verbal communication. *Journal of Nonverbal Behavior* 19, 3–29.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press
- Planalp, S. (1999). *Communicating emotion: Social, moral, and cultural processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plutchik, R. (1994). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Bollati Boringhieri.
- Polanyi M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Rafaeli A. & Sutton I.R. (1987). Expression of emotion as part of work role. *Academy of Management Review*, 12 (1), 23-37.
- Rafaeli A. & Sutton I.R. (1989). The expression of emotion in organizational life. *Research in Organizational Behavior*, 11, 1-42.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.

- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hassett & M. Hersen, (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Rutter, D. R., & Fielding, P. J. (1988). Sources of occupational stress: an examination of British prison officers. *Work and Stress*, 2, 291 – 299.
- Saarni C. (1989). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 36, pp. 115– 182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35-66). NY: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Odessa: Guilford Press.
- Salerni A., Zannani S. (2018). *L'incidente critico come formazione riflessiva e autoriflessiva*. Roma: Università La Sapienza.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor and Francis.
- Schmutte, B. (1999). *Emotionsarbeit und ihre Konsequenzen bei Bankmitarbeitern [Emotion work and its consequences on employees in the banking sector]*. Unpublished diploma thesis: J. W. Goethe-University: Faculty of Psychology.
- Schneider, B. H. (1993). *Childrens' social competence in context*. Oxford: Pergament Press.
- Schneider, R. J., Ackerman, P. L., & Kanfer, R. (1996). To "act wisely in human relations:" Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, 21, 469-481.
- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127 – 190.

- Sicora, A. (2021). Assistenti sociali ed emozioni: microstorie per riflettere, imparare e condividere. *Rivista di servizio sociale*, 1, 8-19.
- Smith, P. K. & Hart, C. H. (Eds.). (2004). *Childhood social development*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Spence, S. (1983). The implication for heterosexual social skills training. In S. Spence & G. Shepherd (Eds.), *Development in social skills training* (pp. 282-286). London: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627.
- Thorndike, R. K. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-335.
- Tripp D. (2003). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. London: Routledge.
- Mortari L. (2005). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Flanagan J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, pp. 327-358.
- Salerni A., Zannani S. (2018). L'incidente critico come formazione riflessiva e autoriflessiva. Disponibile in: [//www.intercammini.org/wp-content/uploads/2018/05/Salerni-Zanazzi-incidenti-critici.pdf](http://www.intercammini.org/wp-content/uploads/2018/05/Salerni-Zanazzi-incidenti-critici.pdf)
- Van Kleef GA, Homan AC, Cheshin A. (2012). Emotional influence at work: Take it EASI. *Organ. Psychol. Rev.* 2(4), 311–39.
- Van Kleef GA. 2009. How emotions regulate social life: the emotions as social information (EASI) model. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 18(3), 184–88.
- Volpert, W. (1982). The model of the hierarchical – sequential organization of action. In W. Hacker, W. Volpert, & M. Cranach (Eds.), *Cognitive and motivational aspects of action* (pp. 35 – 51). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- Wallace JC, Edwards BD, Shull A, & Finch DM. (2009). Examining the consequences in the tendency to suppress and reappraise emotions on task-related job performance. *Hum. Perform.* 22(1), 23–43.
- Watson, J.B. (1970). *Behaviorism*. New York: Norton & Company.
- Webster-Stratton, C. (2002). *How to promote children's social and emotional competence*. London: SAGE Publication Inc.
- Wharton, A. (1993). The affective consequences of service work. Managing emotions on the job. *Work and Occupations*, 20, 205 – 232.
- Wouters, C. (1989). Response to Hochschild's Reply. *Theory, Culture & Society*, 6(3), 447–450.
- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fettig, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. *The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning*, 1-19
- Zammuner, V. L., & Galli, C. (2005). The relationship with patients: 'Emotional labour' and its correlates in hospital employees. In C. E. J. Hartel, W. J. Zerbe & N. M. Ashkanasy, (Eds.), *Emotions in organizational behaviour* (pp. 251–285). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human resource management review*, 12(2), 237-268.
- Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Health*, 16, 527 – 545.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress. The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 371 – 400.
- Zsolnai, A. & Józsa, K. (2003). Possibilities of criterion referenced social skills development. *Journal of Early Childhood Research*, 1(2), 181-196.

Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(1), 1-10.

Zyphur MJ, Warren CR, Landis RS & Thoresen CJ. 2007. Self-regulation and performance in high-fidelity simulations: an extension of ego-depletion research. *Hum. Perform.* 20(2),103–18

SITOGRAFIA

[https:// casel.org/what-is-sel/](https://casel.org/what-is-sel/)

[https:// casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASELSEL-Framework-11.2020.pdf](https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASELSEL-Framework-11.2020.pdf)

<http://www.unive.it/cfcc>

<https://www.unive.it/data/insegnamento/341368/programma>

APPENDICE

Traccia dell'intervista

Intro Buongiorno e grazie per la sua preziosa collaborazione a questo studio sulle richieste emotive e sulle competenze socio-relazionali dell'Assistente Sociale. In questa intervista parliamo di emozioni, e nello specifico delle emozioni vissute dall'Assistente Sociale nella relazione con la persona-utente. Succede che l'AS si trovi a provare emozioni molto intense quando interagisce con gli utenti, emozioni a volte piacevoli a volte, forse più spesso, spiacevoli; succede che sperimenti una forte empatia con alcuni utenti o, viceversa, che si trovi in una condizione di totale assenza di empatia, di distacco emotivo o addirittura di cinismo; può succedere che l'AS percepisca o pensi in certe situazioni che le emozioni che sta provando non siano adeguate al contesto, non siano opportune, o che non riesca a provare le emozioni richieste dalla specifica situazione. A volte, ad esempio, può succedere di provare disprezzo quando invece si pensa di dover essere empatici e accoglienti, o al contrario di provare un eccesso di empatia quando invece si pensa che sarebbe più opportuno mantenere una certa neutralità emotiva. Altre volte, semplicemente, la spiacevolezza o l'intensità delle emozioni che si provano, per quanto adeguate, diventa un carico emotivo eccessivo per l'AS, che può portare a sviluppare difficoltà, preoccupazione, o anche stress e burnout.

- 1- Per iniziare l'intervista, le chiedo di ricordare un evento, un episodio che ha vissuto nella sua storia professionale e che per lei è stato particolarmente critico dal punto di vista emotivo. Cerchi di recuperare in memoria una specifica situazione, ad esempio un colloquio o una visita domiciliare, nella quale l'interazione con l'utente o gli utenti (come nel caso di una famiglia) è stata per lei particolarmente critica dal punto di vista emotivo. Può essere un episodio in cui ha provato emozioni che la hanno turbata o disturbata, oppure emozioni difficili da gestire, o viceversa un esagerato distacco emotivo, oppure emozioni non opportune perché diverse da quelle che secondo lei avrebbe dovuto mostrare all'utente, ad esempio emozioni di rifiuto invece che di vicinanza/comprendimento,

troppa o troppo poca empatia, o emozioni adeguate ma troppo intense o troppo spiacevoli. Si prenda il tempo necessario per ricordare un evento di questo tipo e poi per favore me lo descriva più dettagliatamente possibile. Quando è successo? Che tipo di utente era, che tipo di intervento, per quale tipo di problema? Come si è svolta l'interazione tra lei e la persona e le persone coinvolte?

- 2- In riferimento all'episodio che mi ha descritto, la prego di raccontarmi come si è sentito, quali emozioni ha provato, quale è stata la sua difficoltà emotiva.
- 3- In quella situazione ha sentito di dover mostrare alla persona, in virtù del suo ruolo di assistente sociale, delle emozioni diverse da quelle che stava provando?
Se la risposta è positiva: ha cercato di nascondere quello che stava provando e di fingere un'emozione diversa, come se stesse indossando una "maschera", o ha cercato di sentire realmente le emozioni che pensava fosse giusto provare in quel momento come assistente sociale?
Se la risposta è negativa: pensi ad un altro episodio che le viene in mente in cui secondo lei si è trovata in questo tipo di situazione.
- 4- Secondo lei l'utente cosa si aspettava da lei come assistente sociale in quel momento? Ad esempio un atteggiamento più distaccato o viceversa un maggiore coinvolgimento da un punto di vista emotivo? O ad esempio più comprensione? Questo le ha causato un senso di disagio o di stress?
- 5- Al di là di questo singolo episodio, pensi a tutta la sua carriera di Assistente Sociale e alle situazioni di interazione, comunicazione e relazione con gli utenti che tipicamente si trova e si è trovato ad affrontare. In generale, quali sono per lei le maggiori criticità emotive? Quali difficoltà riscontra rispetto alle sue emozioni e alla loro gestione durante il lavoro e dopo?
- 6- Per far fronte a tali difficoltà e richieste emotive, di quali risorse, aiuti, o maggiori competenze sente di avere bisogno? Quali competenze emotive sente di aver sviluppato nella sua carriera lavorativa, attraverso la pratica e la riflessione sui

suoi personali vissuti emotivi? Ad esempio, sente di essere diventato più capace di restare emotivamente neutro, o viceversa più empatico, oppure più capace di modificare le sue emozioni in base a quelle richieste dalla situazione e dal ruolo, o di simulare/dissimulare le sue emozioni, o altro?

- 7- Le pongo infine una domanda generale che riguarda la sua opinione sulle competenze socio-relazioni dell'Assistente Sociale. Secondo lei quali sono le competenze emotive e relazionali che un assistente sociale deve possedere per poter gestire in modo efficace la relazione con l'utente? Che tipo di formazione crede che sia necessaria per poterle acquisire in modo efficace? Ritiene che la formazione universitaria, post universitaria e la formazione continua offerta agli Assistenti Sociali siano sufficienti e adeguate?

RINGRAZIAMENTI

Vorrei ringraziare, innanzitutto, i partecipanti alla ricerca, ovvero le sei assistenti sociali che hanno risposto alla mia intervista, dedicandomi il loro tempo, condividendo con me i loro vissuti e fornendomi i dati grazie ai quali ho prodotto i risultati del mio studio.

Desidero ringraziare la mia relatrice, la Prof.ssa Elisa Maria Galliani, per la disponibilità, la pazienza e il sostegno datomi in questi mesi per la stesura del mio lavoro di tesi.

Un ringraziamento speciale ai mie genitori per il supporto e l'affetto che mi hanno rivolto non solo nel mio percorso di studi ma in ogni ambito della mia vita e in ogni mia scelta. Non ce l'avrei mai fatta senza di loro.

Ringrazio Andrea e Claudia per aver avuto sempre una parola di incoraggiamento e per essere stati un punto di riferimento in tutti questi anni, nonostante la distanza che ci separa.

Un grazie particolare a Paolo, il mio fratellone, complice e spalla su cui poter sempre contare. Grazie al tuo ottimismo, alla tua determinazione e solarità ho imparato ad affrontare con forza tutte le sfide che ho incontrato nella vita.

Grazie a Marika, una ragazza speciale, generosa e dolce come pochi, sempre pronta a dare una parola di conforto e a coccolarti anche con piccoli gesti.

Voglio ringraziare i miei migliori amici Daniela, Roberto e Vanessa per le serate passate insieme, le risate e per aver condiviso con loro i momenti più belli dai tempi del liceo. Ma soprattutto voglio ringraziarli per esserci stati nei periodi meno belli, di sconforto perché sono quelli che ci hanno permesso di crescere insieme. Sono certa che le nostre strade non si separeranno mai.