# Costruire testo: analisi di un processo di formazione all'intervista in psicologia

Francesca Romana Dolcetti[1], Nadia Battisti[1], Fabrizio Casuccio[2]

[1]Laboratorio di statistica per l'analisi del testo – Sapienza Università di Roma – Roma – Italia

[2]RisorseObiettiviStrumenti Studio Associato di Psicologia – Roma – Italia

## Abstract

We present an analysis on the representations on the conduction of interviews proposed in a method of exploratory analysis of textual corpora: Emotional Text Analysis (AET). The training process is proposed at the statistics laboratory for text analysis, in the second year of the First Degree Course for Clinical Intervention, Faculty of Psychology 1, Sapienza University of Rome. The training is realized through the involvement of the students in an authentic research project where interviews are a tool for gathering texts on which to work on. The monitor wants to highlight the contribution that the student- researcher can give to the construction of such a text. The objective of the interview is to facilitate the outcome of a text rich with the experiences of the interviewed subjects on the object of the research. We suppose a link between the competence to think the relationship within the context and the competence to construct a text in a picture of coherence between the creation manner of a textual corpus and the method of analysis used. This question is interesting within the use of other instruments of text analysis. As an instrument meant to move forward the student competence to construct texts we suggested a written report regarding their experience of the interview conducted, since we think that it is through the action of reporting that it is possible to create a new sense of the experience which could produce a development of their competence. The analysis we have realized has considered as the textual corpus the whole of the reports written by the students and produced during the last four years of Laboratory. The result has been to point out the principal cultural models that the students live with and participate in the formative experience of the interview, with which they will then construct the text that they will later analyze. In the three classes of words and two factors produced by the analysis, we have noticed critical and development aspects treated in this paper.

## Sommario

Presentiamo un'analisi sulle rappresentazioni sulla conduzione dell'intervista proposta in un metodo di analisi esplorativa dei corpus testuali: l'Analisi Emozionale del Testo (AET). Il processo formativo è proposto nel Laboratorio di statistica per l'analisi del testo, al secondo anno del Corso di Laurea per l'Intervento Clinico, Facoltà di Psicologia 1, Sapienza Università di Roma. La formazione è realizzata attraverso l'implicazione degli studenti in un reale progetto di ricerca dove l'intervista è strumento di raccolta del testo su cui lavorare. Il monitoraggio vuole mettere a fuoco il contributo che lo studente-ricercatore può dare alla costruzione di tale testo. L'obiettivo nell'intervista è facilitare la produzione di un testo ricco dei vissuti degli attori interpellati sull'oggetto dell'esplorazione. Ipotizziamo ci sia un'identità fra competenza a pensare la relazione entro il contesto e competenza a costruire testo in un quadro di coerenza tra il modo di creazione del corpus testuale e il metodo d'analisi utilizzato. Questione interessante anche entro l'uso di altri strumenti di analisi del testo. Abbiamo proposto loro il resoconto scritto sull'esperienza d'intervista realizzata, quale strumento volto a far progredire la competenza degli studenti a costruire il testo. Pensiamo che resocontare dia un senso nuovo all'esperienza stessa e permette di vederne possibili sviluppi. L'analisi che abbiamo realizzato ha visto come corpus testuale quello dell'insieme dei resoconti scritti dagli studenti. Abbiamo utilizzato quelli prodotti negli ultimi quattro anni di Laboratorio. Il risultato di aver così evidenziato i principali modelli culturali con cui gli studenti vivono e partecipano all'esperienza formativa all'intervista, con la quale costruiscono il testo che poi analizzeranno. Nelle tre classi di parole e due fattori prodotti dall'analisi, abbiamo riscontrato aspetti critici e di sviluppo descritti nel presente lavoro.

**Parole chiave:** intervista, resoconto, Analisi Emozionale del Testo, formazione.

# 1. Introduzione

Nel contesto in cui lavoriamo, all'analisi testuale è dedicato un Laboratorio al secondo anno della laurea triennale che forma all'intervento clinico in psicologia.

Il Laboratorio che, nell'ambito dell'analisi del testo, si propone la formazione ad una competenza di base per l'Analisi Emozionale del Testo (AET) ha i seguenti obiettivi: proporre un'integrazione tra tecniche e teorie nell'ambito dell'analisi testuale; sperimentare la valenza emozionale e relazionale del discorso e del testo; apprendere ad evidenziarla ed analizzarla attraverso una specifica metodologia; avvicinare le tecniche statistiche multivariate; tecniche adatte ad analizzare fenomeni complessi, che coinvolgono una molteplicità di variabili, senza fare ipotesi a priori sulle relazioni tra le diverse variabili e leggendo tali relazioni, una volta ottenuti i dati, attraverso modelli psicologico clinici; imparare a mettere in rapporto l'assunzione di una posizione esplorativa e il rigore di un metodo; proporre l'integrazione tra metodologia e contesto dell'intervento.

In questo lavoro presentiamo il monitoraggio di una fase della formazione all'analisi testuale: l'esperienza a costruire un testo attraverso un'intervista, nella prospettiva che la competenza stia nel saper organizzare la dimensione relazionale del discorso fra gli interlocutori. Per capire con quali modelli gli studenti affrontano questo momento dell'apprendimento, abbiamo analizzato i resoconti dell'esperienza d'intervista di un centinaio di studenti nel corso di quattro anni di Laboratorio.

Prima di addentrarci nella descrizione delle questioni che sono state per noi centrali in questo lavoro ricordiamo brevemente la specificità della AET. Si tratta di una metodologia psicosociale che lavora rilevando le rappresentazioni simboliche prodotte entro le relazioni. Utilizza a questo scopo una teoria per cui la mente articola il suo funzionamento, al tempo stesso, in un modo d'essere conscio, che è il modo di operare del pensiero scopritore e creatore d'eterogeneità, ed un modo d'essere inconscio, che coincide con il modo di operare dell'emozione (Matte Blanco, 1975). "Pensiero" ed "emozioni" sono attivi allo stesso momento nell'essere umano, seppur in porzioni differenti, e costruiscono "fantasie" che svolgono un ruolo fondamentale nel permetterci di istituire e costruire relazioni (Carli et al., 2004).

L'analisi del testo è diretta a conoscere tali fantasie, motivata in questo quadro teorico dal considerare le parole un veicolo primario di queste fantasie, ed i rapporti tra le parole quali indizi sulle relazioni che si cerca di istituire entro un contesto. Non tutte le parole però veicolano fantasie. Carli e Paniccia (2002) hanno per questo proposto il costrutto di "parola densa": *dense* sono quelle parole che da sole riescono a farci provare molti stati d'animo, intensi ed anche opposti tra loro, e per questo ci parlano delle relazioni. Con l'AET siamo interessati quindi a cogliere ed analizzare il rapporto esistente tra queste parole, per capire come si organizzano in vista di una comunicazione (Carli e Paniccia, 2002; Carli et al. 2004).

# 2. Progettazione della formazione in un metodo di analisi del testo

## *2.1. Il setting di lavoro*

Nel Laboratorio il metodo formativo è di tipo "attivo", come definito da taluni autori, con lo scopo di "avvicinare il setting educativo alla realtà lavorativa" (Avallone 1989, p. 143). Si tratta di un "lavoro di progetto, che propone ai partecipanti di operare su situazioni e problemi specifici, effettivamente presenti nei propri contesti organizzativi" (*ibidem*, p. 143). Nel

nostro caso gli studenti apprendono attraverso la partecipazione ad una ricerca-intervento, di cui condividono l'intero processo e dove ogni partecipante, tra le altre azioni, conduce almeno un'intervista in modo che ciascuno possa fare la propria esperienza di costruzione del testo. Implicarsi in un lavoro "reale" è un primo passo che ancora non garantisce l'efficacia dell'apprendimento. Per Carli e Paniccia (1999) è possibile distinguere fra diversi modi di apprendere secondo gli obiettivi che si vuole raggiungere. Mettere in pratica può tradursi in un addestramento o essere il primo momento di un processo che si sviluppa attraverso una progressiva consapevolezza dei modelli che si sono utilizzati per svolgere un lavoro. Da parte nostra più che trasmettere un saper fare già definito, proponiamo ai partecipanti di mettersi in gioco nelle diverse azioni della ricerca e istituiamo alcuni spazi di scambio dove poter esplicitare e ripensare i modelli di lavoro che "spontaneamente" gli studenti utilizzano, ad esempio nel condurre un'intervista o nell'utilizzare un software.

### *2.2. Il resoconto*

Uno degli strumenti con cui si lavora, oltre alle discussioni in gruppo, è il resoconto. Nel corso degli anni abbiamo lavorato a ricerche su diversi temi e ogni volta, al momento della costruzione del testo, ossia quando è stata realizzata l'intervista, ciascun partecipante elabora uno scritto finalizzato al riconoscimento e alla riflessione sulla propria esperienza. Si tratta di uno scritto non strutturato, non obbligatorio, il cui contenuto è liberamente deciso dagli studenti. Questa prassi formativa ha aspetti in comune con il metodo "ricerca d'aula" o degli "autocasi" che secondo Avallone "risulta efficace per sviluppare la capacità di meglio gestire l'area di discrezionalità inerente i diversi ruoli organizzativi" (*ibidem* pp. 130-1). In questo senso il resoconto permette di raccontare come è stata vissuta la veste d'intervistatori e come ci si è proposti all'altro, quindi anche come si è organizzata l'intervista. Non intendiamo la gestione quale controllo del proprio fare, bensì come capacità di capire quali azioni abbiano orientato la produttività dell'incontro d'intervista, nell'ipotesi che il testo potrà svilupparsi secondo diverse direttrici proprio in virtù del come si è organizzato l'incontro con l'altro. Quanto alla discrezionalità pensiamo sia da ricondurre non tanto e non solo all'area delle scelte ragionate, quanto alla variabilità connessa alle diverse parti di sé, per lo più inconsapevoli, che sono state messe in gioco nel rapporto con l'intervistato, e rispetto alle quali poter poi costruire una riflessione. A questo riguardo Carli (1987) ci propone che con il resoconto il suo estensore si abitua a una ricostruzione sistematica dei nessi analitici posti tra esperienza e teoria e, nel contempo, a chiarire quelle connessioni tra differenti teorie che costituiscono il fondamento delle sue pre-concezioni teoretiche. Questo ci serve nel Laboratorio affinché i partecipanti non solo "facciano" ma recuperino gli ancoraggi scientifici e professionali che hanno guidato il loro fare: l'estensore del resoconto dovrebbe quindi sia mettere in parole le emozioni, sia ancorarle a categorie di senso diverse da quelle del senso comune (Carli e Paniccia, 2005).

E' così che attraverso l'analisi dei resoconti pensiamo di avere degli indicatori su come evolve la formazione, ed in particolare quali legami si sviluppano tra le emozioni sperimentate dagli studenti e i modelli mutuati dalle teorie psicologiche apprese.

## 3. Quali riferimenti per la costruzione di dati testuali

Prima di esporre i modelli che ci parlano dell'esperienza d'intervista degli studenti, ci è utile presentare alcuni esempi di letteratura sulla costruzione dei dati testuali. E' il confronto con altri autori che ci permette di chiarire gli ancoraggi del percorso formativo che fa da sfondo alla produzione dei resoconti di cui presentiamo l'analisi.

### *3.1. Il ruolo del contesto nella produzione del testo*

Per costruire un saper fare sull'analisi del testo, il Laboratorio dà un posto centrale al modo di costruire il corpus testuale. In primo luogo i testi sono differenziati a seconda che il ricercatore abbia partecipato, o meno, alla loro produzione. In un romanzo, un articolo di giornale o un discorso politico, chi analizza il testo è estraneo alla costruzione di quella fonte testuale. Diverso è il caso di una situazione di lavoro, quando un committente, che può o meno identificarsi con il ricercatore, avvia un processo di conoscenza perché intende interloquire ed esplorare una questione con dei soggetti. In entrambi i casi, che lo scritto esista già o vada prodotto, siamo alle prese con la questione se occuparci, e come, del contesto entro cui è stato costruito, in altre parole tenere a mente alcuni elementi considerati necessari a fare ipotesi al momento dell'analisi: chi parla, o scrive, a chi si rivolge e con quali scopi. Nel Laboratorio trattiamo in particolare la situazione in cui un professionista contribuisce all'estensione di un testo.

Queste considerazioni riguardano una questione più generale, indicata da Tuzzi quando, citando Marradi, rileva quanto "In ogni ricerca basata su fonti testuali e, più in generale, in ogni ricerca che tratta materiale di natura qualitativa […] una parte molto consistente di risorse deve essere investita nella cosiddetta *costruzione del dato*" (2003, p. 34). Gli studenti sono chiamati a considerare l'aspetto della validità nella selezione o produzione dei testi rispetto al fenomeno che s'intende cogliere, e dunque al proprio contributo nell'ipotesi che "i dati non esistono al di fuori delle operazioni che il ricercatore compie in rapporto a un determinato quadro di riferimento teorico" (Ercolani, Areni e Mannetti, 1990, p. 88).

Quanto alla situazione di produzione del testo, emerge la rilevanza della relazione fra gli attori che vi partecipano. Per Bolasco "In ogni discorso […] è importante poter individuare quale e quanta parte del discorso è dovuta alla *situazione*, ossia alla specifica *condizione di enunciazione* del discorso (o di stesura del testo), che riflette la modalità di interazione fra colui che emette (E) e colui che riceve (R) il messaggio" (1999, p. 185). Al riguardo, sempre la Tuzzi, parlandoci di un'analisi che lavora su testi d'interviste aperte, ci rimanda all'abilità degli intervistatori e dunque alla competenza di chi organizza le condizioni più funzionali a quel rapporto (2003).

### *3.2. Le competenze all'intervista: come orientarsi nella relazione*

Il Laboratorio funziona da spazio di confronto su come vengono intese le competenze alla costruzione di un testo. I contributi che seguono hanno in comune l'esigenza di occuparsi della relazione, che si tratti di interviste o di colloqui.

Strati (1997), quando illustra il metodo di lavoro nella *Grounded Theory*, indica alcuni fattori della posizione del ricercatore: immersione, familiarità, profondità, comprensione, aspetti a suo avviso fondati sull'empatia dello studioso che può così "mettersi nei panni" degli attori sociali, mentre raccoglie informazioni attraverso i loro racconti. Qui la competenza sta nella capacità di creare una vicinanza affettiva. Acquista centralità una relazione a due che non considera l'influenza dei ruoli nell'incontro, piuttosto ci sembra intenta ad allontanarla sullo sfondo del rapporto.

Alle caratteristiche sociali del contesto viene dato invece uno spazio di rilievo nel contributo di Cipriani che, nella ricerca fondata sulle storie di vita, vede il fulcro dell'analisi sociologica nella "relazione fra testo e contesto, fra narrazione e sue coordinate sociali di collocazione" (1997, p. 210). Fra i temi che egli affronta c'interessa la questione che egli chiama della reattività "cioè della diversità di reazione da parte dei soggetti intervistati, impegnati in

colloqui più o meno lunghi, più o meno sereni, più o meno spontanei. La stessa sede di svolgimento dell'indagine crea reazioni differenziate: un conto è parlare in casa propria, ben altro esprimersi sul luogo di lavoro, altro ancora raccontare la propria vita stando seduti al tavolo di un bar. Non solo. C'è da tener conto della stessa reazione del ricercatore […] minore o maggior disponibilità all'ascolto, simpatia o antipatia per l'informatore, valutazioni previe o cambiamenti d'opinione" (*ibidem,* p. 211). Se la situazione produce vissuti significativi, che influenzano il testo, sembra che il tempo, i luoghi d'incontro, la condizione affettiva del ricercatore, siano fattori determinanti ma scissi fra loro. Pensiamo che l'interesse per questi elementi diventi efficace se ricondotto al senso che è stato dato all'incontro. Nel Laboratorio cerchiamo di costruire ipotesi su cosa possa significare definire, al di là del senso comune, un colloquio "lungo" o "spontaneo", oppure cosa comporta nel vissuto di ciascuno convenire la scelta di un luogo piuttosto che un altro, ove parlare, quindi costruire testo. Proponiamo agli studenti che gli intenti di chi opera nella ricerca, per quale committente, le caratteristiche di tempo e di spazio dell'incontro, più che dimensioni di realtà, oggettive si potrebbe dire, considerate stimoli cui ciascuno reagisce in modo idiosincratico, possono essere pensati come un complesso di fattori che organizzano, o meno, le condizioni più funzionali allo scopo dell'incontro e alla motivazione di chi vi partecipa.

Nel senso, appena proposto, va il contributo di Barbieri. Egli vede una reciprocità nei vissuti nella costruzione del testo, ponendo l'accento sulla sua natura dialogica "senza che il destinatario o l'interlocutore (l'Altro) compaia materialmente nella dimensione pragmatica della comunicazione" (2007, p. 41). Proporre la scrittura, o un'intervista, attiva la rappresentazione di un "Altro", che non è solo colui che interloquisce e sollecita l'azione della scrittura o del colloquio, ma anche un lettore, immaginato come ideale ascoltatore ed altri, potenziali, accanto a lui. Un esempio: chi propone un'intervista, dentro una ricerca dell'Università, istituisce uno scambio dove l'interlocutore si sentirà in rapporto non solo con chi ha di fronte ma anche con l'istituzione accademica.

Ora la rappresentazione di un altro evoca vissuti. Barbieri ci dice che "I testi realizzati a seguito di una richiesta esterna sollecitano l'autore a […] raccontare, ad un individuo normalmente sconosciuto, fatti ed emozioni in tutto o in parte personali, avvertiti come costituenti del proprio Sé. Porzioni del proprio mondo interno […] in un testo che l'Altro utilizzerà per scopi specifici, vissuti dall'autore come in parte ignoti, sfuggenti e non di rado deformati da fantasie persecutorie" (*ibidem*, p. 45). A nostro avviso occorre avere un bagaglio metodologico per trattare i vissuti d'estraneità (Carli e Paniccia, 2003). Facciamo l'ipotesi che essi non siano determinati da quanto si conosce già l'interlocutore, quanto dall'ignoto che si prefigura nel produrre un testo su qualcosa entro una nuova relazione. Ora se il ricercatore implica l'altro dentro un interesse, ad esempio conoscere gli sviluppi del proprio contesto di lavoro, spesso sollecita dimensioni di curiosità che smentiscono l'avere a che fare con vissuti persecutori. La persecutorietà, a nostro avviso, sarà tanto più presente quanto più non ci sia stata cura ad individuare e a condividere il senso di quella partecipazione. Non immaginiamo che il prodotto, il testo, sia alienabile dalla condizione che si è riusciti a creare con l'altro.

In proposito richiamiamo la proposta della psicosociologia francese in merito all'intervista non direttiva. Essa rappresenta una delle matrici del metodo AET, anche se non n'esaurisce i modelli di lavoro. Quest'intervista si distingue per il grado di libertà di cui dispongono gli interlocutori. Fra le sue diverse fonti teoriche e metodologiche c'è "la psicologia clinica, che colloca ogni ricerca entro una relazione contestualizzata, di cui costituisce un anello essenziale l'analisi dell'implicazione dei due partners […] dove il fatto che l'intervistatore influisca non può essere considerato come un ostacolo: è inscritto piuttosto nella situazione

d'intervista in quanto tale […] Da qui l'importanza del "lavoro" specifico che il ricercatore deve sostenere per fare opera di conoscenza, intesa almeno per una parte, come decostruzione delle proprie credenze e rappresentazioni ideologiche" (Giust, 2002, p. 264) Sia pur riconoscendo gli ancoraggi comuni, non ci sentiamo di condividere l'obiettivo di decostruire, se ha il senso di disarticolare, il modo con cui simbolizziamo l'implicazione reciproca nell'intervista, piuttosto pensiamo che si possa assumerla entro un'ottica di lavoro. Pensiamo sia un fattore produttivo da esplorare e da costruire, in modo non standardizzato, a seconda del contesto di lavoro.

Per dar modo a ciascuno studente di conoscere la proposta collusiva messa in atto nell'intervista proponiamo la scrittura di un resoconto. Questo scritto è uno strumento per apprendere dall'esperienza e per affinare le proprie competenze. Dal canto nostro era utile avere un monitoraggio sistematico della proposta formativa su questa fase del lavoro.

## 4. La Cultura Locale nella formazione all'intervista: i risultati dell'analisi

I resoconti prodotti dagli studenti ed utilizzati per questa ricerca sono 110, questi sono stati raccolti in un arco di quattro anni, fino all'anno accademico 2005-2006. La loro stesura non era obbligatoria. Si tratta di uno testo libero la cui lunghezza può variare, di solito da una a tre cartelle. Sono stati scritti dagli studenti direttamente in un file di testo facilitando la composizione del corpus del testo per l'analisi. Il "tema" resocontato è lo stesso per tutti gli studenti: l'esperienza d'intervista realizzata per costruire il testo per una ricerca. Le ricerche promosse dal Laboratorio in questi anni sono state: *la rappresentazione del Nuovo Ordinamento*, *la rappresentazione del tirocinio pre-laurea*, *l'esperienza nei nuovi contratti di lavoro*, *la rappresentazione del prodotto psicologico*.

L'AET per l'analisi statistica utilizza il *software Alceste* (Image, 2005) nell'ipotesi di un'analogia tra il modo di funzionare del programma e il funzionamento delle parole nel produrre la relazione (Carli e Paniccia, 2002). Come sintetizzano Matteucci e Tomasetto "*Alceste* studia le co-occorrenze tra le *forme semplici* nelle diverse *unità di contesto* di un *corpus* testuale. Per il programma il testo è suddiviso in due diversi tipi di unità di contesto (u.c.), quelle iniziali (u.c.i.), cioè i diversi testi che compongono il *corpus* (nel nostro caso le singole interviste), quelle elementari (u.c.e.) cioè ogni frase calibrata in funzione della lunghezza, valutata in base al numero di parole analizzate, e della punteggiatura.

Basandosi sul calcolo della presenza e dell'assenza (ovvero della distribuzione) di singole parole nelle diverse u.c.e. del testo, *Alceste* si situa in quello che viene definito l'approccio *distribuzionale*" (Matteucci e Tomasetto, 2002, p. 307). Differentemente quindi dall'ordinare il testo in una matrice soggetto per predicato. Sulle tabelle di contingenza *Alceste* opera una *classificazione gerarchica discendente* che "permette di suddividere gli enunciati che compongono l'intero corpus […] in classi sempre più piccole e sempre più omogenee al loro interno" (*ibidem*, p. 308). L'analisi statistica permette di identificare il vocabolario specifico di ciascuna classe. Le parole sono dunque una delle materie prime importanti entro questo tipo d'analisi. Per Matteucci e Tomasetto, *Alceste* introduce il concetto di *mondi lessicali* per parlare del significato delle classi così ottenute, come rimando ad un senso latente che queste possono avere, senso da esplicitare attraverso un'azione interpretativa.

In una medesima chiave nell'AET a queste classi è stato dato il nome di Repertori Culturali ed è stato chiamato Spazio Culturale quello che da un punto di vista statistico è lo spazio fattoriale (Carli e Salvatore, 2001). Questa specificità segue ad un'altra che ne è alla base: non tutte le parole del testo costruiscono la relazione, solo quelle denominate "dense" hanno

questa proprietà. Le parole possono dirsi dense quando presentano il massimo della polisemia emozionale ed il minimo dell'ambiguità di senso (Carli e Paniccia, 2002). Questa caratteristica metodologica dell'AET impone a chi intende farne uso la necessità che con *Alceste* siano messe in analisi solamente le parole dense. È per questo che una volta preparato il *corpus* complessivo (facendo verifiche sulla punteggiatura, eliminato quei segni grafici problematici per il trattamento del testo da parte del programma, distinguendo nel *corpus* le forme grafiche delle parole omografe ma dal diverso significato linguistico), si procede alla scelta delle parole da accettare per l'analisi. Questa operazione viene fatta direttamente e manualmente sul dizionario (file A2_DICO) creato da *Alceste* sulla base del *corpus*. Contemporaneamente, nell'idea di dare il massimo della consistenza alla densità emozionale, sono ricondotte ad una unica forma grafica tutte le parole dense aventi una stessa radice (Carli et al., 2004). *Alceste*, infine, effettua un'analisi fattoriale delle corrispondenze, a partire da una tavola di contingenza che incrocia, nel nostro caso, le parole dense con le classi estratte dalla classificazione gerarchica. Abbiamo quindi nel rapporto d'analisi che ci fornisce il programma un piano fattoriale descrittivo dei primi due fattori estratti.

I Repertori Culturali (RC) emersi in questa analisi sono 3 e riguardano un numero classificato di u.c.e. (unità di contesto elementare) pari a 2.014 su 2.482, cioè l'81.14%. Nella tabella 1 abbiamo riportato: in ordine decrescente di chi-quadro (il valore di associazione di ogni parola alla classe) le parole che compongono i tre RC; nell'ultima riga in basso il numero e la percentuale delle u.c.e. di ognuno dei tre RC. Possiamo vedere come il RC 1 raccolga una porzione maggiore di testo rispetto agli altri due RC. I tre RC, infine, sono riportati nella figura 1 entro lo spazio fattoriale.

| $\chi^2$ | **Repertorio Culturale 1** | $\chi^2$ | **Repertorio Culturale 2** | $\chi^2$ | **Repertorio Culturale 3** |
|---|---|---|---|---|---|
| 36.39 | ragazzi | 57.02 | influenzare | 71.02 | gruppo |
| 17.34 | casa | 55.68 | osservare | 67.34 | confrontarsi |
| 15.40 | ascoltare | 44.33 | sviluppo | 49.48 | profondo |
| 15.29 | ricordare | 43.86 | opportunità | 39.55 | suddividere |
| 13.77 | disponibilità | 33.85 | sottovalutare | 37.99 | crescere |
| 13.35 | rassicurazione | 33.04 | interazione | 29.63 | incoraggiamento, committenza |
| 11.57 | spiegare | 20.01 | risultato | | |
| 10.83 | entusiasmo | 26.99 | atteggiamento | 28.84 | opinione |
| 10.46 | tensione | 25.80 | coinvolgimento | 28.53 | riuscire, restituzione |
| 9.88 | telefono | 25.05 | somministrare, angoscia | 25.65 | deludente |
| 9.45 | tranquillo | | | 22.20 | dubbi |
| 8.54 | sorridere, giovani, acconsentire | 24.64 | ottenere | 21.32 | imparare, campione |
| | | 23.69 | gestire | 19.36 | capacità |
| 8.05 | | 22.49 | vantaggi | | |
| | divertirsi | 22.41 | intervenire | | |
| Numero delle u.c.e.: 1370. Percentuale: 68.02% | | Numero delle u.c.e.: 304. Percentuale: 15.09% | | Numero delle u.c.e.: 340. Percentuale: 18.88% | |

*Tabella 1 – I tre Repertori Culturali individuati con l'AET*

Il criterio, nell'interpretazione dei singoli RC, è la restrizione della polisemia emozionale nell'incontro tra parole dense, dalla parola con $\chi 2$ più alto via via scendendo. Ci serviamo dell'etimologia per esplorare la proposta affettiva delle parole il cui senso emozionale è in parte sommerso dal tempo e dall'uso di senso comune che ne facciamo.

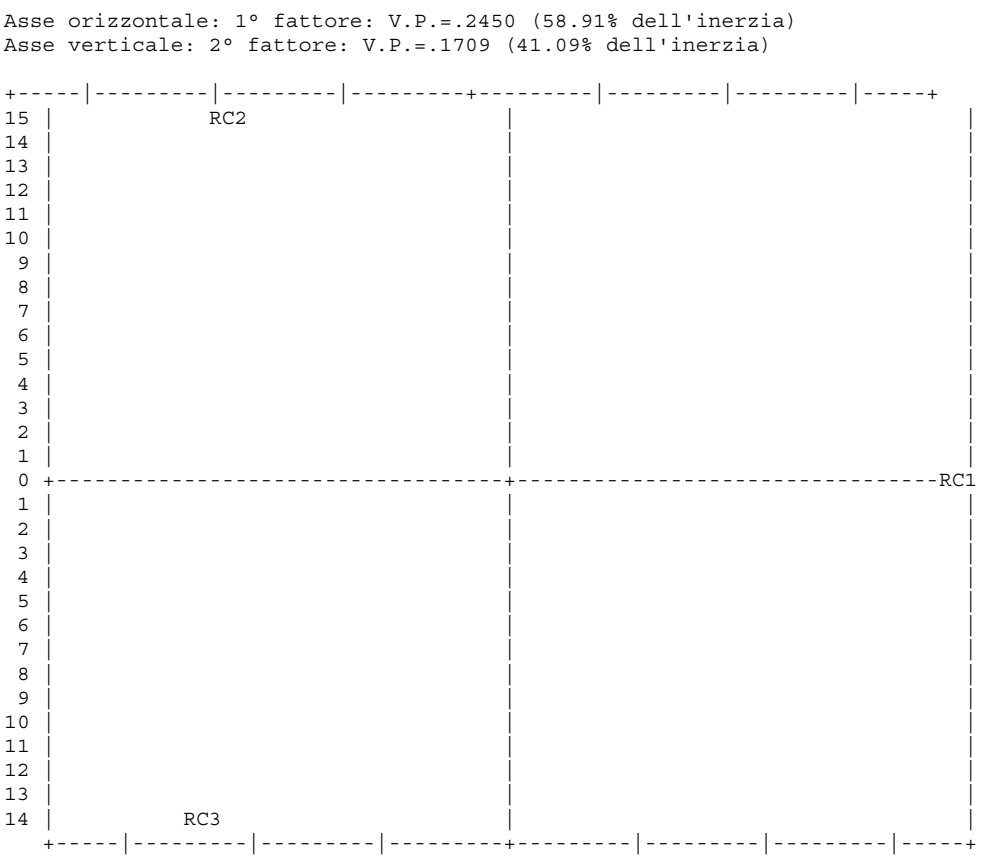


*Figura 1 – Lo Spazio Culturale dei 3 Repertori Culturali*

### *4.1. Repertorio Culturale 1*

Ricordiamo che gli studenti del Laboratorio di statistica per l'analisi del testo, resocontano rivolgendosi ai colleghi, ai collaboratori e ai docenti.

La prima parola di questo Repertorio è *ragazzi*, la cui etimologia è incerta. Alcune fonti rimandano a *rake*, che in greco indicava anticamente la veste lacera dei figli della plebe (schiavi e servi). Viene in mente la ricerca di un interlocutore che somigli all'intervistatore, sentito come vicino poiché in una medesima fase di sviluppo della vita e non per via dello stesso ruolo i due condividono in seno al contesto formativo. Ma pensiamoci: cosa significa il far fuori questa dimensione di ruolo? Quale rapporto innesca con il prodotto del lavoro? La parola successiva è *casa*, forma latina corrispondente al greco *kasa* (che sta per *cadsa* o *scad-sa*), ossia capanna e propriamente luogo coperto. Sembra che l'emozionalità si diriga verso la necessità di mettersi al riparo dalla dimensione organizzativa, quella dell'università, evocando un luogo d'incontro familiare. Questa prima co-occorrenza (*ragazzi-casa*) sembra quindi evocare una relazione che corre sui binari dell'informalità, volta a scongiurare il confronto con la formalità che porta con sè la "pesantezza" degli obiettivi di un lavoro. È comprensibile visto che spesso si tratta della prima esperienza formativa fuori di un'aula. Abbiamo poi la parola, *ascoltare* (dal latino *auscultare*, a sua volta da *auris*, ossia orecchio), porta con sé l'immagine dello psicologo per antonomasia e l'idea che non ci si possa lasciar sfuggire nessuna delle parole udite: un momento importante, l'ascolto, anche nell'intervista. Qui segue la parola *ricordare*, dal latino *recordari*, composto da *re-* (di nuovo, addietro) e da *cordare*, quest'ultimo a sua volta da *cor* (genitivo *cordis*, ossia cuore). Letteralmente significa rimettere "nel cuore", anticamente considerato la sede della memoria. Mettendole insieme, le

parole *ragazzi-casa-ascoltare-ricordare*, ci danno l'idea di una relazione conoscitiva guidata dal sentimento d'appartenenza e dallo scopo di raccogliere per portare nel profondo di se stessi, il cuore, quanto nella relazione viene vissuto. Raccogliere l'intervista entro una situazione accogliente è anche sintomatico di una teoria implicita sull'intervista piuttosto diffusa: l'idea che sia un clima affettivo, più che una condivisione d'obiettivi, ciò che permette di costruire un testo interessante per il lavoro. La parola densa seguente è *disponibile* (da disporre), attitudine a fare agevolmente e liberamente qualsiasi cosa, perché privi di altri impegni, come se l'intervista non lo sia. Poi abbiamo *rassicurare* che, implicitamente, ci svela la reazione di chi avverte un'estraneità, seppur dentro un rapporto amichevole. Specularmente è anche il rassicurarsi, il farsi coraggio nel percepirsi inesperti intervistatori. Incontriamo poi *spiegare*, uno snodo importante in questo Repertorio. Ci riporta ad un ruolo più strutturato, meno scontato (il ragazzo), dove si assume una posizione di chiarimento, di un dare conto all'altro. Le parole successive ci fanno pensare ancora alla preoccupazione (*teso*) e a modi di scongiurarla reattivamente e difensivamente (*tranquillo*), nonché ad altri interlocutori rassicuranti (*giovani*). C'è poi quella dimensione ludica che accompagna quest'esperienza (*entusiasmo, divertirsi*) d'intervista, che è un altro snodo importante. È infatti il pensiero ironico che ci permette di tornare con la mente (resocontando) a quanto accaduto e di trovare nuove aggregazioni di senso, nuove categorie utilizzabili nel futuro del percorso formativo. In questo RC 1 molte parole evocano un approccio amichevole al rapporto d'intervista, come se ci sia un'incertezza sul saper motivare l'altro (la *disponibilità*). Inoltre la propensione a ricercare una dimensione idilliaca attinge all'ipotesi che cerca di giocare la carta dell'empatia nella situazione d'intervista (Strati, 2004), puntando sulla dimensione accogliente per facilitare l'interlocutore. Questo Repertorio, sul polo positivo del 1° fattore, evoca l' affiliazione, una delle tre motivazioni al rapporto sociale che ricerca il piacere di interagire con le persone, fondando una relazione affettiva gratificante con gli altri secondo la proposta di Mc Clelland (Carli e Paniccia, 2002).

### *4.2. Repertorio Culturale 2*

Vediamo ora la proposta relazionale del RC 2 (posto dalla parte opposta rispetto al RC 1), tenendo sempre come riferimento il 1° fattore.

La prima parola del RC 2 è *Influenzare*, dal latino medievale *influentia*, composto da *in-* (dentro) e *fluere* (scorrere). Letteralmente quindi fa riferimento allo scorrer dentro. Pensiamo alla situazione d'intervista, al relativo timore di influenzare l'altro, come se la fantasia sottesa fosse quella d'essere neutrale, di non prendere posizione. La parola successiva ci aiuta a ridurre la polisemia. *Osservare*: dal latino *observare*, da *ob-* che ha il senso di "avanti", "sopra", "attorno" e da *servare*, cioè custodire, salvare, guardare, anche nel senso di tenere gli occhi addosso. *Influenzare-osservare*, il richiamo è alla psicologia sperimentale: dove si manipolano variabili per dimostrare delle ipotesi di ricerca. Ma si pensi anche ad altre branche della psicologia, dove a valle di certe stimolazioni ci si propone di testare le caratteristiche stabili degli individui, magari per stilare profili utili ad organizzazioni che assumono nuovo personale. C'è in questo RC un infilarsi i panni dello psicologo. Nei panni dell'osservatore che influenza, l'altro può sentirsi sotto esame, manipolato, restando sulla difensiva, producendo un testo poco denso emozionalmente, quindi poco utile. Segue la parola sviluppare, da *dis-viluppare*, togliere dal viluppo. In rapporto alle parole precedenti apre ad un senso nuovo, come fosse un venire a capo della matassa. Sembra l'emersione di una consapevolezza maggiore sugli obiettivi della ricerca, che sottende anche un interesse diverso nei confronti dell'altro. L'etimo d'*opportunità* rimanda a qualcosa che è ancora fuori di noi (il vento, l'alea che diventa d'improvviso a noi favorevole e che ci spinge verso porti

sicuri), ma che si può cogliere per agevolare un passaggio verso la meta che desideriamo, uno sviluppo sia per l'interlocutore che per lo studente che mette alla prova la propria competenza. Segue *sottovalutare*, da *sub* (con senso di sotto, inferiore) e da *valitus*, quest'ultimo da *valere*, che rimanda alla forza, al potere, al dominio. C'è una dimensione alto/basso, dove si oscilla tra l'auto e l'etero valutazione: all'essere o meno all'altezza di un modello ideale di intervista, dove forse si vorrebbe cha l'altro si lasci guidare da quello che si delinea come uno stile direttivo. In seguito incontriamo infatti la parola *somministrare*, che rimanda ancora all'uso dei test, a situazioni in cui l'altro è oggetto di studio. Anche le parole *ottenere, gestire, vantaggi* sostengono un'emozionalità direzionata a controllare l'altro più che a conoscerlo, il cui modello sembra quello dei media o dell'attività di selezione. Parole come *interazione, coinvolgimento* e *intervento*, infine, ci fanno pensare alla non univocità di questa cultura direttiva dell'intervista, dove convivono assieme due modi ancora poco integrati. In questo RC 2 l'approccio è più professionale. La modalità è direttiva, è evocato lo psicologo del lavoro che seleziona il personale, o ad un contesto di ricerca sperimentale, dove si osservano e manipolano variabili. Il tirarsi d'impaccio nella relazione con l'altro attraverso una supposta neutralità con il rischio, in questo caso, che l'interlocutore si metta sulla difensiva, cogliendo questa dinamica indagatoria e controllante, come ci ricorda Barbieri (2007) e ne risenta la possibilità di costruire un testo denso dei vissuti dell'altro. Abbiamo fin qui analizzato i Repertori Culturali nella loro relazione con il 1° fattore dove il RC 1 ci parla di un modello, quello di un'intervista empatica, che si confronta con la ricerca di una posizione neutrale che, escludendo le valenze emozionali della relazione, di fatto esita in un approccio direttivo. Abbiamo anche visto che la consapevolezza rispetto a questi aspetti è in costruzione (*coinvolgimento*, *intervento*). Siamo alle prese con modi diversi di intendere la psicologia e la professione, con i quali gli studenti si confrontano durante il Corso di Laurea.

Vediamo ora più specificatamente il RC 3.

### *4.3. Repertorio Culturale 3*

La prima parola è *gruppo*, dal tardo latino *cruppa*, che affonda le radici nella antica lingua celtica e germanica. In gaelico *crup* significa stringere insieme, agglomerare. Teniamo sempre presente il contesto d'intervista su cui si resoconta, dove il riferimento al gruppo, sembra avere la valenza emozionale del sentirsi parte integrante di qualcosa. Pensiamo al presentarsi come parte di un gruppo di lavoro, e cosa questo implichi per l'interlocutore. È un modo più strutturato di farsi conoscere e di riflesso di facilitare la conoscenza dell'altro rispetto alla collocazione dell'intervista e della ricerca. *Confrontare* da *cum* (insieme) e *frontem*, cioè il mettere a fronte, ossia a riscontro, una cosa con un'altra. È una parola che dà l'idea di uno scambio alla pari, dove ciò che scaturisce dal confronto in gruppo (quella di lavorare in gruppo è una modalità elettiva di organizzare la formazione nel Laboratorio) lo si porta con sé, riutilizzandolo nella specifica situazione. La parola che segue è *profondo*, dal latino *profundis*, incrocio del verbo *profundere* (versare in abbondanza) e *fundus* (fondo). Viene alla mente la cosiddetta psicologia del profondo, la psicoanalisi e la ricerca del significato, ciò che "si nasconde" nell'inconscio di chi ci sta di fronte. Può avere a che fare, ancora (come nel RC 2), con una fantasia indagatoria ma fa venire in mente anche il versare in abbondanza quel che si sa, per orientare competentemente la relazione. *Crescere***,** dall'omonima forma latina, rimanda al significato di andare formandosi. Si dà quindi una connotazione formativa al rapporto d'intervista, dove incontro qualcuno fuori dal gruppo di lavoro e dalla stereotipale posizione di studente che "segue". *Incoraggiare* si presenta come l'altra faccia della medaglia, come a dire che crescere, stare in un processo di sviluppo ed individuazione è anche difficile. Il gruppo assume quindi una sfumatura protettiva, di dipendenza. Vi si può

tornare simbolicamente (con il pensiero emozionato) e fisicamente per ritrovare sostegno, per sentirsi forti di una sicurezza sulle proprie competenze. La parola *committenza* etimologicamente rimanda al produrre insieme. Le dimensioni di contesto permettono l'individuazione della funzione etero ed auto committente: il Laboratorio, il Corso di Laurea, gli studenti. Tra le parole dense successive è interessante la co-occorrenza tra *dubbi* e *imparare*. Il richiamo è ancora, implicitamente, al potere del gruppo nel fugare i dubbi, nel ricomporre quel che è "diviso in due". Interessante poi il riferimento a *campione*, che nello specifico della catena associativa sembra più sul versante del vincitore, come se a valle dell'aver imparato in gruppo, diventi più costruita quella solitudine sicura con cui incontro l'altro. L'ultima parola *capacità* ci fa pensare ad una sicurezza diversa, dove l'emancipazione dalla dipendenza affettiva (ed anche cognitiva) è motivata dalla percezione di una nuova capacità di pensare singolarmente. Non si tratta di una capacità definitiva, ma di una competenza che si affina, si utilizza e si sviluppa con l'altro (nel gruppo di lavoro e nell'esperienza d'intervista).

## 5. Conclusioni

Gli studenti nel Corso di Laurea apprendono modelli da varie prospettive e nel Laboratorio, con la formazione all'AET, hanno occasione di riconoscere e di discutere sulle rappresentazioni emozionali che questi modelli possono evocare nel rapporto di intervista. Compito del Laboratorio è quello di lavorare su queste simbolizzazioni e pensare a quello che esse possono provocare nell'intervistato, potendone così verificare la pertinenza con gli obiettivi del lavoro di ricerca piuttosto che proporre prospettive valoriali (giusto/sbagliato).

Nella ricerca con l'AET l'obiettivo dell'intervista è un'esplorazione: si cerca di implicare l'intervistato perché ci parli dei suoi vissuti su eventi socialmente rilevanti. Il testo li conterrà nella misura in cui il rapporto lo ha motivato a condividerli, cioè a trasformare le emozioni in testo rivolto ad un interlocutore, a mettere in gioco il suo "pensarle" mentre ne parla. Questa sottolineatura nasce dall'esserci posti una domanda: i "dati" rilevati con una intervista esistono già o vengono costruiti dentro quella proposta di relazione? Se è vera, come crediamo, la seconda ipotesi, il setting d'intervista, come contesto dove alimentare/sostenere l'interesse a produrre testo, si giova di una competenza a costruirlo, dichiarando i nostri obiettivi e le ragioni per cui chiediamo all'altro di partecipare. Quindi quello che ci viene in mente e che mettiamo in atto nell'istituirlo - la nostra proposta collusiva - è influente nel determinare il modo con cui l'intervistato ci parlerà del tema che gli andremo a proporre. Il testo è in tal senso il prodotto di un incontro.

In che modo i modelli emersi dall'analisi riverberano sulla costruzione di un testo efficace per gli scopi per cui si sta costruendo? Un modello introiettato, nel RC1, è quello di sollecitare nell'intervistato un'amicalità, proponendogli una vicinanza affettiva, chiedendo una disponibilità che prescinde dal motivare e convenire un suo interesse. Fondare il rapporto su questa motivazione non garantisce che l'altro si senta coinvolto rispetto allo scopo per il quale lo stiamo interpellando, piuttosto può aprire alla confidenza o, al contrario, al timore dell'intrusività da parte di un estraneo. Questo approccio che cerca di abbattere la linea di demarcazione delle differenze e delle specifiche posizioni in seno alle funzioni della ricerca, d'altra parte, confonde chi intervista, poiché mette sullo sfondo la propria funzione professionale, funzione che potrebbe aiutare l'altro ad orientarsi nel discorso. Con una modalità direttiva, quale quella che emerge dal RC 2, l'intervista diviene uno strumento che evoca il controllo sulla situazione e sull'altro, oggetto da osservare e su cui fare inferenze, da parte del ricercatore. Ciò in aperta contraddizione con gli obiettivi esplorativi della ricerca. Il

rischio, nella produzione del testo, è legato alla possibilità che si venga ad istituire una contrapposizione reattiva nella relazione di intervista, sino alla reticenza silenziosa o al fallimento della relazione stessa. Nel RC 3 parole come *gruppo*, *confrontarmi*, *crescere*, *imparare*, evocano il portare con sé dimensioni organizzanti il lavoro, oggi del Laboratorio, domani dell'organizzazione professionale per la quale si lavorerà. Nell'incontro con l'intervistato, la competenza a trattare con gli altri si giova dell'appartenenza ad un gruppo che diventa spendibile al di fuori del contesto attuale. L'esperienza d'intervista è vissuta in una chiave dialogica, ciò consente una posizione aperta alla variabilità del discorso, alle ragioni che fondano nei due interlocutori l'azione di ricerca. Ricordiamo che solo l'esplorativtà autentica può motivare l'altro all'impegno che gli abbiamo proposto, non solo di tempo ma anche di messa in gioco di emozioni e di pensiero. Parole come incoraggiare e dubbi ci parlano sia del working progress dell'apprendimento in atto, sia della funzione di sostenere l'altro a parlarci, ma anche della difficoltà di trattare le ambiguità discorsive che possono emergere nel colloquio. Gli studenti, infatti, spesso immersi in una rappresentazione professionale appoggiata al modello giudiziario, trovano difficile accogliere quale prodotto dell'intervista la non linearità del discorso dell'intervistato. Nel complesso il RC 3 sembra sulla strada dell'introiettare una motivazione alla riuscita professionale che si giova del considerare i *feedback* sulle proprie prestazioni allo scopo di migliorarle.

## Bibliografia


Avallone F. (1989). *La formazione psicosociale*. Carocci.

Barbieri G. L. (2007). *Tra testo e inconscio*. FrancoAngeli.

Bolasco S. (1999). *Analisi multidimensionale dei dati*. Carocci.

Carli R. (1987). *Psicologia clinica. Introduzione alla teoria e alla tecnica*. UTET.

Carli R., Dolcetti F. e Battisti N. (2004). L'Analisi Emozionale del Testo: un'applicazione nella verifica della formazione professionale. In Purnelle G., Fairon C. e Dister A. (eds.), *Le poids des mots*. UCL Presses Universitaires de Louvain, Vol.(1): 250-261.

Carli R., Grasso M. e Paniccia R. M. (2007). *La formazione alla psicologia clinica*. FrancoAngeli.

Carli R. e Paniccia R.M. (1999). *Psicologia della formazione*. Il Mulino.

Carli R. e Paniccia R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo*. FrancoAngeli.

Carli R. e Paniccia R.M. (2003). *Analisi della domanda*. Il Mulino.

Carli R. e Paniccia R.M. (2005). *Casi clinici. Il resoconto in psicologia clinica*. Il Mulino.

Carli R. e Salvatore S. (2001). *L'immagine della psicologia*. Edizioni Kappa.

Cipriani R. (1997). L'analisi computer-assistita delle storie di vita. In Ricolfi L. (ed), *La ricerca qualitativa*. Carocci.

Ercolani A.P., Areni A. e Mannetti L. (1990). *La ricerca in psicologia*. La Nuova Italia Scientifica.

Giust A.C. (2002). Colloquio e Intervista. In Barus-Michel J., Enriquez E. e Lévy A. (eds.), *Dizionario di Psicosociologia*. Raffaello Cortina Editore (2005).

Image (2005). *Alceste. Manuel d'utilisation. Version 4.7 pour Windows*. Image.

Matte Blanco I. (1975). *The unconscious as infinte sets*. Trad. it. (1981). L'inconscio come insiemi infiniti. Einaudi.

Matteucci M. C. e Tomasetto C. (2002). Alceste: un software per l'analisi dei dati testuali. In Mazzara B. M. (ed.), *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Carrocci: 305-326.

Strati A. (1997). La Grounded Theory. In Ricolfi L. (ed), *La ricerca qualitativa*. Carocci.

Tuzzi A. (2003). *L'analisi del contenuto*. Carocci.