

La valutazione del bambino

Manuale di metodi e strumenti

A cura di
Giovanna Axia e Sabrina Bonichini



Carocci editore

2000

La valutazione dell'eco-cultura familiare*

L'Italia è diventata molto recentemente un paese multiculturale. Da un lato, assistiamo al processo di progressiva integrazione tra le culture europee storiche dovuto alla riorganizzazione dei sistemi economici, politici e scolastici. Tale processo avvicina i vari paesi europei storicamente separati da secoli e secoli di storia, lingua, cultura e tradizioni diverse e, nello stesso tempo, favorisce la mobilità professionale (inclusa quella di medici e psicologi) tra un paese e l'altro.

Dall'altro lato, un gran numero di immigranti dai paesi extracomunitari si è presentato per la prima volta nel nostro paese, dove vive e utilizza i servizi sociali e sanitari. Il fenomeno crea problemi in vari ambiti professionali, ma è fortemente sentito nelle professioni sanitarie e ancora di più nel campo della salute mentale (si veda, per esempio, la recentissima raccolta di saggi sul problema delle scienze psichiche in una società multiculturale, presentata da Galzigna, 1999).

Pediatri, neuropsichiatri infantili, psicologi dello sviluppo, personale paramedico e operatori sociali formati in Italia hanno spesso grandi difficoltà con pazienti provenienti da culture diverse e certo non solo per problemi linguistici. Di fatto, la definizione stessa dei concetti di benessere, malattia, rischio, dolore, salute, organizzazione della vita quotidiana si fonda su complessi sistemi di significato che sono culturalmente condivisi, ma largamente impliciti per i pazienti – e quasi sempre per gli operatori che si trovano a volte ad operare “al buio”. Per esempio, se prendiamo i concetti di adattamento e rischio evolutivo (centrali nella valutazione dei bambini immigrati), troveremo che con ogni probabilità ogni cultura ha un suo diverso sistema di significati per “disagio”, benessere o anche per sviluppo del bam-

* Questo capitolo è stato scritto da Giovanna Axia, del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova, e da Thomas S. Weisner, del Department of Psychiatry, University of California, Los Angeles (UCLA), USA. La traduzione dall'inglese è di Ughetta Moscardino.

bino. A volte, le differenze sono sottili e difficili da identificare. Ciò non significa che non siano pervasive e non impediscano una comunicazione efficace. È molto probabile che se lo psicologo dello sviluppo non conosce i sistemi culturali di significati, le conoscenze, i valori e le abitudini quotidiane dei suoi pazienti non italiani e delle loro famiglie, il suo intervento non è incisivo e la sua efficacia viene vanificata.

Ci sono molti modi in cui si può concettualizzare la "cultura". Il modo più comune è pensare in termini di etnicità, linguaggio e nazionalità di una certa razza umana. Sebbene questo possa servire in prima battuta a identificare il background culturale di chi si rivolge ai servizi sociali e sanitari, categorizzare i pazienti in questo modo è del tutto insufficiente per sapere, poi, come trattare tali differenze culturali. Per impiegare il concetto di cultura in modo efficace è utile pensare alla cultura a tre livelli:

a) il primo livello è dato dai *modelli culturali* che vengono conservati nella mente sotto forma di schemi, script e storie. Per esempio, nelle famiglie americane di classe media c'è un modello culturale riferito ad uno specifico stadio di sviluppo, i cosiddetti "terribili due", l'età in cui i bambini sembrano più difficili per i loro genitori americani. Poiché questo modello è compreso e condiviso piuttosto largamente, naturalmente è uno "stadio" che i genitori americani si aspettano. In Italia, la stessa età e gli stessi problemi possono essere concepiti in modo diverso;

b) i modelli culturali portano ad un secondo livello e cioè portano alle *pratiche* o alle attività quotidiane che vengono culturalmente condivise. Durante i "terribili due", i buoni genitori americani devono sorridere brevemente e apprezzare il fatto che il bambino stia cercando la sua autonomia da loro; poiché si pensa che il bambino sia in questo "stadio", vengono accettati capricci o altri comportamenti a cui verrebbe attribuito un altro significato in altro "stadio" evolutivo;

c) infine, gli script culturali inducono tipi particolari di *esperienze relazionali* e sociali. Per esempio, un genitore americano può interpretare e integrare la sua esperienza di fronte a un capriccio del figlio piccolo in questo modo: «Dovrebbe essere uno stadio e io so perfettamente quello che dovrei fare, ma sono arrabbiato e ambivalente e anche qualcuno dei miei amici è così nei confronti di mio figlio, e la sua sorellina tende a essere ignorata perché tutta l'attenzione va al bambino di due anni, e mia suocera mi dice che non c'è proprio nessuno stadio e così mi sento criticato...».

Così, quando parliamo di cultura, stiamo parlando di questi tre

luoghi dove la cultura è immagazzinata, acquisita e vissuta. Nel nostro esempio, l'idea dei "terribili due" è uno schema culturale condiviso nel Nordamerica ed è un'idea tacita, implicita. Per gli americani, questo è semplicemente il modo in cui procede lo sviluppo del bambino. In Italia abbiamo gli stessi problemi di fronte ai capricci dei bambini piccoli, ma non abbiamo una specifica etichetta verbale legata ad un'età specifica e probabilmente non abbiamo nemmeno un'idea condivisa sull'esistenza di uno "stadio" specifico. Se portiamo questo esempio alle sue conseguenze operative, negli Stati Uniti lo psicologo può effettivamente aiutare i genitori americani in crisi facendo riferimento allo schema culturalmente condiviso di stadio dei "terribili due" attenuando, così, il loro senso di colpa. In Italia, questo riferimento non avrebbe alcun senso e lo psicologo deve trovare un'altra strada; in un'attività di counseling, lo psicologo potrebbe, per esempio, far capire la natura dei conflitti sulla separazione e l'autonomia che possono assumere, a ogni età, intensità diverse. Se anche gli adulti si lasciano andare a volte a veri e propri irrazionali "capricci" quando devono partire o lasciare o essere lasciati, anche per breve tempo, tanto più ne avranno diritto i bambini piccoli!

Di fatto, l'esperienza del sistema sanitario americano, sistema in cui i problemi della multiculturalità sono conosciuti da molto tempo, indica che ogni intervento è del tutto inutile se non si trova il canale culturalmente condiviso attraverso cui ogni nuova pratica può essere capita e accettata (Weisner, 1998). Per trovare il "canale" giusto attraverso cui un intervento o un cambiamento può trovare un luogo vitale e vissuto nei modelli culturali, nelle pratiche e nelle relazioni ad essi connessi, dobbiamo compiere due operazioni. Prima di tutto, bisogna comprendere proprio i modelli culturali, le pratiche, le istituzioni e i processi relazionali e sociali che fanno parte del sistema culturale dei pazienti. Poi, bisogna individuare le parti del sistema che possono essere discusse, modificate e cambiate. Non è necessario cambiare l'intero sistema (modelli, pratiche/istituzioni, relazioni) per produrre un cambiamento utile. Tuttavia è importante sia avere una teoria e una conoscenza fondate empiricamente sulle parti del sistema che possono essere cambiate, sia produrre idee su come mutare queste parti che si basino sulla ricerca empirica.

Sfortunatamente, abbiamo poca informazione su questi argomenti, anche a causa dell'assoluta novità del problema nel nostro paese. Tuttavia, non è possibile trascurare il fatto che nel frattempo gli psicologi e i neuropsichiatri in Italia hanno a che fare continuamente con bambini immigrati e con le loro famiglie. Per esempio, viene richiesta la loro consulenza nelle scuole, nei servizi per l'infanzia, nei tribunali

e anche, sempre più frequentemente, si trovano pazienti extracomunitari nei reparti di neuropsichiatria e nei servizi territoriali. Il nostro apparato metodologico e tecnico per la valutazione, diagnosi e trattamento molto raramente si accorda bene con la cultura originaria di questi pazienti, poiché esso è stato generato e trasmesso in Italia o in culture affini e vicine. In questo stesso volume vengono presentate tecniche di valutazione del bambino, sia tradizionali sia innovative. Tuttavia, esse sono state tutte generate in Italia o in Europa o negli Stati Uniti. Il clinico è tristemente consapevole del fatto che tali, talvolta sofisticate, tecniche sono spesso inadeguate per capire e aiutare bambini che provengono dall'Africa, dall'Asia o anche dall'Europa dell'est.

In questo capitolo sosteniamo che il primo obiettivo clinico per capire bambini di culture diverse è cercare di comprendere il sistema di significati legato ai concetti di benessere e di dolore/malattia tipico della loro cultura così come viene espresso dalle routine della vita quotidiana. Per illustrare questo punto, presenteremo prima una breve introduzione sui presupposti teorici dello studio dello sviluppo nel contesto culturale e poi discuteremo in dettaglio un nuovo metodo che serve ad avere informazioni e migliore comprensione dei sistemi culturali di significato su come le famiglie organizzano e sostengono le loro routine quotidiane relative ai figli. Questo metodo che serve alla comprensione del mondo culturale delle famiglie inizia con un compito familiare, quotidiano che ogni genitore (e, in realtà, ogni persona) può capire: organizzare e portare avanti la vita abituale quotidiana della famiglia.

Tutti possiamo comprendere intuitivamente questo progetto universalmente comune: mettere insieme le attività collegate che organizzano la giornata e la settimana della vita familiare. Tutti dobbiamo avere risorse sufficienti per mantenere la nostra routine, si tratti anche del modesto rito mattutino del cappuccino e della brioche. Tutti abbiamo scopi e attività particolari che sono importanti e significativi per noi e che vogliamo essere sicuri di poter perseguire, per esempio il ritrovarsi serale di tutta la famiglia o la partita della domenica. Tutti dobbiamo tenere conto degli inevitabili disaccordi o conflitti su questi nostri scopi e su cosa fare con le risorse comuni e quale sia il significato emotivo di tutto questo per i vari membri della famiglia. Basti pensare, per l'appunto, alla partita della domenica che può essere fonte di disaccordo, ma anche di armonia familiare, a seconda del modo in cui la famiglia funziona e si organizza. E, naturalmente, tutti vogliamo avere una certa stabilità e prevedibilità nella nostra routine, anche quando le cose cambiano. I modelli culturali, le prati-

che e le relazioni sono tutti mezzi adattivi che noi impieghiamo per creare la routine quotidiana della nostra vita. Capire come le famiglie raggiungono una loro routine quotidiana, cosa ne ricavano e cosa non ne ricavano ci offre una chiave per comprendere la loro cultura.

12.1

L'approccio contestuale allo sviluppo umano

Come si è già detto nell'introduzione a questo volume, la valutazione del bambino non è indipendente dalle assunzioni epistemologiche di base sulla natura dello sviluppo umano e nemmeno dalle teorie specifiche che guidano la costruzione e la validazione dei test o delle misure. In questo capitolo, sosteneremo che lo sviluppo del bambino, e più in generale lo sviluppo umano, è fortemente influenzato dal contesto in cui si realizza. Ogni approccio allo studio dello sviluppo tiene conto delle influenze ambientali; persino l'approccio innatista riconosce l'esistenza e l'effetto dei fattori ambientali sui fenomeni di natura costituzionale o genetica. Nella sua formulazione originaria, Francis Galton, cugino di Darwin, parlava della distinzione tra natura e *nurture*, che ha un significato un po' diverso sia da "ambiente" che da "cultura". In realtà, il termine *nurture* esprime soprattutto una funzione materna, supportiva e vitale per la crescita e lo sviluppo umano. Ha un significato attivo e dinamico, non statico e passivo. Alcuni studiosi, come per esempio Gazzaniga, hanno un punto di vista piuttosto drastico. L'ambiente avrebbe un'azione solo in quanto è in grado di selezionare tra diverse, preesistenti opzioni dell'organismo, le opzioni fornite dalla biologia, dalla natura. Questo approccio è chiamato da Popper *darwinismo passivo*.

In realtà, siamo ancora piuttosto lontani dal poter definire con chiarezza in che cosa consista la "natura" indipendentemente dall'ambiente. Una risposta ovvia è pensare che natura possa essere la struttura del DNA. Ma anche qui, alle basi della vita e dell'ereditarietà, le questioni sono più complicate di quello che parrebbe a prima vista. I premi Nobel Jacob e Monod, per esempio, hanno dimostrato che nel DNA esistono due tipi di geni: i geni strutturali, non modificabili, e i geni regolatori che sono in grado di reagire all'ambiente e di modificare la trascrizione dei geni strutturali nelle nuove spirali di DNA. Così, anche nel riduzionismo biologico più stretto non è tanto facile separare natura e contesto. Le conoscenze attuali sui processi di trasmissione genetica sono estremamente avanzate. Purtroppo, non possiamo dire altrettanto delle nostre conoscenze sui processi di trasmissione culturale. Come dice Robert Plomin (1994), la scienza della na-

tura è molto più avanzata della scienza della cultura. Quello che possiamo affermare, metaforicamente, è che tra natura e cultura esiste un continuo dialogo a tutti i livelli. L'idea che meglio esprime la natura di questo dialogo è la nozione di *adattamento*.

L'approccio contestuale allo studio dello sviluppo psichico si focalizza sui processi di adattamento ed è caratterizzato dal fatto che bambino e società non sono visti come entità separate, per quanto in interazione. L'oggetto di studio è l'unità bambino-nel-contesto. Tale unità non può essere separata in parti o componenti più piccole (Flavell, Miller, Miller, 1993). Ci sono varie versioni di questo approccio, ma in generale le sue caratteristiche principali sono due.

La prima è che il contesto sociale viene spesso concettualizzato a livelli diversi che si incastrano l'uno nell'altro (Bronfenbrenner, 1979). Questi livelli possono essere sintetizzati in due livelli principali. Il primo è l'ambiente sociale che si trova a diretto contatto quotidiano con il bambino. Una descrizione interessante di questo livello è data dalla nozione di "nicchia evolutiva" proposta da Super e Harnkness (1986). La nicchia evolutiva per lo sviluppo umano incorpora tre aspetti: l'ambiente fisico in cui si realizza lo sviluppo (il tipo di casa, il paese ecc.); la psicologia di chi si prende cura del bambino (credenze e rappresentazioni sul bambino, lo sviluppo, l'attività genitoriale ecc.) e i costumi (le abitudini e le regole dell'allevamento del bambino).

Il secondo è dato dal macrolivello rappresentato dalla cultura. La cultura è in se stessa contestualizzata nel tempo e nello spazio. La storia fornisce gli elementi dell'eredità socioculturale in ogni momento dato; si pensi, per esempio, all'impatto dell'alta tecnologia presente nella vita quotidiana delle culture occidentali sullo sviluppo cognitivo del bambino. Si potrebbe utilmente pensare a una sorta di "luogo culturale" all'interno del quale il bambino-nel-contesto si sviluppa e matura. Tale luogo non si limita allo spazio fisico ma indica, tra le altre cose, i modelli mentali, le credenze e le istituzioni così come l'ecologia culturale specifica dei membri di ogni comunità umana. La ricerca cross-culturale ha individuato le caratteristiche delle dimensioni ecoculturali che influenzano la nicchia familiare. Queste caratteristiche sono utili per riflettere sul contesto culturale. Esempi sono: il supporto e l'aiuto ricevuto dalle madri, il ruolo dei fratelli, l'ambiente di lavoro, la sicurezza o altre caratteristiche del quartiere, l'influenza del gruppo dei pari, le istituzioni e gli aiuti pubblici (sistema scolastico, sistema sanitario ecc.), il ruolo del padre nei vari momenti dello sviluppo del bambino ecc. (Weisner, 1993).

La seconda caratteristica importante dell'approccio contestuale è

l'idea che il bambino impari e acquisisca attivamente la sua cultura e sviluppi le capacità più appropriate per l'adattamento a quella cultura attraverso la sua costante partecipazione alle routine quotidiane organizzate dagli adulti e vissute con loro. Questa è la metafora dell'"apprendista" che è stata variamente impiegata negli studi contestuali sullo sviluppo cognitivo (Rogoff, 1990).

All'interno di questo approccio generale, uno di noi ha usato la domanda retorica «Qual è la cosa in assoluto più importante per lo sviluppo del bambino?» per evidenziare o cristallizzare l'importanza del contesto culturale nello sviluppo. La risposta retorica a questa domanda è che il luogo culturale in cui il bambino cresce e la sua famiglia vive è «in assoluto la cosa più importante» per il modo in cui a un individuo è dato di crescere e svilupparsi (Weisner, 1996). Questa idea non è nuova nella psicologia dello sviluppo. Le sue origini storiche risalgono alla formulazione di Vigotskij sulla genesi delle funzioni psichiche superiori. Per Vigotskij (1981) il punto è chiaro: si tratta di capire il modo in cui la risposta individuale emerge dalla forma particolare di vita collettiva. Parafrasando Marx, Vigotskij sostiene che la struttura psichica individuale non è che l'aggregazione e la strutturazione di funzioni sociali internalizzate. La famosa legge genetica vigotskiana dello sviluppo culturale è che lo sviluppo culturale del bambino compare due volte. La prima sul piano sociale, come categoria interspichica, e la seconda sul piano psicologico individuale, come categoria intrapsichica.

Da questo punto di vista, non è poi così importante l'analisi dettagliata dei diversi livelli che compongono il contesto. L'oggetto di studio diviene il "luogo culturale" dello sviluppo. Tale luogo ecoculturale è composto dalla specifica ecologia e dall'ambiente adattato (luogo) in cui il bambino vive e dai significati, valori, credenze e pratiche convenzionali condivise da una data comunità (o cultura) (Weisner, 1993, p. 53). Tali luoghi ecoculturali sono definizioni più olistiche del contesto di sviluppo che possono incorporare modelli più analitici, come per esempio la nicchia evolutiva di cui abbiamo parlato sopra. Il concetto di luogo ecoculturale ci aiuta a comporre due approcci diversi allo studio dello sviluppo nel contesto, l'approccio della psicologia dello sviluppo e l'approccio antropologico o etnografico. È interessante rilevare che la relazione tra questi due approcci o discipline è stata fatta oggetto di metafore diverse, ma comunque conflittuali. Si è parlato di una relazione tra amanti (intrigante ma conflittuale) o di una relazione tra fratelli (origine comune ma alta competizione) (Modell, 1996; Weisner, 1996). Sembra strano che, a oggi, non sia stata proposta una metafora genitoriale: differenze co-

stituzionali che possono portare generatività in ambito scientifico, per esempio allo studio delle interazioni tra fattori costituzionali e fattori culturali nello sviluppo umano. Vi sono profonde differenze tra gli psicologi dello sviluppo e gli antropologi che nascono da epistemologie diverse e si radicano in scelte metodologiche differenti. Una franca discussione su queste differenze, tuttavia, può generare nuovi punti di vista e nuove spiegazioni per i processi sottostanti che regolano lo sviluppo umano nel contesto.

12.2

Misure quantitative e misure qualitative

Le differenze tra l'approccio della psicologia dello sviluppo e l'approccio antropologico sono illustrate dal modo in cui viene assunto e trattato nella ricerca il concetto di cultura. Vi sono due modi fondamentali in cui la cultura può essere studiata.

Il primo modo appartiene alla tradizione della psicologia dello sviluppo ed è rappresentato da una miriade di studi cross-culturali. Per ridurre il problema all'osso, gli psicologi dello sviluppo tendono a considerare le variazioni culturali secondo la migliore tradizione di ricerca nella loro disciplina. Noi abbiamo una distinzione chiara tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, che sono definiti dalle variabili di disegno che ci si aspetta influenzino le variabili dipendenti. Conseguentemente, la cultura viene definita da due o più gruppi etnici o nazionali (variabile di disegno) che sono confrontati in qualsiasi dominio dello sviluppo (variabili dipendenti). Il primo autore di questo capitolo non è a digiuno di questo tipo di studi (vedi, per esempio, un nostro studio sulla conoscenza che i bambini di vari paesi hanno dell'Europa, Axia *et al.*, 1998). In realtà, noi abbiamo imparato molte cose da questo tipo di confronti, specialmente nel campo dello sviluppo sociale (Shaffer, 1996).

Questo modo di fare ricerca ricorda molto le origini della psicologia dello sviluppo. Per molto tempo, gli psicologi dello sviluppo hanno confrontato il comportamento infantile a diverse età e hanno mostrato quanto potente fosse la variabile età. Abbiamo tutti un grande debito con questo tipo di ricerca. Tuttavia, questo approccio rimane sul piano prevalentemente descrittivo e non mette in luce quelli che sono i meccanismi sottostanti o le cause dello sviluppo. La variabile "età" è un aggregato di fattori e non ha nessun valore esplicativo in se stessa. Lo stesso si potrebbe dire per la "cultura" trattata come variabile di disegno. Il problema è che se noi vogliamo davvero spiegare che cosa sia il bambino-nel-contesto e come si possa comprende-

re lo sviluppo attraverso questa unità di analisi, la semplice descrizione delle differenze cross-culturali non basta per comprendere i fattori causali sottostanti. Come dice Michael Lewis, «le differenze cross-culturali sono soltanto differenze individuali in luoghi esotici» (comunicazione personale al primo autore).

Per fortuna, nel panorama scientifico c'è un secondo modo di guardare alla cultura. La cultura è vista anche come un sistema olistico la cui caratteristica centrale è data dai sistemi condivisi dei significati su tutti gli aspetti della vita. I sistemi di significati possono essere distinti in rappresentazioni, norme e organizzazioni cognitivo-emotive dell'esperienza vissuta (D'Andrade, 1984), ma si tratta comunque di "significati", potenzialmente traducibili linguisticamente. Questi sistemi condivisi di significato (o modelli culturali) vengono vissuti in pratica nel contesto delle routine della vita quotidiana (Weisner, 1997a, 1997b). Questo punto di vista appartiene alla tradizione antropologica ed etnografica e racchiude la possibilità di chiarire meglio cosa si intende per bambino-nel-contesto. È piuttosto interessante notare che gli antropologi insistono sul fatto che i sistemi di significato non sono rappresentati solamente dai modelli culturali che possono essere riportati in parole, ma anche dalle azioni, nelle routine quotidiane che rappresentano gli stessi modelli in modo più implicito.

Questa distinzione ricorda non solo quella famosa tra conoscenza esplicita e conoscenza implicita (Polanyi, 1964), ma anche la teoria della rappresentazione e del suo sviluppo proposta da Bruner tanti anni fa (Bruner, Oliver, Greenfield, 1966). Secondo Bruner, ogni conoscenza umana può essere espressa in uno a più di tre formati rappresentativi: parole, immagini e azioni (*enactive representation*). L'idea che la conoscenza possa venire rappresentata in azioni è presente in modi diversi nella psicologia, a partire dalla brillante analisi piagetiana dell'intelligenza sensomotoria, fino alla più recente, ma ormai più che classica, distinzione tra conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale. Le routine quotidiane e i luoghi culturali possono essere visti come rappresentazioni per azioni (*enactive*) di qualsiasi cultura, intesa come sistema olistico di significati.

Nella letteratura antropologica, è piuttosto comune focalizzarsi sul linguaggio e sui "valori centrali" che i bambini imparano e che vengono attivamente rinforzati a livello sociale come se ciò costituisse la barriera, la differenza cruciale o il modo privilegiato per comprendere le culture. Alcuni pensano che la cultura sia interamente codificata linguisticamente. Se i valori e il linguaggio sono importanti, perché focalizzarsi sulle routine quotidiane, sugli aspetti *enactive* della cultu-

ra, sulla partecipazione del bambino alle attività culturali quotidiane invece che sulle parole in sé? Dopotutto, le parole-chiave di una cultura sono importanti per comprendere ciò che ogni cultura trova così importante e significativo da fornirne una codifica linguistica (Wierzbicka, 1997).

Una ragione è che il significato combina la rappresentazione cognitiva con il contesto comunicativo e la rappresentazione convenzionale e culturale del significato. Questi aspetti corrispondono, rispettivamente, al sistema cognitivo, al sistema sociolinguistico e del discorso, e al sistema culturale. La sequenza dello sviluppo individuale va inizialmente dal contesto sociale, poi alla concezione individuale e infine alla rappresentazione convenzionale in una data comunità. È solo attraverso la partecipazione del bambino alla comunità culturale che i valori culturali intesi come categorie semantiche significative vengono rappresentati nella mente come rappresentazioni cognitive (Nelson, 1985). Pertanto, le parole e il linguaggio, sebbene siano sicuramente importanti, non sono il solo modo in cui i bambini acquisiscono la loro cultura, e le parole e il linguaggio da soli non possono certo catturarne il significato.

Se consideriamo la cultura come un fenomeno di natura olistica, siamo costretti a mettere in discussione il metodo utilizzato nell'ambito della psicologia cross-culturale dello sviluppo e l'assunzione secondo la quale solo le spiegazioni causali sono scientifiche. Recentemente Weisner (1996) ha avanzato numerose critiche al "metodocentrismo" (l'utilizzo di un unico metodo per comprendere un determinato problema; la confusione tra i metodi usati per capire un fenomeno e il fenomeno stesso; l'ottusa difesa di un metodo a scapito della comprensione più ampia del problema nella sua totalità), portando come esempio l'esistenza di una falsa contraddizione tra metodi qualitativi e quantitativi. Il suo intervento si può collocare all'interno dell'acceso dibattito riguardante il significato di "spiegazione" nell'ambito delle scienze sociali (von Wright, 1971; Spence, 1982). Secondo la tradizione, le spiegazioni naturalistiche sono sempre state opposte alle interpretazioni storico-cliniche: le prime sono intese come spiegazioni causali, mentre le seconde costituiscono le spiegazioni narrative.

King, Keohane e Verba (1994, p. 6) propongono delle ragionevoli argomentazioni concernenti i dati qualitativi, che sono necessari allo studio dello sviluppo nel contesto.

[...] l'obiettivo è quello di capire i dati presenti nel mondo reale. In effetti, la caratteristica che distingue le scienze sociali dall'osservazione casuale è che le

scienze sociali cercano di giungere a inferenze valide attraverso l'uso sistematico di procedure di indagine saldamente stabilite.

Il loro scopo è di «[...] fare delle inferenze descrittive e causali sul mondo».

Alla pari di altri metodi, il lavoro sul campo, le interviste e le osservazioni etnografiche costituiscono dei dati empirici utili e validi per la comprensione dei concetti e delle pratiche riguardanti lo sviluppo del bambino. Il lavoro sul campo utilizza delle procedure d'indagine sistematiche che ci hanno indubbiamente permesso di avvicinarci al fenomeno che tutti noi intendiamo capire: che cosa significa lo sviluppo per i genitori e come sostengono la loro routine quotidiana. I dati qualitativi e quelli derivati dall'osservazione partecipante sono parziali ed incompleti? La risposta è sì. Tuttavia, anche i dati sperimentali possiedono tale caratteristica. Se il nostro scopo comune è quello di capire lo sviluppo umano, possono comunque esserci utili delle fonti di conoscenza multiple e diversificate.

Entrambe le tradizioni epistemologiche e metodologiche sono molto valide ed efficaci, a patto che ciascuna venga applicata nel suo specifico ambito di ricerca. I problemi sorgono nel momento in cui la scienza si pone delle nuove domande, alle quali nessuna delle due tradizioni è in grado di rispondere in maniera esaustiva e soddisfacente. Un esempio molto appropriato si riferisce al nuovo insieme di problemi sollevati dagli scienziati interessati ai processi che sottendono lo sviluppo del bambino-nel-contesto. Tali problemi sono gli stessi che permettono al clinico di comprendere e aiutare efficacemente i bambini provenienti da culture differenti dalla propria. Per esempio, abbiamo trovato in diversi campioni e utilizzando vari metodi sperimentali che i bambini italiani mostrano meno dolore in seguito alle vaccinazioni pediatriche rispetto ai bambini caucasici-americani (Axia, Bonichini, 1998; Axia, Lewis, 1999). Il nostro compito è quello di comprendere la causa di questo fenomeno. Poiché non abbiamo nessun motivo per ritenere che i bambini americani e quelli italiani presentino delle differenze a livello costituzionale, ossia che abbiano dei sistemi neurologici diversi, la "spiegazione" di tale fenomeno può essere trovata solamente attraverso l'osservazione del bambino-nel-contesto.

Dobbiamo capire come entrambe le "culture" organizzino, all'interno del loro rispettivo sistema di significati, le questioni relative al dolore e al pianto nei bambini, oltre a quelle della responsività e consolazione materna. La comprensione di tali aspetti può avvenire sola-

mente attraverso la scoperta di somiglianze e differenze nelle organizzazioni ecologiche americane e italiane di azioni significative (routine quotidiane) che riguardano il bambino e la relazione madre/bambino. Questo esempio ci mostra che, una volta identificate alcune differenze rilevanti tra i pazienti italiani e quelli provenienti da un'altra cultura, il compito dello psicologo dello sviluppo o del neuropsichiatra infantile diventa quello di capire lo schema di riferimento ecoculturale, che serve a dare un significato preciso a tali differenze. La differenza culturale in sé non possiede alcun significato e non ci aiuta a curare i nostri pazienti; è un segno che si riferisce ad un problema più ampio. Solo l'ecologia in cui questa differenza è inserita e radicata possiede un significato complesso. Il nostro compito è allora quello di adattare la rappresentazione automatica del nostro sistema di significati culturali relativi al dolore, alla sofferenza, alla diagnosi e al trattamento ad altre, diverse rappresentazioni, che si esplicitano nelle parole dei nostri pazienti e nel loro insieme organizzato di azioni quotidiane.

12.3

L'intervista eco-culturale alla famiglia

Gli studiosi dello sviluppo che si sono occupati dei problemi sopra discussi hanno portato la nostra attenzione alla questione dei racconti o narrazioni (Battacchi, 1997; Smorti, 1997).

Bruner (1990) ha tenuto una conferenza estremamente incisiva sull'argomento, affermando che le narrazioni possiedono le loro leggi di veridicità e che costituiscono un modo prezioso e valido per costruire la realtà. Il concetto di racconto può essere considerato come un ponte epistemologico e metodologico tra la psicologia dello sviluppo e le tradizioni antropologiche, in quanto comprende sia lo studio dei sistemi di riferimento e delle rappresentazioni caratteristico della tradizione psicologica (Mandler, 1983), sia lo studio dei fenomeni olistici culturali che appartengono alla tradizione etnografica. È opportuno aggiungere che la narrazione è sempre stata utilizzata anche in ambito clinico, soprattutto dall'approccio psicoanalitico.

Weisner ha sviluppato un metodo per cogliere la cultura e l'ecologia di un luogo culturale, chiedendo alle persone di raccontare le loro routine quotidiane. Tali racconti includono sia la descrizione delle azioni che effettivamente si compiono, sia il significato complessivo che viene dato all'organizzazione quotidiana delle azioni dalle persone di una determinata cultura. Il metodo può essere considerato

come un racconto della *enactive representation* della cultura. L'informazione ottenuta dall'intervista ecoculturale può essere vista come una rappresentazione meta-culturale.

L'EFI è stata originariamente concepita per meglio comprendere il modo in cui le famiglie americane affrontano la presenza di un figlio disabile o con ritardo di sviluppo. Tuttavia, la struttura dell'intervista, in quanto flessibile, può essere adattata a varie situazioni. Sicuramente è uno strumento che aiuta il clinico (e anche il ricercatore) a capire il significato generale dell'esperienza familiare, così come è organizzata nelle routine quotidiane, intorno alla persona oggetto di studio. L'EFI costituisce il metodo ideale per capire meglio il sistema di significati dei pazienti che provengono da culture diverse rispetto a quella italiana. L'intervista si basa sul modello a cinque componenti delle routine quotidiane formulato da Weisner (1997). Le attività culturalmente significative possono essere definite in termini di:

1. persone presenti;
2. realizzazione di un compito da parte di una determinata routine;
3. script culturali (sequenze organizzate di azioni);
4. significati culturali dell'attività;
5. motivazioni ed emozioni che accompagnano l'attività.

L'analisi delle routine quotidiane e settimanali dei bambini e delle loro famiglie fornisce informazioni sulla probabilità che diverse attività e diversi script si verifichino all'interno di ciascun contesto culturale. Le varie routine che si verificano nel contesto scolastico, casalingo o comunitario molto probabilmente influenzeranno la comparsa di risposte ad un livello più individuale, le quali a loro volta costituiscono un importante focus dell'attenzione clinica.

L'EFI è una conversazione con i genitori (o con chi si prende cura del bambino) sulle modalità con cui vengono organizzate le loro routine quotidiane, per capire come essi pianificano, creano, cambiano e sostengono le attività della famiglia. Ciascun nucleo familiare deve fare i conti con la necessità di creare un equilibrio tra le risorse esistenti e i bisogni e le capacità dei singoli membri da un lato, e la negoziazione delle credenze su quali routine quotidiane siano significative o meno dall'altro.

L'universalità di tali pratiche è la ragione per cui questo tipo di intervista viene applicato con successo in culture diverse, configurandosi come conversazione naturale e scorrevole con i genitori. Inoltre, cosa centrale, la conoscenza delle attività di routine è già organizzata in script ed è facilmente accessibile (Mandler, 1984). Il principio fondamentale su cui si basa questo metodo di intervista è costituito dal

fatto che, dove possibile, si accede alle informazioni utilizzando le organizzazioni rappresentative che le persone stesse usano per immagazzinare tali informazioni (in questo caso, si tratta di conoscenze sotto forma di script). È da notare la differenza rispetto ad altri metodi usati per raccogliere dati sulle conoscenze o sugli atteggiamenti di un individuo, i quali si servono di scale o di domande a risposta fissa. Nonostante possano essere utili, tali scale numeriche sicuramente non rispecchiano né il modo in cui le informazioni che ci interessano sono immagazzinate realmente nella memoria, né il modo in cui le persone accedono a tali informazioni, parlano di esse e le utilizzano nelle azioni quotidiane.

L'EFI elicitava/evoca delle risposte all'interno del contesto in cui si manifestano e offre la possibilità di fornire interpretazioni ad ampio respiro, tipica dei metodi qualitativi adottati nella ricerca etnografica (Weisner, 1997a). Contemporaneamente, l'EFI possiede dei punteggi standardizzati che permettono la traduzione dei risultati qualitativi in un linguaggio quantitativo e analitico. Il progetto CHILD ha utilizzato l'EFI focalizzandosi sull'adattamento e le strategie di accomodamento in famiglie con bambini con ritardo di sviluppo; i 102 genitori partecipanti a tale studio sono stati intervistati con l'EFI sulla vita quotidiana della loro famiglia. I ricercatori hanno fornito la prima scala quantitativa, basandosi sui resoconti dei genitori e sulle visite domiciliari, e sui loro appunti riguardo le difficoltà comportamentali, comunicative o mediche. Tali difficoltà sono state intese come misura dell'impatto del bambino sulla routine quotidiana della vita familiare. I ricercatori hanno inoltre valutato le strategie di accomodamento e di adattamento della famiglia in risposta al bambino ritardato. Le strategie di accomodamento venivano definite come risposte funzionali o aggiustamenti da parte della famiglia per far fronte alle richieste della vita quotidiana, date dalla presenza di un figlio portatore di handicap. Tali strategie includevano le azioni eseguite, evitate o posticipate per creare e sostenere una routine nella vita di tutti i giorni.

I dati delle interviste e gli appunti del lavoro sul campo ottenuti dalle famiglie partecipanti al progetto CHILD sono stati codificati per sviluppare l'EFI (Weisner, Coots, Bernheimer, Arzubiaga, 1997), una conversazione guidata durante la quale le famiglie descrivono il modo in cui organizzano la loro vita quotidiana. La risultante intervista utilizza dati qualitativi per creare dei punteggi quantitativi originariamente in 12 aree. Le analisi fattoriali eseguite sul materiale codificato hanno rivelato l'esistenza di 12 fattori ecoculturali rilevanti, che comprendono gli ambiti ecoculturali individuati da Weisner (1984). Nihi-

ra, Weisner e Bernheimer (1994) trovarono che i punteggi dell'EFI, oltre ad essere unici e statisticamente indipendenti dalle misure tradizionali di adattamento familiare, avevano anche una maggior forza predittiva per quanto riguarda la competenza del bambino rispetto alle misure tradizionali.

Le ricerche successive, applicando delle analisi fattoriali secondarie, hanno ridotto gli ambiti ecoculturali da 12 a 3:

- risorse e status socioeconomico (SES);
- carico di lavoro della famiglia;
- unità/coerenza della famiglia (Weisner *et al.*, 1997).

I dati raccolti nel progetto CHILD con l'utilizzazione dell'EFI hanno anche fornito delle informazioni concernenti sia il tipo e il numero di strategie di adattamento adottate dalle famiglie per i loro figli ritardati (Gallimore, Weisner, Guthrie, Bernheimer, Nuhira, 1993), sia la possibilità di sostenere la routine quotidiana che ne deriva. Nel corso del tempo è stato rilevato un aumento significativo nel numero di adattamenti, ma non nell'intensità degli sforzi fatti dai genitori per adattarsi (Gallimore, Coots, Weisner, Garnier, Guthrie, 1996).

A tutte le età del bambino, l'adattamento non era in relazione con lo stato socioeconomico o con il livello di istruzione della madre; tuttavia, era legato alle difficoltà create dal bambino. Basandosi su un'esauritiva revisione dei casi, le famiglie sono state inoltre assegnate a uno di cinque gruppi a seconda della loro possibilità di sostenere le routine quotidiane quando il bambino aveva 7 e 11 anni di età (Keogh, Bernheimer, Gallimore, Weisner, 1998; Weisner *et al.*, 1997). I risultati mostrarono che la sostenibilità della routine quotidiana non dipendeva dal livello cognitivo del bambino; i 5 gruppi si differenziavano in base al reddito e, in età successive, alle difficoltà create dal bambino. La sostenibilità non era fortemente associata a misure tradizionali dell'ambiente familiare, quali FES, HOME, FACES, HQRS (misure che verranno trattate nel capitolo successivo). In sintesi, il livello di sostenibilità della routine può essere misurato in maniera attendibile, è significativo per i genitori e comprende un nuovo e diverso ambito della vita familiare rispetto alle misure convenzionali.

Sono già stati fatti diversi adattamenti dell'EFI; ad esempio, sono disponibili delle versioni per famiglie cinesi-americane, giapponesi-americane e per immigrati asiatici (Raghavan, Weisner, Patel, in corso di stampa), per famiglie navajo e giapponesi (Nihira, Sakagami, Kanenaga, Koga, Suzuki, 1995) e per famiglie latino-americane (Arzubiaga, Gallimore, 1996). Recentemente abbiamo sviluppato una versione dell'EFI per l'Italia, che sarà descritta brevemente più avanti.

12.4 Tecnica dell'intervista

La struttura dell'EFI è una tecnica mista che si basa sulla conversazione, su domande di approfondimento e chiarimento create sul momento e su domande precedentemente stabilite. Il processo ricorda più una conversazione che un'intervista; infatti, i partecipanti descrivono l'esperienza come in una conversazione scorrevole e guidata. Frequentemente essi commentano quanto sia diverso da ciò che si sarebbero aspettati da una "ricerca" o da uno "studio clinico". Alcuni affermano che per loro è stata una formidabile occasione per riflettere sistematicamente sulle loro routine quotidiane e sulle loro preoccupazioni in presenza di un ascoltatore empatico (il ricercatore). I partecipanti possono esprimere il loro sistema di significati utilizzando le "loro" parole e le loro enfasi, un fattore molto importante in quanto sensibile al contesto culturale. Inoltre, l'intervista EFI presuppone che sia stato precedentemente compilato un questionario con informazioni relative ai dati demografici e alle caratteristiche familiari (il reddito, la composizione del nucleo familiare, l'età del bambino, la situazione coniugale ecc.). Ciò permette all'intervistatore di essere a conoscenza del contesto familiare nei suoi diversi aspetti e di usare tali informazioni come background dell'intervista stessa.

L'intervistatore deve assicurarsi del fatto che la persona che primariamente si prende cura del bambino sia presente, e che il partecipante sappia che l'intervista non durerà più di un'ora. Possono essere presenti altri membri della famiglia, ma non è una condizione indispensabile. L'intervista dovrebbe essere svolta dove e quando la famiglia si sente libera di parlare. L'EFI non è un insieme rigido di domande, bensì un complesso di dimensioni o argomenti sui quali l'intervistatore pone domande o inviti ad approfondire. Gli intervistatori fanno delle domande aperte e guidano con delicatezza il genitore, in modo che quest'ultimo mantenga l'attenzione sulle routine quotidiane incluse nelle dimensioni dell'EFI.

L'intervista deve concentrarsi sulla modalità concreta con cui è organizzata la routine quotidiana, e le domande sono formulate in modo corrispondente. Durante l'intervista vengono utilizzati dei cartoncini per far sì che siano toccati tutti gli argomenti e che la conversazione rimanga scorrevole e focalizzata. I cartoncini rappresentano le dimensioni e gli argomenti ad esse collegati, che verranno poi codificati in un momento successivo. L'intervistatore posiziona le carte di fronte al genitore, non tanto per avere delle domande chiuse alle quali il genitore deve rispondere, ma più che altro per mostrargli alcuni

degli scopi generali della conversazione. Alla luce del fatto che, nella maggior parte dei casi, i genitori si aspettano comunque un qualche intervento direttivo che dia una struttura all'intervista, i cartoncini servono proprio ad assolvere tale funzione per quei soggetti che sono incerti sulla direzione della conversazione.

L'utilizzo dell'EFI necessita di un training e della supervisione da parte di una persona esperta.

12.5 La versione italiana dell'EFI

Gli autori del presente capitolo hanno sviluppato una versione italiana dell'EFI che può essere utilizzata sia con famiglie italiane, sia con famiglie di culture diverse e abitanti in questo paese. Abbiamo adattato l'EFI originale allo scopo di studiare il ruolo della consolazione materna nel calmare il pianto e il dolore infantile. Il dolore è un tema centrale per i clinici. Comprendere il sistema culturale di significati associati con il dolore è di importanza fondamentale per qualsiasi intervento clinico culturalmente incisivo.

Riportiamo una versione dell'EFI che è stata adattata per famiglie con bambini piccoli, ma che può essere applicata – con alcune variazioni – anche a bambini più grandi. Un buon modo per cominciare l'intervista è quello di chiedere al genitore/ai genitori di descrivere le loro attività quotidiane. Si può iniziare semplicemente dicendo: «Mi dica come stanno andando le cose per voi ultimamente», oppure «Qual è la vostra routine quotidiana, la sua giornata insieme al bambino in questo periodo?», o espressioni simili per aprire l'intervista. È interessante infatti capire il modo in cui le diverse persone organizzano i loro resoconti verbali e i loro racconti sulle routine quotidiane: alcuni genitori organizzano il loro racconto a partire dal proprio orario di lavoro, ma la maggior parte di essi struttura il discorso intorno alle routine del bambino. In quest'ultimo caso, ci sono delle madri per le quali il ritmo del sonno del bambino sembra essere il tema centrale all'interno della loro organizzazione quotidiana, mentre altre mamme considerano l'alimentazione il tema organizzatore dominante. L'intervistatore ha un accesso immediato all'organizzazione delle rappresentazioni mentali dei genitori sul bambino e può facilmente adottare il loro schema di riferimento, in modo che l'intervista assuma la fluidità di una conversazione spontanea e naturale e l'intervistatore faccia riferimento a qualcosa che è stato menzionato in precedenza.

Per illustrare la flessibilità di questo strumento e la sua applicabilità a diverse culture, oltre che a diversi problemi clinici, riportiamo

qui di seguito le principali dimensioni del nuovo EFI. Nella sua versione italiana, l'EFI presenta 7 dimensioni che sono state derivate concettualmente ed empiricamente. Come abbiamo descritto sopra, la teoria ecoculturale suggerisce che alcune aree compariranno nella costruzione genitoriale della routine quotidiana e nelle preoccupazioni che i genitori devono affrontare: risorse, supporto, rapporto matrimoniale, coetanei ecc. Inoltre ci aspettiamo l'esistenza di nuovi ambiti, poichè ciascuna comunità culturale avrà elaborato tali problemi in modi diversi e secondo diversi gradi di importanza. Infine, il focus su uno studio specifico determinerà la direzione dell'intervista; di conseguenza, alcuni argomenti e ambiti saranno specifici per quella particolare applicazione dell'EFI. Nel nostro caso, il focus era rappresentato dal distress nella prima infanzia e su come le madri consolano i bambini.

Il punteggio dell'EFI fornisce delle scale che possono essere analizzate statisticamente per quanto riguarda il loro grado di consistenza interna. Ciascuna dimensione può essere descritta quantitativamente da un numero variabile di item (codici). Tutte le codifiche all'interno di ogni dimensione sono valutate su una scala con punteggio da 0 a 8. Un punteggio uguale a 0 indica che la variabile è assente, un punteggio di 1 significa che è presente solo in minima parte, e così via fino ad arrivare a 8, che si riferisce ad una forte presenza della variabile in questione. I resoconti verbali sono ovviamente più ricchi e significativi rispetto alle analisi quantitative, ma i punteggi permettono di fare dei paragoni tra famiglie e con altri dati quantitativi disponibili per bambini e famiglie. I resoconti verbali ci spiegano il significato di particolari punteggi, mentre questi ultimi sono utili nella fase sistematica di classificazione e di confronto dei resoconti verbali tra bambini e tra famiglie.

Attualmente stiamo utilizzando la versione italiana dell'EFI nell'ambito di un progetto di ricerca e siamo in possesso di dati-pilota riguardanti le sue caratteristiche per la popolazione italiana. Presentiamo qui una breve descrizione di ciascuna dimensione, il numero di codifiche quantitative che le descrivono e il valore dell'attendibilità (alpha di Cronbach). Aggiungeremo degli esempi qualitativi tratti dai resoconti verbali per illustrare sia i contenuti, sia il metodo.

La *Dimensione Sussistenza* (Risorse) include 4 codici ($\alpha = .70$) e comprende il reddito familiare e lo status occupazionale. L'aspetto più importante riguarda l'impatto del bambino sull'organizzazione e sulla carriera lavorativa dei genitori. Sicuramente l'importo e la sicurezza del reddito e delle risorse costituiscono elementi importanti per il livello generale di stabilità della famiglia. Inoltre spesso i genitori, e

soprattutto la madre, smettono di lavorare o cambiano lavoro per poter trascorrere più tempo insieme al bambino e/o ad altri bambini; tale cambiamento sembra essere influenzato dall'appartenenza di genere, nel senso che vi è una maggiore probabilità per le donne di effettuare questo passo rispetto agli uomini. Capita frequentemente che tali cambiamenti abbiano un maggiore effetto sulle persone che sono in carriera o che lavorano "per vocazione", rispetto a coloro per i quali il lavoro rappresenta solamente un mezzo per guadagnare denaro. Tutte le modificazioni concernenti l'attività lavorativa, gli orari o le credenze sul significato del lavoro possono influire sul livello di prossimità e di coinvolgimento con il bambino nella vita di tutti i giorni.

Naturalmente, la legge italiana prevede le assenze/ferie pagate e altri tipi di benefici non disponibili in altri paesi. Tali variazioni nella legge e nelle usanze costituiscono delle importanti condizioni del contesto socioeconomico, che influenzeranno le routine quotidiane dei genitori nelle ricerche cross-culturali che utilizzano l'EFI. All'interno di una stessa cultura, la questione si configura come variabilità nell'uso dei benefici da parte delle famiglie, dei padri e delle madri e forse degli immigrati, i quali forse non li sfruttano – o non li possono sfruttare – nelle loro situazioni lavorative. Segue un esempio:

I. E lei ha intenzione di tornare a lavorare?

M. Ci sto pensando. Contrariamente a quello che è successo con l'altro figlio, lei per me è più difficile da lasciare. Con l'altro bambino ero più giovane, c'erano altre necessità... Ho sentito la separazione da lui, ma un po' meno. Invece lei, per me, è difficile lasciarla anche solo per un'ora in compagnia di suo nonno quando devo fare la spesa per la famiglia! Per me è difficile abbandonarla e la mia mente si fissa su di lei. Ora ci sto ancora pensando se voglio veramente tornare al mio lavoro... Ciò significherebbe stare fuori casa per 10 ore al giorno. Troppe ore senza vederla. Sto valutando la possibilità di cercare un lavoro che mi impegni 4 ore al mattino, in modo che io possa stare il resto della giornata con lei. Non voglio ripetere l'esperienza che abbiamo avuto col primo figlio, che trascorrevva tutto il suo tempo con i nonni. Lo hanno cresciuto loro e noi non ce l'abbiamo avuto abbastanza, non ce lo siamo goduto.

La *Dimensione Carico del lavoro domestico* (10 codici, $\alpha = .63$) sta ad indicare la complessità del carico di lavoro della famiglia necessario alla cura del bambino in termini di persone presenti, del loro ruolo, dell'adempimento dei compiti e degli script quotidiani riguardanti il bambino, inclusa la distribuzione del tempo. Questa dimensione fornisce delle informazioni essenziali sulle variazioni culturali rispetto

a due costrutti collegati, ossia l'attività di consolazione materna e la prossimità. Il primo è costituito dalla struttura quotidiana delle attività responsive al bambino, che includono la distribuzione sociale di tali attività, ad esempio tra madre, padre e fratelli. Il secondo si riferisce al grado di prossimità fisica, così come viene misurato dal tempo trascorso da madre e padre insieme al bambino, e alla loro flessibilità.

La dimensione più generale del carico di lavoro riguarda la capacità dei genitori di gestire i diversi gradi di difficoltà dei compiti che fanno parte della cura del bambino e dell'organizzazione domestica. La complessità del carico di lavoro può includere il vero e proprio sforzo nello svolgere i vari compiti, il numero di tali compiti, la loro gestione e organizzazione (il livello di complessità di tale aspetto organizzativo) e il grado di difficoltà soggettiva del carico di lavoro percepito dai genitori. Le informazioni concernenti il carico di lavoro domestico si ricavano dall'intera intervista; riportiamo qui di seguito due esempi che si riferiscono alla distribuzione sociale del carico di lavoro.

I. quindi, lei viene aiutata?

M. Sì, da mia suocera e da mia madre. A volte sto a casa, quando non possono venire né mia madre, né la baby-sitter, resto a casa tranquilla.

I. E i lavori domestici?

M. I lavori domestici... mi aiuta la baby-sitter, durante la settimana mio marito e io ce li spartiamo/dividiamo. Mio marito mi aiuta molto in tutto, persino nello stirare. Questo è stato il suo lavoretto domestico di ieri sera, perché sfortunatamente io devo stare dietro o al bambino, o a qualche cos'altro. Quindi, lui dice: «Un giorno sto io col bambino, un altro giorno ci stai tu, e tutti e due laviamo i piatti, cuciniamo, facciamo i lavoretti domestici di tutti i giorni».

I. C'è qualcuno che la aiuta?

M. Sì, io abito con mio marito, Alberto (il bambino) e mia nonna, che sarebbe la bisnonna di Alberto. Lei è molto attiva per la sua età e cucina, pulisce la casa. Io stiro, ma lei mi aiuta con Alberto e bada a lui quando vado a fare la spesa. Altrimenti lo tiene mia madre. È un aiuto notevole.

La *Dimensione Supporto* (7 codici, $\alpha = .63$) si riferisce alla rete formale e informale di supporto sociale della famiglia. Si concentra su due aspetti del supporto ricevuto dalle madri: il primo è costituito dalla quantità di aiuto pratico al quale provvedono parenti, conoscenti e altre figure, inclusi i servizi sociosanitari. Il secondo è dato dalla quantità di supporto emotivo percepito dalla madre nella sua funzione parentale.

I. Allora, lei ha un figlio più grande?

M. Sì, ha 12 anni. È cresciuto, per cui ho visto le differenze tra il periodo in cui è nato e adesso. Ora le cose sono molto cambiate... tanto noi ci dimentichiamo... be', c'è questa mia amica alla quale chiedo consigli, e lei mi dice: «Io di solito facevo così». Presto anche molta attenzione alla pediatra del mio bambino. Lei è stata anche la pediatra del più grande e io mi trovavo bene. Quindi, se ho dei problemi o dei dubbi chiedo a lei.

M. ...io ricevo molto supporto. Se ho bisogno di una parola di conforto, vengo confortata. Non mi sento lasciata sola o abbandonata né dalla famiglia, né dagli amici, specialmente dalla mia famiglia, dal marito, dai nonni, dai genitori.

La *Dimensione Coesione Familiare* (6 codici, $\alpha = .31$) è strettamente collegata a quella precedente e si riferisce al senso di unità e dello stare insieme della famiglia, inclusi i fratelli, e all'armonia e alla coerenza tra i genitori per quanto riguarda le problematiche legate al bambino e alla famiglia.

I. ...allora, chi è che prende le decisioni che riguardano Silvia?

M. No, io e mio marito le prendiamo sempre insieme. Io non decido mai da sola. Se c'è qualcosa da decidere, lo facciamo insieme. È sempre stato così.

I. La nascita del bambino ha cambiato il suo matrimonio?

M. Sì L'ha migliorato!

I. Migliorato?

M. Sì, uno legge sul giornale... queste sono le cose che uno legge, che la moglie trascura il marito per dedicarsi ai figli. Per me è stato il contrario! Mio marito mi ha trascurato per stare con suo figlio! [ride] Mio marito aveva 38 anni quando è nato Marco, aveva un'età matura e inoltre il bambino era identico a lui quando è nato. Identici come due gocce d'acqua! Mio marito è stato fulminato da questo bambino, infatti stiamo già pensando di fare il secondo... non abbiamo mai avuto il problema di sentirci trascurati uno dall'altro, al contrario ci siamo sentiti molto più vicini.

La *Dimensione Informazione* (4 codici, $\alpha = .29$) si riferisce alla quantità di informazioni ricevute sulla cura del bambino e al numero di attività che la famiglia svolge per cercare queste informazioni. Inoltre include la trasmissione culturale delle pratiche di consolazione del bambino.

I. Prima mi stava dicendo che lei ha ricevuto molte informazioni durante il corso di preparazione al parto; aveva a disposizione delle altre fonti di informazione sulla cura del bambino?

M. Soprattutto riviste. Il corso di preparazione al parto è stato molto utile, e dopo puoi gestirtelo da sola; leggere non è necessario. Io non ho avuto gros-

si problemi... una mia amica mi ha dato un'enciclopedia sulla cura del bambino e quando ho dei dubbi, ci do un'occhiata.

La *Dimensione Consolazione Materna* (7 codici, $\alpha = .59$) si riferisce ai sentimenti percepiti dalla madre e al suo comportamento responsivo manifestati nel momento in cui si trova di fronte al bambino in situazione di dolore o di distress. In questa parte si codificano le informazioni relative al senso di autoefficacia e alla percezione della propria capacità di prevenire, capire, gestire e monitorare la situazione da parte della madre. La presente dimensione è stata inclusa in questa versione dell'EFI a causa del nostro interesse di ricerca sulle differenze culturali nella consolazione materna in circostanze di dolore e di distress del bambino. Se un altro studio avesse un interesse specifico diverso, tali problematiche comparirebbero nelle dimensioni e verrebbero valutate. È probabile che alcune dimensioni appaiano in tutte le interviste alle famiglie (es. il lavoro, il supporto), mentre altre saranno specifiche dell'oggetto di studio.

Presentiamo qui un esempio nel quale una mamma descrive una sequenza di azioni di conforto tipiche della cultura italiana. È un esempio che illustra la narrazione della componente *enactive* della cultura.

I. E lei cosa fa quando il suo bambino si sveglia piangendo?

M. Lo accarezzo, accarezzo la sua testolina per calmarlo, ma forse lui dorme e non mi può sentire.

I. Non sono sicura di aver capito... Il suo bambino piange solo quando ha fame o ha bisogno di cambiare il pannolino?

M. Piange anche quando si è fatto male, per esempio è successo che si è schiacciato le dita ed ha pianto moltissimo.

I. E lei cosa fa?

M. Lo prendo in braccio e cerco di calmarlo.

I. Tenendolo in braccio?

M. Sì, ma smette di piangere quasi subito.

I. Fa qualcos'altro a parte tenerlo in braccio?

M. Lo cullo e gli dico che non è successo niente di grave.

Qui di seguito abbiamo un esempio in cui delle tecniche di distrazione sono inserite all'interno della normale routine. La madre sta parlando dell'unico episodio di colite manifestato da sua figlia.

I. E che cosa ha fatto?

M. L'ho tenuta in braccio a faccia in giù, le ho fatto un massaggio, l'ho tenuta in braccio tranquillamente e ho cantato per lei, le ho dato un po' d'acqua. Non le ho mai dato le gocce perché è successo solo una volta.

I. E quando piange, di solito lei cosa fa?

M. La prendo in braccio, la porto in giro perché vuole esplorare tutto. Quindi le faccio vedere varie cose che di solito non vede durante il giorno. La porto qui o di sotto. Abbiamo anche un cane che lei adora, appena lo vede sorride. La porto in giardino e le mostro i fiori. In poche parole, se fa i capricci basta distrarla brevemente e lei sta di nuovo bene. Non fa sempre i capricci. Ci sono delle brutte giornate, come le abbiamo noi. Se noi abbiamo delle brutte giornate, penso che le abbiano anche i bambini.

Gli esempi che seguono illustrano tre tematiche che si riscontrano spesso nelle interviste e che, apparentemente, fanno parte del sistema di significati italiano sulla funzione materna e sul *soothing*. La prima è costituita dalla sicurezza che la madre dimostra nel capire il suo bambino. La madre dell'esempio sopra citato esprime questo concetto in parole, ma la maggior parte delle mamme non menzionano neanche l'argomento; spiegano che fanno questo e quest'altro quando il bambino piange, mostrando ad un livello implicito di possedere fiducia in se stesse per quanto riguarda la comprensione del comportamento del loro bambino e la percezione di autoefficacia. Quest'empatia e la teoria culturalmente condivisa relativa a ciò che pensa o sente il bambino costituiscono un tratto caratteristico delle nostre madri italiane. Una questione empirica importante e interessante è quella di vedere se le madri appartenenti ad altre comunità culturali siano così sicure di sé nel sapere che cosa non va nel loro bambino e che cosa è necessario fare. Alcune culture non elaborano i contenuti della mente del bambino, ma si focalizzano più che altro sui sintomi e sui comportamenti osservabili; credono che i pensieri dei bambini non possano essere conosciuti o che i bambini non abbiano una mente ricca di pensieri e motivazioni alla pari di quella degli adulti. Altre mamme invece potrebbero essere molto più insicure, esitanti e con poca fiducia in se stesse e nelle loro intuizioni.

M. Con il pediatra va tutto bene. Ora che ho questo bambino da 6 mesi, mi rendo conto che ci sono mille, duemila, tremila domande da fare e tu vorresti che il pediatra fosse sempre a casa tua per prendersi cura di te... Ma io me la sono cavata bene... Devo essere sincera: il famoso istinto materno viene fuori quando hai un figlio!

L'esempio che segue evidenzia altre due tematiche che si possono ritrovare nelle descrizioni fatte dalle madri italiane relative al loro comportamento di routine in risposta al pianto del bambino. La prima è il conflitto tra il bisogno di vicinanza fisica e la paura di viziare il bambino. L'esempio dimostra con chiarezza come il comportamento

che in realtà viene scelto molto spesso è quello della prossimità. La seconda tematica riguarda il fatto che, per un bambino italiano, l'assenza di "vivacità" rappresenta il segno più evidente e preoccupante di malattia. Anche in questo caso, l'EFI riesce a cogliere i presupposti culturali sui bambini italiani, presupposti che chiaramente variano a seconda della comunità culturale. Per alcune culture è desiderabile che il bambino stia calmo, tranquillo, silenzioso e "fuso" alla schiena della persona che lo porta. Troppo attivismo viene considerato preoccupante e può essere interpretato come segno di malattia o di capricci. Tali variazioni, esistenti nelle comunità di immigrati e in altre culture che sono presenti in Italia, possono essere rilevate con l'EFI.

M. È molto raro che Kevin pianga. Non capita spesso.

I. Lei è capace di prevedere quando Kevin diventa capriccioso o irritabile?

M. Riesci a capirlo al mattino, dal momento in cui si sveglia. Se si sveglia sorridendo e gioca nel suo letto, sarà una buona giornata; se si sveglia piangendo, avrà una brutta giornata.

I. Lei che cosa fa nelle brutte giornate?

M. Oh, niente... mi dedico solamente di più a lui. Lo tengo in braccio più a lungo... perché non sono abituata a tenerli in braccio [entrambi i figli]... mi dispiace non coccolarli tanto, ma ho paura di viziarmi.

I. Cosa fa quando Kevin è ammalato?

M. [capisce male la domanda] Be', è giù, non è così vivace come al solito, è tranquillo.

I. E lei fa altre cose per calmarlo, oltre a tenerlo in braccio?

M. Sì, gli do un giocattolo e il ciuccio. Il ciuccio è una grande invenzione, e dopo quello si calma subito... basta che io lo prenda in braccio, che lui si calma subito.

La *Dimensione Reattività Infantile* (8 codici, $\alpha = .63$) si riferisce alla percezione materna della quantità di reattività manifestata dal bambino se confrontato con uno stimolo doloroso o comunque spiacevole. Alle madri viene chiesto di descrivere l'eccitabilità, l'intensità della risposta e la quantità di *soothing* richiesta dal bambino perché si calmi. Qui vengono codificate le informazioni relative ai significati culturali attribuiti al pianto del bambino e alla reattività emotiva.

Anche questa dimensione è legata al nostro interesse per il dolore e il distress nell'infanzia e per le risposte materne a tali stati. È possibile che esista una variazione culturale molto ampia nel significato conferito al comportamento emotivo del bambino (Shaffer, 1996). Ad esempio, le madri americane e italiane attribuiscono un'importanza diversa alle disposizioni temperamentali dei bambini (Axia, in corso di stampa). I genitori americani sono soprattutto preoccupati per l'in-

tensità e l'emozionalità negativa, mentre per quelli italiani sembra che tali aspetti temperamentali non costituiscano una fonte di ansia (Axia, 1998a, Axia *et al.*, 1998). La descrizione qui di seguito è un bell'esempio che illustra le tematiche frequentemente riscontrabili nelle descrizioni che le mamme italiane fanno dei loro bambini (Axia, 1998b). È da notare che questo è un bambino fortemente reattivo.

M. È un bambino vivace. È allegro e pieno di vita. Credo che non voglia dormire perché vuole stare sveglio e vivere finché può. E, poi, è buono e non posso lamentarmi. Lui è fatto così: è il mio amore.

Per concludere, a tutti noi è ben noto il progetto di organizzare la nostra vita familiare in un modo che si concili con le nostre risorse, che abbia un significato, che sia culturalmente appropriato e valorizzato e che compensi gli inevitabili conflitti che avvengono all'interno della famiglia. L'EFI cerca di comprendere sistematicamente questo progetto dal punto di vista dei genitori. Esso si differenzia dagli altri tipi di studi sull'adattamento familiare che utilizzano la valutazione dello stress e delle capacità di coping nelle famiglie, poiché l'EFI riconosce che la vita familiare rappresenta molto di più di una gestione delle crisi (Gallimore, Bernheimer, Weisner, 1999).

Le nostre credenze e pratiche culturali emergono e si rendono visibili all'interno delle nostre routine quotidiane. L'EFI può cogliere in maniera sistematica questa routine quotidiana e adattarla per studiare problematiche specifiche dell'infanzia e della vita familiare (in questo caso si tratta del distress e della consolazione del bambino nelle famiglie italiane). L'EFI si pone in un'ottica di complementarità rispetto ad altri tipi di valutazione che potrebbero risultare utili, senza avere la pretesa di sostituirli. Questa tecnica di intervista armonizza buoni metodi clinici e conversazionali con una valutazione quantitativa sistematica ed è anche in grado di assicurare che la rilevazione di importanti variazioni nelle routine e nelle preoccupazioni quotidiane, che caratterizzano un'Italia sempre più culturalmente diversificata, sia rappresentata dalla ricerca e dalla pratica clinica con i bambini e le famiglie.

Riferimenti bibliografici

- ARZUBIAGA A., GALLIMORE R. (1996), *Latino Immigrant Ecocultural Family Interview Manual*, University of California, Department of Psychiatry.
 AXIA G. (1998a), *Temperament and Culture*, NIH Workshop on Culture, Health and Development, Mystic, May 10-20.
 ID. (1998b), *Cultural Models on Child Development, the Case of Italian Pa-*

- rents, Research presentation, School of Family Studies, University of Connecticut, November 4.
- ID. (1999), *La timidezza*, il Mulino, Bologna.
- ID. (in corso di stampa), *Il temperamento*, il Mulino, Bologna.
- AXIA G., BONICHINI S. (1998), *Regulation of Emotion after Acute Pain from 3 to 18 Months: A Longitudinal Study*, in "Early Development and Parenting", 7, 4, pp. 203-10.
- AXIA G., BREMNER G., DELUCA P., ANDREASEN G. (1998), *Children Drawing Europe: The Effects of Nationality, Age and Teaching*, in "British Journal of Developmental Psychology", 1998, 16, pp. 423-37.
- AXIA G., LEWIS M. (1999), *Quieting Behavior after Vaccination in American and Italian Infants*, Pilot data.
- AXIA G., SUPER C., OLIVA A., MCGURK H., ELIASZ A., MARSZAL-WISNIEWSKA M., ZYLICZ O. P., WELLES-NYSTROM B., HARKNESS S., PAI S. (1998), *Parent's Cultural Perceptions of Children's Temperament and of Its Role in Development*, paper presented at the XV Biennial ISSBD Meeting, Berne, 1-4 July.
- BATTACCHI M. W. (1997), *Presentazione a Smorti* (a cura di) (1997).
- BRONFENBRENNER U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986).
- BRUNER J. (1990), *The Narrative Construction of "Reality"*, paper presented at IV European Conference of Developmental Psychology, Stirling, Scotland, August 27-31.
- BRUNER J. S., OLIVER R. R., GREENFIELD P. M. (1966), *Studies in Cognitive Growth*, Wiley, New York (trad. it. *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma).
- D'ANDRADE R. (1984), *Cultural Meaning Systems*, in R. A. Shweder, R. A. Levine (eds.), *Cultural Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 88-119.
- FLAVELL J. H., MILLER P. H., MILLER S. A. (1993), *Cognitive Development*, Prentice-Hall, Hemel Hempstead (UK) (trad. it. *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, il Mulino, Bologna 1996).
- GALLIMORE R., BERNHEIMER L. P., WEISNER T. S. (1999), *Family Life Is More Than Managing Crisis: Broadening the Agenda of Research on Families Adapting to Childhood Disability*, in R. Gallimore, L. P. Bernheimer, D. L. MacMillan, D. L. Speece, S. Vaughn (eds.), *Developmental Perspectives on Children with High-Incidence Disabilities*, LEA Press, Mahwah (NJ), pp. 55-80.
- GALLIMORE R., COOTS J. J., WEISNER T. S., GARNIER H. E., GUTHRIE D. (1996), *Family Responses to Children with Early Developmental Delays II: Accommodation Intensity and Activity in Early and Middle Childhood*, in "American Journal on Mental Retardation", 101, pp. 215-32.
- GALLIMORE R., WEISNER T. S., GUTHRIE D., BERNHEIMER L. P., NIHIRA K. (1993), *Family Responses to Young Children with Developmental Delays: Accommodation Activity in Ecological and Cultural Context*, in "American Journal of Mental Retardation", 98 (2), pp. 185-206.
- GALZIGNA M. (a cura di) (1999), *La sfida dell'altro. Le scienze psichiche in una società multiculturale*, Marsilio, Venezia.
- KEOGH B. K., BERNHEIMER L. P., GALLIMORE R., WEISNER T. S. (1998), *Child and Family Outcomes over Time: A Longitudinal Perspective on Developmental Delays*, in M. Lewis, C. Feiring (eds.), *Families, Risks, and Competence*, Erlbaum, Mahwah (NJ).
- KING G., KEOHANE R. O., VERBA S. (1994), *Designing Social Inquiry. Scientific Inference in Qualitative Research*, Princeton UP, Princeton.
- MANDLER J. M. (1983), *Representation*, in P. H. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, *Cognitive Development*, edited by J. H. Flavell, E. M. Markman, Wiley, New York.
- ID. (1984), *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory*, Erlbaum, Hillsdale (NJ).
- MODELL J. (1996), *The Uneasy Engagement of Human Development and Ethnography*, in R. Jessor, A. Colby, R. A. Shweder (eds.), *Ethnography and Human Development. Context and Meaning in Social Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, pp. 479-504.
- NELSON K. (1985), *Making Sense. The Acquisition of Shared Meaning*, Academic Press, New York.
- NIHIRA K., SAKAGAMI H., KANENAGA H., KOGA H., SUZUKI T. (1995), *Family Support for Children with Developmental Delay: A Cross-Cultural Observation*, in "Journal of Japanese Public Health Association", 42, p. 1197.
- NIHIRA K., WEISNER T. S., BERNHEIMER L. P. (1994), *Ecocultural Assessment in Families of Children with Developmental Delays: Construct and Concurrent Validities*, in "American Journal of Mental Retardation", 98 (5), pp. 551-66.
- PLOMIN R. (1994), *Genetics and Experience. The Interplay between Nature and Nurture*, Sage, New York (trad. it. *Natura ed esperienza*, Cortina, Milano 1998).
- POLANYI M. (1964), *Personal Knowledge*, Harper and Row, New York.
- RAGHAVAN C., WEISNER T. S., PATEL D. (in corso di stampa), *The Adaptive Project of Parenting: South Asian Families with Children with Developmental Delays*, in Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities.
- REESE L., GOLDENBERG C., LOUCKY J. (1995), *Ecocultural Context, Cultural Activity, and Emergent Literacy of Spanish-Speaking Children*, in S. W. Rothstine (ed.), *Class, Culture, and Race in American Schools: A Handbook*, Greenwood Press, Westport (CT), pp. 199-224.
- ROGOFF B. (1990), *Apprenticeship in Thinking*, Oxford University Press, New York.
- SHAFFER R. S. (1996), *Social Development*, Blackwell, Oxford (trad. it. *Lo sviluppo sociale*, Cortina, Milano 1998).
- SMORTI A. (a cura di) (1997), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze.

- SPENCE D. P. (1982), *Narrative Truth and Historical Truth*, Norton, New York (trad. it. *Verità narrativa e verità storica*, Martinelli, Firenze 1987).
- SUPER C. M., HARKNESS S. (1986), *The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture*, in "International Journal of Behavioral Development", 9, pp. 545-69.
- VON WRIGHT G. H. (1971), *Explanation and Understanding*, Cornell University Press, Ithaca (NJ) (trad. it. *Spiegazione e comprensione*, il Mulino, Bologna 1977).
- VYGOTSKIJ L. S. (1981), *The Genesis of Higher Mental Functions*, in J. V. Wersch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Sharpe, Armonk (NJ) (trad. it. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti, Firenze 1974).
- WEISNER T. S. (1984), *Ecocultural Niches of Middle Childhood: A Cross-Cultural Perspective*, in W. A. Collins (ed.), *Development during Middle Childhood: The Years from Six to Twelve*, National Academy of Sciences Press, Washington (DC), pp. 335-59.
- ID. (1993), *Siblings in Cultural Place: Ethnographic and Ecocultural Perspectives on Siblings of Developmentally Delayed Children*, in Z. Stoneman, P. W. Berman (eds.), *Siblings of Individuals with Mental Retardation, Physical Disabilities and Chronic Illness*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, pp. 51-84.
- ID. (1996), *Why Ethnography Should Be the Most Important Method in the Study of Human Development*, in R. Jessor, A. Colby, R. Schweder (eds.), *Ethnography and Human Development. Context and Meaning in Social Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, pp. 305-24.
- ID. (1997a), *The Ecocultural Project of Human Development: Why Ethnography and Its Findings Matter*, in "Ethos", 25, 2, pp. 100-90.
- ID. (1997b), *Support for Children and African Family Crisis*, in T. S. Weisner, C. Bradley, P. L. Kilbride (eds.), *African Families and the Crisis of Social Change*, Bergin and Garvey, Westport, pp. 20-45.
- ID. (1998), *Final Discussion at the National Institute of Health Workshop on "Culture, Health and Development"*, Mystic, Connecticut, May 12-20.
- ID. (1999), *Human Development, Child Well-Being, and the Cultural Project of Development*, in D. Sharma, K. Fischer (eds.), *Socio-Emotional Development across Cultures. New Directions in Child Development*, Jossey-Bass, San Francisco, in press.
- WEISNER T. S., COOTS J. J., BERNHEIMER L. P., ARZUBIAGA A. (1997), *The Ecocultural Family Interview*, UCLA, Ecocultural Scale Project.
- WIERZBICKA A. (1997), *Understanding Cultures through Their Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese*, Oxford University Press, New York.

Adult Attachment Interview. Uno strumento di valutazione dell'attaccamento in adolescenza e nell'età adulta*

13.1

Introduzione

Da alcuni anni, lo studio dell'attaccamento si è spostato dall'osservazione del comportamento infantile agli aspetti rappresentazionali, ossia ai modi attraverso i quali i comportamenti diadici, sperimentati dal bambino nel corso dell'infanzia con l'adulto che si prende cura di lui, divengono modelli interni di organizzazione del sé e delle modalità relazionali dell'individuo (Bowlby, [1969], 1982, 1973, 1980) (cfr. CAP. 8 di questo volume).

Questa nuova prospettiva teorica comporta l'ideazione e lo sviluppo di metodi utili alla valutazione dei modelli operativi. In tal senso, l'Adult Attachment Interview (AAI) di George, Kaplan, Main (1985) si fonda su un tentativo di operazionalizzazione del costrutto di Modello operativo di grande valore innovativo.

Lo strumento è, di fatto, uno dei metodi maggiormente utilizzati e più interessanti per lo studio dell'attaccamento nell'adulto; esso fa riferimento ad una valutazione dell'*organizzazione mentale attuale* dell'individuo rispetto alla storia relazionale passata con le proprie figure di attaccamento, attraverso la forma linguistica che questa assume nella narrazione (Main, Goldwyn, 1994).

Un approccio di questo tipo sposta l'attenzione dalla descrizione "oggettiva" delle esperienze alla loro rappresentazione mentale attuale, e dal contenuto dei ricordi autobiografici alla forma secondo cui tali resoconti vengono riportati.

Il funzionamento dell'AAI si basa, quindi, su tre concetti fondamentali.

* Questo capitolo è stato scritto da Vincenzo Calvo e Alessandra Simonelli, del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova.