

Camilla Landi e Daniela Malvestiti

A tutt'orecchi

**Strumenti per la gestione dei colloqui
con bambini e ragazzi
nei percorsi di aiuto**

IL KIT DELL'ASCOLTO
ATTIVO: PRESENTAZIONE
DEI MATERIALI OPERATIVI



Erickson

Progettazione

Luca Albani

Editing

Emanuela Schiavello

Grafica e impaginazione

Eleonora Bernardi

Illustrazioni

Michela Nava

Copertina

Luca Albani

Foto di copertina

©Katarzyna Bialasiewicz / iStockphoto.com

Direzione artistica

Giordano Pacenza

© 2020 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 950690

N. verde 800 844052

Fax 0461 950698

www.erickson.it

info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-2135-3

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.

Finito di stampare nel mese di aprile 2020 da Longo S.p.a. - Bolzano

Indice

<i>Le autrici e ringraziamenti</i>	p. 4
<i>Premessa</i>	p. 5
<i>Il metodo RSW</i>	p. 6
<i>L'ascolto e la partecipazione di bambini e ragazzi</i>	p. 11
<i>Guida all'utilizzo del kit</i>	p. 16
<i>Attività 1 – Conosciamoci meglio!</i>	p. 18
<i>Attività 2 – Le persone importanti per me</i>	p. 21
<i>Attività 3 – Il tempo trascorso</i>	p. 24
<i>Attività 4 – Incontro di rete in vista!</i>	p. 27
<i>Attività 5 – La mia giornata</i>	p. 31
<i>Attività 6 – Termometro delle preoccupazioni</i>	p. 35
<i>Attività 7 – Parliamo la stessa lingua!</i>	p. 39
<i>Box – Obbligo di segnalazione e di denuncia</i>	p. 42
<i>Approfondimento – Accorgimenti per favorire realmente la partecipazione di bambini e ragazzi</i>	p. 43
<i>Bibliografia</i>	p. 46

Le autrici



CAMILLA LANDI



DANIELA MALVESTITI

Assistente sociale con esperienza nel lavoro con minori e famiglie e nel coordinamento di servizi affidi e di accoglienza familiare. Dottore di ricerca in Sociologia, organizzazioni e culture, attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università Cattolica di Milano. Collaboratrice del Centro di ricerca *Relational Social Work* e docente nei corsi di Laurea triennale in Scienze del Servizio sociale e di Laurea magistrale in Lavoro sociale e servizi per le famiglie, i minori e le comunità presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Assistente sociale con esperienza nel lavoro con minori e famiglie e nel coordinamento di servizi tutela minori e affidi. Dottore di ricerca in Sociologia, organizzazioni e culture presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Collaboratrice del Centro di ricerca *Relational Social Work* e tutor nel corso di Laurea triennale in Scienze del Servizio sociale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

Ringraziamenti

L'ideazione e la creazione del kit sono state rese possibili solo grazie al lavoro condotto dal Centro di Ricerca *Relational Social Work*, di cui le due autrici fanno parte, sempre impegnato nel proporre riflessioni critiche e stimoli utili a studenti e operatori sociali. Le ricerche svolte dalle colleghe del Centro di Ricerca ma anche il confronto continuo con loro hanno costituito un bagaglio prezioso a cui attingere. Tale Centro affonda le proprie radici nel pensiero originale, lungimirante e fiducioso del prof. Fabio Folgheraiter, guida sicura capace di aprire orizzonti, sostenere cammini e stimolare pensiero creativo.

Un grazie particolare va a Giulia Avancini, Elena Cabiati, Silvia Clementi e Paola Limongelli, che insieme a noi hanno condiviso la prima fase creativa di progettazione di strumenti basati sul metodo *Relational Social Work*.

Infine, l'ideazione del kit è stata possibile grazie ai bambini e ragazzi, alle loro famiglie e agli operatori incontrati nei nostri percorsi lavorativi: la relazione con ognuno di loro ha portato a domande e riflessioni importanti su come si possa svolgere al meglio la funzione di operatore sociale, nonché alla consapevolezza che il lavoro sociale è complesso ma altrettanto prezioso ed entusiasmante.

Premessa

Bambini e ragazzi sono stati a lungo considerati dagli ordinamenti giuridici e dal mondo adulto come esseri umani «incompiuti», meri destinatari di cure e di protezione. Secondo questa visione adulto-centrica, il bambino viene per lo più pensato e trattato come oggetto di diritto, piuttosto che soggetto di diritti.

A partire dalla fine degli anni Ottanta, grazie a numerosi studi e ricerche condotti principalmente nel contesto britannico (Mayall, 1994, cit. in Belotti, 2010; James e Prout, 1997; James, Jenks e Prout, 2002; Mayall, 2002; Corsaro, 2003) e alla Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo, approvata dall'ONU. il 20 novembre 1989, si sono avviate importanti riflessioni intorno a un nuovo modo di intendere l'infanzia e di conseguenza i bambini, concepiti ora come «soggetti in divenire», con una propria visione del mondo, competenti, autonomi e capaci di *agency*¹ (James e Prout, 1997). Alla luce di questa constatazione e in mancanza di un termine generico analogo all'inglese *child*, si precisa che all'interno di questo kit si è scelto di utilizzare i termini bambini e ragazzi — e non minori — per intendere persone con età al di sotto dei 18 anni, di entrambi i generi, senza però far riferimento a una situazione di minorità.

Questo nuovo sguardo sull'infanzia (Satta, 2012) ha gradualmente riconosciuto a bambini e ragazzi il diritto di essere ascoltati e tenuti in considerazione nella definizione del proprio percorso di aiuto e progetto di vita. Quanto

però questo diritto venga riconosciuto ed esercitato all'interno del sistema dei servizi di *welfare* rimane una questione aperta (Landi, 2019). I contesti di cura, educazione e tutela dei bambini, infatti, rischiano di rimanere intrappolati nella concezione secondo cui gli adulti devono occuparsi dei più piccoli e proteggerli, evitando il loro coinvolgimento nelle scelte che li riguardano perché considerati non sufficientemente competenti o per un «eccesso di protezione» (Chistolini, 2014; Calcaterra, 2014).

Promuovere la partecipazione dei più piccoli significa invece riconoscere e valorizzare il loro sapere esperienziale (Raineri, 2011), senza per questo responsabilizzarli eccessivamente dando loro il compito di decidere per il proprio bene (Calcaterra, 2014). Per gli operatori sociali, psicologi e insegnanti l'ascolto attivo (Rogers, 1983; Folgheraiter et al., 2006) dei bambini è imprescindibile ma al contempo complesso: da un lato i più piccoli hanno il diritto di partecipare ed essere presi in considerazione nelle scelte che li riguardano, ma dall'altro non è scontato trovare strategie e strumenti efficaci per garantire che questo diritto venga riconosciuto.

Il kit *A tutt'orecchi* vuole essere d'aiuto offrendo spunti di riflessione e strumenti per aiutare gli adulti a realizzare la partecipazione dei bambini e ragazzi sin dalle prime fasi di conoscenza, nei percorsi di *assessment* e nei processi decisionali che li riguardano.

¹ Con questo concetto si intende il riconoscimento del ruolo intenzionale e attivo dei bambini nella costruzione dei contesti sociali in cui vivono e prendono parte nella loro quotidianità (Mortari e Mazzoni, 2010).

Il metodo RSW

Il kit *A tutt'orecchi* è stato pensato per essere uno strumento utile a tutti gli operatori che, nel lavoro di accompagnamento di bambini e ragazzi, desiderino valorizzare la prospettiva dei più piccoli e la loro motivazione ad attivarsi per essere protagonisti attivi nei propri percorsi di vita.

Questa attenzione, tutt'altro che scontata o facile da garantire, è fondamentale per evitare che bambini e ragazzi si sentano trascinati dagli eventi che costellano la loro vita e non in grado di concorrere alla costruzione del proprio benessere.

Nell'accompagnare i più piccoli è necessario porre attenzione a evitare alcune insidie, prima tra tutte quella di non prendere in considerazione la percezione che essi hanno della propria situazione di vita e di cosa potrebbe aiutarli a stare bene. Sottovalutando questo aspetto, si rischia di conoscere solo parzialmente le condizioni in cui vivono e soprattutto di pensare progetti e interventi non in sintonia con quello che i diretti interessati percepiscono. Di conseguenza, se da un lato bambini e ragazzi si sentiranno destinatari di imposizioni esterne e quindi poco motivati a collaborare, dall'altro, gli operatori perderanno il prezioso apporto di chi conosce a fondo la situazione e i vissuti a essa connessi. Così facendo si corre il rischio di assumersi «alla cieca» responsabilità e decisioni, che potrebbero risultare inefficaci o addirittura arrecare danno proprio a chi si desiderava aiutare.

Le attività e gli strumenti contenuti nel kit *A tutt'orecchi* sono finalizzati a facilitare questo ascolto reciproco nella pratica e a promuovere

la partecipazione dei più piccoli alla definizione del proprio percorso, partendo da una concezione relazionale dell'aiuto.

Il *Relational Social Work* (d'ora in poi RSW, Folgheraiter, 1998; 2011; 2017), sviluppato a partire dalla sociologia relazionale (Donati, 1991; 2009), è un approccio al Lavoro Sociale, una teoria e una metodologia, un innovativo modo di pensare e concettualizzare l'aiuto. Esso basa le proprie teorizzazioni sul concetto di relazione e propone un cambio di prospettiva, in cui il *benessere* è concepito non tanto come una condizione di salute fisica, di possesso di beni o di uno status, quanto *come bene emergente dalle relazioni sociali tra le persone motivate a raggiungerlo* (Calcaterra, 2013).

La prospettiva relazionale evidenzia come elemento centrale nei percorsi di aiuto la capacità delle persone di attivarsi e di organizzarsi dinanzi alla complessità del vivere, in vista di un cambiamento in positivo. Oltre a questo aspetto, il RSW valorizza l'*inter-soggettività*: le azioni che le persone svolgono per cercare di raggiungere il proprio benessere sono sempre inserite in un contesto di relazioni tra più soggetti che, più o meno consapevolmente, accompagnano il movimento della persona verso il miglioramento della propria condizione di vita.

Il benessere individuale di fatto assume una dimensione inter-soggettiva (Donati, 2009) ed emerge quale risultato di una spinta condivisa per fuoriuscire dalle difficoltà; per contro, il disagio è inteso come una situazione in cui le persone non sono in possesso di una sufficiente capacità di azione per fronteggiare una

difficoltà e/o condizione di malessere (Folgheraiter, 1998). Nella cornice del RSW, quindi, l'obiettivo degli operatori sociali diventa quello di *sostenere la capacità d'azione delle persone* interessate e motivate a modificare la situazione, connettendo le azioni dei singoli in vista di una finalità condivisa (Folgheraiter, 2017). Viene da sé la conseguente necessità di ascoltare i diretti interessati, promuovendo il loro attivo coinvolgimento nel fronteggiamento della preoccupazione e valorizzando il contributo che vorranno e saranno in grado di portare.

All'interno di questo approccio al Lavoro Sociale, l'importanza dell'azione congiunta interessa anche il rapporto operatore-utente: il RSW caldeggia infatti la *necessità di un incontro e confronto tra operatori e utenti*, indispensabile per realizzare il bene comune, e prende le distanze dalle impostazioni secondo cui i professionisti devono trovare unidirezionalmente delle soluzioni per rispondere ai problemi di vita delle persone con cui lavorano.

L'operatore sociale deve entrare in dialogo con i suoi utenti al fine di prendere insieme a loro decisioni operative sensate (Dybic, 2004, in Nai Ming, 2010). Decidendo insieme ai diretti interessati, gli operatori non corrono il rischio di allontanarsi dalla situazione specifica per avvicinarsi pericolosamente alle derive di interventi standardizzati. L'aiuto è un effetto che emerge dalle relazioni (Folgheraiter, 2011; 2017).

L'operatore relazionale non è l'esperto che lavora *sulle* relazioni, ma il professionista consapevole che l'intervento efficace è costruito creativamente con persone motivate insieme a lui a fronteggiare le preoccupazioni comuni: egli non può sapere in anticipo quale sia il benessere per i suoi interlocutori e quindi non può definire a priori (e senza di loro) quale sia la strada giusta per realizzare tale benessere. La presenza dell'operatore migliorerà la situazione problematica degli interessati e, nel

contempo, anche questi ultimi miglioreranno l'operatore come persona e nella sua capacità professionale di affrontare quel problema specifico (Folgheraiter, 2017).

Nella pratica, i punti di forza del professionista compensano i punti deboli degli interlocutori interessati e viceversa.

Richiamando il pensiero di Raineri (2010; 2011), i punti di forza dell'operatore riguardano:

- la posizione di giusta distanza dal problema e dalle sue trasformazioni, che permette di vedere e interpretare le cose in modo differente dagli interessati, grazie alle sue competenze tecnico/metodologiche;
- la possibilità di leggere la realtà alla luce del suo sapere tecnico o semplicemente grazie alla sua esperienza relativa ad altre situazioni simili a quella portata dall'interessato.

I punti di forza degli utenti, invece, possono essere costituiti da:

- la conoscenza della propria condizione di vita e di ciò che è già stato messo in campo in quella situazione specifica; queste conoscenze sono dette competenze esperienziali;
- il senso soggettivo, cioè il vissuto, le emozioni, il punto di vista personale di coloro che sono direttamente toccati dal problema. Questo senso soggettivo deve essere colto e ascoltato da coloro che svolgono una professione d'aiuto perché è fonte di ricchezza. Le *conoscenze esperienziali* non sono codificate, non sono organizzate in maniera generalizzabile e immediatamente trasmissibile e spesso — in partenza — non sono nemmeno esplicite: gli stessi detentori di questo tipo di conoscenze difficilmente le riconoscono come un patrimonio utile a se stessi e agli altri, sovente non pensano nemmeno di averle.

Nell'approccio del RSW si punta a valorizzare i punti di forza di entrambe le parti, da un lato i professionisti e dall'altro le persone direttamen-

te interessate: se prese singolarmente non sono sufficienti a fronteggiare il problema di vita, insieme invece hanno molte più possibilità di farcela.

Il «fare assieme» e l'ascolto reciproco portano a un apprendimento che arricchisce parimenti operatori e utenti (Folgheraiter, 1998).

Sembra importante sottolineare che tale arricchimento vicendevole non ha in nessun modo l'obiettivo di confondere le due parti in gioco: l'operatore e l'utente devono rimanere tali con le proprie competenze e le proprie differenze ma devono altresì riconoscere l'altra parte come significativa per fronteggiare insieme il problema.

Il metodo RSW (Folgheraiter, 1998; 2011; 2017) propone a tal proposito il concetto di *empowerment relazionale*, ovvero una strategia operativa in cui tutti i soggetti coinvolti accrescono il proprio potere, in contrasto con la classica interpretazione di empowerment unidirezionale, in cui qualcuno dà potere e qualcun altro lo assume su di sé.

L'irrigidimento all'interno di ruoli definiti a priori (operatore vs. utente) non aiuta la relazione a svilupparsi positivamente e in vista della finalità condivisa, ma anzi tende a polarizzare le posizioni e a creare distanza. In questo modo, la relazione farà fatica a stare in piedi, la persona cercherà di difendersi e questo potenzialmente potrebbe nuocere molto al percorso di accompagnamento.

L'aiuto relazionale si fonda quindi sul *principio di parità* (Folgheraiter, 2017): le persone sono poste sullo stesso piano, nel riconoscimento delle proprie caratteristiche specifiche nonché dei mandati professionali e istituzionali.

Il metodo RSW appare controintuitivo, a tratti rivoluzionario sia a livello teorico che a livello operativo: nella pratica lavorativa, tuttavia, agire come un operatore sociale relazionale significa assumere comportamenti facilmente comprensibili alle persone con cui si sta

lavorando ed essere consapevoli che per dare aiuto è necessario saperlo chiedere e saperlo ricevere, in primis dagli interlocutori «bisognosi» con cui siamo in relazione. Secondo questa prospettiva, dunque, viene meno la dicotomia tra aiutante e aiutato, riconoscendo la necessità di essere disponibili come operatori a farsi aiutare ad aiutare, nell'ottica della reciprocità (Folgheraiter e Raineri, 2017).

I problemi di vita delle persone sono molto differenti dai problemi tecnici (Folgheraiter, 1998; 2011; Raineri, 2004a), per i quali esistono delle risposte predefinite, tecniche e strutturate: per questo diventa così importante aprirsi all'ascolto attivo (Rogers, 1983; Folgheraiter et al., 2006) dei diretti interessati, anche nel caso in cui siano bambini e ragazzi, e lasciarsi guidare dal loro sapere esperienziale. Non solo, condividere con altri soggetti la responsabilità delle valutazioni e delle decisioni può alleviare il peso di un lavoro troppo oneroso per essere assunto in solitudine.

Gli operatori sociali si muovono in un contesto caratterizzato dall'indeterminatezza, quindi i disagi da affrontare possono realisticamente essere attenuati più che risolti, resi più sostenibili per le persone che si trovano in quella situazione, fino al punto in cui non saranno più percepiti come «problemi». Questa incertezza può creare frustrazione e qualche timore, tuttavia può rappresentare anche un'occasione per muoversi in modo diverso e originale al fine di cogliere, strada facendo, le opportunità che si creano.

A tal proposito è importante richiamare il concetto di *agency*, con il quale si intende quel tipo ideale di azione libera e intenzionale emergente dalla riflessività (Folgheraiter, 2011), su cui si basa il metodo RSW. A tal proposito, il lavoro sociale dovrebbe basarsi sulla capacità di un professionista di *agire in modo originale e insieme trasformativo, ossia riflessivo* (Folgheraiter, 2011).

Affinché un operatore si possa definire riflessivo, richiamando Folgheraiter (2011), si devono presentare le seguenti condizioni:

- deve avere in mente le caratteristiche oggettive della situazione al momento in cui la incontra e nel contempo lasciare il pensiero aperto alla situazione potenziale innescata dalla trasformazione;
- deve riflettere su una realtà che vede come incerta, accettando che non è possibile stabilire cosa sia più giusto fare, riuscendo a convivere con la sua parziale ignoranza, preservando e alimentando comunque la fiducia nelle sue capacità trasformatrici.

Gli operatori sociali dovrebbero assumere questa predisposizione affinché anche le persone interessate dal problema abbiano la capacità di agire a loro volta nello stesso modo (Folgheraiter, 2011).

Il professionista affronta le situazioni con i propri strumenti e le proprie conoscenze tecniche, mentre le persone spesso agiscono spontaneamente e con immediatezza. Il metodo RSW si fonda sulla necessità e l'opportunità di far convergere l'azione dell'operatore e quella dei diretti interessati in modo da ottenere una lettura condivisa del bisogno, della finalità da raggiungere e dei passi da compiere.

L'operatore deve saper tradurre le proprie competenze in un vero aiuto per chi ha di fronte, preservando il carattere umano della propria professione e mostrandosi umile.

Secondo il metodo RSW, il professionista dell'aiuto è concepito come qualcuno che accompagna in modo rispettoso e aperto e che è disponibile a imparare e a *riconoscere non solo le difficoltà che le persone portano, ma soprattutto i loro punti di forza*. All'operatore sociale non viene richiesto di guardare indietro per andare a ricercare le cause del problema e delle disfunzioni presenti, bensì di guardare avanti, con fiducia e speranza,

guidando e incentivando i diretti interessati a fare lo stesso.

Esercitare una professione d'aiuto, nella logica relazionale, significa dunque supportare la libera azione delle persone, sostenendo le competenze di queste ultime e partendo, nel proprio operato, da ciò che funziona, dalle risorse presenti.

Questo modo di porsi all'interno della relazione con le persone che stanno attraversando una situazione di difficoltà implica il fatto di riconoscere loro un ruolo attivo all'interno dei progetti di aiuto pensati per loro: esse non sono intese come meri utenti dei servizi ma come i soggetti che meglio conoscono il proprio problema e quindi che meglio possono individuare la strada per contrastarlo. In altre parole, quindi, l'operatore relazionale agisce non per «fare» direttamente, bensì per facilitare e rendere più agevole l'agire altrui (Folgheraiter, 2011).

Secondo il paradigma relazionale, l'operatore si accosta alla situazione di difficoltà osservando e valorizzando le forme di sostegno che naturalmente le persone, in relazione tra loro, tentano di mettere in atto e motivando le persone a individuare strategie di fronteggiamento del disagio (Calcaterra, 2013).

Il supporto fornito dall'operatore quindi dovrà essere necessariamente flessibile e dinamico, basato sul fondamentale *ascolto delle persone e dei loro punti di vista*. L'operatore dovrebbe riuscire, infatti, a *sostenere l'agire riflessivo delle persone*, promuovendo in loro fiducia non solo in se stesse (senso di autoefficacia) ma anche negli altri e nel futuro.

Promuovere senso di autoefficacia nelle persone (Bandura, 2000) significa allontanarsi da una logica assistenzialistica: quest'ultima prevede che il professionista si sostituisca alla persona, in quanto essa è ritenuta non in grado di affrontare il proprio problema. L'assistenzialismo ha tutta una serie di conseguen-

ze negative, tra cui innanzitutto la progressiva perdita di competenze di cui in precedenza le persone disponevano, nonché il progressivo aumento di risorse richieste al sistema dei servizi di welfare e, alla lunga, il peggioramento della situazione generale che si sostanzia in una relazione di dipendenza dagli operatori e dalle prestazioni erogate (Folgheraiter, 2016).

L'operatore sociale relazionale, inoltre, stimola le persone ad aver fiducia negli altri, sia attraverso il proprio comportamento rispettoso e valorizzante le risorse, sia cercando di potenziare la sua rete di relazioni, contribuendo ad allargarla con l'inclusione di nuovi soggetti interessati e motivati ad attivarsi per il fronteggiamento di una preoccupazione condivisa.

Così facendo, le persone coinvolte sentiranno di non essere sole ad affrontare la propria difficoltà, ma in relazione con altri soggetti che perseguono la medesima finalità. Un intervento può definirsi relazionale quando

L'operatore che avvia il processo di aiuto osserva il problema segnalato come un problema di una rete e si aggancia alla motivazione delle persone che già stanno facendo qualcosa per farvi fronte o che sono potenzialmente interessate a fare qualcosa. L'operatore non si appropria del problema, individuando nel chiuso del suo ragionamento una soluzione, ma lo rilancia a una rete di fronteggiamento, a cui partecipa anche come membro attivo con tutte le sue competenze, e facilita la condivisione di una comune finalità e il ragionamento in vista del raggiungimento di una migliore condizione di benessere (Calcaterra, 2013, pp. 39-40).

Nel lavoro sociale con famiglie e minori, l'operatore relazionale che opera per il benessere e la protezione dei bambini e ragazzi avrà come obiettivi *l'entrare in relazione con loro* e la *conoscenza della loro rete di relazioni*, l'ascolto del loro punto di vista in merito alla situazione che stanno vivendo nonché la promozione della loro partecipazione alla definizione e realizzazione del progetto di aiuto pensato per e con loro. L'operatore perseguirà tali obiettivi assumendo una funzione di *guida relazionale*,

definita da Folgheraiter (1998; 2011) come la reciproca influenza tra un insieme di persone in movimento verso una finalità comune e un esperto che fluidifica e sostiene questo movimento, ponendosi in relazione con esso. La guida relazionale si colloca all'interno del processo, come membro della rete che riflette, agisce e retroagisce, guidando le persone verso il raggiungimento della finalità definita congiuntamente (Folgheraiter e Raineri, 2017). Questa funzione, definita anche di facilitazione, sta alla base del social work relazionale e si sostanzia in azioni quali accogliere, informare, sensibilizzare e organizzare; orientare, tenere presente la finalità e salvaguardarne la natura condivisa e comune; dare feedback, esprimere ed esplicitare dubbi, rilanciare e mediare tra posizioni differenti (Calcaterra, 2013).

La funzione di guida relazionale ha lo scopo di aiutare la rete a elaborare una riflessività ampia, comprensiva degli apporti di tutti i membri, non solo di coordinare nel concreto le azioni dei suoi membri. Quest'ultima è sicuramente una funzione richiesta alla guida, ma non deve diventare quella prevalente.

La facilitazione di rete comprende funzioni riflessive e motivazionali profonde che hanno a che fare con la comprensione del senso dell'azione, con la presa di decisione e la verifica, la scelta delle direzioni, la manutenzione dei legami sociali, la fluidificazione della comunicazione e tante altre cose ancora (Folgheraiter, 2011, p. 370).

All'operatore sociale che adopererà il metodo RSW spetta quindi un compito arduo, necessariamente legato al rispetto dell'Altro e della sua agency, nonché quindi alla relazione autentica con le persone interessate; spesso però mancano strumenti concreti che possano supportare questa specifica modalità di accompagnamento delle persone. A *tutt'occhi* aspira a essere uno di questi strumenti, facilitando la funzione di ascolto attivo (Rogers, 1983; Folgheraiter et al., 2006) e promozione della partecipazione attiva e consapevole dei bambini e ragazzi.

L'ascolto e la partecipazione di bambini e ragazzi

Lavorare per il benessere e la tutela dei bambini e ragazzi è complesso e rappresenta ancora oggi una sfida per gli operatori. Accompanyare e sostenere i più piccoli nel loro percorso di crescita è sicuramente un lavoro stimolante che però richiede molte attenzioni, alcune delle quali non intuitive. La sofferenza dei più piccoli, che scuote molto a livello emotivo, e il forte mandato istituzionale che caratterizza l'ambito della tutela dei minori portano gli operatori a pensare di intervenire in maniera decisa a tutela del benessere dei bambini e dei ragazzi, considerati meri soggetti destinatari di un aiuto pensato dagli adulti. Questo può comportare che gli operatori, sentendosi investiti da grandi aspettative, agiscano — seppur con buone intenzioni — senza considerare il punto di vista dei bambini coinvolti. Così facendo essi non vengono riconosciuti come soggetti competenti e partecipanti attivi della

loro esperienza di vita, come invece sarebbe dovuto. Mortari e Mazzoni, a tal proposito, si riferiscono ai bambini come persone che

agiscono in maniera intenzionale, influenzano i contesti in cui sono presenti, [...] hanno una loro percezione del mondo (a volte diversa da quella degli adulti) e sono capaci di esprimere preferenze e fare scelte consapevoli (Mortari e Mazzoni, 2010, p. 4).

Nella cornice del *Relational Social Work*, anche ai bambini e ai ragazzi è riconosciuto un importante sapere esperienziale (Raineri, 2011), utile agli adulti per sostenerli e accompagnarli nel loro percorso di vita. Questo sapere deriva dalle esperienze che loro hanno vissuto e per questo è soggettivo, unico e imprescindibile quando ci si trova a dover prendere delle decisioni che li riguardano.

Nella logica relazionale i bambini e ragazzi vengono considerati *partner* attivi nella defini-

zione degli interventi pensati e messi in campo per il loro benessere (Calcaterra, 2014; Serbati e Milani, 2013), senza che questo significhi attribuire loro la responsabilità ultima delle decisioni prese. Garantire ai più piccoli l'ascolto e la partecipazione significa dar loro la possibilità di esprimere i propri desideri e le proprie preoccupazioni, garantendo che questi vengano presi in considerazione nei processi valutativo-decisionali che li riguardano.

Spesso, soprattutto quando sono molto piccoli, si corre il rischio di pensare che i bambini non abbiano le competenze per dire agli adulti cosa li fa stare bene e cosa li preoccupa e per queste ragioni, talvolta, non vengono ascoltati: è responsabilità degli adulti però trovare strumenti e modalità adeguati all'età dei bambini per entrare efficacemente in relazione con loro, riconoscendo loro una competenza e un sapere con pari dignità rispetto a quelli degli adulti.

Nell'ambito del *social work*, la prassi professionale che promuove esplicitamente la partecipazione dei bambini ai processi decisionali che li riguardano è di origine anglosassone e prende il nome di *advocacy* (Dalrymple e Horan, 2008; Dalrymple, 2011). L'operatore di *advocacy*, in modo riservato e indipendente dalle valutazioni degli operatori del servizio di tutela minorile e/o di altri servizi, supporta e affianca i più piccoli ad esprimere le loro opinioni personali e desideri e, se necessario, rappresenta il loro punto di vista. L'operatore di *advocacy*, in altre parole, svolge la funzione di portavoce dei bambini e dei ragazzi (Calcaterra, 2014). Tale prassi professionale ha caratteristiche peculiari e risulta essere molto efficace in fase di pianificazione e monitoraggio di progetti a sostegno di bambini e ragazzi. Nonostante ciò, la funzione di ascolto non deve essere svolta dai soli portavoce, bensì da tutti gli operatori che a vario titolo si occupano e preoccupano del benessere e della protezione dei più piccoli.

L'ascolto e la partecipazione dei bambini e dei ragazzi sono diritti sanciti dalla legislazione internazionale e nazionale. La *Convenzione internazionale sui diritti dell'Infanzia*, approvata a New York il 20 novembre 1989 e recepita dal nostro ordinamento giuridico mediante la legge n. 176 del 1991, annovera tra i diritti esigibili dalle persone minori di età il diritto a esprimere opinioni e a essere ascoltate.

L'art. 12 della suddetta Convenzione infatti recita:

Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale.

Tale articolo riconosce in modo dettagliato a tutti i bambini e ragazzi il diritto di esprimere la propria opinione sulle questioni che li riguardano, come ad esempio i legami e la vita familiare, l'educazione, la scuola, il tempo libero e tutti i provvedimenti per il benessere attivati in loro favore in caso di necessità (Bellotti e Ruggiero, 2008). L'articolo non prevede limiti di età per l'ascolto e la partecipazione dei bambini e dei ragazzi, né fornisce indicazioni su chi dovrebbe valutare la maturità del bambino e quali criteri utilizzare (Archard e Skivenes, 2009).

Medesime indicazioni si trovano nella *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*, adottata dal Consiglio d'Europa il 25 gennaio 1996 ed entrata in vigore nel 2000, precisamente agli articoli 3 e 6 che riconoscono ai più piccoli il diritto di essere informati e di esprimere la propria opinione nei procedimenti che li riguardano. Il diritto si concretizza nel ricevere ogni informazione pertinente

in base alla quale il minore dovrebbe poter esercitare pienamente i propri diritti di ascolto e partecipazione, nell'essere consultato ed esprimere la propria opinione in merito a questioni che lo riguardano direttamente e, infine, nell'essere chiaramente informato sulle eventuali conseguenze che tale opinione o una sua decisione potrebbe avere nella pratica. Le *Linee guida del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa per una giustizia a misura di minore*, adottate nel 2010, dichiarano altresì il diritto del minore di essere ascoltato e di partecipare ai procedimenti che lo vedono coinvolto, tenendo conto del suo grado di maturità e della sua capacità di discernimento.

L'ordinamento giuridico italiano, oltre a recepire la normativa internazionale precedentemente citata, riconosce l'ascolto dei bambini e ragazzi che abbiano compiuto 12 anni come un diritto esigibile mediante la legge n. 149 del 2001, che ha modificato la legge n. 184/1983.

Inoltre, la legge n. 219 del 2012 e il successivo decreto legislativo n. 154/2013, introducendo il concetto di «responsabilità genitoriale», portano un importante cambiamento nel modo di intendere le persone minori di età, che da mero oggetto di protezione diventano ora protagonisti in grado di prendere parte alle decisioni che le riguardano (Pazé, 2014; Calcaterra, 2014). I diritti dei figli minorenni vengono inoltre tutelati dall'art. 315-bis del Codice Civile, in cui si esplicita, tra gli altri, il diritto di essere ascoltati in tutte le questioni e procedure che li interessano.

Nelle recenti *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017), viene ribadita l'importanza del coinvolgimento e della partecipazione dei bambini e dei ragazzi, oltreché dei loro adulti di riferimento, al percorso di valutazione e progettazione rispetto alla propria situazione di vita, nonché alla presa di decisioni che li

riguardano, riconoscendo loro un ruolo attivo e necessario nel processo di cambiamento.

In questa cornice, l'ascolto attivo (Rogers, 1983; Folgheraiter et al., 2006) e la partecipazione dei più piccoli non sono sinonimi di responsabilità decisionale: ciò significa che gli adulti non devono delegare ai bambini e ragazzi decisioni importanti per la loro vita ma assumerle tenendo in considerazione il loro punto di vista e, al contempo, il loro benessere (Willow, 2002; Vis et al., 2011). A tal proposito, l'art. 3 della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia sancisce l'interesse superiore del fanciullo e recita:

In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente.

L'interesse superiore dei bambini è un principio che può mettere alla prova operatori e adulti in generale, chiamati a conciliare, da un lato, il rispetto dei diritti dei più piccoli e, dall'altro, la loro condizione di benessere, in situazioni in cui sono presenti diversi *stakeholders* ciascuno con i propri diritti, bisogni e volontà (Sanders e Mace, 2006; Archard e Skivenes, 2009; Pinkney, 2011; Barnes, 2012; Healy, Darlington e Yellowlees, 2012). Spesso infatti accade che una decisione che appare nell'interesse di un bambino o ragazzo sia in contrasto con i suoi desideri o con quelli dei suoi familiari (Boylan e Dalrymple, 2011). Nonostante ciò, però, gli adulti che si occupano della tutela e protezione dei bambini sono tenuti ad ascoltare il punto di vista e le aspettative dei più piccoli, così da avere il maggior numero possibile di informazioni per decidere nel loro superiore interesse e poter spiegare loro le motivazioni di tale scelta.

A partire dall'inquadramento normativo sintetico esposto, affinché il diritto di ascolto e di partecipazione dei bambini e ragazzi sia

esigibile è fondamentale che gli adulti (genitori, operatori sociali, insegnanti, manager di servizi di *welfare, policy makers...*) si attivino per creare le condizioni favorevoli a garantire la partecipazione e l'ascolto dei più piccoli e rispettino il dovere di tenere in considerazione opinioni e pensieri di bambini e ragazzi nei processi decisionali che riguardano il loro benessere (Calcaterra, 2014). Per queste ragioni, il diritto di ascolto e di partecipazione riconosciuto alle persone minori di età può essere ricondotto alla categoria dei diritti relazionali (Camerini e Sergio, 2013, cit. in Calcaterra, 2014).

Ma cosa dicono i bambini e i ragazzi a proposito delle loro esperienze di partecipazione? Ricerche empiriche condotte a livello internazionale mostrano che la maggior parte dei bambini e ragazzi intervistati ha riferito di aver avuto ridotte possibilità — in alcuni casi nulle — di partecipare alle decisioni che riguardavano la loro vita durante il percorso di presa in carico presso i servizi sociali e di tutela minorile (Munro, 2001; Bell, 2002; Cashmore, 2002; Leeson, 2007; Bessell, 2011). I bambini hanno riportato di essersi sentiti poco informati rispetto a quanto stava accadendo, di non aver compreso i motivi per cui si era reso necessario l'intervento degli operatori sociali e quali cambiamenti avrebbero dovuto aspettarsi nella loro vita (Bell, 2002; Cashmore, 2002; Leeson, 2007; Bessell, 2011). Solo in pochi casi i bambini e ragazzi hanno riferito di essersi sentiti ascoltati e di aver avuto l'opportunità di esprimere il proprio punto di vista (Bell, 2002; Cashmore, 2002), nonostante ciò hanno avuto la sensazione che il loro contributo non fosse stato opportunamente valorizzato e tenuto in considerazione nelle decisioni prese successivamente.

Studi teorici e dati di ricerca confermano che i bambini e ragazzi desiderano partecipare attivamente ai momenti in cui gli adulti, a maggior ragione se operatori, sono chiama-

ti a prendere delle decisioni che potrebbero incidere sulla loro vita ed essere informati in merito a quanto deciso e alle motivazioni alla base di tali scelte (Sinclair, 2004; Oliver, 2010; van Bijleveld, Dedding e Bunders-Aelen, 2015). Quando i bambini e i ragazzi hanno la percezione che il loro punto di vista sia stato preso seriamente in considerazione dagli operatori riferiscono di sentirsi bene, più tranquilli e più valorizzati (Leeson, 2007; Bessell, 2011). Questa sensazione positiva è confermata anche nei casi in cui i loro desideri non siano stati considerati realizzabili dagli operatori, che però si sono premurati di ascoltare il punto di vista dei più piccoli e spiegare loro le ragioni che hanno condotto a un'altra scelta (Cashmore, 2002). La possibilità di dire la propria opinione e di partecipare ai processi decisionali che li riguardano ha un effetto positivo non solo sui più piccoli in termini di incremento di autostima ed *empowerment* (Woolfson et al., 2010; Vis et al., 2011) ma anche sulla definizione e implementazione di interventi più rispondenti ai bisogni del bambino o ragazzo per cui sono stati pensati (McLeold, 2007; Barnes, 2012). In questo modo, i progetti avranno esiti migliori e le azioni messe in atto saranno maggiormente accettate dai bambini e dai ragazzi stessi (Holland et al., 2003; Calcaterra, 2014).

Quando questo non viene garantito, i bambini e ragazzi riferiscono di sentirsi tristi, esclusi, ignorati e trascurati dagli adulti che dovrebbero occuparsi di loro e garantire il loro benessere (Leeson, 2007; Winter, 2010). Bambini e ragazzi che hanno avuto la sensazione che le questioni per loro importanti venissero messe in secondo piano o addirittura ignorate hanno riferito di aver tentato di esercitare comunque le proprie scelte, ribellandosi alle decisioni prese e boicottando gli interventi attivati (Winter, 2010; Bessell, 2011). Nella ricerca condotta da Bessell (2011), i giovani intervistati hanno avuto la percezione che, se

fossero stati coinvolti nei processi decisionali in merito al proprio progetto di vita, ci sarebbero state maggiori possibilità di una buona riuscita del collocamento scelto per loro, di una migliore relazione con i propri operatori ed esiti più positivi in ambito scolastico.

I bambini e i ragazzi quindi chiedono di partecipare, di essere informati e di poter dire la loro opinione quando gli operatori sono chiamati a prendere importanti decisioni che potrebbero avere un impatto sulla loro vita (Weisz et al., 2011; Calcaterra, 2014; van Bijleveld, Dedding e Bunders-Aelen, 2015). Le modalità di partecipazione dovrebbero tenere in considerazione l'età dei bambini, il loro grado di maturità e le loro competenze comunicative. Anche i più piccoli possono avere uno spazio di coinvolgimento e partecipazione; è importante però individuare strumenti e modalità per facilitare l'espressione del loro punto di vista, in base all'età (Davies e Artanaz, 2009).

La buona relazione tra bambino/ragazzo e operatore sembra essere l'elemento più importante per garantire la fattiva partecipazione dei

più piccoli (van Bijleveld, Dedding e Bunders-Aelen, 2015; Kosher e Ben-Arieh, 2019): dal punto di vista dei bambini e dei ragazzi una buona relazione dischiude spazi per sentirsi liberi di esprimere ciò che si pensa, sapendo che quanto detto verrà preso seriamente in considerazione, mentre dal punto di vista degli operatori è utile per avere più elementi per valutare e comprendere la situazione di benessere/malessere in cui si trova il bambino o il ragazzo (van Bijleveld, Dedding e Bunders-Aelen, 2015).

Nonostante l'elevato livello di discrezionalità tutt'oggi presente nelle prassi di lavoro con bambini e ragazzi (Woodman et al., 2018; Hultman, Höjer e Larsson, 2019), riflessioni teoriche, studi empirici ed esperienze sul campo testimoniano che i bambini e i ragazzi hanno una certa competenza riguardo alla propria situazione di vita e hanno importanti cose da dire agli adulti in merito a cosa li fa stare bene, ai rischi che corrono e alle preoccupazioni che hanno, nonché ai progetti e agli interventi pensati per loro (Boylan e Dalrymple, 2009; Calcaterra, 2014; van Bijleveld, Dedding e Bunders-Aelen, 2015).

Guida all'utilizzo del kit

Il kit *A tutt'orecchi* è finalizzato a sostenere gli adulti nel complesso compito di ascoltare i bambini e i ragazzi, garantendo loro uno spazio di partecipazione autentica, secondo i principi del metodo *Relational Social Work*.

Il kit contiene strumenti e attività pensati per favorire la partecipazione dei più piccoli nelle diverse fasi dei percorsi di aiuto e sostegno pensati per loro, dalle prime fasi di conoscenza e *assessment* ai processi decisionali che li riguardano. In particolare, può risultare utile agli operatori impegnati a tutela e protezione dei bambini e dei ragazzi, nonché agli insegnanti e altri professionisti a vario titolo coinvolti nella loro crescita e educazione. Più precisamente questo kit è pensato per assistenti sociali, educatori, pedagogisti, inse-

gnanti e referenti BES, portavoce (*advocate*) e tutti gli operatori psico-sociali che lavorano con i bambini e ragazzi e che desiderano operare secondo i principi del *Relational Social Work*.

Gli strumenti e le attività contenuti nel kit *A tutt'orecchi* sono i seguenti:

1. Conosciamoci meglio!

Un gioco per conoscere il bambino e farsi conoscere, raccontando di sé, della propria quotidianità, di cosa ci fa stare bene e cosa no.

2. Le persone importanti per me

Un'attività creativa per conoscere le persone significative per il bambino, partendo dal suo punto di vista.

3. Il tempo trascorso

Un'attività giocosa per aggiornarsi reciprocamente su quanto accaduto dall'ultimo incontro avvenuto con il bambino e monitorare da più punti di vista il percorso che si sta condividendo.

4. Incontro di rete in vista!

Due strumenti per favorire un'autentica partecipazione di bambini e ragazzi agli incontri di rete allargati finalizzati alla definizione o ridefinizione del loro progetto.

5. La mia giornata

Un libretto per ricostruire insieme al bambino come trascorre le sue giornate, approfondendo le sue abitudini, le persone con compiti educativi e di cura nei suoi confronti, i luoghi frequentati e le sue attività quotidiane.

6. Termometro delle preoccupazioni

Strumento per facilitare la condivisione delle preoccupazioni che riguardano un bambino, esplicitandone i motivi e l'intensità dal punto di vista sia dei più piccoli sia degli adulti.

7. Parliamo la stessa lingua!

Libretto per spiegare ai bambini e ragazzi i loro diritti (*Semplicemente i diritti dei bambini e dei ragazzi*) e per tradurre in un linguaggio semplice e adatto ai più piccoli concetti complessi che potrebbero riguardarli da vicino (*Dizionario «a misura di bambino»*).

Per ognuno degli strumenti sopra elencati è prevista una scheda di presentazione e di guida all'utilizzo, in cui vengono esplicitati l'obiettivo e le caratteristiche, a chi e in quali situazioni possono essere proposti e i materiali necessari per la realizzazione delle attività. A chi utilizzerà il kit si raccomanda di leggere le indicazioni contenute negli approfondimenti *Attenzione a...* per evitare di cadere nelle trap-

pole della partecipazione (si veda l'approfondimento *Accorgimenti per favorire realmente la partecipazione di bambini e ragazzi*) e *Suggerimenti* per avere degli stimoli a un utilizzo degli strumenti secondo il metodo *Relational Social Work*. Per ciascuno strumento o attività, sono riportate, a titolo esemplificativo, delle situazioni concrete di utilizzo. La maggior parte di essi può essere proposta a un solo bambino o ragazzo, a eccezione di alcuni in cui potrebbe essere possibile e arricchente coinvolgere più persone contemporaneamente (altri bambini, fratelli, genitori e familiari, altri adulti di riferimento, come ad esempio genitori affidatari).

Generalmente i bambini e ragazzi si rapportano in maniera più autentica quando gli adulti che si relazionano con loro garantiscono un certo livello di riservatezza (Dalrymple, 2001; 2003; Calcaterra, 2014). Per questa ragione è opportuno chiarire ai bambini e ai ragazzi quali informazioni potranno rimanere riservate e quali verranno condivise con altri adulti, nonché le motivazioni di queste valutazioni.

A eccezione di situazioni di grave pregiudizio (si veda il box *Obbligo di segnalazione e denuncia* a p. 42) è consigliabile che gli operatori che ascoltano i bambini e ragazzi concordino con loro quali informazioni potranno essere riferite e a chi. Questa condivisione permetterà loro di raccontare in modo libero e trasparente desideri e preoccupazioni, riducendo il timore che quanto riferito possa avere effetti negativi sulla loro vita o sulle persone a loro care.

È opportuno inoltre assicurarsi che i genitori o altri adulti di riferimento dei bambini e ragazzi siano a conoscenza del lavoro che si sta realizzando con loro, informandoli costantemente sulle attività proposte, in un'ottica di trasparenza e collaborazione.