

**LAVORO SOCIALE IN TASCA**

COLLANA DIRETTA DA M.L. RAINERI

Paola Bastianoni e Mauro Baiamonte

# **Il progetto educativo nelle comunità per minori**

Cos'è e come si costruisce

**Erickson**

# Indice

Introduzione	7
<b>1. Il contesto: le comunità per minori</b>	<b>13</b>
Come si entra in comunità?	14
Chi sono i minori in comunità?	17
Qual è la natura dei legami tra adulti e minori in comunità?	19
I prerequisiti della progettazione in comunità: costruire relazioni significative	20
<b>2. Obiettivi educativi per riparare danni relazionali precoci</b>	<b>27</b>
La vita quotidiana può riparare i danni relazionali precoci?	27
Progettare e sostenere il cambiamento personale	34
Un obiettivo centrale: favorire la capacità di programmazione (planning)	42
<b>3. Contrastare le logiche istituzionalizzanti e favorire le relazioni</b>	<b>45</b>
Come si riconosce il modello istituzionale/istituzionalizzante?	46
Modello istituzionale e modello centrato sulle relazioni interpersonali: un confronto	49
Quali buone domande occorrono per comprendere la natura di un problema e mantenere l'attenzione sul preminente interesse del minore?	50
<b>4. La progettazione educativa individualizzata: una metodologia partecipata</b>	<b>57</b>
Le pratiche di valutazione nel lavoro sociale e educativo	57
Uno strumento per la valutazione	61
Co-costruire la progettazione: il coinvolgimento attivo di tutti gli attori	62

<b>5. La scheda informatizzata per le comunità per minori: descrizione, utilizzo, esempi</b>	<b>71</b>
Finalità	71
Fase preventiva: stabilire gli obiettivi	72
Modifica ed eliminazione di un obiettivo	77
Monitoraggio	78
Risultati e grafici	80
Nota operativa	85
<b>6. La progettazione educativa nelle comunità per neomaggiorenni</b>	<b>87</b>
Raggiungere l'autonomia	90
Chi sono i care leaver?	92
Il Piano/Patto Educativo Individualizzato	95
Dalla costruzione del Piano Educativo Individualizzato alla scheda di monitoraggio informatizzata	97
Come si costruisce una scheda	99
<b>7. La scheda informatizzata per le comunità per neomaggiorenni: descrizione, utilizzo, esempi</b>	<b>103</b>
Finalità	103
Fase preventiva: stabilire gli obiettivi	104
Monitoraggio	107
Risultati e grafici	109
Nota operativa	115
<b>Bibliografia</b>	<b>117</b>
<b>Link alle schede informatizzate</b>	<b>121</b>

# Introduzione

*E tu chi sei?*

*Sei quella nuova che sostituisce l'educatrice che è andata via? No?*

*Non sei quella che starà un po' e poi se ne andrà come le altre? No?*

*Allora sei la tirocinante, quella che non comanda e viene qui per imparare a darci le regole. No? Allora te lo dico io chi sei.*

*Sei la maestra degli educatori. Sei quella che li ascolta.*

*Loro parlano e tu li ascolti.*

*Sai cosa ti dico, maestra? Devi ascoltarmi bene, ma proprio bene.*

*Tu devi insegnare ad ascoltare, perché quelli, te lo dico io, non sanno tanto ascoltare. Sanno solo comandare.*

(Giovanni, 12 anni)

Ho scelto di avvicinare il lettore al tema della progettazione nelle comunità per minori narrando un incontro, uno dei tanti che l'attività di supervisione in comunità mi consente di vivere.

Ogni volta che entro in una comunità mi sento come un vecchio stagnino nomade del secolo da poco concluso che, restituendo dignità ai tegami logori dall'usura, respirava, nel tempo necessario alla stagnatura del rame, la vita che in quel-

la casa rurale continuava a seguire il ritmo inesorabile delle preoccupazioni dei suoi abitanti, delle loro rare gioie e delle infinite stanchezze quotidiane.

Nel breve arco di una saldatura quelle case si aprivano e si chiudevano al suo discreto passaggio, lasciando intravedere passioni e tormenti, appartenenze ed esclusioni, sistemi di potere e funzionamento di ruolo, dinamiche affettive e sistemi di valore.

A ogni ingresso in comunità anche io depongo a terra la mia borsa leggera degli attrezzi. Mi fermo, osservo, lo sguardo è vigile alla ricerca delle saldature da effettuare. Nel tempo ho imparato a riconoscere le più impegnative. Sono nei contenitori più antichi, più profondi e meno esposti. Sono tante e diffuse, e quando le riconosco sospendo ogni previsione di rapidità e inizio a organizzare l'impegno, soppesando fatiche e resistenze, tenute e ricadute. Ho iniziato a dare un nome a ciascuna fenditura e a riconoscerle per tipologia. Le più insidiose sono quelle più radicate nei modelli culturali di matrice assistenziale, i più antichi e pervasivi nemici della cultura dell'accoglienza centrata sulle relazioni interpersonali.

Le meno impegnative, al contrario, hanno più a che fare con dinamiche interpersonali, spesso conflittuali, tra adolescenti impegnativi e educatori che li vorrebbero più remissivi, fiduciosi e disponibili. Queste difficoltà, anche se frequenti, non mettono a repentaglio la cultura dell'accoglienza centrata sulle relazioni interpersonali e, una volta riconosciute, sono più rapide da riparare, le riparazioni resistono nel tempo e non temono la necessaria perturbazione e trasformazione di azioni abitudinarie, di regole reiterate più per pigrizia che per valore e significato; esse risentono, si potrebbe affermare, di un pensiero giovane, appassionato e motivato, reagiscono alla dialettica e alla condivisione, difendono il pluralismo e la soggettività, rifiutano categoricamente ogni deriva istituzionale.

L'incontro che ho voluto descrivere a introduzione di questo lavoro è un buon esercizio per comprendere quali siano, dal punto di vista dei bambini e dei ragazzi delle comunità, i segni tracciati dai modelli culturali che improntano le azioni e le abitudini in comunità, per avere un'idea di quanto possano

parlare di logiche prevalentemente istituzionali o, viceversa, possano narrare l'accoglienza, il riconoscimento della propria individualità e di propri bisogni evolutivi.

È un incontro con un ragazzino di dodici anni, magro e sottile, dallo sguardo triste ma dal piglio assertivo che fa sorridere il cuore. Giovanni, con l'esperienza dei suoi dieci mesi di vita in comunità, è stato uno dei miei più attivi collaboratori nella lotta alla cultura istituzionale/istituzionalizzante che ho ingaggiato da tempo nelle comunità per minori.

Ed era proprio Giovanni che mi aggiornava sullo stato dei miei lavori, sulla profondità delle fenditure ancora da saldare nella sua comunità e sulla tenuta di quelle sulle quali avevo avviato i necessari processi di riparazione.

Quando arrivavo in comunità spesso era lui ad accogliermi e a informarmi su chi avrei trovato in cucina, chi aveva appena «fatto la notte» e chi doveva ancora arrivare. Giovanni frequentava con discontinuità la scuola a causa di una salute cagionevole che non lo aiutava nella socializzazione.

Quando parlava, annotavo mentalmente quante volte ricorrevano nel suo eloquio le parole «educatore», «turno», «loro», «smontare la notte»; con quanta precisione e attenzione mi descriveva cosa era stato fatto, cosa sarebbe stato fatto, quando e con chi. Giovanni sembrava intuire i miei pensieri e allora si faceva più preciso nella narrazione e abbondava nelle descrizioni meticolose dei turni degli educatori, delle regole che vigevano in comunità, di ciò che si poteva fare e di ciò che non era consentito.

Dedichiamo questo lavoro a lui e a tutti i ragazzini e le ragazzine che come lui riescono ancora a chiederci qualcosa di meglio per la loro vita in comunità.

Il tono del loro eloquio è spesso brusco e poco formale, ma è, inequivocabilmente, autentico e merita rispetto, impegno e accoglienza.

La risposta autentica e affidabile che possiamo dare riguarda la serietà con cui predisponiamo le condizioni della vita in comunità in modo che risponda alle esigenze specifiche di ciascuno di loro, evitando risposte omogenee e massificanti,

monitorando il clima relazionale che contraddistingue la vita quotidiana, riducendo ogni deriva istituzionalizzante e mettendo in campo anche strumenti, quali le schede di monitoraggio che presentiamo in questo volume, che rappresentano un mezzo per facilitare la progettazione e la valutazione educativa, mantenendo costantemente vigile l'attenzione al loro utilizzo come strumento per facilitare la co-costruzione e la condivisione dell'impegno di crescita da parte di ciascun ragazzo e dell'impegno di facilitare questo percorso da parte di ogni educatore.

Tali schede di monitoraggio sono strumenti pensati in uno spazio relazionale dove educatori e ogni singolo ragazzo si confrontano con periodicità settimanale e si danno appuntamento per pensare, riflettere, mentalizzare e pianificare il percorso scelto.

Questo agile volume è pensato come guida all'uso delle schede di monitoraggio, o *schede informatizzate di programmazione educativa personalizzata*. Nei primi quattro capitoli illustriamo l'approccio teorico e metodologico che supporta la realizzazione di una comunità intesa come luogo educativo appositamente pensato e organizzato per riparare le gravi disfunzioni relazionali precoci e le conseguenti problematiche evolutive di bambini e ragazzi allontanati da contesti familiari inidonei e/o patologici. Nel capitolo 6 accenniamo alle esigenze particolari delle comunità per neomaggiorenni. Nei capitoli 5 e 7 forniamo indicazioni e suggerimenti per compilare le schede informatizzate sia per le comunità per minori sia per le comunità per neomaggiorenni. Alla fine del volume vengono riportati i riferimenti per scaricare le schede informatizzate («Progettazione educativa – Automonitoraggio comunità per minori» e «Progettazione educativa – Automonitoraggio per i neomaggiorenni nelle comunità ad alta autonomia»), messe a disposizione dei lettori sul sito web di Erickson.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> I capitoli 1-4 sono da attribuire a Paola Bastianoni; i capitoli 5 e 7 a Mauro Baiamonte; il capitolo 6 è stato redatto congiuntamente da Paola Bastianoni e Marilena Moretti. La realizzazione delle schede informatizzate accessibili online è stata curata da Mauro Baiamonte.

*Le schede informatizzate per la progettazione educativa individualizzata* sono strumenti da utilizzare in un luogo che sceglie la vita quotidiana e le relazioni che in essa si dispiegano come strumenti educativi e riparativi elettivi, senza dimenticare mai che ogni progettazione educativa è un processo relazionale di co-costruzione quotidiana tra adulti/educatori e ciascun ragazzo della comunità.

Nella costruzione condivisa del percorso progettuale e dei singoli step, tutti gli operatori che assieme al ragazzo partecipano alla progettazione sono sempre esortati a mantenere una vigile attenzione rivolta al futuro ma ancorata all'attualità delle competenze e dei bisogni di ciascun bambino o ragazzo, per facilitare in lui l'acquisizione e il consolidamento di buone capacità di mentalizzazione e il raggiungimento di un pensiero che sappia coniugare esame di realtà e sentimenti di fiducia verso sé e verso la relazione con l'altro. Una relazione, dunque, che sia in grado di produrre, attraverso la sistematica ricorrenza delle caratteristiche di autenticità e affidabilità, risultati osservabili e accertabili.

La progettazione educativa, in questa accezione, non va mai intesa come una metodologia finalizzata esclusivamente all'individuazione di obiettivi educativi, ma come il risultato dinamico dell'integrazione costante tra esigenze educative ed evolutive del singolo e la realizzazione di una qualità relazionale del contesto di comunità che sappia sempre far prevalere un orientamento rispettoso dei diritti evolutivi e personali dei singoli, contrastando logiche burocratico/organizzative massificanti e omogeneizzanti.

*Paola Bastianoni*

# 4

## **La progettazione educativa individualizzata: una metodologia partecipata**

### **Le pratiche di valutazione nel lavoro sociale e educativo**

Un bambino o ragazzo che entra in comunità vive come determinante la dimensione della etero- e della auto-valutazione. Infatti, il suo allontanamento dall'ambiente familiare e l'ingresso in comunità sono stati determinati, nella maggior parte dei casi, dalla valutazione effettuata da terzi (servizi sociali, tribunale) del suo eventuale comportamento trasgressivo e lesivo e, soprattutto, delle difficoltà della sua famiglia d'origine. Questo paragrafo si propone di ricordare alcune tra le principali tendenze implicite nei processi di valutazione del comportamento dei soggetti presi in carico; se non sono attentamente monitorate, possono minare l'attendibilità della valutazione effettuata. In questa prospettiva, la valutazione non va considerata come un processo di trattamento delle informazioni, esposto a rischi di distorsione strutturale, ma soprattutto come condotta sociale strettamente influenzata dalle caratteristiche dell'organizzazione sociale e dai valori attribuiti alle situazioni in specifici contesti.



### **N.B.**

La valutazione è alla base del funzionamento dei servizi sociali, del tribunale e delle comunità; da essa dipendono le scelte che determineranno la traiettoria della vita delle persone valutate, il loro futuro, le possibilità di vita loro concesse e/o negate. Il destino di alcuni esseri umani dipende dalle valutazioni effettuate da altri esseri umani che hanno questo compito nell'ambito delle funzioni pertinenti alle loro professioni.



### **GLOSSARIO**

Una *condotta sociale* può sommariamente essere definita come un insieme strutturato e finalizzato di comportamenti adottati da una persona in direzione di altre persone e implica il posizionarsi istituzionale di questa persona in rapporto alle altre.

L'attività valutativa in generale e in particolare nel lavoro sociale si adatta abbastanza bene a una tale definizione, poiché valutare in campo socio-educativo implica produrre un giudizio di valore su ciò che fa un'altra persona e ha conseguenze per le scelte che quest'ultima compie.

Valutare una persona implica la stessa attività cognitiva di categorizzazione rivolta ad altri soggetti (sociali e non), che ci consente di organizzare la nostra esperienza sensoriale, cognitiva e sociale. Valutare gli altri significa inserirli in categorie (ad esempio il ragazzo «demotivato», «oppositivo», «svogliato»), con la conseguenza di assegnare loro una posizione e un posto che, tendenzialmente, risulteranno in seguito confermati.



**N.B.**

Categorizzare è un'attività socio-cognitiva che richiede la capacità di identificare gli oggetti e di dotarli di significato, in modo che possano essere riconosciuti quando si presenteranno di nuovo. Gli oggetti e le loro caratteristiche vengono in seguito immagazzinati in memoria e rimangono utilizzabili in situazioni e condizioni differenti e, soprattutto in presenza di un oggetto nuovo, serviranno da termine di confronto per identificarlo. Poiché il ruolo della categorizzazione è sistematizzare l'ambiente semplificandolo, l'individuo si comporterà in modo da ampliare le somiglianze fra oggetti simili e accentuare le differenze da quelli più dissimili, con un processo che può originare pregiudizi e stereotipi. Quando le informazioni di cui disponiamo sono ambigue e insufficienti, tendiamo a mantenerci fedeli alle categorie che abbiamo già in mente e a considerare le nuove informazioni come se fossero simili alle precedenti.

Come da tempo è stato documentato (Le Poulthier, 1990; Bastianoni, 1996; 2000), le pratiche di valutazione nel lavoro sociale e educativo sono essenzialmente di tipo clinico, poco sistematiche, poco strumentali e basate soprattutto su descrizio-

ni psicologiche costruite dagli operatori sulla base del proprio vissuto, che diventa una delle principali fonti di informazione. Spesso, come correttivo all'estremo soggettivismo, viene introdotta la discussione di gruppo, dove questi profili individuali vengono discussi e negoziati con il punto di vista di altri, fino a ottenere una sorta di consenso generale da parte dell'équipe di lavoro. Nella loro pratica quotidiana, inoltre, gli operatori rischiano di tendere a privilegiare un certo determinismo psicologico per spiegare i comportamenti devianti, interpretati come espressione di fragilità psicologica, di immaturità personale e così via. Questa tendenza a privilegiare una logica di tipo intra-individuale è messa in evidenza dall'uso abbondante di tratti di personalità. Nelle relazioni redatte dagli operatori, le persone prese in carico, siano esse adulti o minori, vengono descritte con un ampio uso di tratti di personalità piuttosto che tramite osservazioni sul loro comportamento contestualizzato. Prevengono termini quali: immaturo, fragile, aggressivo, passivo, e le costellazioni dei diversi tratti evocano e modellano «teorie» implicite della personalità del *caso sociale*. Tali configurazioni di tratti hanno la struttura di vere e proprie «teorie di personalità» e funzionano come schemi semplificatori che giustificano il tipo di intervento attuato, la sua durata e la sua interruzione.

La tendenza alla psicologizzazione porta, quasi regolarmente, a un processo di naturalizzazione; vale a dire che ogni qual volta un problema viene attribuito all'individuo, si tende anche a considerarlo come naturale e vincolato al suo carattere. Il passaggio dalla psicologizzazione di un problema sociale alla sua naturalizzazione assicura una coerenza interna alla pratica quotidiana degli operatori e garantisce uno stato di equilibrio tra ciò che i tecnici possono fare e ciò che sono gli utenti.

In sostanza, naturalizzare le caratteristiche di personalità e psicologizzare il quadro, riducendo le cause delle condotte devianti a disfunzioni individuali, rappresentano le due strategie di tipo cognitivo che gli operatori mettono in atto per descrivere i propri utenti e, di conseguenza, per giustificare il proprio operato. A queste due strategie se ne accompagna una terza, utilizzata per valutare l'efficacia o meno della propria

azione. Un intervento è giudicato soddisfacente quando, in un lasso di tempo più o meno breve, l'utente al quale è indirizzato mostra di sapersi assumere delle responsabilità (acquisizione della norma di internalità), passando da un'interpretazione della propria situazione in termini di causalità esterna (la povertà, la sfortuna, ecc.), a un'attribuzione di causa a se stesso (scarso impegno, irresponsabilità, disattenzione). È stato dimostrato con ricerche sperimentali (Le Poulter, 1989; Dubois, 1994) che l'idea di assumere come criterio prognostico oggettivo per la valutazione del caso il fatto che l'utente «si sappia prendere le proprie responsabilità», risente di fattori sociali e culturali ben definiti. Le spiegazioni «interne» del proprio comportamento sono ampiamente diffuse nelle classi sociali più elevate, sono socialmente più desiderabili di quelle esterne e, soprattutto, sono ampiamente utilizzate da chi, professionalmente impegnato a elargire punizioni, premi, gratificazioni, sanzioni, pratica quotidianamente attività valutative.

La valutazione del caso, la decisione dell'intervento e la presa in carico dell'utente sono tre momenti importanti del lavoro sociale fortemente caratterizzati dalla tendenza a sopravvalutare le determinanti di tipo psicologico. Va ribadito, tuttavia, come questa tendenza sia frequente soprattutto nei contesti istituzionali e educativi: la si ritrova cioè ogni volta che la parte in gioco più autorevole — istituzione scolastica, servizio sociale, comunità per minori o anche un adulto che riveste un certo ruolo, ad esempio la madre o l'insegnante — deve giustificare e proteggere la pratica educativa attuata, con la preoccupazione di garantire la propria immagine di fronte al possibile insuccesso.

## **Uno strumento per la valutazione**

Sapere che l'attività valutativa di ciascuno di noi, in qualsiasi contesto sociale venga svolta, è influenzata dai ruoli professionali e dalle pratiche quotidiane, attraverso i sistemi di credenze e le rappresentazioni condivise, può contribuire a rendere più

lucide e chiare le pratiche di valutazione quotidianamente utilizzate. La conoscenza dei rischi di distorsione dovrebbe sollecitare un atteggiamento sospettoso verso l'evidenza che tende a imporsi, verso le spiegazioni che si associano facilmente le une alle altre, e dovrebbe favorire l'uso costante di descrittori comportamentali, riducendo il più possibile il ricorso a tratti di personalità.

A tale scopo, prendendo spunto dallo strumento di verifica messo a punto da le Poulthier negli anni Novanta per mettere in relazione le modalità del lavoro educativo con i comportamenti dei soggetti presi in carico, è stata appositamente predisposta già alla fine degli anni Novanta una metodologia che ha reso più espliciti, rispetto all'originale, i legami tra comportamenti disadattivi e azioni educative. La metodologia è stata applicata in chiave sperimentale in una comunità per minori che accoglieva bambini con disturbi nel comportamento e ritardi evolutivi provenienti da famiglie multiproblematiche (Bastianoni, 1996) e replicata pervenendo a una standardizzazione degli strumenti utilizzati in un'ampia ricerca nazionale (Bastianoni, 2000). In anni più recenti l'applicazione della stessa in altre comunità per minori ha sollecitato a ideare e approntare una versione informatizzata delle schede di osservazione, che consente un loro utilizzo più semplice e diretto e una rappresentazione immediata, senza mediazione di terzi, dei risultati ottenuti in ciascun momento del processo in atto. Questa versione informatizzata è illustrata nel dettaglio al capitolo 5.

### **Co-costruire la progettazione: il coinvolgimento attivo di tutti gli attori**

Scopo prioritario di questa metodologia è fornire le équipe educative di uno strumento di valutazione del proprio intervento e di quello dei soggetti presi in carico, di facile utilizzo e passibile di verifica esterna.

La fase di utilizzo dello strumento informatizzato va preceduta da una serie di azioni e di incontri con tutti i referenti del

caso (assistenti sociali, psicologi, insegnanti, familiari, laddove sia possibile, e i ragazzi stessi), allo scopo di chiarire e definire gli obiettivi perseguiti con l'inserimento in comunità, in modo da evidenziare la convergenza di obiettivi e di aspettative tra i diversi attori coinvolti e ridurre le discrepanze eventualmente rilevate.



***N.B.***

La comunità per minori si configura come un intervento che coinvolge diversi attori sociali: i minori allontanati dalle loro famiglie, le famiglie d'origine, i servizi sociali che valutano e decidono l'inserimento in comunità, il tribunale che lo ratifica e gli educatori che si impegnano nella vita quotidiana. Allo stesso modo, anche la progettazione educativa individualizzata deve mantenere il suo carattere collettivo e partecipato e va condivisa e co-costruita con tutti.

### *La definizione degli obiettivi e delle azioni facilitanti*

Le operazioni di individuazione degli obiettivi e dei descrittori comportamentali, o azioni facilitanti, implicano il coinvolgimento diretto degli operatori e dei ragazzi nella programmazione, nella costruzione degli strumenti di valutazione e nel loro utilizzo. Senza tale partecipazione faremmo un'operazione paracadutata dall'alto, di applicazione di griglie e strumenti atemporali e polivalenti.

Lo strumento di valutazione si compone di tre elementi: l'elenco degli obiettivi educativi, l'individuazione delle azioni facilitanti, la descrizione degli atti professionali.

- a) *La definizione degli obiettivi educativi.* La prima fase concerne la definizione degli obiettivi educativi. A tale scopo l'équipe educativa si incontra e ogni educatore deve avere a disposizione almeno un'ora di tempo circa per redigere, individualmente e per iscritto, la lista degli obiettivi specifici da perseguire per ciascun ragazzo assieme alla discussione sulla pertinenza per la propria comunità degli obiettivi che la scheda informatizzata prevede di default.

Dopo una prima lettura in gruppo di quanto viene segnalato dai singoli, vengono evidenziate le convergenze ma anche le differenze rispetto all'importanza e alla priorità che ognuno ha dato ai diversi obiettivi. La discussione permette di selezionare quegli obiettivi sui quali risulta massimo il consenso tra gli educatori in ordine alle finalità e ai significati condivisi. La lista definitiva è il risultato del confronto fra i diversi partecipanti all'incontro. Le discussioni tra gli educatori rappresentano il momento più vivace nella costruzione degli strumenti osservativi. È proprio attraverso il dialogo e il confronto reciproco che gli educatori riescono a puntualizzare e a dotare di concretezza la progettazione

### **ESEMPIO PRATICO**

*Obiettivi educativi più frequenti nelle comunità*

1. Favorire i rapporti con la famiglia
2. Potenziare le capacità relazionali
3. Favorire la socializzazione all'esterno della comunità
4. Favorire la cura personale
5. Favorire la valorizzazione di sé e delle proprie capacità
6. Rispettare le regole della comunità
7. Potenziare l'autocontrollo dell'aggressività
8. Favorire l'acquisizione di abilità cognitive
9. Migliorare il rendimento scolastico

educativa. Nel box riportiamo la lista finale degli obiettivi educativi che ricorrono più frequentemente nelle comunità. A questa lista di obiettivi è opportuno aggiungere un certo numero di obiettivi specifici per ogni singolo bambino o ragazzo. Per ognuno si consiglia di individuare una lista di obiettivi che va discussa con i colleghi e aggiunta a quelli comuni. Gli obiettivi devono rispondere ai criteri di conseguimento nei tempi previsti, di osservabilità, di perseguibilità e di operazionalizzazione in azioni facilitanti.

### **ESEMPIO PRATICO**

Discutendo in équipe, gli educatori hanno identificato i seguenti obiettivi da perseguire per Matteo, 8 anni:

1. Mantenere i rapporti con la famiglia
2. Favorire le relazioni sociali all'esterno della comunità
3. Favorire la cura personale
4. Migliorare il rendimento scolastico
5. Rispettare le regole di gruppo
6. Sostenere la frequenza in piscina
7. Eliminare l'enuresi notturna.

I primi sei obiettivi sono stati inseriti nella scheda informatizzata; l'ultimo invece è stato eliminato perché non perseguibile con un intervento né di volizione né educativo e, pertanto, non pertinente. Gli altri sono tutti obiettivi effettivamente raggiungibili nel tempo di permanenza in comunità previsto.

- b) *La lista delle azioni facilitanti.* Dopo avere definito gli obiettivi educativi si procede, in un secondo incontro, con l'individuazione, per ogni obiettivo, di descrittori comportamentali, o azioni facilitanti, in grado di valutare la minore o maggiore lontananza del comportamento dei ragazzi dall'obiettivo stesso. La procedura consiste nel definire,

insieme a ogni educatore, una lista di azioni per ciascuno degli obiettivi. Ogni educatore singolarmente risponde alla seguente domanda: «Quali sono i fatti o i comportamenti che consentono di affermare che il ragazzo sta perseguendo un certo obiettivo o, al contrario, se ne sta allontanando?». Ogni educatore provvede a compilare, individualmente e per iscritto, la sua lista di azioni facilitanti. Successivamente le liste individuali vengono discusse in gruppo al fine di selezionare i descrittori sui quali sia unanime il consenso dell'équipe educativa in relazione alla loro significatività (pertinenza, discriminazione e pregnanza); rilevabilità (né troppo frequenti, né troppo rari) e osservabilità (passibili di una rilevazione in termini di presenza e assenza).

Tale lista, come la precedente sugli obiettivi educativi, viene presentata e discussa con le singole équipe al fine di accertare il riconoscimento dei propri items in quelli riformulati.

Infine, un'ulteriore considerazione merita la costruzione dello strumento osservativo.

Ogni obiettivo, declinato in comportamenti per ragazzi e atti professionali per gli educatori, definisce le azioni previste nella scheda informatizzata impiegata settimanalmente per effettuare l'osservazione e la registrazione dei comportamenti messi in atto in quella settimana. A titolo esemplificativo nel seguente box sono inseriti i descrittori per l'obiettivo specifico «Acquisire il diploma di maturità».

Nel corso dell'applicazione dello strumento si possono aggiungere descrittori più attuali in sostituzione di quelli raggiunti. Si possono così verificare dei descrittori aggiuntivi, che fino a quel momento erano considerati inutili («Ho ripassato matematica», «Ho rispettato le regole scolastiche») e dei descrittori eliminati perché ritenuti inutili in momento successivo alla loro elaborazione («Ho considerato la scuola nell'organizzazione del tempo», «Non ho parlato con i miei compagni durante le lezioni»). Come nel caso degli obiettivi educativi, queste ultime azioni, una volta superate, verranno considerate raggiunte e non saranno inserite nelle schede successive.

## ESEMPIO PRATICO

Azioni facilitanti dell'obiettivo «Acquisire il diploma di maturità» per Carlo, 18 anni

- Ho studiato almeno un'ora al giorno
- Ho studiato diritto
- Ho studiato economia
- Non ho usato il cellulare nel tempo dedicato allo studio
- Ho ripassato matematica
- Sono stato più attento in classe
- Sono arrivato a scuola puntuale
- Non ho parlato con i miei compagni durante le lezioni
- Ho seguito con attenzione le lezioni di economia
- Ho migliorato l'organizzazione del tempo
- Sono stato rispettoso delle regole scolastiche

c) *La lista degli atti professionali.* Il lavoro fin qui condotto consente di ottenere uno strumento osservativo idoneo a descrivere i cambiamenti nel comportamento dei ragazzi in relazione agli obiettivi educativi. Successivamente va costruita la griglia di osservazione degli atti professionali esplicitamente indirizzati a favorire il loro raggiungimento. La procedura è analoga a quella precedente: ogni educatore compila una lista scritta delle azioni più idonee che consente di selezionare gli atti professionali sui quali massimo risulta il consenso dell'equipe. Tale lista contiene, per ogni obiettivo, l'elenco dei gesti reperibili nella quotidianità, dotati di intenzionalità educativa, direttamente osservabili e rilevanti in base all'efficacia presunta.

La modifica apportata allo strumento originale elaborato da Le Poulter consiste proprio nell'identificazione di specifici atti educativi per ogni obiettivo, al fine di consentire di mettere in relazione direttamente i due fenomeni (comporta-

mento adulto e comportamento del minore) in ogni obiettivo. Lo strumento originale presentava invece un elenco di atti professionali indifferenziati che non potevano, quindi, essere messi in specifica relazione con i singoli obiettivi.

Gli atti professionali sono atti educativi specifici che l'educatore compie per aiutare il ragazzo nel raggiungimento dei suoi obiettivi. Gli atti professionali da inserire nella scheda vengono discussi in équipe e singolarmente con i ragazzi e rispondono alla domanda: «Che cosa può fare l'educatore per facilitare il raggiungimento di quel determinato obiettivo che il ragazzo si è dato?». Anche la scelta degli atti professionali deve rispondere ai criteri di osservabilità, condivisione, fattibilità e sostenibilità.

Lo scambio continuo con il ragazzo favorisce la costruzione di rapporti e permette al ragazzo di esprimersi, di far uscire vissuti personali. Le rilevazioni vengono effettuate a regolare cadenza settimanale con il sostegno dell'educatore.

### **ESEMPIO PRATICO**

*Atti professionali da parte degli educatori per favorire l'obiettivo «Potenziare le capacità comunicative»*

- L'educatore gratifica il ragazzo quando si comporta bene
- L'educatore mostra i comportamenti adeguati alle situazioni
- L'educatore non urla
- L'educatore ascolta e rispetta i turni della conversazione
- L'educatore introduce argomenti vari e interessanti

Nel capitolo successivo vengono forniti esempi della presentazione dei risultati grafici derivanti dall'applicazione di questa scheda informatizzata; si mostrerà inoltre come essi siano utili per confrontarsi con i singoli ragazzi, mettendo in campo

colloqui settimanali di lettura e discussione dell'andamento della settimana e del periodo precedente, in modo da creare un clima accogliente ma in grado di limitare e regolare, capace di consolidare processi di riflessività e di mentalizzazione.

L'utilizzo delle schede informatizzate consente di rendere fruibili e immediate l'osservazione e la comunicazione dei risultati, rendendoli espliciti a ragazzi e educatori; ciò consente una rapida ed efficace ri-progettazione congiunta, una validazione affettiva sintonica e tempestiva dei risultati positivi ottenuti e un'altrettanto tempestiva ricezione dei malfunzionamenti e degli aspetti più problematici che richiedono maggior attenzione e riprogettazione.