

Minori stranieri non accompagnati, strumenti per riconoscere ed accogliere la dimensione affettiva. Psicologia e pedagogia in dialogo. L'esperienza del progetto *I Care*

Raffaele Zabotto

Cooperativa Coges don Lorenzo Milani, raffaelezabotto@cogesdonmilani.it

Carlo Vetere

Istituto Veneto di Terapia Familiare, carlovetere71@gmail.com

1. Esperienza ed evoluzione del progetto *I Care*. Dall'accoglienza all'integrazione

La presenza dei MSNA (Minori Stranieri Non Accompagnati) nel territorio veneziano si è concretizzata in modo significativo a partire dall'inizio del terzo millennio. In risposta a tale fenomeno, tra il 2005 e il 2007 è nato *I Care*¹, progetto di accoglienza residenziale che ha accolto fino ad oggi più di duemila minori provenienti da paesi extraeuropei.

Come oramai risulta noto, le motivazioni che spingono i minori a lasciare in proprio paese di origine sono molteplici. Situazioni di conflitto, povertà, disagio sociale, situazioni di indigenza generalizzata, "assenza di futuro", per usare un'espressione cara agli stessi minori che riassume in maniera esauriente il senso della loro scelta, al di là delle differenze che riguardano i contesti di origine.

È il tema della speranza, ben descritto da Tonellato (2019), psichiatra e psicoterapeuta, nonché supervisore tecnico presso il progetto di accoglienza *I Care*.

Avere un futuro è dunque lo scopo che questi minori perseguono con la tenacia di chi sa di giocare tutto nel poco tempo che intercorre tra l'approdo nel contesto di accoglienza (la comunità educativa) e il cosiddetto sgancio, che per lo più inderogabilmente si realizza al compimento della maggiore età.

I dati più aggiornati ci dicono che, tra i MSNA presenti e censiti in Italia, il 62,3% dei MSNA ha già compiuto i 17 anni, mentre il 25,6% ne ha 16 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020). Ciò significa che il loro percorso dura mediamente meno di due anni, terminati i quali essi, oltre ad avere raggiunto gli obiettivi connessi all'ottenimento del permesso di soggiorno con il raggiungimento della maggiore età (frequenza scolastica, formazione al lavoro, adesione al progetto educativo proposto), devono effettivamente poter camminare con le proprie gambe, essere inseriti nel mondo del lavoro nonché avere un luogo dove risiedere.

¹ Il progetto *I Care* è un sistema di accoglienza che si articola in tre comunità educative residenziali per minori: Cavana, Bricola e Rosa dei Venti, gestite dalla cooperativa Coges don Lorenzo Milani di Mestre.

Tenuto presente il poco tempo a disposizione, tali obiettivi potrebbero risultare difficili da realizzare. Eppure, essi risultano raggiunti per buona parte dei minori che *I Care* accoglie. I dati raccolti internamente indicano che sul totale dei 55 ragazzi giunti alla maggiore età negli ultimi tre anni, il 76% ha un contratto di lavoro. Percentuale che sale fino al 91% a due anni dallo sgancio (Coges don Lorenzo Milani, 2019).

Tali traguardi sono il risultato di un lavoro educativo che si è evoluto nel tempo e ha dato vita ad un modello di presa in carico che è stato sviluppato dal gruppo di professionisti che operano nel Progetto nell'intento di fornire un intervento che vada oltre la protezione e la soddisfazione dei bisogni di base (vitto, alloggio, cure mediche), e promuova l'integrazione e l'autonomia.

Ciò ha implicato innanzi tutto una rimodulazione dell'impianto pedagogico, nel quale sono stati integrati ai principi iniziali (definiti "pilastri educativi") dell'accoglienza e della solidarietà, dimensioni pedagogiche quali quelle dell'autonomia, della corresponsabilità e dell'integrazione sociale (Zabotto, 2014).

Il costante sforzo di rendere operativi tali principi, che si configurano nel progetto pedagogico come "finalità educative" (Agostinetti, 2013), ha aumentato l'efficacia dei percorsi educativi, fino a determinare un approccio educativo ben identificabile in grado di produrre oggi quei risultati di cui accennavamo rispetto alla capacità dei giovani ospiti di affrontare l'emancipazione della maggiore età, lasciando a margine vissuti di abbandono e le preoccupazioni di norma connesse a tale passaggio.

2. L'evoluzione dell'impianto pedagogico e la valorizzazione della dimensione affettiva

L'evoluzione del contesto educativo "I Care" ha richiesto un'implementazione degli strumenti e delle professionalità previsti dalla legge² quali requisiti essenziali per la comunità educativa. Ad oggi il gruppo di lavoro coinvolge oltre agli educatori, un assistente sociale, quattro persone con laurea in psicologia e tre operatori che svolgono funzione di mediatore linguistico-culturale.

Al contempo il contesto ha integrato un gruppo di professionisti esterni che collaborano in modo stabile con le equipe educative.

Il lavoro di sinergia e scambio interdisciplinare tra i consulenti è confluito a luglio del 2019 in un progetto di ricerca affidato al Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova, tramite una convenzione avente per finalità principale proprio lo sviluppo delle pratiche educative attraverso la ricerca in ottica interdisciplinare³.

La riflessione generatasi nel dialogo tra le equipe educative e il gruppo dei consulenti coinvolti (densa di momenti di formazione e supervisione) ha fatto emergere innanzitutto la necessità di una visione più approfondita e integrale dei profili personali dei minori accolti.

L'affinamento dell'osservazione quotidiana e della capacità di leggere in modo competente l'agire dei minori ha portato alla luce quanto già espresso in uno studio condotto nel 2012 da Fratini e collaboratori su un gruppo di MSNA (Fratini, Bastianoni, Zullo e Taurino, 2012, citato in Marchesini, Monacelli, Molinari, 2019). Gli autori fanno emergere la complessità delle spinte che tali minori portano in sé stessi, problematizzando una lettura diffusa ma superficiale che tende a non farsi carico della contraddittorietà delle istanze interne che essi necessariamente devono, o dovrebbero saper conciliare. La ricerca individua tre costellazioni che sintetizzano le necessità e i desideri tipici dei minori in questione: 1) *imporsi e riuscire* (in riferimento al proprio desiderio di autorealizzazione); 2) *aiutare gli altri* (in relazione all'ambizione di poter aiutare la famiglia di origine); 3) *essere accolto, sentirsi sicuro e protetto*.

In un articolo che attesta la riflessione prodottasi all'interno di "I Care", Luciano Tonellato scrive:

² Allegato A alla Dgr n.84 del 16.1.2007 (complemento di attuazione della legge regionale 16.8.2002 n.22).

³ Convenzione per il progetto IPER – Innovare le pratiche educative tramite la Ricerca, Padova, 23.7.2020.

“L’adolescente, in alcuni casi, può compiacere gli operatori, mostrando una sorta di adesione funzionale al buon esito del progetto migratorio, rinunciando ad esprimere parti significative di sé e, in altri casi, esplodere stretto tra la mancata risposta, da parte della Comunità accogliente, ai suoi bisogni più profondi e la pressione che le attese sia della famiglia d’origine che della stessa Comunità esercitano e, infine, in alcune situazioni, crollare sotto il peso dei sentimenti di colpa che questi conflitti interni attivano”(Tonellato, 2019, p.205).

Diviene quindi evidente che la spinta ad *imporsi e riuscire*, unitamente al desiderio di aiutare la propria famiglia di origine, che combinate forniscono al minore lo slancio motivazionale necessario ad affrontare la sfida dell’integrazione, tendono al contempo a mettere in ombra bisogni più profondi, legati alla valorizzazione delle proprie origini, al rapporto con la famiglia e all’inevitabile sofferenza generata dalla precoce rottura con il proprio contesto di crescita. Va poi considerato che non sono rare le situazioni nelle quali i minori portano in sé traumi e disagi legati ai contesti di origine, forme di deprivazione non solo economica, ma anche educativa e affettiva.

La consapevolezza dei quanto emerso, porta ad interrogarsi in merito alle competenze degli operatori che agiscono nel contesto educativo, chiamati ad esercitare un compito complesso almeno quanto lo è la condizione dei ragazzi di cui si prendono cura.

Sono infatti gli operatori gli adulti con i quali i minori si relazionano quotidianamente e sui quali proiettano necessariamente quei bisogni di cura che la famiglia non può soddisfare perché lontana.

La presa d’atto della centralità della relazione educatore-minore ha spinto il gruppo tecnico formato dai consulenti esterni a focalizzare le proprie energie sull’avvio di un processo formativo che permetta agli educatori di acquisire le competenze necessarie a corrispondere alla complessità dei bisogni dei minori. Questo in alternativa ad un approccio che vede l’educatore delegare al professionista esterno i compiti ritenuti non alla portata del proprio mandato.

Si è innanzitutto agito sull’impianto pedagogico, rielaborato sotto la guida del consulente pedagogico, in modo da favorire nelle equipe una maggiore consapevolezza delle diverse aree nelle quali si sviluppa l’osservazione e il lavoro educativo con il minore (Agostinetto e Bugno 2019):

- quella *pratico operativa*, focalizzata sull’acquisizione delle competenze pratiche come per esempio la cura di sé e dei propri spazi, l’organizzazione della giornata, il rispetto degli impegni;
- *relazionale*, che intende favorire l’acquisizione delle competenze comunicative e sociali per la gestione dei rapporti nei vari contesti di vita;
- *affettiva*, che intende supportare il minore nella costruzione di relazioni emotivamente gratificanti e supportive;
- *etica*, inerente alla capacità di maturare in modo consapevole e critico un proprio orizzonte valoriale;
- *sociale*, con obiettivi che riguardano l’apertura verso il mondo esterno e l’integrazione nel contesto sociale esterno alla comunità;
- *cognitiva*, concernente la capacità riflessiva del minore e la sua crescita intellettuale e culturale.

Tale impostazione mira a favorire la consapevolezza nell’educatore di doversi interrogare ed agire su diversi aspetti della vita del minore, basandosi su una progettazione educativa che sappia contenere tutti gli ambiti individuati, evitando il rischio di una focalizzazione parziale e incompleta.

Se di norma, e per le ragioni succitate, l’educatore tende a focalizzarsi sull’area pratico-operativa, e di seguito su quelle che attengono agli ambiti etico, sociale e cognitivo, si è osservato come gli aspetti relazionali e affettivi, intesi in senso più profondo, tendano invece a rimanere in ombra.

Al fine di implementare le competenze degli educatori in queste ultime due aree, il gruppo tecnico ha messo in atto alcune sperimentazioni che vedono la stretta collaborazione tra gli educatori e i gli psicologi-psicoterapeuti che collaborano all’interno di *I Care*.

La domanda che guida tale sperimentazione è come aiutare il ragazzo a valorizzare i propri stati interni, ciò che vive e sperimenta in sé stesso, maturando la capacità di riflettere sui passaggi fondamentali del suo particolare percorso di vita?

Un esempio degli strumenti adottati è costituito dall'adattamento al contesto di *I Care* della tecnica dell'*assessment collaborativo*, sperimentazione attualmente in atto su un gruppo di minori di nazionalità albanese accolti presso le strutture *I Care*.

3. L'*assessment collaborativo* e la sua applicazione nel contesto della comunità educativa.

L'*assessment collaborativo* con adolescenti (CA/A, da qui in avanti) è una modalità semi-strutturata di *assessment* psicologico breve e collaborativo di matrice umanistica e sistemica basata sul lavoro di Finn (2009) in cui i test psicologici sono usati non solo per la diagnosi, la pianificazione e la valutazione degli esiti del trattamento ma anche come chiave di volta per un intervento terapeutico breve.

I clienti sono coinvolti in tutte le fasi dell'*assessment*: definizione degli obiettivi, interpretazione dei test, restituzione, relazione scritta, diffusione dei risultati.

Il CA/A è un metodo centrato sul "cliente"⁴ che dà grande importanza al costruire una buona relazione con i giovani "clienti". Il CA/A utilizza una serie di tecniche per aumentare l'alleanza terapeutica con quei soggetti che usualmente sono riluttanti ad incontrare professionisti della salute mentale da cui possono sentirsi giudicati o stigmatizzati (Aschieri, Fantini, e Smith, 2013).

Il grande vantaggio del CA/A è che riesce a combinare una capacità di comprensione del funzionamento del "cliente" accurata con un intervento terapeutico breve.

Nell'adattamento al contesto delle comunità deve essere chiaro che l'obiettivo del CA/A non è diagnostico, ma primariamente quello di aiutare gli educatori a comprendere il funzionamento dei ragazzi al di là dei comportamenti manifesti al fine di costruire con loro la migliore relazione possibile.

In linea con quanto dice Richard Dana crediamo che l'uso degli strumenti classici di *assessment* in un setting multiculturale non possa prescindere dall'"allargare" la concezione di scientifico con l'inclusione di valori specifici riguardanti il rispetto e la conoscenza della cultura di provenienza, la giustizia sociale e una più generale matrice umanistica da cui per altro ha tratto spunto Finn nella creazione del suo metodo collaborativo.

Su questa base è possibile coinvolgere i minori chiedendo loro una disponibilità a farsi conoscere affinché l'equipe possa supportarli nel miglior modo possibile a raggiungere i loro obiettivi concreti (scuola, tirocinio, lavoro, relazioni). È molto importante, soprattutto in una fase iniziale, aiutare questi ragazzi a comprendere quanto tale pratica possa fornire agli educatori informazioni utili ad implementare il loro progetto migratorio, allontanando il più possibile il fantasma della valutazione psicologica in senso classico che inevitabilmente attiva massicci meccanismi difensivi.

Spiegare in maniera chiara che questo lavoro serve a migliorare la relazione tra loro e gli educatori è un passaggio molto semplice e concreto che i ragazzi capiscono benissimo in quanto hanno ben chiaro il ruolo che hanno gli educatori nella loro vita di tutti i giorni.

Curare con particolare attenzione questo punto aiuta sin dall'inizio a stabilire un patto fiduciario chiaro e permette di coinvolgere direttamente e attivamente l'adolescente nel processo di cura incrementando la sua centralità e la sua autostima, oltre che aiutarlo a focalizzarsi sulle sue risorse, il che riduce significativamente l'influenza dei fattori di rischio.

In questo contesto dunque l'obiettivo dell'intervento diventa supportare la crescita dell'adolescente in una fase di transizione così delicata e pianificare in maniera "sartoriale" modalità educative e percorsi individualizzati sulla base dei risultati dell'*assessment*.

L'*AC* con gli adolescenti struttura il lavoro clinico nei termini di un intervento sistemico, diventando "contenitore" e strumento ideale per rendere visibili e modificare le dinamiche relazionali che si attivano nel gioco interattivo tra adolescente e sistema educativo. In assenza della famiglia possiamo assumere che la comunità sia il luogo dove vengono rimesse in gioco le stesse dinamiche

⁴Il termine "cliente" riprende il titolo del manuale di teorie e tecniche dell'Assessment Terapeutico di Stephen Finn che è appunto: "Nei panni dei nostri clienti"

relazionali che hanno caratterizzato la famiglia di origine, e dunque possiamo pensare di intervenire sulle dinamiche transferali e contro-transferali individuali e gruppalmente che inevitabilmente si svilupperanno. Aschieri e Vetere in un loro recente articolo in fase di pubblicazione su *Rorschachiana* dedicato alle tecniche proiettive e l'AC, hanno illustrato quali siano le sfide che devono affrontare gli educatori impegnati in prima linea nel lavoro con adolescenti accolti in strutture residenziali a medio-lungo termine. Stabilire una buona relazione e una alleanza con questi ragazzi potrebbe apparire particolarmente difficile e a volte scoraggiante. I comportamenti disfunzionali, la disregolazione emotiva e la difficoltà ad avere fiducia negli adulti possono scatenare forti reazioni anche nei professionisti che devono occuparsi della loro cura. Gli autori in questo articolo spiegano come queste reazioni possono aumentare il rischio che gli stessi educatori rispondano inconsapevolmente ai comportamenti degli adolescenti in un modo egualmente disregolato, venendo così coinvolti in un processo disfunzionale reciprocamente attivato e perpetuato. Sempre in questo articolo, si mostra come lavorare in gruppo sui risultati ai test, ma soprattutto sui contenuti delle risposte agli stimoli che i test (in particolare quelli proiettivi) propongono, possa permettere ai membri dell'equipe di comprendere meglio i ragazzi accolti e aumentare l'empatia e la comprensione dei loro comportamenti trasgressivi.

Da qui la scelta di utilizzare e adattare il modello del CA/A di Finn includendo le equipe educative nel processo di *assessment*.

Il CA/A, agendo sulle proiezioni tra minori ed educatori, aumenta il livello di consapevolezza reciproca, cambiando le rappresentazioni interne e le dinamiche relazionali. Ciò consente all'adolescente di agire in maniera meno disfunzionale e agli educatori di comprenderne meglio le specificità educative e i suoi bisogni profondi, vedendolo in modo più "comprensivo" (in termini di empatia e di complessità). In questa logica i destinatari dell'intervento "sulla carta" sono gli adolescenti, ma di fatto lo sono anche gli adulti e le relazioni che si instaurano tra gli uni e gli altri.

Crediamo infatti che gli educatori possano poi modificare il proprio comportamento nei confronti dell'adolescente sulla base dei risultati emersi durante l'*assessment* e possano aiutarlo con il tempo, durante le attività quotidiane, ad incrementare gradualmente il proprio grado di mentalizzazione e consapevolezza.

In questa visione il minore diventa quasi una sorta di "consulente" dell'equipe fornendo egli stesso (in quanto esperto di sé stesso) attraverso le risposte ai test, le informazioni necessarie per occuparsi di lui. La grande utilità di questi strumenti è che le informazioni che riusciamo a raccogliere si muovono su più livelli e soprattutto a volte può accadere che non siano note né al ragazzo né all'equipe.

Prendiamo l'esempio di un ragazzo che non rispetti le regole stabilite per il rientro serale in struttura. Di norma, l'equipe tende a focalizzarsi sulla dimensione normativa, interrogandosi su quali siano le misure da assumere affinché il ragazzo adegui il suo comportamento. Se le trasgressioni si aggravano, può accadere che negli educatori si generino atteggiamenti reattivi o pensieri e meccanismi espulsivi che creano un ritiro dalla relazione e/o una situazione apertamente conflittuale.

A questo punto però, grazie al lavoro sui test, potremmo scoprire che quel ragazzo attraverso le uscite e la ricerca costante di sensazioni forti si protegge da un aspetto depressivo sottostante con cui non può entrare in contatto e questo cambia completamente sia la visione di lui sia le strategie operative da attuare. Discutere tutti insieme e poi con il ragazzo stesso questi risultati nella nostra esperienza ha dimostrato come sia possibile passare da una situazione conflittuale alla condivisione di un percorso di crescita e di cambiamento comune, nel quale ognuno fa la sua parte.

L'*assessment* diventa così in questo contesto lo strumento più potente per trasformare i limiti in risorse, stimolando tutti a co-costruire nuovi percorsi di crescita.

Per tali ragioni ci è parso che questo fosse lo strumento che potesse meglio rispondere alle esigenze del contesto educativo *I Care*. Con particolare riferimento alla necessità, descritta nel secondo paragrafo del presente articolo, di una maggiore valorizzazione della dimensione affettiva nel lavoro con i minori, di un potenziamento della capacità degli educatori di accogliere gli aspetti meno manifesti della personalità dei ragazzi e più in generale di una crescita della qualità delle relazioni interne al contesto educativo.

4. L'assessment collaborativo e la sua applicazione con i minori stranieri non accompagnati. Strumenti e procedure adottate.

Nell'adattamento dell'uso collaborativo di test con i minori non accompagnati abbiamo dovuto dedicare particolare attenzione alla selezione degli strumenti e alla metodologia da applicare.

In primo luogo, la dimensione culturale e quella linguistica possono avere un forte effetto di distorsione sui risultati rispetto all'analisi dei dati. Nei più comuni strumenti self-report ma anche in strumenti proiettivi, solitamente imprescindibili in un *assessment*, come ad esempio il test di Rorschach, l'aspetto linguistico è fondamentale sia per la comprensione degli item sia per la codifica delle risposte.

Queste premesse ci hanno guidato nella scelta che si è orientata su strumenti a basso impatto emotivo e non verbali come il Test di Wartegg⁵, secondo il sistema di codifica e classificazione del test di Wartegg messo a punto da Crisi (1998; 2007) per una valutazione della personalità, e del funzionamento e il TINV⁶ per una valutazione del livello intellettuale.

Tale scelta nasce sia dalle considerazioni fatte precedentemente sul cercare di essere il meno intrusivi possibile con ragazzi, sia perché, come scrive McCully (1988), la “semplicità dello stimolo” è una delle molte strategie per aggirare i meccanismi di difesa.

Oltre a questi due test, il set di strumenti base è completato dal Picture Frustration Study di Rosenzweig⁷ (tradotto in albanese). Questo test è adatto ad individuare gli schemi di risposta allo stress quotidiano che sono, com'è noto, molto importanti per l'adattamento all'ambiente sociale. Sul piano più generale poi il PFS ci aiuta ad avere un quadro generale del livello di funzionamento della personalità sia sul piano del dominio del sé (identità e autodirezionalità) che del dominio interpersonale (empatia e intimità). Infine, ogni equipe compila la Children Behavior Checklist⁸ per ogni utente. Grazie alla compilazione di questo strumento otteniamo tre risultati:

- il primo è che per poter rispondere alle domande poste dagli item della CBCL gli educatori sono “costretti” a confrontarsi e a discutere tra loro con l'obiettivo di giungere una valutazione condivisa;
- il profilo che emerge dalla CBCL diventa la base comune sulla quale confrontare i risultati che emergeranno dall'*assessment*;
- la CBCL diventa lo strumento da usare come valutazione degli esiti dopo l'*assessment* o comunque dopo un tempo prefissato (6 mesi/1 anno).

L'attenzione alla relazione ci ha portato ad alcune scelte:

- preferire che l'assessor sia una figura prossima e conosciuta ai ragazzi e non un professionista esterno;
- tradurre tramite Back-translation nella lingua nativa di tutte le istruzioni dei test e del Picture Frustration Study.

⁵Il test di Wartegg è una tecnica grafica proiettiva composta da 8 box ognuno contenente uno stimolo grafico semistrutturato in cui ogni individuo può: “proiettare contenuti e specifiche dinamiche della propria personalità che rivelano la propria organizzazione psichica” (Rapaport D., 1967). Con il sistema di codifica del professor Crisi il Wartegg è diventato poi un test di performance di personalità..

⁶ Il TINV valuta le abilità cognitive di persone per le quali i normali test d'intelligenza risultano non adatti o di impossibile somministrazione. Il test è stato concepito per le persone con problemi linguistici, non udenti o affette da afasia o da deficit motori e/o neurologici, è ugualmente applicabile a persone bilingui, che non parlano la lingua locale (immigrati) o svantaggiate dal punto di vista socioeconomico.

⁷Il PFS è un test proiettivo-associativo composto da una serie di 24 disegni (tipo fumetto) ognuno rappresentante due persone coinvolte in una situazione leggermente frustrante e facile da verificarsi.

⁸ Il sistema multiassiale su base empirica -Achenbach System of Empirically Based Assessment, ASEBA- è stato elaborato da Thomas Achenbach e dai suoi collaboratori nell'ambito di un paradigma valutativo interessato a ottenere informazioni sull'adattamento, sulle competenze, sui problemi comportamentali ed emotivi del bambino e dell'adolescente, individuabili in situazioni diverse e derivate da fonti multiple.

Figura chiave in tutto il processo è il mediatore culturale, che abbiamo deciso di includere sempre in ogni fase del processo di *assessment*. La presenza di una figura terza, per quanto fondamentale, altera inevitabilmente e in maniera sostanziale il setting e la raccolta dei dati. Per ovviare a questo aspetto e trasformarlo anche in un elemento di ricchezza nella relazione con i ragazzi abbiamo deciso di utilizzare una procedura standard precisa in modo da avere nel tempo un campione omogeneo.

Durante la somministrazione standard dei test, tutte le istruzioni del test, le domande di chiarimento, i prompt ed eventuali interventi dell'*assessor* vengono fatti in italiano e in consecutiva il mediatore traduce "letteralmente" quanto detto dall'*assessor*. Nella fase dell'inchiesta estesa⁹ o di restituzione dei risultati invece il ruolo del mediatore diventa più quello di interprete del ragazzo e di quanto egli sta esprimendo, riavvicinandosi alla propria funzione tipica.

In tutta la procedura è cruciale lo sforzo che viene fatto in ogni fase per coinvolgere il più possibile nel lavoro clinico gli adolescenti e i loro educatori di riferimento.

Dopo ogni test ci si ritrova insieme all'equipe per discutere i risultati dei test e per riformulare in maniera condivisa le ipotesi sul funzionamento del ragazzo. Questa procedura permette davvero di condividere continuamente in maniera fluida e circolare il percorso educativo tra tutti gli attori coinvolti. A seconda delle opportunità e necessità, il feedback sui risultati a volte viene fatto in maniera più convenzionale discutendo i dati e il loro significato, altre volte in maniera più creativa e coinvolgente.

5. Le fasi della procedura adottata

Per sintetizzare il processo e la logica circolare di applicazione del metodo dell'*assessment* collaborativo nel contesto comunitario con i MSNA, ci pare utile inserire la seguente flowchart:

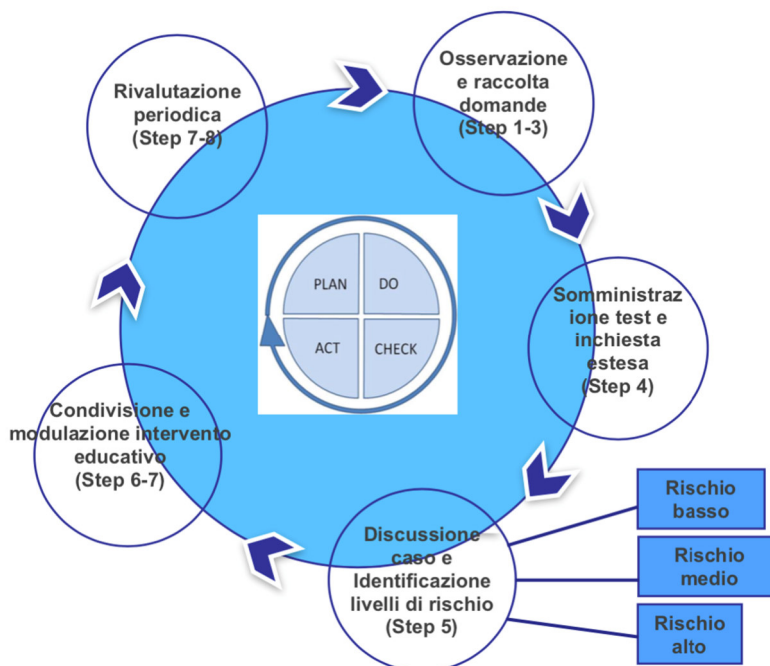


Fig. 1: Flow-chart del processo di assessment collaborativo

In fig. 1 si possono vedere i seguenti steps:

⁹ L'inchiesta estesa è una interpretazione collaborativa di risposta ad un test e un primo tentativo di profonda auto-esplorazione con il cliente. E' una tecnica utilizzata nell'*assessment* collaborativo da Constance Fischer e Leonard Handler e implementata da Finn.

- 1: Incontro con i servizi sociali e ingresso in comunità.
- 2: 1 mese di osservazione.
- 3: Compilazione in equipe della CBCL e discussione in equipe dei risultati per raccogliere le domande di *assessment* da parte degli educatori (può essere un ragazzo pericoloso? È meglio essere rigidi o morbidi con lui? È utile dargli più uscite? etc.) e costruire prime ipotesi di lavoro con il ragazzo.
- 4: Somministrazione standard dei test e inchiesta estesa per ognuno di essi (con mediatore e/o educatore di riferimento a seconda del livello linguistico e della necessità relazionale).
- 5: Discussione in equipe dei risultati dopo ogni test, verifica delle ipotesi e rimodulazione dell'intervento educativo sulla base dei risultati dell'*assessment* e individuazione delle fasce di rischio (basso, medio, alto).
- 6: Incontro di restituzione e condivisione dei risultati con il ragazzo e un educatore; pianificazione di eventuali sessioni intervento¹⁰.
- 7: Incontro con i servizi sociali e/o restituzione attraverso una relazione scritta sui risultati dei test con focalizzazione sulle risorse e suggerimenti su come implementare gli interventi.
- 8: Rivalutazione periodica (se necessario) o comunque alla fine del percorso per avere indicatori di esito chiari.

6. Conclusioni

Il percorso svolto sinora dalle equipe del progetto I Care, grazie al lavoro sperimentale di declinazione dell'AC, ha innanzitutto prodotto risultati sensibili sul piano della motivazione degli educatori, i quali hanno mostrato forte interesse per la modalità operativa proposta e le tecniche applicate, vedendo in esse la possibilità di acquisire nuovi strumenti per valorizzare e rendere più efficaci le proprie competenze professionali.

Consapevoli che la sedimentazione delle conoscenze proposte richiede tempi lunghi affinché si generi un'adeguata mentalizzazione delle nuove strategie messe in atto, possiamo dire di avere riscontrato nelle equipe una crescente capacità di porsi in modo riflessivo nell'analisi dei comportamenti dei minori. Nei momenti di riunione d'equipe e di supervisione, si nota come gli educatori inizino a dare maggiore importanza agli aspetti che sottostanno agli atteggiamenti che i minori esprimono. Al pari, gli stessi minori hanno mostrato disponibilità ed interesse durante il lavoro di somministrazione dei test, come anche durante i colloqui di discussione e riepilogo dei risultati con il terapeuta.

I ragazzi, stimolati adeguatamente, sono stati in grado di produrre riflessioni importanti su di sé e sul proprio modo di agire, collegandolo alla propria storia pregressa in modo coerente e significativo. In particolare, i minori che dopo la discussione dei risultati hanno proseguito nel percorso psicologico, hanno realizzato progressi significativi sul piano della consapevolezza di sé, correlati positivamente con un miglioramento delle relazioni non solo con l'educatore che li ha accompagnati direttamente nel percorso di *assessment*, ma in generale verso l'equipe di riferimento nel suo complesso.

La sperimentazione ha dunque avuto un avvio incoraggiante e si sta sviluppando in modo coerente con gli obiettivi iniziali. Sarà tuttavia necessario un tempo più ampio affinché essa permetta al contesto educativo di assimilare a pieno gli strumenti, le competenze e l'approccio alla relazione con l'altro che essa intende realizzare.

Sarà importante rendere partecipe nelle fasi di intervento (step 6), ossia nei colloqui individuali, il maggior numero di educatori, affinché essi possano condividere direttamente assieme al minore l'esperienza dell'*assessment*. Ciò va conciliato con l'esigenza di scegliere in modo attento l'educatore da coinvolgere, dando continuità alla sua presenza nel percorso psicologico del ragazzo.

¹⁰Le sedute intervento sono un modo creativo di utilizzare i test per esplorare con i pazienti i risultati dei test standardizzati per aiutarli ad acquisire consapevolezza e aiutarli a riscrivere essi stessi le storie su di sé e sul mondo.

Risulta delicato infine il ruolo del mediatore linguistico-culturale. Si tratta di una figura fondamentale che dev'essere coinvolta a pieno nel percorso di *assessment* nonché ben integrata nell'equipe educativa. Il lavoro di *assessment*, laddove assuma come in questo caso una connotazione multiculturale, presuppone che la struttura di accoglienza abbia consolidato una rete di collaborazioni con mediatori attentamente selezionati, contribuendo attivamente alla loro formazione.

Posto che la presenza del mediatore favorisce nel ragazzo la capacità di esprimersi in modo spontaneo, e consapevoli che l'uso della lingua di origine genera nella persona una maggiore inclinazione ad aprirsi, abbiamo tuttavia sperimentato la possibilità di svolgere i colloqui in lingua italiana. I risultati ottenuti possono dirsi soddisfacenti laddove il minore disponeva di un'adeguata formazione linguistica ed assieme di una capacità riflessiva sufficientemente sviluppata. La precisa definizione di tali competenze minime secondo criteri standard condivisi rappresenta uno degli obiettivi che la sperimentazione si propone di raggiungere nel prosieguo dei lavori.

Sino al momento attuale la sperimentazione ha coinvolto 12 minori. L'obiettivo prefissato è di raggiungere, entro la fine dell'anno in corso, un numero pari ad almeno 20 minori coinvolti nella ricerca, con l'intento di perfezionare, validare e rendere attendibili nonché efficaci, nel senso auspicato, gli strumenti e le procedure poste in essere.

Riferimenti

- Agostinetto, L. (2014). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Pensa MultiMedia, Lecce.
- Agostinetto, L., Bugno, L. (2019). L'assenza vicina. Minori stranieri non accompagnati, famiglia e lavoro educativo, *Consultori Familiari Oggi*, 1: 54-67.
- Anderson, H. & Goolishian, H., (1992). *The client is the expert: A not-knowing approach to therapy*. In McNamee S. & Gergen K. (eds). *Inquiries in social construction. Therapy as social construction*, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, pp. 25-39.
- Aschieri, F., Fantini, F., Smith, J.D. (2016). *Collaborative/Therapeutic Assessment: Procedures to Enhance Client Outcomes*. In S. Maltzmann (Ed.). *Oxford Handbook of Treatment Processes and Outcomes in Counseling Psychology*. Oxford University Press, New York, pp. 241-269.
- Crisi, A. (2007). *Manuale del test di Wartegg. Norme per la raccolta, la siglatura e l'interpretazione*, Magi Edizioni, Roma.
- Crisi, A., (2018). *Manuale di siglatura del test di Wartegg secondo il CWS - Crisi Wartegg System*, Magi Edizioni, Roma.
- Dana, R. H., (2005). *Multicultural Assessment Principles, Applications, and Examples*, Routledge New York.
- Finn, S.E. (2009), *Nei panni dei nostri clienti*, Giunti O.S., Firenze.
- Finn, S.E. & Tonsager, M.E. (1997). Information-Gathering and therapeutic Models of Assessment: Complementary Paradigms, *Psychological Assessment*, 9:374-385.
- Fischer, C.T. & Finn, S.E. (2008). *Developing the life meaning of psychological test data: collaborative and therapeutic approaches*. In Archer R.P. e Smith S.R. (eds.). *Personality Assessment*, Routledge, New York, pp. 379-404.
- Fischer, C.T. (1994). Rorschach Scoring Questions as Access to Dynamics, *Journal of Personality Assessment*, 62: 515-524.
- Hammil, D. et al. (1998). *Test TINV. Test di intelligenza non verbale*, Erickson, Trento.
- Marchesini, R., Monacelli, N., Molinari, L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive? *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1(13).
- Poston, J.M. & Hanson, W.M. (2010). Meta-analysis of psychological assessment as a therapeutic intervention, *Psychological Assessment*, 22: 203-212.
- Rosenzweig, S. (1992). *Picture Frustration Study*, Giunti O.S., Firenze.

Tonellato, L. (2019). Adolescenti migranti senza famiglia: riconoscere ed accogliere le loro origini. Uno strumento importante per educatori di comunità che accolgono MSNA. *Storie e Geografia familiari*, 19/20: 201-218.

Zabotto, R. (2014). *Il lavoro educativo in Comunità*. In Zamarchi (a cura di). *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative. Il caso Venezia*, Guerini, Milano, pp. 137-142.

Documenti consultati

Coges don Lorenzo Milani (2019). *Report triennali sulla fase di sgancio e follow-up dei MSNA*.

Ministero del lavoro e della Politiche Sociali, 2019. Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Dati al 29 febbraio 2020 (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx>).