

Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà

Marco Ius¹

Abstract

Il Programma P.I.P.P.I. mette a disposizione diversi strumenti finalizzati a connettere le teorie e il metodo di riferimento con le pratiche professionali. Tali strumenti sono utilizzati nel percorso di accompagnamento delle famiglie all'interno di una prospettiva di valutazione partecipativa e trasformativa dove analisi, progettazione, intervento e valutazione sono parti integranti dello stesso processo che vede bambini e famiglie come reali protagonisti. Dopo una riflessione pedagogica sul senso dell'utilizzo degli strumenti nel lavoro dei servizi sociali, il contributo si prefigge di presentare gli strumenti principali (Il modello multidimensionale del *Mondo del Bambino* (MdB), *RPMonline* e il Questionario MdB, il *Pre-Postassessment* e il questionario SDQ) che i professionisti hanno a disposizione per dare voce a bambini e famiglie e promuovere la loro partecipazione, e per raccogliere dati utili a valutare gli esiti del Programma su scala individuale e aggregata.

Parole chiave: strumenti, resilienza, progettazione, valutazione, risorse.

Abstract

In order to put theories and methods into practice, P.I.P.P.I. provides several tools that are used to support the care process within a participatory and transformative evaluation perspective where the link between assessment, planning, intervention and evaluation is key and where children and parents are fully protagonists of their care path. After a pedagogical reflection on the sense of using the tools within the work of social services, the paper presents the main tools (as the multidimensional model of the *Child's World* – CW, *RPMonline*, and the CW Questionnaire, *Pre-Postassessment* and the questionnaire SDQ) used by professionals to give voice to children and families and foster their participation, and whose data are used also evaluate the outcome of the families on a individual and aggregate level.

Keywords: tools, resilience, planning, evaluation, resources.

¹ Assegnista di ricerca presso LabRIEF del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova.

1. *Gli strumenti in P.I.P.P.I.: il senso dell'utilizzo e il piano di valutazione*

Valutare, partecipare e trasformare sono i tre verbi che indicano il senso profondo del movimento che il Programma P.I.P.P.I. intende promuovere e sostenere. Un moto pedagogicamente situato che evidenzia come il divenire umano sia possibile, sempre, in quanto l'educabilità ne è tratto costitutivo, tramite un reciproco accompagnarsi "tra sé e sé" e "tra sé e l'altro da sé", e grazie alla facoltà di guardare – osservare, valutare, dare significato – all'oggi e alla storia – personale, familiare, sociale, culturale – che a esso ha portato, insieme alla possibilità di progettare il percorso verso il proprio compimento in termini di "essere" e "dover essere".

Il verbo *accompagnare* viene utilizzato in P.I.P.P.I. per indicare l'azione che i professionisti dei servizi educativo-socio-sanitari mettono in atto a favore delle famiglie, con l'obiettivo di veicolare il significato di *fare un pezzo di strada insieme*, piuttosto che il più frequente, nel lessico dei servizi, di *prendere in carico*, il quale richiama una forte asimmetria tra chi *carica* – con il conseguente impatto in termini di fatica e responsabilità univoca – e chi viene *caricato* – con il rischio di farsi trasportare in una dinamica relazionale in cui è l'altro che *fa per sé*, decidendo e agendo, all'interno della quale si intravede poco spazio per il cambiamento in termini di autonomia e autodeterminazione. *Accompagnare* le famiglie in situazione di vulnerabilità indica, dunque, sia il "fine" dell'intervento sociale, sia il "come" si intenda operare a favore della loro crescita. In più, coerentemente con la cornice della VPT – Valutazione Partecipativa e Trasformativa – (Serbati, Milani, 2013; Serbati, in questo fascicolo), sembrerebbe maggiormente indicata la forma riflessiva reciproca *accompagnarsi*, la quale richiama a un'azione reciprocamente condivisa il cui *l'oggetto* – che in realtà è un soggetto a cui l'azione viene diretta – dell'accompagnamento è l'altro e contemporaneamente il proprio sé. In tale forma riflessiva scorgiamo l'azione contenuta nell'etimo di pedagogia in cui si unisce il soggetto in crescita – *pâis, paidós* – con «l'*agogé* (trasporto e movimento relazionale, fisico ed emotivo indotto dalla musica nelle persone), l'*agós* (la guida di qualcuno da parte di qualcun altro), l'*agein* (il condurre e l'essere condotto)» (Bertagna, 2006, p. 160) e la finalità formativa e trasformativa che P.I.P.P.I. persegue in tutti i livelli operativi coinvolti (Zanon, 2016).

Dato l'orizzonte teorico che sottende il Programma, riferendoci alla pratica dell'intervento e di quello che verrà presentato come "piano di valutazione", ci si può chiedere: come si fa in pratica? Da dove si inizia?

Come si inizia? E poi, come si continua? E infine, come si conclude? Quali strumenti utilizzare e in che modo?

In linea con quanto accennato da Serbati (in questo fascicolo), si noti come, in un contesto in cui i professionisti concorrono a co-operare a partire dalle diverse culture professionali che si intrecciano con le culture delle famiglie, la riflessione attorno agli strumenti di intervento e di ricerca implica il considerare contemporaneamente gli aspetti relativi alla *téchne* (razionalità tecnica, artistica, poetica) e a quelli della *phrónesis* (razionalità pratica, propria dell'agire). Quali strumenti, dunque, sono presenti nello "zaino" dei professionisti – *zaino*, e non *cassetta degli attrezzi*, visto che il fine non è quello di intervenire per *aggiustare* ma di accompagnarsi in un percorso?

L'etimo di «strumento» deriva dal latino *instrumentum*, da *in-struere*, nel significato di *costruire, comporre, fabbricare e apparecchiare*, e riguarda tutto ciò con cui e per cui mezzo si opera (Pianigiani, 1907). Azioni che indicano il creare, il preparare, dando enfasi all'utilizzo delle mani che per eccellenza esprimono sia l'agire concreto che l'incontrare, e che richiamano al senso del tatto e al *con-tatto*, inteso sia come incontro, sia come modalità attenta e rispettosa del farsi prossimo all'altro. Il tocco conduce inoltre all'imprescindibile riferimento agli strumenti musicali che mentre in Italiano si "suonano" – a indicare già il prodotto che deriva dal loro utilizzo – in Castigliano si "toccano" e in Tedesco, Inglese e Francese si "giocano".

Ecco che in P.I.P.P.I. si opera in un'orchestra, l'Équipe Multidisciplinare, in cui professionisti e famiglia "toccano, giocano, suonano" gli strumenti, nel senso di entrare in contatto tra di loro, produrre qualcosa in un clima che comunichi come il "gioco della vita" valga la pena di essere giocato, soprattutto nel momento in cui le circostanze e le difficoltà sfidano l'andare.

In P.I.P.P.I. gli strumenti sono dunque utilizzati per "fare insieme", per incontrarsi, scambiare le proprie visioni, riflettere, comprendere, decidere e co-decidere, valutare quanto costruito insieme. A quelli utilizzati con una funzione di tipo clinico-diagnostico-interpretativa, che implica inevitabilmente una relazione asimmetrica di potere nella gestione del sapere, si preferiscono strumenti intesi come mediatori di relazione – tra le famiglie e gli operatori, tra i componenti della famiglia, tra gli operatori – e facilitatori di narrazione di genitori, bambini, professionisti e altre persone coinvolte. Gli strumenti, infatti, sono pensati per dare la parola a tutti e per ascoltarla, al fine di condividere il proprio punto di vista con gli altri in modo trasparente. Essi promuovono nelle famiglie il senso di

poter agire sulla propria vita e facilitano una maggiore comprensione della situazione e dei processi decisionali, in quanto la crescita del bambino e il benessere della famiglia e del contesto in cui vive è considerato interesse collettivo.

Lo sguardo che si volge alle famiglie in situazione di negligenza con l'obiettivo non di cogliere il *deficit* ma di focalizzarsi sui bisogni di crescita – bisogni del bambino a cui dare risposta, e bisogni dei genitori di apprendere modalità con cui rispondere – facendo perno sulle risorse di bambini, famiglie e contesti (Milani *et al.*, 2016) trova supporto nel costrutto di resilienza che considera la condizione di fragilità, vulnerabilità, crisi, non tanto come ostacolo da superare, quanto come occasione di apprendimento e di movimento ulteriore verso il proprio compimento (Milani, Ius, 2010). Alcune definizioni di resilienza sono basate sulla compresenza da un lato della presenza di trauma, di difficoltà e dall'altro dell'assenza di psicopatologia o dello sviluppo di successive problematiche che vengono spiegate in termini tecnico-scientifici, partendo da un'analisi retrospettiva di condizioni passate piuttosto che volgendosi all'orizzonte pedagogico, pratico e progettuale (Milani, Ius, 2013; Hart, Blincow, 2007). A queste si preferisce la definizione di resilienza come capacità di navigare e orientarsi tra e verso le risorse sociali, relazionali, culturali, che sostengono il benessere di singoli, famiglie e comunità e la capacità di negoziare significati delle stesse, sia individualmente sia collettivamente, affinché queste siano rese disponibili e condivise dal contesto (Ungar, 2008). Una preferenza accordata poiché in tale definizione, oltre al *focus* sulle risorse, l'ecologia (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986; Id., 2005, trad. it. 2010) e l'interazione tra i sistemi sono inserite in una postura squisitamente pedagogica che apre alla prospettiva della possibilità e della progettualità verso la crescita e il cambiamento.

Dare voce all'altro, ascoltarlo, raccogliere il suo punto di vista e i suoi significati, esprimere il proprio all'interno di un gruppo di lavoro in cui, a partire dai significati individuali, se ne negozia uno comune e si co-decide cosa fare, come e con quale obiettivo, sono i passi che indicano come il modello teorico della VPT trova realizzazione concreta in P.I.P.P.I. (Milani, Serbati, Ius, 2015; Zanon, Ius, Milani, 2016). In essi ritroviamo molte connessioni con il tema dell'"identità narrativa", che mette in luce la costante possibilità di conferire significato agli eventi attraverso la parola (Ricoeur, 1983-85, trad. it. 1986-88), grazie alla "memoria semantica", che rende possibile ricordare gli stessi eventi grazie ai significati più che agli eventi in sé (Cyrulnik, 2004, trad. it. 2005). Elementi, questi, strettamente intrecciati con l'apporto di Demetrio

sull'autobiografia in pedagogia (1999) e a quello della “terapia narrativa” che evidenzia come il discorso sociale, inteso come la conversazione che il soggetto intrattiene con gli altri nella sua comunità, definisce, per se stesso e per gli altri, il significato delle cose, dei cambiamenti possibili, dei problemi e delle strategie per affrontarli (Freedman, Combs, 1996; Morgan, 2000). Ad esempio, tra i percorsi proposti al fine di promuovere la possibilità di divenire autori di nuove storie, aperte a futuri migliori o preferibili, vi è quello di differenziare le persone da quelle “forze” e da quei modelli comportamentali che impediscono il benessere (White, Epston, 1990). Ecco che non si parla, dunque, del genitore negligente, ma del genitore il cui comportamento non costituisce una risposta positiva ai bisogni del suo bambino; non si parla di genitore adeguato o inadeguato, ma di risposte genitoriali. Si noti come, pertanto, le condizioni presenti, con le relative risorse e preoccupazioni, non sono solo contenute in un contesto ecologico e culturale, ma sono altresì prodotte da tale ecologia, ragione per la quale risulta imprescindibile porre attenzione alle culture – culture delle famiglie, dei servizi, del contesto di appartenenza – in termini sia di *capitale culturale* (Bourdieu, 1986) che di processi culturali implicati nei percorsi di crescita dei bambini (Rogoff, 2003, trad. it. 2004; Theron, Liebenberg, 2015; Ungar, 2015).

Gli strumenti di P.I.P.P.I. vengono intesi dunque come materiale utile da avere nel proprio zaino al fine di utilizzarlo “al bisogno” per esplorare e analizzare la situazione, co-costruire la progettazione come risignificazione positiva, porre in atto quanto progettato e valutare insieme il raggiungimento di quanto stabilito, per ripartire e compiere il prossimo passo. Sono strumenti finalizzati a “dare la parola”, non solamente nel senso dell’ascoltare il punto di vista dell’altro, ma anche nel senso inteso dalla Scuola di Barbiana (1967) di sostenere l’altro ad apprendere *parole* per esprimersi, comprendere, dare significati e muoversi in un percorso emancipatorio che libera dalle forme di disegualianza e di oppressione sociale (Freire, 1968, trad. it. 1971). Pertanto, sono strumenti di lettura o di analisi della situazione e al contempo di intervento, in quanto volti a promuovere la riflessività pedagogica (Contini *et al.*, 2014) da parte di tutti i componenti dell’Équipe Multidisciplinare e multiprofessionale – dunque promuovono *co-riflessività* – e dei genitori *in primis*. Si pensi ad esempio al cambiamento che può portare in un genitore il fatto di essere accompagnato, in una fase di esplorazione e di analisi della situazione, a riflettere in termini di *bisogni* del suo bambino e di come rispondere a tali bisogni, piuttosto che riferirsi ai suoi soli problemi.

In P.I.P.P.I., dunque, gli strumenti:

- si utilizzano non come tecniche, ma come mediatori della relazione e pertanto richiamano l'attenzione agli aspetti metodologici, relazionali e comunicativi con i quali vengono utilizzati, e al fatto che essi non hanno valore in sé, ma in base alle intenzioni, ai modelli e alle “cautele” di chi li utilizza nel suo ruolo di tutore di resilienza (Ius, Milani, 2011);
- sono utili per costruire un linguaggio comune all'interno dell'*équipe* – semplice, descrittivo, alla portata di tutti – e per migliorare la qualità delle informazioni disponibili all'interno della stessa, al fine di comprendere la situazione e di co-decidere su come procedere;
- sostengono nell'approfondire la conoscenza di sé e delle proprie capacità e possibilità, da parte dei genitori e dei bambini;
- richiamano alla necessità di offrire ai bambini uno spazio privilegiato di ascolto (Ius, Saglietti, Olivieri, 2015);
- consentono ai genitori di potenziare la relazione tra di loro, come singoli, coppia o gruppo di persone, e la modalità con cui loro stessi fanno riferimento e parlano dei bambini;
- aiutano genitori e bambini ad apprendere nuovi modi per “dirsi le cose”;
- sono orientati a scoprire i punti di forza e le risorse delle famiglie, a dare voce ai bisogni e alle preoccupazioni, e a focalizzarsi sugli esiti di cambiamento;
- aiutano l'*équipe* a comunicare e a lavorare insieme all'interno della cornice della co-educazione (Milani, 2008) che richiama al bisogno del bambino di avere adulti che “lo educino dalla stessa parte”, pur con punti di vista differenti, e non uno contro l'altro;
- non sono di proprietà di un professionista, né tantomeno vengono utilizzati in solitudine, ma il loro utilizzo viene deciso all'interno dell'*équipe* in base alla famiglia, agli operatori, alle fasi di lavoro;
- sono da considerare un *unicum*, insieme alle teorie e ai metodi;
- consentono di cogliere una certa approssimazione alla realtà di ciascuno e non la ‘verità’ sull'altro;
- sostengono l'*équipe* nel passaggio da un gruppo che si ritrova a partire da un'urgenza – la segnalazione, la richiesta di aiuto – a un gruppo di lavoro (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992).

In P.I.P.P.I. si distinguono gli strumenti cosiddetti *irrinunciabili*, in quanto previsti all'interno del piano di valutazione della sperimentazione a livello nazionale (vedi Colombini, Santello, Ius, Milani in questo fascicolo), dagli strumenti *utili* nella relazione con le famiglie, il cui impiego rimane a discrezione dell'*équipe*.

Gli strumenti *irrinunciabili* – il Modello Multidimensionale de *Il Mondo del Bambino*, con il relativo questionario e l'applicazione informatica *RPMonline*, il *Pre e Postassessment*, e il questionario SDQ – che verranno di seguito presentati, sono stati scelti in quanto della relazione e utili supporti operativi per il lavoro con le famiglie e per rendere possibile la valutazione di esito. In tal modo, è stata data risposta all'esigenza di non sovraccaricare i professionisti, rendendo il processo di valutazione sostenibile per l'attuale assetto dei servizi e favorendo il processo di responsabilizzazione dei singoli rispetto alla pratica della valutazione².

2. *Il Mondo del Bambino: il framework, il triangolo e RPMonline*

La cornice teorica di riferimento, attraverso la quale condurre e gestire il percorso della VPT, è rappresentata dal modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* (MdB) (Figg. 1, 2, 3) che rappresenta l'adattamento italiano dell'*Assessment Framework* ideato e utilizzato nel Programma governativo inglese *Looking After Children* (Gray, 2002) a partire dagli anni Novanta (Parker *et al.*, 1991; Ward, 1995; Department of Health, 2005; Horwath, 2010) al fine di rispondere ai bisogni di crescita dei bambini in carico ai servizi, e successivamente potenziato e utilizzato in altre esperienze internazionali tra le quali quella scozzese (The Scottish Government, *Getting It Right For Every Child*, 2008) e del Québec (Chamberland *et al.*, 2012) a cui si è ispirato. MdB offre ai professionisti un modello per comprendere i bisogni e le risorse di ogni bambino e della sua famiglia in modo olistico, cioè tenendo conto dell'ecologia in cui egli vive e dell'interazione tra i vari fattori presenti. Viene denominato, nel gergo dei professionisti, anche *triangolo* in quanto è raffigurato, come nelle versioni internazionali, da un triangolo i cui lati rappresentano le tre dimensioni dei *Bisogni di sviluppo del bambino*, delle *Risposte*

² Tra gli strumenti *utili*, la cui presentazione necessiterebbe di uno spazio non disponibile in questa sede, si evidenziano tra gli altri: la Ecomappa (Ray, Street, 2005; Rampel *et al.*, 2007), la Linea della vita o del tempo (Horwath, 2010; Ius, Milano, 2011), il *Kit Sostenere la genitorialità* (Lavigueur, Coutu, Dubeau, 2010), l'utilizzo di albi illustrati (Ius, Milano, 2011), e altri questionari come la Scala multidimensionale del sostegno sociale percepito (MsPSS) (Zimet *et al.*, 1988; Prezza, Principato, 2002), il Questionario sui Fattori Protettivi (PFS) (Friends, 2008), il Test Multidimensionale dell'Autostima (TMA) (Bracken, 2005), e il Questionario sulla relazione d'aiuto (HRI) (Young, Poulin, 1998).

dei genitori a tali bisogni e dei *Fattori ambientali*, ciascuna delle quali è inoltre suddivisa in sottodimensioni, per un totale di 17. MdB permette di condividere e integrare i diversi linguaggi e saperi formali, mettendo in comunicazione concetti e teorie provenienti da varie discipline con i saperi informali delle famiglie e dell'ambiente.

Contemporaneamente, MdB rappresenta anche un modello operativo, dunque uno strumento, grazie alle caratteristiche quali la grafica curata perché sia il più possibile a misura di bambino e di famiglia, la possibilità di essere personalizzato utilizzando la parte centrale per dare identità al bambino a cui ci si riferisce – con una foto, un disegno, il nome – e le tre versioni disponibili: la “versione bambini”, che riporta le voci delle sottodimensioni espresse utilizzando un linguaggio adatto ai bambini/ragazzi e ai genitori – finalizzata a un utilizzo attivo con bambini e/o genitori sia come griglia riflessiva sia come foglio in cui prendere appunti delle diverse voci; la “versione operatori”, con le sottodimensioni espresse con una dicitura tecnico/professionale – adatta a un utilizzo tra professionisti o con i genitori per esplicitare i nessi tra i contenuti della versione bambino e gli aspetti maggiormente tecnici che sottendono il modello multidimensionale; e la “versione vuota”: il triangolo composto dai riquadri senza dicitura, disponibili a essere riempiti dalla voce di bambini e genitori.

Figura 1. Il Mondo del Bambino (versione bambini)



Figura 2. *Il Mondo del Bambino* (versione operatori)



Figura 3 *Il Mondo del Bambino* (versione vuota)



La struttura di MdB è stata inoltre utilizzata come base per progettare *RPMonline*, lo strumento informatico creato in collaborazione con il Centro Servizi Informatici di Ateneo dell'Università di Padova, finalizza-

to ad accompagnare, facilitare e documentare le fasi di Rilevazione o analisi, di Progettazione e Monitoraggio o valutazione dei percorsi a favore delle famiglie (Vaquero Tió *et al.*, 2016). *RPMonline* traduce in strumento operativo e informatizzato l'approccio ecosistemico, in quanto Rileva, Progetta e Monitora l'insieme del sistema familiare, della rete sociale, della scuola frequentata dai bambini e dai ragazzi, dell'ambiente in generale, delle esigenze e della dimensione intrapsichica di ciascun membro della famiglia e delle loro possibilità di cambiamento e quindi di resilienza.

RPMonline offre una scheda per ogni bambino, a cui hanno accesso protetto e da remoto solamente i professionisti che operano con la sua famiglia. Per ogni tempo di lavoro previsto dal Piano di Valutazione, mette a disposizione le seguenti funzionalità:

- la possibilità di documentare, per ciascuna sottodimensione, i contenuti dell'analisi qualitativa a partire dai punti di vista raccolti e negoziati in *équipe* e di registrare la relativa sintesi quantitativa attraverso una scala Lickert (da 1, grave problema, a 6 evidente punto di forza) che va a formare il Questionario *Il Mondo del Bambino* (Serbati, Ius, Milano, 2016);
- una griglia di microprogettazione, per le dimensioni per le quali si necessita un cambiamento, miglioramento o potenziamento, dove descrivere i risultati che ci si aspetta di raggiungere, le azioni da compiere per tale raggiungimento con le relative persone responsabili, il tempo previsto, uno spazio per la verifica finale in cui documentare se il risultato è stato raggiunto o meno e uno spazio per i commenti;
- una sezione in cui inserire i dati provenienti dai questionari raccolti, in particolare il questionario SDQ (si veda in seguito);
- il diario degli incontri in cui i professionisti registrano gli incontri effettuati in *équipe* tra colleghi e con la famiglia, riportando con facilità data, luogo, persone presenti, durata dell'incontro, obiettivi, strumenti utilizzati e un breve commento sull'andamento dell'incontro;
- la possibilità di produrre una reportistica di tutti i dati inseriti da utilizzare nel contesto professionale e soprattutto con la famiglia per promuovere la trasparenza dei processi e, soprattutto in riferimento alle microprogettazioni, come promemoria delle "cose da fare";
- la sezione dei grafici in cui produrre un grafico-*radar* riferito al Questionario *Il Mondo del Bambino* e agli altri questionari inseriti.

Tutti i dati sono inoltre raccolti in un *database* a cui gli ambiti territoriali coinvolti hanno accesso in riferimento ai bambini del proprio territorio, e che viene utilizzato dal gruppo scientifico che coordina il Programma per l'analisi su scala nazionale.

3. *Preassessment e Postassessment*

Il *Preassessment/Postassessment* è uno strumento ideato per accompagnare gli operatori nel definire quali famiglie coinvolgere in P.I.P.P.I. Non si tratta dunque di uno strumento di tipo standardizzato, tanto meno diagnostico, finalizzato alla valutazione delle famiglie, quanto di un supporto strutturato per guidare la prima osservazione della famiglia e soprattutto per riflettere e decidere all'interno dell'*équipe* in merito all'opportunità di includere la famiglia nel Programma.

Tenendo presente gli obiettivi e il metodo di P.I.P.P.I. e la tipologia di famiglie cui il Programma è destinato, ci si chiede quali famiglie coinvolgere. Date le premesse teoriche e metodologiche, l'interrogativo consiste non nel definire quali siano le famiglie adatte al Programma, ma quali siano quelle che potrebbero beneficiare dell'accompagnamento con P.I.P.P.I., a cui l'*équipe* ritiene opportuno presentare la proposta di coinvolgimento, e soprattutto per le quali l'*équipe* intende impegnarsi all'interno della cornice del metodo P.I.P.P.I. per il benessere del bambino e la sua famiglia. Lo strumento invita a focalizzare alcuni elementi chiave, al fine di comporre a partire da essi una visione integrata e dinamica della famiglia, che tenga conto delle componenti temporali e contestuali, delle risorse, delle preoccupazioni e dei tratti di negligenza, e delle possibilità di cambiamento che i professionisti possono cogliere e su cui riflettere per decidere il coinvolgimento nel Programma. Le parti di cui lo strumento si compone sono:

- una parte generale nella quale vengono raccolte le informazioni relative a chi compila lo strumento, e ad alcune caratteristiche della famiglia quali età del bambino, anno di avvio della presa in carico dalla famiglia, vulnerabilità che questa presenta e servizi che sono già attivi in suo favore;
- la storia della famiglia in cui raccogliere sia gli elementi essenziali a proposito della storia del bambino, i genitori e il loro contesto, sia le informazioni relative all'eventuale storia del nucleo familiare con i servizi;
- l'analisi dei fattori di rischio e di protezione presenti, riferiti al bambino, ai genitori e all'ambiente dove il nucleo familiare vive, i quali vengono sia descritti a parole, sia sintetizzati attraverso una scala da 1 a 6, dove 1 sta per poco numerosi e 6 molto numerosi, al fine di supportare i professionisti ne riflettere sull'integrazione degli stessi;
- la qualità della relazione servizi-famiglia in cui gli operatori, a partire dal loro punto di vista, descrivono con una scala 1 a 6 (da 1, relazione

difficile, a 6, relazione ottimale) la qualità della relazione tra il servizio e la famiglia, specificando inoltre con un aggettivo (coinvolgente, collaborativa, compiacente, richiedente, delegante, conflittuale, assente) e un commento la natura di tale relazione con il genitore o con la persona che si prende cura del bambino;

- la sintesi conclusiva è volta a riassumere l'intero percorso riflessivo operato attraverso lo strumento, al fine di valutare globalmente la situazione del bambino utilizzando una scala da 1 a 6, dove 1 sta per famiglia non a rischio, e 6 famiglia a rischio alto. Quest'ultima valutazione viene utilizzata per identificare le famiglie a cui proporre di partecipare a P.I.P.P.I. che consistono in quelle che si situano dal livello 2 al 5, dunque che non risultano né senza rischio, né in situazione di rischio elevato.

Lo strumento viene utilizzato a conclusione del Programma (T2) con lo scopo di sintetizzare i cambiamenti raggiunti grazie all'intervento e di poterli confrontare con i dati iniziali.

4. Il Questionario SDQ

Il Questionario sulle Capacità e sulle Difficoltà (SDQ, Goodman, 1997; Marzocchi *et al.*, 2002) è uno strumento volto a esplorare e raccogliere i punti di forza e di difficoltà del bambino nell'area prosociale, comportamentale, emozionale e relazionale secondo il punto di vista di adulti significativi per il bambino (genitori, professionisti, altri). È composto da 25 *items* che propongono una descrizione del comportamento o di uno stato del bambino che il compilatore può definire come non vero, parzialmente vero, assolutamente vero.

In P.I.P.P.I., SDQ viene utilizzato in riferimento ai bambini a partire dai 3 anni e proposto a genitori, educatori e insegnanti, o alle altre figure che si prendono cura del bambino. Lo strumento viene utilizzato in vari tempi al fine di raccogliere il punto di vista ciascuno attraverso la scala e confrontare l'eventuale cambiamento che avviene nel tempo. Inoltre, i dati quantitativi possono essere utilizzati per confrontare i diversi punti di vista, ad esempio nel momento in cui per comprendere i bisogni del bambino sia opportuno integrare la visione di mamma e papà che sostengono come non sia mai disposto ad aiutare in casa, né loro, né i fratelli, mentre l'insegnante a scuola osserva che è disponibile ad aiutare gli altri in modo volontario. Nel momento della compilazione, si invita a non raccogliere soltanto la

risposta attraverso la spunta, ma anche a utilizzare la compilazione come l'occasione di approfondire il contenuto dell'*item* con un esempio. I contenuti che emergono sono infatti elementi utili all'*assessment* qualitativo del MDB. SDQ prevede la compilazione anche degli stessi bambini a partire dai 9 anni.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2006): *Quale rapporto tra pedagogia e politiche dell'istruzione e della formazione?* In: G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione* Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale. Milano: Vita e Pensiero, pp.157-176.
- Bourdieu P. (1986): *The forms of capital*. In: J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241-258.
- Bracken B.A. (1992): *TMA. Test di valutazione Multidimensionale dell'Autostima*. Trento: Erickson.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. It. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner U. (2005): *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trad. It. Trento: Erickson, 2010.
- Chamberland C. et al. (2012): *Recherche évaluative de l'initiative AIDES. Rapport final d'évaluation*. Montréal: Université de Montréal.
- Contini M. et al. (2014): *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cyrułnik B. (2004): *Parlare d'amore sull'orlo dell'abisso*. Trad. it. Milano: Frassinelli 2005.
- Demetrio D. (a cura di) (1999): *L'educatore auto(bio)grafo: il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Department of Health (2005): *Assessing Children and Their Families: Practice Guidance*. London: TSO.
- Freedman J., Combs G. (1996): *Narrative Therapy: the social construction of preferred realities*. New York: W.W: Norton.
- Freire P. (1968): *La pedagogia degli oppressi*. Trad. It. Milano: Mondadori, 1971.
- National Resource Center for Community-Based Child Abuse Prevention – FRIENDS (2012): *Protective Factors Survey*. University of Kansas.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, pp. 581–586.
- Gray J. (2002): *National Policy on the Assessment of Children in Need and Their Families*. In: H. Ward, W. Rose (Eds.), *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*. London: Jessica Kingsley Publisher. pp. 169-193.
- Hart A., Blincow D. (2007): *Resilient Therapy*. East Sussex: Routledge.

- Horwath J. (Ed.) (2009): *The Child's World: the Comprehensive Guide to Assessing Children in Need*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Ius M., Milani P. (2011): *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Piazzola sul Brenta: Kite.
- Ius M., Saglietti M., Olivieri S. (2015). *Famiglie, colori e carta bianca. Pensieri e pratiche per "guardare" le famiglie dal punto di vista dei bambini*. Piazzola sul Brenta: Kite.
- Lavigne S., Coutu S., Dubeu D. (2010): *Sostenere la genitorialità*. Trad. It. (a cura di) Milani P., Serbati S., Ius M.. Trento: Erickson, 2011.
- Marzocchi G.M., Di Pietro M., Vio C., Bassi E., Salmaso A. (2002): Il "Questionario SDQ Strengths and Difficulties Questionnaire": uno strumento per valutare difficoltà comportamentali ed emotive a scuola. *Difficoltà di Apprendimento*, 8, pp. 483-493.
- Milani P. (2008): *Co-ducere i bambini*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani P., Ius M. (2013): *Resilienza*. In: A. Campanini (a cura di), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*. Roma: Carocci, pp. 515-520.
- Milani P., Ius M., Zanon O., Sità C. (2016): "Je suis Michel et je suis beau comme le soleil..." Ressources des familles négligentes enregistrées par les professionnels dans le Programme P.I.P.P.I. en Italie. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 39, pp. 107-133.
- Milani P., Serbati S., Ius M. (2015): *La parole vivante et la parole morte*. In: C. Lacharité, C. Sellenet, C. Chamberland (Dir.), *La protection de l'enfance*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec, pp. 125-142.
- Morgan A. 2000: *What is Narrative Therapy*. Adelaide: Dulwich Centre.
- Parker R. et al. (1991): *Looking after children: Assessing Outcomes in Childcare*. London: HMSO.
- Pianigiani O. (1907): *Vocabolario etimologico della lingua italiana*. Roma: Albrighi, Segati e C.
- Prezza M., Principato M.C. (2002): La rete sociale e il sostegno sociale. In M. Prezza, M. Santinello (a cura di), *Conoscere la comunità*. Bologna: il Mulino, pp. 193-233.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992): *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ray A.R., Street A.F. (2005): Ecomapping: an innovative research tool for nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 50(5), pp. 545-552.
- Rempel G.R., Neufeld A., Kushner K.E. (2007): Interactive Use of Genograms and Ecomaps in Family Caregiving Research. *Journal of Family Nursing*, 13(4), pp. 403-419.
- Ricoeur P. (1983-1985): *Tempo e racconto*. Trad. It. Milano: Jaka Book, 1986-1988.
- Rogoff B. (2003): *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 2004.
- Scuola di Barbiana (1967): *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

- Serbati S., Ius M., Milani P. (2016): P.I.P.P.I. – Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization. Capturing the Evidence of an Innovative Programme of Family Support. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 52, pp. 26-50.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini*. Roma: Carocci.
- The Scottish Government (2008): *A Guide to Getting It Right for Every Child*. Edinburg: Scottish Government.
- Theron L.C., Liebenberg L. (2015): *Understanding Culture Context and Their Relationship to Resilience Processes*. In: L.C. Theron, L. Liebenberg, M. Ungar M. (Eds.), *Youth Resilience and Culture. Commonalities and Complexities*. New York-London: Springer, pp. 23-36.
- Ungar M. (2008): Resilience across culture. *British Journal of Social Work*, 38, pp. 218-235.
- Ungar M. (2011): *Counseling in Challenging Contexts. Working with individuals and families across clinical and community settings*. International Edition. Belmont (CA): Brooks-Cole.
- Ungar M. (2015): *Resilience and Culture: the Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation*. In: L.C. Theron, L. Liebenberg, M. Ungar (Eds.), *Youth Resilience and Culture. Commonalities and Complexities*. New York-London: Springer, pp. 37-48.
- Vaquero Tió E., Ius M., Paola M., Balsells Bailón M.A. (2016): *Una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el ámbito de la intervención sociofamiliar*. In: R. Roig-Vila (Cur.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, pp. 1920-1928.
- White M., Epston D. (1990): *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W.W. Norton.
- Young T., Poulin J. (1997): The Helping Relationship Inventory: A Clinical appraisal. *Families in Society*, 72(2), pp. 123-133.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.
- Zanon O., Ius M., Milani P. (2016): A Shared Care Plan for Early Childhood Development: A Partnership Experience between Families, Early Childhood Services, and Social and Health services. *Perspectives in Infant Mental Health*, 24(4), pp. 5-10.
- Zimet G.D. et al. (1988): The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, pp. 30-41.