

## Valutare la comunità per minori: un'esperienza di focus group con giovani dimessi

di Paola Bastianoni\*, Alessandro Taurino\*\*, Federico Zullo \*

### Introduzione

In questo articolo cercheremo di delineare come valutano l'esperienza di comunità alcuni tra i giovani più *resilienti* che vi hanno vissuto, che hanno formulato un pensiero attorno a questo tema e che hanno aderito alla richiesta di partecipare ad alcuni focus group sull'esperienza di comunità realizzati nei primi mesi dell'anno presso l'Università di Ferrara. Come abbiamo già discusso in un nostro precedente lavoro (Bastianoni, Rubino, Taurino, Palareti & Berti, 2006), la *customer satisfaction* è un parametro molto complesso da definire quando parliamo dei servizi alla persona e tanto più quanto la voce del cliente è quella di giovani ragazzi che valutano l'esperienza di accoglienza in un servizio residenziale dopo essere stati allontanati dalla loro famiglia, con tutta l'ambivalenza affettiva che ciò comporta! Il giudizio dell'utente, infatti è un criterio centrale nella valutazione dei servizi alla persona e, anche se da punto di vista teorico ed operativo è difficile definire i rapporti che regolano la qualità percepita, quella 'certificata' (ovvero l'insieme dei requisiti definiti dall'accreditamento) e quella 'oggettiva' concernente il livello tecnico professionale delle prestazioni e la loro appropriatezza sul piano scientifico-tecnico (Canali, Maluccio & Vecchiato, 2003), un servizio che si organizza intorno alla *soddisfazione del cliente* non può che considerare l'efficacia finale del suo intervento, non più rispetto ad un modo ottimale di gestire l'intervento, ma rispetto al divario che potrà esserci tra la *qualità attesa* e la *qualità percepita dal cliente* (Foglietta, 1995; 2001). Obiettivo raggiungibile potenziando la competenza del servizio a utilizzare come informazione per lo sviluppo della propria efficacia la domanda del proprio utente. Quanto premesso applicato al contesto delle comunità per minori apre alcuni interrogativi indispensabili per comprendere come vada coniugato il concetto di centralità dell'utenza con i processi di cambiamento necessari per ridurre le criticità del servizio stesso per meglio soddisfare le aspettative dell'utenza. In particolare modo quando l'utenza è costituita da persone molto giovani, quali sono i ragazzi delle comunità, occorre inoltre precisare quale sia il significato del concetto di qualità condiviso dai giovani utenti.

Per valutare la qualità di un servizio infatti è importante ragionare sulle differenze chiave o sugli scostamenti che, a diversi livelli, si possono verificare nel processo di simbolizzazione di un servizio da parte di chi lo eroga e di chi lo riceve, così come molti modelli classici propongono (Parasuraman, Zeithaml & Berry 1985).

Nello specifico, in questo lavoro abbiamo voluto analizzare il punto di vista dei giovani dimessi dalle comunità, discutendo con loro attraverso incontri di gruppo e metodologie attive quali i focus group, su alcuni *scarti* o distanze rilevate tra le loro attese e ciò che hanno ricevuto nella loro esperienza in comunità, approfondendo la riflessione tra gli *scarti* presenti tra la progettualità dichiarata dalle comunità e quella erogata rilevabile nelle narrazioni e nelle discussioni effettuate con i giovani interlocutori. In questo senso le informazioni e le criticità discusse con i giovani che hanno vissuto in comunità non vanno intese esclusivamente come disfunzioni da ridurre per ottenere un incremento della qualità nel servizio offerto, quanto più che altro come informazioni utili a comprendere e ad individuare azioni capaci di gestire un cambiamento possibile e processuale.

Vale la pena a questo punto sottolineare la diversa natura degli *scarti* a cui facciamo riferimento. Se da una parte, infatti, non si può prescindere dalla necessaria riduzione di

---

\* Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Ferrara.

\*\* Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Bari.

quelli legati a caratteristiche strutturali e relazionali disfunzionali (che come si avrà modo di rilevare meglio più avanti, possono essere regole inappropriate, spazi fisici inadeguati, carenze di cure, l'eccessivo caos quotidiano, l'assenza di un controllo sicuro e rassicurante, l'eccessivo turn over degli educatori, la loro incapacità di farsi rispettare, la scarsa empatia etc) dall'altra non si può minimizzare la necessità di comprendere e governare gli *scarti* o gli scostamenti che sono invece l'espressione culturale dei differenti modi (modelli culturali) di stare in un'organizzazione agiti dai diversi attori. Riteniamo che sia proprio una lettura articolata di questa molteplicità e complessità di posizioni soggettive a meglio favorire la comprensione della domanda di cui l'utente è portatore.

Sulla base di questa finalità sono stati effettuati quattro *focus group* con giovani che avevano vissuto per un periodo consistente della loro vita in comunità e con una sufficiente capacità riflessiva e comunicativa per discutere la loro personale opinione sul valore e sul significato dell'esperienza in comunità rispetto alla loro vita, con particolare riferimento alla vita attuale e ai rapporti con la famiglia d'origine, rilevando punti di forza e criticità dell'intervento di comunità come risposta ai bisogni evolutivi dei ragazzi "fuori famiglia". I giovani sono stati convocati in sede universitaria alcuni mesi prima della realizzazione di un convegno dal titolo "*Interventi di rete a sostegno delle genitorialità complesse: il rapporto tra comunità per minori e famiglie*" realizzato a Ferrara il 1 aprile 2009 con lo scopo dichiarato e condiviso di apportare il loro specifico contributo sul tema centrale del convegno, proprio a partire dalla loro personale esperienza e dal ruolo svolto dalla comunità, secondo la loro opinione, nei propri percorsi di vita con particolare riferimento alle considerazioni maturate sulla loro famiglia d'origine. Tutti i giovani hanno aderito con estremo interesse, partecipazione e responsabilità alla proposta e hanno contribuito con generosità di tempo ed energia alla realizzazione dei 4 incontri.

#### *I soggetti*

Sei ragazzi (5 maschi e una femmina) di età compresa tra i 18 e i 21 anni, di nazionalità italiana, tranne un ragazzo afghano che è venuto in Italia da solo (MSNA), con una lunga esperienza di comunità (dai 2 ai 10 anni, permanenza media: 4 anni). Tutti i giovani parlano la lingua italiana con sufficiente competenza e padronanza del linguaggio e hanno buone capacità riflessive e di mentalizzazione. La maggior parte dei giovani hanno avuto esperienze plurime di affidamento familiare e di affidamento a comunità. Le riflessioni che hanno condiviso maggiormente sono riferite alla loro esperienza globale e in particolare all'esperienza vissuta in due comunità del ferrarese dove hanno completato il loro percorso di affidamento.

#### *Metodologia*

Sono stati realizzati quattro *focus group*, condotti in un luogo neutro, una piccola auletta universitaria, alla presenza del conduttore e di un osservatore che ha registrato e trascritto fedelmente la conversazione in atto. Ogni focus ha avuto una durata media di 90 minuti.

Dal punto di vista metodologico i focus sono stati svolti in maniera non direttiva, ossia lasciando liberi i soggetti partecipanti di organizzare la propria produzione discorsiva in relazione agli input posti dal moderatore. Rispetto alla formulazione delle domande è stato utilizzato inizialmente il metodo del *topic guide* (Krueger, 1998a), ossia una scaletta di punti/argomenti per aprire la fase esplorativa del lavoro. Dopo tale fase il metodo utilizzato è stato quello del *questioning route* (Krueger, 1994; 1998b), vale a dire un percorso più strutturato di domande, tutte centrate sul filo conduttore dell'esplorazione dei diversi modi di pensare l'esperienza in comunità rispetto alla propria vita attuale e al rapporto con la propria famiglia d'origine.

I focus sono stati audio registrati, trascritti fedelmente. Una sintesi di ciascun focus è stata inviata a ciascun partecipante prima dell'incontro successivo in modo che ciascuno potesse

apportare modifiche o aggiunte. Tutti i giovani hanno riletto e riflettuto sulla sintesi loro inviata e solo un ragazzo che nel primo focus aveva partecipato con un numero minore di interventi rispetto agli altri, ha aggiunto al report considerazioni personali che non aveva espresso in gruppo e che sono state inserite nel corpus narrativo considerato.

I testi interamente trascritti dei quattro *focus* sono stati sottoposti a due successive analisi del testo con software specifici NUD\*IST (Non numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing) e Alceste (Analyse des Lèxèmes Cooccurrents dans les Enoncès Simple d'un texte).

In questa sede ci occuperemo solo della seconda, limitandoci a riportare che l'analisi effettuata tramite NUD\*IST (analisi centrata a rilevare la categorizzazione operativa, nel senso di rappresentazione razionale/cosciente del contesto/oggetto sociale: funzione e valutazione della comunità rispetto al proprio percorso di vita con specifico riferimento al rapporto con la propria famiglia d'origine) ha consentito di rilevare le seguenti macrocategorie impiegate dai partecipanti per discutere e confrontarsi sul tema proposto. Le elenchiamo in ordine di frequenza: profilo dell'educatore (120 unità di testo su 340 totali codificate), profilo della comunità (120), profilo del gruppo dei ragazzi (80), vissuti sulla famiglia d'origine (10), criteri di valutazione dell'intervento (10). E' a questo punto interessante osservare come la macrocategoria più impiegata e più ricca di sottocategorie sia stata quella rappresentata dal profilo dell'educatore che segnala proprio l'orientamento relazionale e la grande importanza attribuita dai giovani alla figura dell'operatore di comunità. Il profilo dell'educatore viene delineato attraverso un confronto tra il *buon educatore*, l'*educatore incapace* e il *debole*. Il *buon educatore*, nella descrizione dei partecipanti alla ricerca è colui che ha *fegato* e *polso*, non si spaventa, sa dare le regole ma è elastico e comprensivo, non si mostra debole e arrendevole ma è *capace di chiudere un occhio quando è necessario*. E' una persona che comprende i ragazzi *perché ha vissuto le stesse sofferenze e proviene da esperienze familiari analoghe* oppure ha una forte passione per le ingiustizie e per i ragazzi e *ama il suo lavoro*. E' coerente, non fa finta di niente e non è interessato soltanto allo stipendio e ai turni ma *si fa sentire anche quando non è in comunità perché è veramente interessato alla vita dei ragazzi, non permette ai ragazzi di rovinarsi e di finire male senza regole*. L'*educatore incapace* non sa tenere testa, non sa mantenere il suo ruolo, è ingiusto e manifesta di preferire/favorire alcuni ragazzi rispetto ad altri, è *nervoso e ha paura*. Non è coerente ed è disinteressato alla vita e ai sentimenti dei ragazzi. E' incapace anche l'*educatore debole* ma non è disinteressato ai ragazzi e non è neppure ostile semplicemente *non ce la fa* e deve essere sostenuto e protetto dagli stessi ragazzi contro coloro che ne fanno bersaglio di derisione e provocazione.

*Metodologia di analisi dei dati: L'analisi emozionale dei testi tramite il software Alceste*

Ci soffermeremo in questo paragrafo su alcune informazioni relative al funzionamento del software Alceste perché possa essere meglio compresa dal lettore la descrizione e la discussione dei risultati ottenuti tramite l'analisi emozionale testuale condotta sulle trascrizioni dei quattro focus.

La ragione per cui è stato utilizzato un software è legata agli obiettivi che è possibile perseguire attraverso il suo utilizzo; esso infatti è volto a determinare come sono organizzati gli elementi che costituiscono un corpus (un insieme di testi), allo stesso modo consente di ridurre l'arbitrarietà di descrizione e interpretazione di un corpus mettendo in evidenza le regolarità con cui gruppi di parole tendono a comparire insieme, le somiglianze e dissomiglianze dei vocabolari, consentendo una modellizzazione di tali raggruppamenti. È bene sottolineare però che tali modelli, nel momento in cui vengono generati, sono squisitamente statistici; solo nella fase interpretativa (che pur si avvale della costruzione statistica) attraverso uno specifico modello abduttivo di lettura sarà costruito il senso di tali legami.

Il programma, infatti, stabilisce una classificazione statistica delle forme lessicali del corpus in funzione della loro distribuzione entro l'insieme dei testi.

D'altra parte possiamo affermare che un enunciato può essere inteso come espressione di uno stato emotivo, entro un certo contesto e in relazione ad un oggetto narrato.

Ci danno ragione di questa affermazione le differenti teorie che a vario livello si sono occupate della relazione tra testo ed emozione, o più in generale testo e significazione (la psicologia culturale, la social cognition, il punto di vista semiotico che propone un certo filone della psicologia clinica ecc.).

Disponendo con Alceste dei gruppi di parole utilizzate per narrare un evento, diventa più semplice comprendere quale tipo di relazione intercorre tra un vocabolario in uso in un contesto e l'emozione di cui è espressione (Bastianoni, Rubino, Taurino, Palareti & Berti, op.cit.).

Lo studio degli usi del vocabolario delle parole fortemente connotate emotivamente, ci consente di ricavare una "teoria" dell'emozione, in uso in una particolare cultura in un determinato momento.

Per analizzare un vocabolario, col fine appena enunciato, dobbiamo impostare delle regole esplicite sull'utilizzo delle espressioni di un certo vocabolario, in questo caso la regola esplicita è la rinuncia a considerare il livello semantico-referenziale come l'unico capace di dare informazioni trattabili. Il vocabolario diventa allora il significante di una cultura intesa invece come simbolo, cioè di una costruzione inconscia capace di generare, organizzare, orientare azioni entro un contesto.

Tale approccio semiotico degli affetti si fonda sul riconoscere a quanto accade socialmente (azioni, discorsi ecc.) una valenza simbolica, ove lo stesso evento può essere letto sia secondo la logica di una classificazione operativa, oppure come una categorizzazione simbolica inconscia (Matte Blanco, 1975).

Questo ci permette di comprendere le modalità con cui le persone in una particolare cultura locale (Carli & Paniccchia, 1999), identificano, classificano e riconoscono le emozioni. È necessario allora scoprire, attraverso specifici modelli interpretativi abduitivi, le regole d'uso del vocabolario locale inerente un determinato oggetto.

I livelli di conoscenza a cui è possibile accedere tramite l'analisi sono diversi. Il primo, quello che appartiene al soggetto parlante, è narrativo (livello semantico referenziale).

Per accedere ai livelli successivi (simbolico relazionale) di comprensione, sono però necessari appropriati strumenti di analisi e modelli di lettura. Infatti possiamo dire che le espressioni, gli enunciati hanno una duplice funzione discorsiva: enunciare la sensazione che si prova (livello descrittivo) e la messa in scena dell'espressione emotiva (l'agito enunciativo emozionato), in tutti e due i casi è possibile definire le regole d'uso del vocabolario e trattarli dal punto di vista dell'osservatore come un agito, in quanto l'atto enunciativo è comunque un'azione.

Quindi in qualche modo per poter ricostruire il significato simbolico del sistema di rappresentazione del narrante dobbiamo decostruire le sue etichette verbali, entro le quali il suo particolare processo emotivo rischia di essere congelato in forma stereotipale, per ricostruirne il senso ad un livello meta. Si ricorre alla metodologia proposta da Carli e Paniccchia (2002), ove gli autori propongono di selezionare le parole dense presenti nel testo da analizzare e di procedere all'Analisi Emozionale del Testo (AET) individuando i raggruppamenti di parole dense che organizzano la dinamica emozionale entro il testo stesso. A tal fine, l'elenco delle forme verbali prodotta da Alceste in A2 DICO viene ridotta dal ricercatore al solo elenco delle parole dense. Per il criterio utilizzato nell'individuazione delle parole dense, si veda il lavoro citato di Carli e Paniccchia.

Il processo di abduzione è l'unico capace di ricondurre i segni polisemici/*parole dense* di una narrazione ad un sistema che li renda comprensibili ad un livello utile per tutti.

Per poter utilizzare Alcéste bisogna osservare alcune regole di base che sono la lunghezza dell'insieme degli "enunciati naturali" e di una punteggiatura non eccessiva.

Il software lavora sul testo procedendo attraverso una serie di elaborazioni, una successiva all'altra, con l'obiettivo di ottenere una classificazione di "mondi lessicali", parole, enunciati, frequenze, parametri di significatività statistica concorrono a questa classificazione.

Per costruire un piano di analisi personalizzato l'operatore può intervenire, entro parametri stabiliti dal programma, in varie fasi e a vari livelli, questo in virtù di eventuali elaborazioni a sostegno di ipotesi che possono scaturire dai primi risultati.

L'elaborazione di Alcéste si svolge in quattro fasi, di cui ognuna prevede una serie di sottofasi intermedie e propedeutiche alle successive.

Preparato il testo secondo i criteri strutturali imposti dal programma, il software al termine della prima fase o fase A avrà fornito il vocabolario di tutte le parole, comprese quelle delle forme ridotte a radicale, che formano il corpo in analisi.

Nella fase B il corpo testuale viene scomposto in unità di contesto, vale a dire in brevi frasi sulla base di specifici criteri di organizzazione del testo: uno di questi è rappresentato dalla punteggiatura, che in una certa sequenza di priorità stabilisce la minima frase che viene considerata ai fini dell'analisi.

Ogni segmento del testo così prodotto viene confrontato con l'insieme di parole contenute nel vocabolario ed è in base alla rilevazione o meno della presenza di ogni singola parola che il testo unitario comincia a separarsi significativamente.

A questo punto sarà prodotta, come accennato, una classificazione gerarchica discendente (è questa la fase C) basata sul criterio delle co-occorrenze lessicali. Secondo la stessa logica, successivamente, si raggruppano le frasi in funzione della loro somiglianza, definita in rapporto alle parole utilizzate. Il testo viene riorganizzato attraverso quei "frammenti di discorso" che mostrano un comportamento comune<sup>1</sup>. Secondo l'ottica psicologica che orienta l'analisi, questi *frammenti di discorso* si ritrovano insieme in quanto sono espressione di un determinato modello simbolico. Ossia, quando trasformiamo un processo in una narrazione, un'esperienza psicologica in una serie di parole, utilizziamo la stessa logica con cui abbiamo costruito l'esperienza psicologica stessa.

In altri termini il modo in cui le persone, parlando, agiscono un'emozione è un prodotto dei concetti disponibili all'interno del loro discorso. Ma è vero anche l'opposto e cioè che il modo con cui uno parla finisce per diventare il modo con cui rappresenta e costruisce ciò di cui parla.

Di conseguenza, attraverso il lavoro interpretativo, è possibile risalire dal frammento di discorso al modello simbolico che lo ha generato.

Nell'ultima fase, la fase D, il software effettua un'analisi fattoriale delle corrispondenze.

Questa fase è legata ai dati ottenuti dalla fase precedente, rappresentandone un naturale prosieguo se l'obiettivo è quello di raggiungere livelli superiori di elaborazione dei dati.

Basandosi sui criteri dell'analisi dei dati, dai vari cluster ottenuti vengono estratti i fattori che ne determinano la loro differenziazione.

Su queste elaborazioni si basa la successiva interpretazione dei dati.

### *I Risultati*

Vediamo ora come si sono organizzati i cluster dando forma ai diversi modi di simbolizzare la comunità per minori da parte dei ragazzi che vi hanno vissuto.

Il primo modello di simbolizzazione emerso può essere definito "*la comunità come rischio*". Questo cluster che ricopre il 18.80% del prodotto discorsivo totale è costituito da lemmi che fanno riferimento alla *comunità* come luogo rischioso (*rischio*) soprattutto per i ragazzi più giovani (*piccoli, subire*). In relazione all'oggetto della nostra indagine (cioè la qualità dell'intervento di comunità rispetto alla propria vita), in questo cluster il riferimento principale è proprio al *pericolo* rappresentato dalla *comunità*. È possibile ipotizzare che in questo raggruppamento, la valutazione della comunità abbia a che fare proprio con le condizioni rischiose che i giovani identificano nella comunità. Alcuni elementi sembrano emergere in maniera significativa: assenza di sicurezza e di controllo (*sicurezza, controllo, educatori,*

---

<sup>1</sup>. La comunanza delle parole, lo ribadiamo, non sarà ricercata all'interno dei legami sintattici o di stile, ma attraverso la ricerca di una fonte ulteriore di organizzazione del discorso, diversa da quella strettamente linguistica e semantica, è questa la specificità del criterio di analisi che stiamo proponendo.

*gruppo*) che evidenzia una simbolizzazione del contesto di comunità come un luogo pericoloso quando sia assente una partecipazione attiva e accurata da parte degli educatori e un loro costante controllo sul gruppo dei ragazzi. Ma dove viene identificato il pericolo? Il gruppo dei ragazzi riveste un ruolo centrale. Al *gruppo* è attribuita la *possibilità* di *manifestare*, modalità distruttive verso i più piccoli (*nemico, scherni, agnellino, lupo*) attraverso azioni offensive e prevaricatrici (*pressioni, offese, catena, insulti ai genitori, pagare*) che non vengono contenute dagli educatori (*educatori, debole, no-controllo*). In questa simbolizzazione della comunità la sicurezza è un derivato dell'omogeneità dell'età nei gruppi, della preparazione preventiva da effettuare ai nuovi arrivati (*nuovi, rispetto, comprendere, gruppo, pagare, nemico*), in modo che sappiano come comportarsi nei confronti del gruppo già costituito evitando di incorrere in pesanti azioni di "vittimizzazione" (*scherzi, punizioni, sottomissione, ferite*). Ne deriva una simbolizzazione della comunità come luogo a carattere fortemente istituzionale/istituzionalizzante e potenzialmente veicolante ulteriori rischi evolutivi per i minori che vi sono accolti, soprattutto se la loro età li espone ai soprusi dei più grandi. Simmetricamente il costrutto di protezione viene impiegato per declinare la protezione dei ragazzi più piccoli dall'esposizione a una vita sotteranea di gruppo che impone le sue regole, la sua gerarchia di potere e le sue modalità di esercizio del potere attraverso criteri strutturali (evitare i gruppi misti per età) e preventivi (informare/preparare i nuovi arrivati sulle caratteristiche del gruppo, i comportamenti consigliati per non essere vittime di nonnismo) e attraverso le caratteristiche personali degli educatori che distinguono coloro che sanno proteggere (*polso, elasticità, tener testa, no paura, regole*) da quelli che abbandonano i ragazzi in balia di loro stessi (*deboli, caos, paura, bersaglio, lasciar correre, tirarsi indietro*).

All'opposto, nel modello di simbolizzazione corrispondente al 2° cluster che, ricoprendo il 32,06% del prodotto discorsivo totale è il cluster predominante, la valutazione della comunità viene riferita alla dimensione funzionale/residenziale. Potremmo definire questo cluster come "*il quotidiano istruttivo*". Questa rappresentazione è centrata sul ruolo istruttivo svolto dalla comunità nel preparare i ragazzi alla vita futura (*autonomia, futuro, capacità, casa, bollette*) con particolare riferimento alla quotidianità esperita in comunità (*insegnamenti, lavatrice, soldi, spesa, vita quotidiana*). È interessante notare come in questo modello, da un lato si pone l'accento sulla dimensione organizzativa (*quotidiano, tempo, utilizzare, pomeriggio, imparare*) dove è presente la rappresentazione di una funzionalità delle routine della vita quotidiana dedicate ai compiti domestici (*spesa, lavare, utilizzare tempo*) dall'altra parte, le azioni previste entro questo raggruppamento sono legate agli aspetti di soddisfazione personale connessi all'autonomia raggiunta (*capacità, soldi gestione, casa*) e soprattutto alle cure ricevute (*cura, ordine, pulizia, vestiti stirati, cibo, colazione*) e interiorizzate (*ordinare, pulire, cucinare, amare, figli*).

Questo cluster si contrappone nettamente al precedente, in quanto, mentre nel primo modello simbolico la centralità della rappresentazione è rappresentata dal pericolo che la comunità rappresenta per i più piccoli e per i più sprovveduti socialmente, in questo modello, invece, il pericolo cede il passo alla *competenza nella gestione di ogni autonomia personale e ambientale* che la comunità riesce a garantire, laddove la vita quotidiana sia improntata alla condivisione di ciò che serve per vivere (*cucinare, spesa, soldi insegnamento, fare assieme*). L'immagine che emerge in questo cluster è dunque ancorata ad una logica educativa finalizzata a favorire l'autonomia e la competenza personale del minore.

Passiamo ora a descrivere il modello espresso dal cluster 3 (22, 08%) che potremmo denominare "*regolazione/regolarità*". Questo raggruppamento, infatti rimanda ad una qualità tutta focalizzata sul clima relazionale e quotidiano della comunità (*clima, regolare, no-caos, no-disordine*). I lemmi (*difficoltà, parlare, rumore, disordine, difficile, cambiamento*) rimandano ad una criticità dell'ambiente di comunità laddove non vengano garantite quelle condizioni di regolare svolgimento pacifico delle routine della vita quotidiana (*pace, caotico, rumore*).

Il cluster 4 (12,16%) definisce un modello culturale che abbiamo scelto di denominare “*il fattore psicologico*” utilizzando una definizione della comunità fornita da un partecipante al focus.

In questo modello il valore della comunità per la vita dei ragazzi che vi vivono è rappresentata dalla disposizione personale a riflettere sulla propria esperienza (*riflettere*) ad assumere un atteggiamento riflessivo e pacato (*pazienza*) che riesce a comunicare agli altri (*esprimere*) chi si è (*rivelarsi, aprirsi*). In primo luogo è utile sottolineare come tale operazione non sia esente da *fatica* richiedendo una competenza comunicativa (*imparare, comunicare, provare, aspettare*) supportata dal proprio impegno e volontà (*impegno*) e dalla capacità degli educatori di essere empatici, sensibili, competenti (*interesse, cuore, simile, sofferenza, comprendere*) e di effettuare una corretta analisi della domanda (*lettura*).

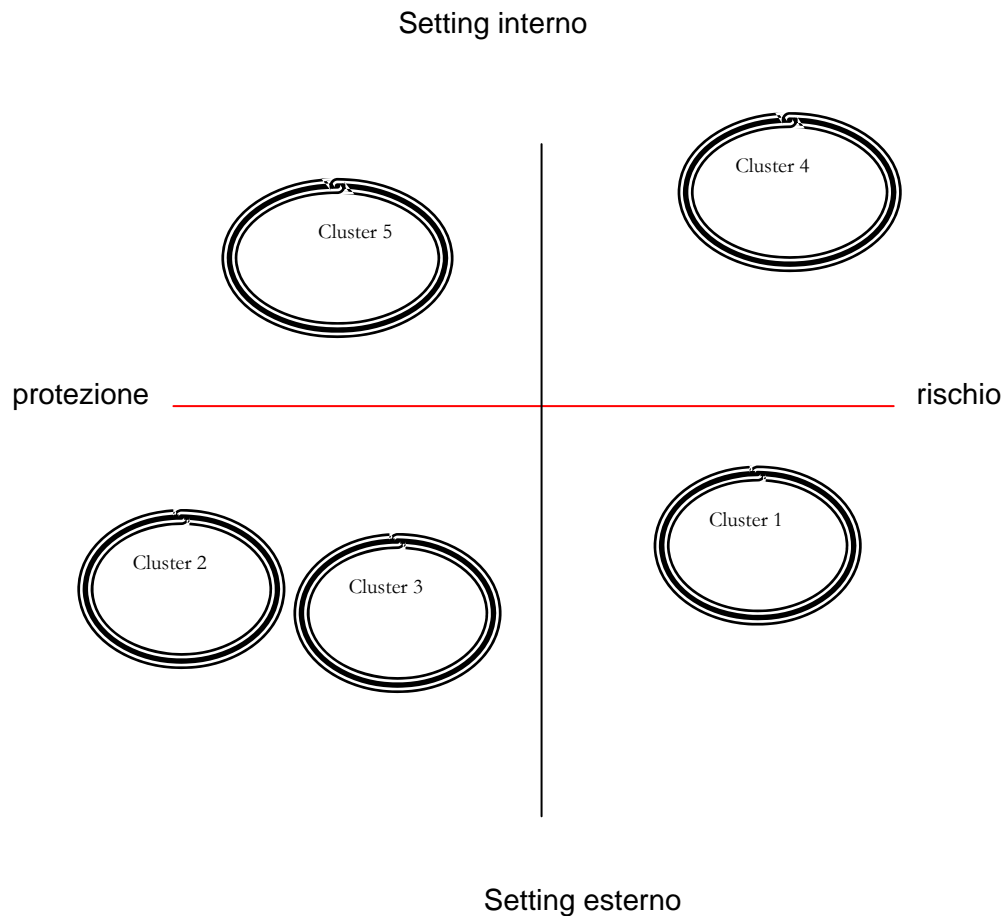
L'ultimo raggruppamento da noi denominato “*la fatica dei vissuti familiari*” ricopre il 24.92% del prodotto discorsivo totale e definisce una rappresentazione dell'intervento di comunità riferito ai propri vissuti sulla famiglia d'origine come scenario per una personale e raccolta riflessione (*solo, pace, pensare, tregua, distanza*) riconoscendo però la capacità degli educatori di offrirsi come mediatori nei confronti della famiglia d'origine (*mediare, impulsività, incontri, protezione, parlare, genitore, aiuto*). E' interessante rilevare che i lemmi riconoscibili in questo cluster rimandano a caratteristiche personali che riguardano adulti e figli in un intreccio emotivo caratterizzato prevalentemente dalla distanza dagli affetti (*pausa, tempo, calma, accettare*). Sembra delinearsi in questo cluster una qualità che fonda i presupposti nella *protezione dall'incontro/scontro* con una realtà familiare dura/ostile che però si vuole conservare e accettare con la necessaria distanza dagli affetti negativi che inevitabilmente suscita (*rabbia, pazienza, attutire*).

Lo spazio fattoriale (cfr. figura 1) organizza i modelli descritti dando senso all'insieme dei repertori linguistici e simbolici fin qui esplorati. Entrando nello specifico dell'analisi, lo spazio appare strutturato da processi di simbolizzazione (gli assi fattoriali) relativi a due dimensioni:

1) la rappresentazione/simbolizzazione del ruolo della comunità rispetto al proprio percorso di vita e al rapporto con le proprie famiglie d'origine come “contesto ambivalente” (I fattore, asse orizzontale) che si snoda lungo un continuum tra le due opposte polarità del *rischio* e della *protezione*;

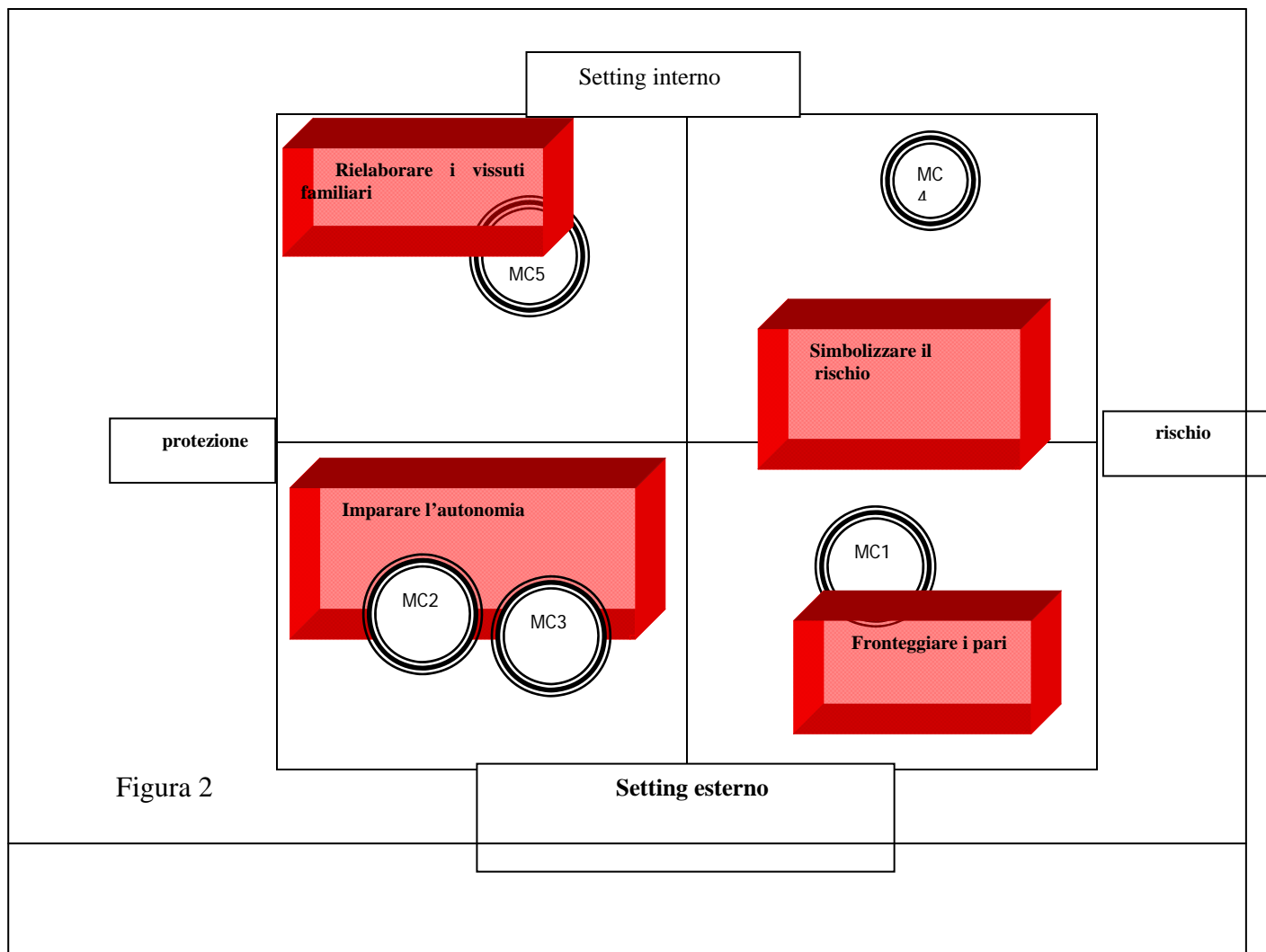
2) la rappresentazione/simbolizzazione della comunità nella sua duplicità di setting *educativo/terapeutico* (II fattore, asse verticale) lungo un continuum tra le due categorie che definiscono un *setting interno* (polarità positiva, in alto) che sottende il ruolo della comunità nel favorire processi di comprensione e di rielaborazione dei vissuti connessi alla propria storia personale contrapposto a una dimensione esterna rappresentata dal contenimento e dalla strutturazione fornita dalla vita quotidiana attraverso al regolazione di tempi e spazi e la regolamentazione del lecito e del non lecito.

Figura 1



Passando ad un ulteriore livello di analisi del piano fattoriale attraverso l'applicazione del modello geometrico/strutturale (Bolasco & Coppi, 1983) per l'interpretazione dei dati a nostra disposizione, è possibile rilevare che l'intersezione degli assi ortogonali genera uno spazio a quattro quadranti che costituiscono delle specifiche aree culturali (cfr. fig. 2). Il quadrante 1 (in basso a destra) determinato dall'intersezione tra rischio/*setting esterno* rappresenta l'area in cui si manifesta maggiormente *la fatica di fronteggiare il gruppo dei pari* vittimizzante. Il quadrante II (in alto a destra), determinato dall'intersezione tra rischio/*setting interno* si connota meglio come l'area *della capacità di simbolizzare il rischio*. Il quadrante III (in alto a sinistra), determinato dall'intersezione tra *setting interno/protezione* delimita l'area della *rielaborazione dei propri vissuti familiari*. Il quadrante IV (in basso a sinistra), determinato dall'intersezione tra *setting esterno/protezione* definisce l'area del sostegno all'*autonomia personale*.





### Conclusioni

La ricerca ha messo in evidenza l'esistenza di uno spazio fattoriale al cui interno si articolano cinque differenti modelli culturali, da considerarsi come altrettante modalità legate alla simbolizzazione del ruolo/funzione svolta dalla comunità rispetto alla propria vita e ai rapporti con la propria famiglia d'origine così come vengono simbolizzate da giovani che vi hanno vissuto una parte consistente della propria giovane esistenza. La coesistenza nello stesso spazio di cinque modelli culturali esplicita, dunque, la pluralità delle rappresentazioni condivise dai soggetti coinvolti nell'esperienza di focus.

Considerando i due fattori che rappresentano i processi di simbolizzazione alla base dei differenti modelli culturali individuati, è pertanto possibile rilevare che gli elementi su cui sembrano ancorarsi le definizioni di *ruolo/funzione* della comunità riguardano la rappresentazione del suo funzionamento tra rischio e protezione da una parte e la simbolizzazione dei due principali contesti d'intervento (setting interno ed esterno). Ciò consente di evidenziare quanto i giovani dimessi dalle comunità sappiano riconoscere il valore dell'esperienza di comunità in quanto luogo dove potersi "riprendere" dalla faticosa quotidianità familiare per poter riflettere su ciò che è successo alla luce della nuova esperienza. La funzione di protezione della comunità viene fortemente interconnessa alla capacità empatica, di comprensione di sostegno e di assicurazione svolta dagli educatori

che si “*prendono a cuore*” la nostra vita, che “*sono simili a noi*” o che sono “*molto interessati al loro lavoro e non lo fanno solo per soldi*” ed è riconosciuta dai giovani che hanno partecipato ai focus come l’aspetto più significativo e rilevante dell’esperienza di comunità rispetto ai significati attribuiti alla propria vita passata e ai progetti futuri. Simmetricamente il rischio dell’esperienza in comunità è simbolizzato come strettamente associato alla solitudine in cui educatori non interessati al proprio lavoro, paurosi, dipendenti e incapaci di farsi rispettare e di ordinare e organizzare il quotidiano, abbandonano i ragazzi, soprattutto i più piccoli, in balia di una contaminante esposizione ai processi di vittimizzazione e di violenza reiteratamente messi in atto dal gruppo dei giovani arrabbiati e delusi dalla vita che la comunità fa convivere assieme.

La simbolizzazione della comunità come setting interno (spazio riflessivo e simbolico) ed esterno (organizzazione della vita quotidiana) esprime, invece, una forte dialettica tra la rappresentazione del sostegno ricevuto dalla comunità sia nei processi di simbolizzazione/mentalizzazione della realtà che comportano l’incremento della capacità riflessiva e della consapevolezza sia nell’acquisizione di competenze quotidiane connesse alla capacità di gestione della propria autonomia personale.

Da quanto fin qui esposto, si può pertanto dedurre la complessità del tema trattato entro uno scenario che designa una pluralità di dimensioni e di orientamenti, ma dove, tuttavia, risulta predominante una concezione della funzione della comunità come fortemente ancorata a modelli relazionali che riconoscono la centralità del minore, dei suoi bisogni di regolazione/regolamentazione, accoglienza e conforto, ascolto e aiuto nella riflessione e nella rielaborazione sui ciò che è avvenuto e che può ritornare se non si è sufficientemente sostenuti a modificare le traiettorie interne ed esterne della propria vita.

Nello specifico se consideriamo il contenuto rappresentazionale del cluster più *pesante* (MC2: *il quotidiano istruttivo*) si deduce una rappresentazione della comunità come fortemente centrata sul sostegno all’apprendistato di una vita quotidiana che consenta al giovane di muoversi verso l’autonomia e la competenza attraverso il benessere esperito (*cura, pulizia, ordine*) e la cura personale ricevuta (*accudimento, vestiti, cose*). La qualità dell’intervento di comunità evocata da tale modello rimanda ad una rappresentazione fortemente definita da un orientamento relazionale che rimanda all’immagine di un minore rievocato nel suo bisogno primario di accudimento in un ambiente ordinato e piacevole che veicola attenzione, preoccupazione e cura.

Lo stesso minore è fatto oggetto di incontro quotidiano e di un processo di riconoscimento reciproco che ben esplicita la dimensione relazionale sintetizzata nel lemma *condividere*.

In fase conclusiva, non resta che tentare di rispondere a due quesiti cruciali che ci hanno accompagnato in questa esposizione: quali sono le criticità presenti nelle comunità così come sono nella realtà italiana e quali possibili cambiamenti è necessario apportare perché si riducano gli scarti tra ciò che i ragazzi si attendono e ciò che invece ricevono? E quali sono le dimensioni che possono essere implementate per sviluppare la riduzione di questi scarti?

Un tentativo di risposta alla prima domanda include anche la seconda. Se trattiamo, come abbiamo anticipato nell’introduzione, i modelli culturali sull’intervento di comunità emersi dal confronto tra i giovani che hanno partecipato all’esperienza di focus come una variabilità da gestire e non come scarti o scostamenti da un modello di qualità ideale (quella centrata sulla protezione del minore, sul suo accudimento e sull’assunzione di responsabilità rispetto al suo futuro) ne deduciamo che il lavoro di restituzione agli educatori e ai professionisti che organizzano e gestiscono le comunità sia da effettuare sull’esplicitazione di quanto sia necessario orientare il proprio intervento nella direzione di un approccio relazionale che sappia coniugare esigenze organizzative a istanze educative e sappia riconoscere la centralità di una relazione significativa, affidabile e coerente come condizione indispensabile perché si possano modificare, attraverso esperienze reali con adulti sui quali poter contare, i modelli relazionali interiorizzati nelle esperienze passate che veicolano continuità al rischio e alla violenza e non consentono di pensare né tantomeno programmare una vita diversa da

quella alla quale ci si sente inevitabilmente destinati. I ragazzi *resilienti*, quelli che ce la stanno facendo, come testimoniano le loro parole, non prescindono da un forte orientamento relazionale. Credono nella capacità eversiva della relazione. Sicuramente non possiamo deluderli.

### Bibliografia

Bastianoni, P., Rubino, F., Taurino, A., Palareti, L., & Berti, C. (2006). Rappresentazioni della qualità nei servizi di comunità per minori: un'esperienza di focus group, *Psicologia scolastica*, vol. 4, 2.

Canali, C., Maluccio, A.N., & Vecchiato, T. (Eds) (2003), *La valutazione di efficacia nei servizi alle persone*. Padova: Fondazione Zancan.

Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'analisi Emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Milano: FrancoAngeli.

Foglietta, F. (1995). La soddisfazione dell'utente come obiettivo di qualità nei progetti di incentivazione, *Sevizi Sociali*. 3. Padova: Fondazione Zancan.

Foglietta, F. (2001). La difficile valutazione della qualità nei servizi sociosanitari. *Politiche e servizi*. 5-6. Padova: Studi Zancan.

Krueger, R.A. (1994). *Focus group: a practical guide for applied research*. London: Sage.

Krueger, R.A. (1998a), *Developing questions for focus group*. In Morgan, D.L., Krueger, R.A., & King, J.A. (Eds). *Focus group kit*. Vol. III. London: Sage.

Krueger, R.A. (1998b). *Moderating focus group*. In Morgan, D.L., Krueger, R.A., & King, J.A. (Eds), *Focus group kit*. Vol. IV. London: Sage.

Matte Blanco, I. (1975). *The unconscious as infinite sets. An essay in bi-logic*. London: Gerald Duckworth & Company LTD (trad. it. *L'incoscio come insieme infiniti*. Torino: Einaudi, 1981).

Normann, R. (1984). *The definition of quality and approaches to its management*. Ann Arbor MI: Health Administration Press (trad. it. *La gestione strategica dei servizi*., Milano: ETAS libri, 1985).

Normann, R. (2001). *Reframing business: when the map changes the landscapes*. New York: John Wiley Sons (trad. it. *Ridisegnare l'impresa: quando la mappa cambia il paesaggio*. Milano: ETAS libri, 2002).

Parasuraman, A., Berry, L.L., & Zeithalm, V.A. (1985.) A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49 (4) 41-50.