



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA

Programmazione e gestione dei servizi educativi

LA LEADERSHIP NELLE COMUNITA' EDUCATIVE PER MINORI:

Ruolo e funzioni del coordinatore socio-pedagogico

Relatore:

Prof.ssa Lorenza Da Re

Laureanda:

Elena Mantescu

Matricola n° 2010628

Anno Accademico 2022 - 2023

“Se le formiche si mettono d’accordo possono spostare un elefante”

(Proverbio africano)

INDICE

INTRODUZIONE	8
1 CAPITOLO: LE COMUNITÀ EDUCATIVE PER MINORI	10
1.1 <i>Inquadramento legislativo</i>	10
1.2 <i>Dai grandi istituti assistenziali alle comunità per minori: verso la deistituzionalizzazione</i>	14
1.2.1 Cosa sono le comunità educative per minori	16
1.2.2 Il percorso in una comunità educativa	17
1.3. <i>Chi sono e come vivono i minori in comunità</i>	18
1.3.1 Alcune testimonianze	19
1.4 <i>L'educatore come figura professionale</i>	21
1.4.1 La relazione educatore-educando: la costruzione di relazioni significative.....	23
1.4.2 L'organizzazione del lavoro all'interno della comunità educativa	25
2 CAPITOLO: IL COORDINAMENTO NELLE COMUNITA' EDUCATIVE PER MINORI	30
2.1 <i>Il coordinatore: ruolo e funzioni</i>	30
2.1.1 Stili diversi di coordinamento	32
2.2 <i>Leadership e Intelligenza Emotiva.....</i>	35
2.2.1 Le quattro dimensioni dell'intelligenza emotiva	36
2.2.2 Consapevolezza sociale e gestione delle relazioni interpersonali	38
2.3 <i>Il clima organizzativo: come creare un clima efficace e duraturo.....</i>	40
2.3.1 L'importanza del giusto equilibrio all'interno dell'équipe educativa.....	42
2.3.2 Le emozioni	44
2.3.3 Motivare e valorizzare i propri collaboratori	47
2.4 <i>Formulare critiche e il concetto di delega</i>	50
2.4.1 Formulare critiche in modo costruttivo	50
2.4.2 La capacità di delega del leader	51
3 CAPITOLO: RICERCA SULLA LEADERSHIP NELLE COMUNITÀ EDUCATIVE PER MINORI	54
3.1 <i>La struttura della ricerca</i>	54
3.1.1. Problema della ricerca	54
3.1.2 Domanda di ricerca e ipotesi di ricerca	55

3.1.3 Partecipanti della ricerca.....	56
3.1.4 Contesto di ricerca	57
3.1.5 Metodo e Strumento di ricerca.....	58
3.2 <i>Analisi della ricerca e discussione dei dati</i>	60
3.2.1 Metodo e strumento di analisi	60
3.2.3 Discussione dei risultati	71
3.2.4 Limiti e punti di forza della ricerca	80
CONCLUSIONI	82
ALLEGATO 1	85
ALLEGATO 2	88
BIBLIOGRAFIA.....	90
SITOGRAFIA.....	94
RIFERIMENTI NORMATIVI.....	94
RINGRAZIAMENTI.....	96

INTRODUZIONE

La presente tesi di laurea nasce dal desiderio di approfondire la *leadership* nelle comunità educative per minori, in particolare il ruolo del coordinatore socio-pedagogico con riferimento ai propri compiti e funzioni e alla gestione della propria *équipe* educativa e benessere degli operatori.

La motivazione di approfondire questo argomento nasce dalla mia esperienza lavorativa come educatrice in una comunità educativa per minori e dal desiderio di intraprendere, in futuro, il ruolo di coordinatrice all'interno di questo contesto.

L'obiettivo del presente lavoro è quello di indagare, attraverso un'indagine qualitativa, il punto di vista delle figure di coordinamento in riferimento al proprio ruolo e al benessere degli educatori sul luogo di lavoro. In particolare, cercando di rispondere alla seguente domanda di ricerca: "Il coordinatore delle comunità educative per minori si interessa, e in che modo, del benessere dei propri collaboratori sul luogo di lavoro?".

La ricerca viene condotta utilizzando un metodo qualitativo e lo strumento per la raccolta dei dati è l'intervista semi-strutturata composta da otto domande aperte a cinque coordinatori di comunità educative per minori nel territorio di Padova. Per l'elaborazione dei dati viene utilizzato lo strumento di analisi ATLAS.ti.

A questo proposito, nella prima parte dell'elaborato verrà delineato quello che è il contesto di ricerca ovvero le comunità educative per minori. Si procederà con la presentazione dell'inquadramento legislativo di tali strutture; descrivendo il passaggio dai grandi istituti alle comunità educative; che funzioni hanno oggi queste strutture e chi sono i minori ospiti all'interno di esse. Nonché il ruolo dell'educatore con quelle che sono le sfide e le difficoltà del lavoro educativo.

Nella seconda parte verrà analizzata la *leadership* all'interno delle comunità educative. Con riferimento ai vari compiti e funzioni del coordinatore, ai diversi stili di coordinamento, alle competenze del *leader* con particolare riferimento agli

studi di Daniel Goleman per quanto riguarda l'intelligenza emotiva e al concetto di delega.

Infine, l'ultima parte dell'elaborato sarà dedicata all'indagine condotta, ovvero alla presentazione e discussione dei dati della ricerca. Verranno analizzati i dati in relazione agli obiettivi prefissati e in riferimento a quattro macro-aree di interesse: mansioni del coordinatore; grado di coinvolgimento del coordinatore nel lavoro quotidiano della comunità e la capacità di delega; la percezione del coordinatore rispetto al carico emotivo del lavoro educativo; le difficoltà, per il coordinatore, nel guidare l'*équipe* educativa e i momenti di confronto.

A partire da questi aspetti, sarà possibile approfondire, nella pratica, il ruolo e le difficoltà del coordinatore all'interno di tali strutture e analizzare se questi ultimi, riconoscono, nel lavoro educativo, un coinvolgimento emotivo da parte degli educatori e che strategie mettono in atto al fine di supportare e tutelare la propria *équipe* educativa.

1 CAPITOLO: LE COMUNITÀ EDUCATIVE PER MINORI

1.1 Inquadramento legislativo

Il principale documento normativo nel quale vengono individuati i diritti e le dimensioni del benessere dei bambini e degli adolescenti è la Convenzione internazionale sui diritti del bambino del 1989, ratificata in Italia nel 1991 (L.176/91), all'interno della quale vengono delineati una serie di diritti basati soprattutto sul riconoscimento del bambino come soggetto che ha diritto a relazioni sociali e personali adeguate a promuovere la sua crescita individuale e sociale.

Con riferimento ad alcune normative italiane in vigore come la Legge 149/2001 sull'affidamento e l'adozione, che integra la precedente Legge 184/1983, queste relazioni si realizzano soprattutto all'interno dell'ambito familiare. Nel caso in cui il nucleo familiare si trovi in difficoltà, è necessario sostenerlo attraverso interventi idonei ad evitare l'allontanamento del minore.

Quando invece risulta impossibile garantire al minore una crescita adeguata all'interno della propria famiglia d'origine, quest'ultimo può essere affidato temporaneamente a una famiglia affidataria, ovvero una famiglia disponibile ad accogliere temporaneamente il minore e che sia in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive necessarie.

Per poter prendere in affido un minore, è necessario partecipare a un percorso di formazione e di valutazione delle competenze genitoriali, nonché di conoscenza delle proprie caratteristiche e abitudini proprie e di quelle del bambino/ragazzo.

È bene precisare la differenza tra percorso di affido e quello dell'adozione, entrambi provvedimenti giuridici con lo scopo di accogliere minori in difficoltà.

Per quanto riguarda la famiglia affidataria, quest'ultima si occupa dell'educazione, dell'istruzione e della cura del minore in generale; non si occupa invece di alcune decisioni quali l'iscrizione e la scelta dell'indirizzo scolastico, la firma di documenti ufficiali, la somministrazione delle vaccinazioni, gli interventi medici, la fede religiosa eccetera. Queste decisioni rimangono in capo ai genitori di origine oppure ai tutori legali. Inoltre, ha carattere temporaneo in quanto si mira alla

ricongiunzione familiare, e non comporta nessuna modifica dal punto di vista dello stato giuridico del minore accolto.

L'adozione invece comporta la modifica dello stato giuridico del minore in quanto diventa a tutti gli effetti figlio legittimo della famiglia adottante. Quindi è permanente e, nella maggior parte dei casi, decade qualsiasi rapporto con la famiglia di origine.

Sulla base del diritto di continuità degli affetti e nel momento in cui la ricongiunzione con la famiglia d'origine risulta impossibile, l'affido può trasformarsi in adozione (Regione Veneto, 2008).

Dunque, di fronte a una situazione che può deteriorare lo stato di benessere del minore si può arrivare a una separazione temporanea del bambino dalla propria famiglia con lo scopo di garantirgli relazioni sociali significative. Tuttavia, è opportuno mettere al centro degli interventi di protezione non solo il ragazzo, ma anche la sua famiglia e il contesto sociale, facendo leva sulle risorse da valorizzare e sostenere per superare le condizioni che hanno portato all'allontanamento e per favorire il rientro del minore nella famiglia.

Non sempre la riunificazione è possibile e allora è compito delle istituzioni agire con tempestività e consapevolezza al fine di evitare lunghe istituzionalizzazioni che possono impedire il regolare sviluppo del minore.

Nel caso in cui l'affidamento non sia possibile e, di conseguenza l'adozione, è consentito l'inserimento temporaneo del minore in una comunità educativa per minori.

In Veneto, esiste un percorso di protezione del minore composto principalmente da due dimensioni fondamentali: la prima si riferisce all'informazione, ovvero le segnalazioni da parte di altri soggetti esterni alla famiglia (parenti, scuola, ospedale, forze dell'ordine); la seconda invece si riferisce alla stima dell'informazione ricevuta, ovvero la valutazione dell'informazione ricevuta e la programmazione di eventuali azioni di stima rivolte al contesto di appartenenza del minore, chiamando in causa prima di tutto i genitori o chi esercita la potestà e i parenti entro il IV grado.

Dopo aver valutato le due dimensioni, si procede con l'individuazione degli interventi di cura più idonei alla situazione; dopodiché con la vigilanza, ovvero la verifica che il minore allontanato dalla famiglia e inserito presso una famiglia affidataria o struttura di accoglienza, riceva un trattamento adeguato; e infine, se necessario, l'intervento del Pubblico tutore per i minori.

Nel 2000 viene emanata la legge 328/2000, la quale sancisce che i servizi e le strutture residenziali e semiresidenziali devono essere autorizzate al funzionamento dai Comuni; tale autorizzazione viene rilasciata in conformità a requisiti stabiliti da una legge regionale, che dovrà recepire e integrare i requisiti minimi stabiliti con regolamento dal Ministero per la Solidarietà sociale.

Sempre all'interno del testo legislativo sopra citato, vengono stabilite anche le distinzioni nazionali delle comunità per minori ancora oggi in vigore. Tale classificazione prevede: comunità di pronta accoglienza che risponde con immediatezza ai bisogni urgenti e temporanei dei minori in vista dell'individuazione di decisioni più consone da parte delle autorità competenti; comunità di tipo familiare o case famiglia dove i minori risiedono costantemente e sono seguiti da adulti con funzionalità genitoriali oltre che da educatori professionali; comunità educative che sono sempre strutture residenziali gestite da educatori professionali; e infine i gruppi appartamento giovani dove vengono accolti ragazzi maggiorenni con l'obiettivo di raggiungere l'autonomia personale e professionale. All'interno di queste strutture non è prevista la presenza costante dell'educatore in quanto i ragazzi gestiscono in autonomia la propria quotidianità (Angeli, 2002).

Prendendo come riferimento le comunità educative per minori, la loro organizzazione e monitoraggio avviene seguendo una serie di criteri di valutazione formulati dalla Commissione bicamerale per l'infanzia nel 2004 volti al superamento di qualsiasi restante istituzionale. Alcuni di questi criteri si basano soprattutto sul garantire ai ragazzi ospiti della struttura una quotidianità di tipo familiare e la possibilità di costruzione di relazioni significative con gli adulti di riferimento che si occupano di loro; sulla possibilità di mantenere, ove possibile,

rapporti con la propria famiglia d'origine e su un costante aggiornamento del percorso del ragazzo accolto da parte della struttura di accoglienza ai servizi sociali di riferimento e ai familiari.

Altri criteri riguardano la costante formazione degli educatori attraverso incontri periodici su tematiche di interesse comune e inerenti al lavoro educativo con i bambini e adolescenti, oltre a formazioni sanitarie, corsi di primo soccorso e antincendio.

Gli educatori inoltre devono seguire un metodo di lavoro comune e avere la possibilità di aggiornarsi costantemente sulle decisioni da intraprendere e sulla quotidianità dei ragazzi ospiti, definendo interventi educativi da mettere in atto in base alle singole situazioni.

Per fare questo, sarà compito del coordinatore della struttura programmare periodicamente le riunioni d'*équipe*, creare e affrontare insieme ai propri collaboratori l'ordine del giorno (Saglietti, 2012).

Infine, all'interno delle comunità educative per minori un altro criterio essenziale che sta alla base del lavoro educativo è l'ideazione del Piano educativo individualizzato, il cosiddetto PEI.

Il Piano educativo individualizzato viene realizzato e attuato dalla struttura di accoglienza e in collaborazione con il servizio sociale di riferimento coinvolgendo anche il minore e la famiglia d'origine; viene redatto in forma scritta utilizzando un linguaggio semplice comprensibile al minore stesso e alla sua famiglia.

All'interno del PEI sono delineati gli obiettivi generali e specifici di ogni singolo ragazzo; tali obiettivi vengono scelti coinvolgendo il ragazzo stesso e in base alle proprie competenze e interessi, e naturalmente, coerenti con il progetto di comunità della struttura di accoglienza.

È fondamentale una costante attività di monitoraggio del PEI per verificare i risultati raggiunti ed eventualmente gli aspetti da rivedere, come, per esempio, aggiungere o togliere alcuni obiettivi oppure delineando una serie di strategie utili al ragazzo per il raggiungimento degli stessi.

1.2 Dai grandi istituti assistenziali alle comunità per minori: verso la deistituzionalizzazione

La pratica dell'istituzionalizzazione dei minori ha una lunga storia: infatti per tutto l'Ottocento, l'accoglienza dei minori nei vecchi istituti, è stata la normale risposta pubblica con il fine essenziale di assistenza e di insegnamento di una futura professione; solo in alcuni casi, e per quelli ritenuti più intelligenti, veniva data l'opportunità di intraprendere un percorso di studi.

Dunque, il principale strumento per intervenire nei confronti dei minori che si trovavano all'interno di famiglie vulnerabili, era il collocamento negli istituti. Mentre per i minori rimasti orfani c'era anche la possibilità di collocarli presso parenti.

Nel periodo storico di riferimento, la possibilità di far crescere i minori all'interno di un ambiente familiare non era ritenuta essenziale per il loro lo sviluppo psicologico, fisico e sociale; infatti, il legislatore, di fronte a famiglie in difficoltà, proponeva loro il collocamento dei figli negli istituti con la convinzione che fosse un adeguato ambiente di crescita (Gecchele, 2019).

Verso la fine degli anni Quaranta del Novecento e l'inizio del decennio successivo, cominciarono ad emergere le prime supposizioni di superamento dell'istituzionalizzazione in quanto aumentò l'interesse verso il benessere e i bisogni del bambino piuttosto che verso le necessità dei genitori. In questo periodo cominciarono a delinearsi una serie di modelli di comunità di tipo familiare, precisati anche dall'Unesco nel 1948, come *“organizzazioni di educazione e di rieducazione a carattere permanente, basate sulla partecipazione attiva dei ragazzi e degli adolescenti alla vita di comunità, nel quadro dei metodi di educazione e di istruzione moderni e nelle quali la vita familiare si concilia in diversi modi con le modalità della vita collettiva”* (Pistacchi, 2002, p. 95).

Le Conferenze nazionali sui problemi dell'assistenza pubblica dell'infanzia e dell'adolescenza, pubblicate tra il 1954-55 e il 1958, contribuirono al formarsi di una nuova cultura dell'assistenza dell'infanzia; anche se non portarono ancora a nessun risultato dal punto di vista pratico. Le riflessioni emerse riguardavano soprattutto l'importanza della famiglia e delle sue funzioni insostituibili per la crescita sana del proprio figlio e che la possibilità di collocamento in un istituto avvenisse ai soli casi in cui il nucleo fosse inesistente oppure incapace di prendersi cura del minore a carico.

Altre riflessioni riguardarono la necessità di attuare forme di assistenza per le famiglie in difficoltà, ovvero supportare la famiglia nella crescita del proprio figlio incrementando le funzioni genitoriali ed educative. Quindi cercando di evitare l'allontanamento del minore e di conseguenza il collocamento in un istituto (Gecchele, 2019).

A partire dagli anni Settanta, e grazie a studi scientifici, furono scoperti e divulgati i danni portati ai bambini in seguito alla loro permanenza nei vecchi istituti e quindi in strutture prive di un ambiente familiare idoneo.

Dunque, in questo periodo storico si comprese, finalmente, che i grandi istituti assistenziali, erano in grado di rispondere solo ai bisogni materiali dei bambini, come per esempio il bisogno di essere nutriti, senza offrire loro la possibilità di crescere in un ambiente idoneo a sviluppare le proprie potenzialità, personalità e attitudini.

Inoltre, in quegli anni si comprese che l'individuo in età evolutiva ha l'assoluto bisogno di crescere e svilupparsi in un ambiente familiare sano, per poter sviluppare la sua personalità individuale e sociale. In questo modo si cominciò ad affermare l'idea che i bambini non supportati da una famiglia idonea ad accompagnarli nella crescita in maniera adeguata, dovessero crescere presso un'altra famiglia oppure in una struttura in grado di assicurare un clima familiare, ad esempio all'interno di una comunità educativa per minori.

1.2.1 Cosa sono le comunità educative per minori

Ad oggi sentiamo spesso parlare di famiglie vulnerabili e incapaci di svolgere la loro funzione genitoriale e di conseguenza di collocamenti dei minori all'interno di comunità educative.

È possibile definire che cos'è una comunità educativa delineando una serie di caratteristiche che la differenziano da altri servizi presenti sul territorio volti all'accoglienza di minori in situazione di disagio: non hanno caratteristiche psichiatriche, sanitarie, penitenziarie o riabilitative, ma si occupano dell'istruzione, dell'educazione e dello sviluppo di capacità di autonomia personale, del mantenimento dei rapporti ordinari con la scuola e con i servizi sanitari e, ove possibile, di rafforzare i rapporti fra il minore e la famiglia d'origine (Saglietti, 2002).

È possibile, inoltre, delineare una serie di valori caratterizzanti una comunità educativa per minori: innanzitutto mettere al centro del progetto l'individuo e la sua unicità, valorizzando le differenze quindi lavorando su di esse come punti di forza e non di debolezza; far diventare l'individuo protagonista del proprio progetto quindi dandogli la possibilità di partecipare attivamente, di essere responsabile e libero di scegliere e costruire il proprio futuro.

Come già accennato precedentemente, una comunità educativa per minori deve seguire soprattutto un Modello familiare, ovvero basato su una serie di caratteristiche che devono tenere conto del numero dei minori accolti, massimo otto; del numero degli educatori presenti in turno e anche co-presenti; dell'ubicazione delle strutture, preferibilmente in centro abitato per garantire ai ragazzi ospiti la possibilità di spostarsi autonomamente, di raggiungere la scuola con facilità ed essere comodi a tutti i servizi utili (Donati et al., 2001).

Per quanto riguarda l'ingresso in comunità residenziale, tale percorso si realizza attraverso una serie di fasi e dimensioni specifiche in cui il ragazzo è al centro dell'attenzione e della cura, con l'obiettivo di accompagnare e promuovere la sua partecipazione attiva al progetto educativo.

Siccome si tratta di un momento molto delicato, è di fondamentale importanza preparare, accompagnare e sostenere il ragazzo alla nuova esperienza, utilizzando modalità comunicative adeguate al livello di sviluppo del minore, spiegandogli quanto sta accadendo.

L'accoglienza del ragazzo si realizza nell'opportunità di essere preso in cura da parte di adulti competenti, di essere ascoltato e rispettato indifferentemente dalla propria appartenenza. Questo prendersi cura si realizza nella quotidianità, nel dare senso ai fatti, nell'utilizzo degli spazi, degli oggetti e del tempo. Non si tratta solo di prendersi cura del suo stato di salute fisico, ma anche di dare ascolto ai pensieri e alle emozioni; di sostenere i ragazzi nelle proprie decisioni puntando a una maggiore acquisizione della fiducia in sé stessi e nelle proprie competenze, riconoscendo le proprie possibilità e limiti (Donati et.al., 2001).

1.2.2 Il percorso in una comunità educativa

Per quanto riguardano i percorsi dei ragazzi nelle comunità educative, quest'ultimi dipendono dai loro bisogni e dai loro obiettivi futuri, dalle proprie storie di vita e da quelle delle famiglie d'origine nonché dalle problematiche individuate dai servizi sociali di appartenenza.

Il percorso del minore all'interno di una comunità educativa può dividersi in tre fasi: l'ingresso, la permanenza e l'uscita.

L'ingresso in comunità è un momento complesso e delicato per il minore in quanto rappresenta un cambiamento molto forte nella propria vita: il ragazzo deve abituarsi a una nuova realtà, a una nuova "casa" e alla convivenza con gli altri ospiti della struttura e gli educatori.

La permanenza, invece, si riferisce all'effettivo risiedere del minore nella struttura, con riferimento al lavoro educativo nei confronti del ragazzo e della sua adesione al proprio progetto educativo. La permanenza può essere medio-lunga, con durata massima di ventiquattro mesi, con l'obiettivo finale di rientro in famiglia. Infatti, al contempo, si mettono in atto una serie di interventi che coinvolgono i propri

familiari in modo che vengano superate le condizioni problematiche che hanno portato all'allontanamento del minore.

Infine, l'ultima parte del percorso educativo all'interno della comunità è l'uscita, ovvero le dimissioni del ragazzo accolto. Le dimissioni possono avvenire non solo per il rientro nella propria famiglia d'origine, ma anche per altri motivi come il collocamento in un'altra struttura più idonea, il raggiungimento della maggiore età oppure l'affido.

Nei casi in cui il minore può rientrare nella propria famiglia è importante considerare diversi aspetti in quanto si tratta di un passaggio molto delicato sia per il minore stesso che per la propria famiglia. Per questo motivo è fondamentale percorrere un lavoro di mediazione tra la comunità e la famiglia nel realizzare un passaggio sereno e prudente, incoraggiando e responsabilizzando i genitori ancora prima del momento ufficiale del rientro (Donati et al., 2001).

1.3. Chi sono e come vivono i minori in comunità

Dopo aver descritto cosa sono e come funzionano i percorsi dei minori accolti in comunità, si parlerà ora di chi sono effettivamente i ragazzi ospiti di tali strutture. Prendendo come riferimento le parole di Bastianoni e Taurino (2014, p.18) *“i minori in comunità – neonati, bambini, adolescenti, non smontano di turno alle tredici o alle ventidue come i loro educatori, non hanno alternative per trascorrere altrove il tempo della loro unica e irripetibile età”*, è possibile definire la comunità come luogo dove i ragazzi crescono, mangiano, dormono e dove imparano e sperano, nonché realizzano i loro compiti evolutivi, gli affetti e le interazioni con gli altri.

Molti di loro non hanno scelto di vivere in comunità in quanto il collocamento è frutto di interventi di protezione e sostegno del minore e del nucleo familiare in difficoltà; minori sono i casi in cui i ragazzi chiedono volontariamente il collocamento in una struttura protetta.

A partire dalla scelta-non scelta di vivere in comunità, ci troviamo di fronte a una motivazione intrinseca oppure estrinseca all'adesione del progetto educativo

individualizzando. Per quanto riguarda la motivazione intrinseca, i minori collaborano al proprio progetto educativo e sono più motivati al raggiungimento dei propri obiettivi; quando, invece, ci si trova di fronte a una motivazione estrinseca di adesione al progetto, e quindi il minore si trova di fronte al collocamento in comunità non per sua scelta, l'adesione al progetto educativo risulta minore e di conseguenza aumentano i conflitti con gli educatori.

In qualsiasi caso, è fondamentale tener conto del fatto che i minori accolti in comunità sono ragazzi feriti e arrabbiati, con alle spalle un vissuto difficile. Di conseguenza, tendono a difendersi piuttosto che ad aprirsi ai nuovi adulti di riferimento. È compito dell'educatore non arrendersi e trovare diverse strategie per avvicinarsi a loro con sensibilità, pazienza e soprattutto con rispetto (Bastianoni & Baiamonte, 2014).

1.3.1 Alcune testimonianze

Per entrare appieno nel mondo delle comunità per minori e nella vita dei ragazzi accolti, di seguito due esempi che raccontano il vissuto di due ragazzi ospiti entrati volontariamente in comunità:

“Sono entrata in comunità a 14 anni. Non sapevo esistessero le comunità.

Io sono di origine marocchina. Me ne ha parlato una compagna di classe. Facevo la seconda media. Mio padre mi picchiava sempre e io arrivavo a scuola piena di lividi. Mi coprivo. Mi vergognavo. Elena, la mia compagna di banco, un giorno se ne è accorta e mi ha chiesto che cosa avessi fatto. Le ho risposto bruscamente e l'ho azzittita. Ma lei il giorno dopo è tornata alla carica e anche quello seguente e anche quello ancora. Finché non c'è l'ho fatta più e le ho gridato in faccia: «Cosa credi che siano questi? Sono i segni delle botte che prendo e adesso piantala». Lei non ha mollato, ne ha parlato all'insegnante di lettere e insieme mi hanno aiutato a parlare con un'assistente sociale. Ero diffidente, ma le ho detto che capitava a casa mia. È andata più o meno così. Più parlavo, più sentivo che potevo parlare perché lei mi ascoltava e, soprattutto, mi credeva. Dopo tre mesi, mi ha chiesto se volessi entrare in una comunità. Mio padre non lo avrebbe saputo subito e quindi non avrebbe potuto

impedirlo. Mi avrebbero portato là un giorno di scuola, un giorno come un altro. E così è andata. (Amina, 21 anni). (Bastianone & Baiamonte, 2014, p. 15).

La storia di Amina, una ragazza molto giovane, mette in evidenza le difficoltà del vivere e crescere all'interno di un ambiente familiare non sano dove sono presenti episodi di violenza fisica. Purtroppo, al giorno d'oggi, queste storie sono molto frequenti e l'istituzione scolastica svolge un ruolo molto importante per i ragazzi vittime di violenza familiare. Gli insegnanti hanno il compito di identificare lo stato di salute psicologico e fisico degli alunni e di chiedere tempestivamente l'intervento dei servizi sociali di riferimento.

L'ingresso in comunità di Amina è l'esempio di un collocamento in pronta accoglienza avvenuto senza il consenso dei genitori e quindi attraverso l'autorità giudiziaria che ha predisposto un provvedimento di allontanamento urgente dalla propria famiglia.

In altri casi, invece, l'inserimento del minore può essere consensuale ovvero sono i genitori a chiedere il collocamento del proprio figlio in una struttura protetta perché non hanno la possibilità di gestirlo e di conseguenza crescerlo in un ambiente sano dal punto di vista educativo.

Di seguito un altro esempio di testimonianza di un ragazzo ospite di una comunità educativa:

“Sono partito dall'Albania. Prima sono stato in Grecia un mese. Un mese di carcere, perché senza documenti, là in Grecia, ti trattano male. Anche se sei minorenne è uguale. Se sei clandestino o torni indietro oppure dipende, dipende da chi ti prende dei poliziotti. Se è un poliziotto bravo ti manda indietro, se non è bravo ti manda in carcere. In Grecia mi hanno preso i poliziotti senza documenti, hanno cominciato a dire delle parolacce, anche mi hanno picchiato. È un carcere troppo duro. In cella c'erano minorenni insieme a delinquenti comuni. Il trattamento era lo stesso per tutti. Ma sapevo che in Italia è diverso e se ci arrivi ci sono le comunità che ti aiutano a fare i documenti a lavorare, così puoi mandare i soldi a casa perché al cibo e ai vestiti

ci pensano loro. Ora sono in comunità da due mesi. (Beri, 17 anni).” ((Bastianone & Baiamonte, 2014, p. 16).

La storia di Beri è quella di un minore non accompagnato; una storia molto complessa da diversi punti di vista: emotivo, fisico e psicologico. Di un ragazzo costretto a fare i conti con diverse difficoltà come il fatto di lasciare il proprio paese di origine e partire da solo nella ricerca di un futuro migliore all'età di soli diciassette anni.

Fortunatamente, nel territorio, sono presenti sempre più strutture di questo tipo che accolgono minori stranieri non accompagnati e all'interno delle quali hanno la possibilità di crescere, studiare e ricevere affetti.

1.4 L'educatore come figura professionale

Passiamo ora a descrivere il ruolo dell'educatore all'interno delle medesime strutture, ovvero colui che si occupa della quotidianità dei ragazzi accolti.

Negli ultimi anni la figura dell'educatore sta attraversando un periodo di ridefinizione rispetto alle strutture in cui può operare, ai compiti e alle competenze. Il costante aumento di emergenze sociali che implicano il manifestarsi di diversi bisogni individuali e collettivi ha portato la figura dell'educatore ad espandersi sempre di più in diversi servizi attivi sul territorio.

Nonostante la figura dell'educatore non è per niente recente, solo nel 2017 e grazie alla Legge Iori è stata riconosciuta ufficialmente a livello legislativo. Di conseguenza, il lavoro dell'educatore comincia ad essere regolato e soprattutto tutelato.

È difficile delineare un quadro definito relativo a questa professione ma possiamo fare riferimento alle parole di Brandani e Zuffinetti, che definiscono l'educatore come “*Quell'operatore che attraverso gli strumenti della progettazione e della relazione educativa accompagna l'utente nel suo percorso di crescita* “. (Kanizsa & Tramma, 2011, p.52).

Il compito dell'educatore è molto complesso e delicato in quanto è colui che si occupa fin dall'inizio del ragazzo accolto, lo accompagna nel suo percorso facilitandogli l'interpretazione e la comprensione di quanto sta accadendo e soprattutto riconoscendo al ragazzo la complessità della situazione che sta vivendo. Nella maggior parte dei casi l'educatore, che affianca il ragazzo fino alla fine del progetto, non è a conoscenza di ciò che accadrà e quindi non può dare al ragazzo delle risposte certe a tutte le domande che gli vengono poste, ma gli rimane accanto e lo sostiene nel superamento di tutte le giustificabili paure, incertezze e sensi di colpa ((Donati et al., 2001).

L'educatore, al momento dell'ingresso di un nuovo ospite e quindi nel momento in cui si inizia la costruzione della relazione educativa tra educatore-educando, deve essere pronto a qualsiasi provocazione verbale e comportamentale, ad affrontare e accettare momenti di rabbia e di aggressività da parte del ragazzo nei suoi confronti. È importante tener presente la storia del ragazzo che si ha di fronte e tutte le difficoltà che sta attraversando in seguito alla separazione da parte della propria famiglia, che seppur inadeguata, rimane sempre il principale punto di riferimento per lo stesso.

Al momento dell'ingresso ci si trova di fronte a ragazzi che stanno facendo i conti con diversi sentimenti tra loro contrastanti come l'abbandono, la delusione nei confronti di chi non ha saputo prendersi cura di loro, la paura e il disorientamento. È compito dell'educatore, giorno dopo giorno, e nella condivisione della quotidianità, essere emotivamente presente e aiutare il ragazzo a dare un nome alle emozioni provate, riconoscerle e gestirle (Dettori et al., 2013).

Come già accennato, il lavoro dell'educatore è molto complesso e tale complessità richiede l'esercizio di una serie di azioni che necessitano di una formazione idonea e una preparazione adeguata. Alcune competenze imprescindibili di questa professione sono: competenze per individuare situazioni di disagio e bisogni emergenti, intervenire e fronteggiare la situazione attraverso la pianificazione di

interventi idonei e infine competenze di monitoraggio e verifica dei risultati (Perla & Riva, 2016).

Oltre alle competenze tecniche appena elencate, all'educatore è necessario possedere una serie di attitudini personali e requisiti, che risultano necessarie a svolgere la propria professione e, in generale, fondamentali nel momento in cui si opera nel settore sociale ed educativo.

È fondamentale inoltre possedere buone capacità relazionali e di comunicazione, forte propensione alle relazioni umane, capacità di *problem solving*, predisposizione al lavoro di gruppo ed empatia.

Un altro aspetto interessante della professione dell'educatore riguarda il fatto che l'educatore, nello svolgere il proprio compito, corre dei "rischi" a livello professionale e personale.

A livello professionale: l'educatore si trova di fronte a una sfida che riguarda il riuscire a mantenere uno certo "spazio" tra la sua figura e l'ospite. È proprio questo spazio che permette il lavoro educativo e, di conseguenza, l'assunzione di un ruolo educativo.

A livello personale, invece, la difficoltà dell'educatore avviene nel momento in cui viene messa in gioco la propria persona; questo perché il lavoro educativo richiede all'educatore di mettere in gioco sé stesso, con tutte le sue doti, ricchezze, bisogni, limiti e fragilità.

Dunque, il lavoro educativo implica diverse sfide per il professionista, per questo motivo è importante tutelarsi per non incorrere nel rischio di *burnout* (Donati et al., 2001).

1.4.1 La relazione educatore-educando: la costruzione di relazioni significative

Precisando che all'interno di queste strutture residenziali, co-costruiscono la propria vita adulti e minori che oltre a non essere legati da alcun legame biologico, sono inizialmente degli sconosciuti, degli estranei che non scelgono di vivere insieme né scelgono i tempi e i luoghi della loro convivenza. Nonostante questo,

gli educatori hanno il compito di svolgere le funzioni genitoriali, senza sostituirsi ai genitori biologici, e di proteggere i minori accolti (Bastianoni & Baiamonte, 2014).

La relazione che si instaura tra i minori accolti e gli adulti di riferimento all'interno di una comunità, si differenzia dalle altre relazioni comuni per via dell'intenzionalità dell'educatore, ossia la capacità di identificare obiettivi specifici volti a promuovere il benessere e l'autonomia dell'educando tramite azioni educative mirate e non casuali o improvvisate (Kanizsa & Tramma, 2011). Dunque, il lavoro educativo si basa soprattutto sulla costruzione della relazione educatore-educando. Si tratta di una relazione educativa in cui il minore è al centro, e il compito dell'educatore è quello di diventare, per il ragazzo stesso, un punto di riferimento, una persona di cui può fidarsi e disponibile ad accogliere tutti i suoi sentimenti positivi e negativi. Infatti, l'educatore prima di dare ordini, imporre regole e pretendere di essere ascoltato deve prima aver conquistato la fiducia del ragazzo dimostrandogli di essere affidabile.

La relazione educativa si configura come uno strumento fondamentale di intervento nei confronti dei ragazzi in quanto garantisce stabilità, continuità e cambiamento. Grazie all'instaurarsi della relazione educativa, viene data la possibilità al ragazzo di incontrare un altro significativo in grado di prendersi cura e di costruire relazioni di attaccamento sicuro all'interno di un ambiente riparativo. In questo modo viene permesso al ragazzo di mettersi in gioco, crescere e soprattutto osare per un futuro migliore, rafforzando anche la capacità di resilienza (Dettori et al., 2013).

Per comprendere meglio il vissuto dei ragazzi accolti in comunità, per quanto riguarda la relazione con gli educatori, di seguito verrà presentata una testimonianza di un ragazzo ospite di struttura residenziale da due anni:

“Gli educatori non sono tutti uguali. Ci sono quelli che lo fanno solo per lo stipendio alla fine del mese. Non ce l'ho con loro..è un mestiere come un altro, ma non si

devono mettere in cattedra. Non devono dire ciò che devi fare o ciò che non devi fare. Non possono permetterselo. Loro sono pagati per fare le cose per noi e non per comandarci. Ci sono però anche quelli che anche se sono pagati si capisce che ci tengono a te. Ti chiamano anche quando non sono in turno. Si ricordano di mandarti un sms quando hai la prova di verifica a scuola e ti ascoltano. Da questi educatori accetto anche una sgridata, agli invece rispondo male e dico: «Ma che vuoi da me? Non sei mica mio padre!». Quelli che preferisco però sono quelli che ti trattano come una persona e non come un utente. Ti presentano ai loro amici e non si vergognano di te. Ti raccontano chi sono e non spariscono nel nulla quando escono dalla comunità. Siamo essere umani anche noi, anche se siamo rinchiusi qui dentro per un po'. Non lo abbiamo mica scelto! (Alex, 16 anni).” (Bastianoni & Baiamonte, 2014, p.21).

Dal racconto di Alex emerge il concetto di fiducia che abbiamo accennato precedentemente, ossia che l’educatore prima di dare ordini, imporre regole e pretendere di essere ascoltato, deve aver acquistato la fiducia dei ragazzi, deve dimostrarsi disponibile e pronto ad accogliere le loro emozioni.

Emerge, inoltre, l’importanza per i ragazzi di sentirsi apprezzati in quanto persone e non utenti e avere la possibilità di “sentirsi parte” della vita dell’educatore; questo aspetto è per loro un segno di sicurezza e stabilità.

1.4.2 L’organizzazione del lavoro all’interno della comunità educativa

Dopo aver descritto il ruolo e le competenze dell’educatore professionale, possiamo ora entrare nel dettaglio di come viene effettivamente organizzato il lavoro educativo all’interno di una comunità, con riferimento a tutte le altre figure professionali che lavorano insieme all’educatore.

Intorno al ragazzo accolto in una struttura residenziale, esistono una serie di figure professionali che mettono in atto il proprio operato per la realizzazione e l’attuazione del progetto educativo del ragazzo. Tali figure sono: l’assistente sociale, psicologo, neuropsichiatra, giudice del Tribunale per minorenni, i genitori o in alternativa il tutore legale, il coordinatore della struttura e gli educatori.

Tutte queste figure lavorano in rete attraverso incontri periodici come UVMD (Unità di Valutazione Multidisciplinare) oltre ad aggiornamenti costanti sull'andamento del minore.

Il lavoro di rete consente l'attuazione di una responsabilità condivisa evitando di frammentare in diversi pezzi la situazione del ragazzo accolto e della sua famiglia d'origine.

Un aspetto fondamentale del lavoro di rete riguarda la qualità della collaborazione tra la struttura di accoglienza del minore e i servizi sociali di riferimento in quanto permette al gruppo di lavoro di prendere le decisioni più idonee per il minore e per la sua famiglia. Per esempio, si collabora per l'attivazione di un servizio di sostegno alla genitorialità, per fissare colloqui con la famiglia d'origine decidendo se in forma libera o protetta, per attivare servizi di educativa domiciliare nel momento in cui si decide che il minore può rientrare a casa alcuni giorni della settimana e infine per garantire una continuità del percorso nel momento in cui il minore rientra definitivamente nella propria famiglia. Sono tutte decisioni molto importanti nel percorso del minore e per questo motivo il servizio sociale di riferimento deve essere sempre presente e collaborante con la struttura di accoglienza.

Dopo aver introdotto il lavoro di rete a livello macro, passiamo ora a descrivere come viene organizzato a livello micro il gruppo di lavoro, ovvero l'*équipe* educativa di una comunità per minori.

All'interno di una comunità educativa è prevista la presenza di più figure educative e, per questo motivo, il lavoro d'*équipe* è una scelta metodologica necessaria e funzionale alla qualità delle azioni che vengono messe in atto, in quanto si basa sulla condivisione di obiettivi e metodi e consente di non interrompere il processo educativo nonostante la turnazione degli educatori. Inoltre, lavorare in *équipe*, facilita la condivisione dei problemi e consente di analizzare le situazioni da diversi punti di vista (Dettori et al., 2013).

Lavorare in *équipe* non è però così facile ed immediato in quanto è necessario innanzitutto che gli educatori facciano un lavoro su stessi, in termini di lavoro di

crescita personale, per acquisire le competenze necessarie affinché il confronto con i propri colleghi sia compreso e soprattutto costruttivo. Inoltre, all'interno d'*équipe* è fondamentale che ci sia una comunicazione chiara ed efficiente per agire in maniera armonica in vista del raggiungimento di obiettivi comuni.

Affinché il lavoro d'*équipe* funzioni in maniera fluida, sono necessarie riunioni settimanali in cui si riuniscono tutti gli operatori, il coordinatore ed eventuali tirocinanti, con lo scopo di monitorare l'andamento generale del gruppo ragazzi, la situazione sanitaria e scolastica di ognuno, affrontare le criticità emerse durante la settimana, di verifica dei PEI e degli interventi educativi attuati, di confrontarsi e decidere eventuali attività per il fine settimana fuori struttura.

Le riunioni sono un momento di fondamentale importanza non solo per la decisione e valutazione degli interventi educativi e quindi per organizzare il lavoro, ma anche per gli operatori stessi in quanto è un momento in cui ognuno può esprimersi, raccontare il proprio vissuto e ricevere il supporto dei colleghi per affrontare una particolare situazione oppure la relazione con un particolare utente. Oltre alle riunioni settimanali, le comunità adottano uno strumento che può essere un diario di bordo oppure un resoconto che viene compilato a ogni turno, con il fine di rimanere sempre aggiornati sui turni precedenti. All'interno di esso vengono riportate una serie di informazioni utili di quella specifica giornata che possono riguardare la situazione dei ragazzi, colloqui con la scuola oppure con la famiglia; oltre che sulle consegne svolte.

Inoltre, diverse informazioni vengono scambiate durante il passaggio delle consegne con il collega del turno successivo in cui, a voce, si fa un quadro generale della giornata e sulle consegne da svolgere.

Un altro momento fondamentale che riguarda il lavoro d'*équipe* sono le supervisioni. La presenza del supervisore ha il fine di sostenere il lavoro educativo e di proporre agli operatori idee di modalità d'intervento adeguate a una specifica situazione. Inoltre, la supervisione aiuta gli educatori ad elaborare incertezze, rabbie delusioni e difficoltà, ad assumere consapevolezza rispetto alle proprie emozioni e, molto importante, a rielaborare ed accettare le sconfitte e le

frustrazioni che sono inevitabili nel lavoro educativo. Tutto questo migliora in modo significativo la qualità del lavoro e aiuta a prevenire la sindrome del *burnout*. È importante tener presente che il vivere la quotidianità di una struttura residenziale, attiva negli operatori vissuti emotivi personali e molto forti in quanto si trovano costantemente a entrare in contatto con situazioni complesse. Proprio per questo motivo la supervisione è fondamentale e deve essere garantita agli educatori almeno una volta al mese con il fine di salvaguardare il benessere personale di ogni educatore e per la creazione di un equilibrio all'interno del gruppo di lavoro (Dettori et al., 2013).

L'obiettivo del coordinatore, e grazie allo strumento della supervisione, dovrebbe essere quello di creare un giusto equilibrio all'interno della propria *équipe* perché lavorare in armonia è la base del buon lavoro. Se, al contrario, all'interno del gruppo di lavoro esistono dinamiche di conflitto queste porteranno a un deterioramento sia del benessere degli educatori che della qualità del lavoro e, di conseguenza, tutto questo avrà gravi ripercussioni sui ragazzi ospiti.

2 CAPITOLO: IL COORDINAMENTO NELLE COMUNITA' EDUCATIVE PER MINORI

2.1 Il coordinatore: ruolo e funzioni

Dopo aver descritto cosa sono e come funzionano le comunità educative, chi sono i minori accolti all'interno di esse e quali sono le funzioni degli educatori, andiamo ora ad approfondire la figura del coordinatore ovvero colui che coordina l'*équipe* educativa.

Il coordinatore, ossia il *leader* che guida il gruppo di educatori è dotato di abilità e competenze di diverso tipo come competenze organizzative, comunicative, emotive, di *problem solving*, di definizione di obiettivi e strategie, di verifica e valutazione del lavoro svolto, di rendicontazione amministrativa, di gestione del gruppo di lavoro eccetera.

Alcune delle sue funzioni all'interno di una comunità educativa per minori sono per esempio: la gestione della turnazione degli operatori, sostenere il benessere dell'*équipe*, partecipare alle riunioni con i servizi sociali di riferimento e con gli altri professionisti, condurre e facilitare le riunioni d'*équipe* creando e affrontando l'ordine del giorno insieme ai collaboratori, condividere il Piano Educativo Individualizzato (PEI) con ogni ragazzo e svolgere riunioni settimanali con il gruppo ospiti.

Oltre a questi compiti, al coordinatore spettano anche una serie di funzioni legate al creare e sostenere i processi negoziali del gruppo di lavoro, valorizzando le unicità dei saperi dei singoli educatori e mettendo insieme le competenze di tutti per il raggiungimento dell'obiettivo comune. È fondamentale però, che un buon *leader*, metta insieme le proprie doti intellettive ai sentimenti e alle emozioni in quanto una razionalità priva di sentimenti non basta per guidare in maniera efficiente ed efficace un gruppo di lavoro. Il *leader*, in quanto essere umano, è costituito da "mente e cuore" quindi non può essere percepito come solo "mente" oppure solo "cuore" altrimenti verrebbe considerato per metà. Per questo motivo

è fondamentale che un buon coordinatore coordini la propria *équipe* educativa tenendo presente entrambi gli aspetti.

Coordinare implica, oltre a una serie di abilità e funzioni, anche diverse responsabilità in quanto il coordinatore dei servizi socio-educativi è responsabile rispetto al servizio sociale di riferimento, alle famiglie dei ragazzi, ai ragazzi stessi e rispetto ai propri collaboratori. Di conseguenza, il suo lavoro prevede una serie di aspettative negli altri e per questo motivo il coordinatore è esposto a un elevato livello di stress professionale.

In seguito all'introduzione del ruolo specifico del coordinatore nelle comunità educative per minori, è possibile ora definire chi è il *leader* e che funzioni svolge all'interno di un'istituzione (Perla & Riva, 2016).

La parola "*leader*" deriva dal termine inglese *to lead*, che significa guidare, condurre, dirigere. Il *leader* è colui che influenza e guida un gruppo di persone, definite *leds* o *followers*, ovvero coloro che seguono (Cocco & Zanghi, 2011).

È necessario specificare la differenza fra il concetto di *manager*, che frequentemente si attribuisce al coordinatore, e il concetto di *leader*, il quale si attribuisce al coordinatore più raramente: con la figura del *manager* si intende una certa posizione di responsabilità all'interno di un'organizzazione. Colui che è *manager* lo è per il fatto che ha diversi incarichi e svolge determinati compiti all'interno di un'organizzazione arrivando a perseguire specifici obiettivi.

Mentre il *leader*, oltre ad avere anche lui il compito di perseguire determinati obiettivi all'interno di un'organizzazione e avere certe responsabilità, è qualcosa di più rispetto al *manager* in quanto *ispira, fa accadere le cose, guida altre persone, va alla ricerca del talento, sviluppa il talento, guida il cambiamento, costruisce team e crea una cultura [...] è una figura fonte di ispirazione, che protegge e dà permessi* (Kohlriesert, 2017, p.12).

Dunque, è possibile affermare che, un coordinatore efficace si può identificare in un *leader* più che un *manager* per una serie di caratteristiche aggiuntive utili a guidare in maniera efficace un gruppo di lavoro all'interno dei servizi socio-educativi.

In una qualsiasi organizzazione, il *leader* è inteso solitamente come colui che orienta e conduce il gruppo di lavoro verso il raggiungimento di obiettivi comuni, ma anche colui che ha la *vision* sugli obiettivi comuni da perseguire e lavora insieme ai propri collaboratori per raggiungerli. Purtroppo, però, in diverse situazioni ci si trova di fronte a capi, responsabili o coordinatori che, pur avendo il ruolo e il potere di dirigere e prendere decisioni, non lo fanno nel modo giusto. Infatti, è possibile affermare che non tutti i capi sono *leader*, tutti i capi, però, dovrebbero essere *leader* per poter portare al termine il proprio operato in modo efficace e corretto; per poterlo fare è necessario essere in possesso di una serie di competenze che verranno analizzate nel secondo paragrafo ((Kohlriesert, 2017).

2.1.1 Stili diversi di coordinamento

Con riferimento alla teoria della *leadership situazionale* di P. Hersey e K. Blanchard (1990), è importante specificare però che non esiste un modo giusto di “essere capo” e di conseguenza non si può definire uno solo stile di *leadership* che sia valido ed efficace in qualsiasi contesto, ma lo stile deve essere adattato alla specifica situazione e contesto in cui il *leader* si trova ad agire.

Per definire la specifica situazione e contesto si può partire con il fare riferimento all'*équipe* educativa che ci si trova a gestire, in particolare al grado di maturità dei collaboratori intesa come “maturità nel lavoro” e “maturità psicologica”.

Con il termine “maturità nel lavoro”, si fa riferimento al grado di competenza professionale dell'educatore: alla sua preparazione in termini di formazione e titolo di studio posseduto e alla sua esperienza professionale ovvero i contesti di lavoro, la durata degli incarichi e ambiti di intervento. Invece, la “maturità psicologica” fa riferimento alla disponibilità dell'operatore di assumersi le proprie responsabilità,

di essere attivi e propensi al raggiungimento degli obiettivi e di impegnarsi nel proprio lavoro.

Analizzando il livello di maturità dei singoli collaboratori, è possibile definire anche il livello di “maturità del gruppo”. Per fare questo è necessario analizzare una serie di variabili che riguardano il livello di conoscenza reciproca, da quanto tempo si lavora insieme, il grado di coesione, la relazione tra i membri del gruppo e soprattutto il livello di fiducia reciproca (Premoli, 2008).

Il coordinatore, dopo aver analizzato e definito la maturità dei singoli collaboratori e di conseguenza la maturità del gruppo, potrà scegliere che tipo di stile adottare nella gestione della propria *équipe* educativa.

Con riferimento alle parole di Silvio Premoli (2008) , è possibile definire quattro diversi stili di coordinamento che verranno analizzati uno per uno: lo stile di coordinamento direttivo; lo stile di coordinamento supportivo; lo stile di coordinamento partecipativo e infine lo stile di coordinamento cooperativo.

Lo stile di *coordinamento direttivo* consiste nell’orientare i collaboratori verso il lavoro da svolgere delineando le cose da fare, i vari passaggi, pianificando e organizzando il loro lavoro. Il coordinatore in questo caso si trova di fronte ad un gruppo di lavoro con bassa maturità e quindi deve essere in grado guidare, indicare e prescrivere.

È importante precisare che ogni stile di leadership presenta degli specifici rischi di degenerazione, in questo caso il rischio è quello di autoritarismo ed eccessivo protagonismo.

Lo stile di *coordinamento supportivo* consiste nel supportare e affiancare gli operatori nella realizzazione dei compiti assegnati, con particolare attenzione alla spiegazione delle decisioni e permettendo la condivisione di opinioni diverse. Lo scopo del coordinatore è quello di coinvolgere i propri collaboratori e di garantire momenti di apprendimento e formazione. Il coordinatore in questo caso si trova ad operare con *équipe* composte da personale molto giovane con una maturità medio-bassa e che quindi hanno bisogno di formazione e supporto per migliorare il loro livello di autonomia. Adottando questo stile il rischio degenerazione è di tipo

manipolatorio in quanto c'è una notevole differenza di sapere e competenza fra il coordinatore e l'operatore.

Adottando lo stile di *coordinamento partecipativo*, invece, ci si trova di fronte a gruppi di lavoro con maturità medio-alta e quindi di fronte a operatori con molta esperienza professionale ma che si sentono insicuri nell'assumersi responsabilità. Il coordinatore che si trova di fronte a questo tipo di *équipe* deve essere in grado di diminuire il grado di direttività sui compiti, aumentare i comportamenti relazionali affinché gli operatori si sentano rassicurati e stimolare la riflessione e l'acquisizione di fiducia individuale. Il rischio di degenerazione in questo caso si riferisce alla difficoltà decisionale e la tendenza al caos. Tali rischi si possono evitare mettendo in atto meccanismi di coinvolgimento e responsabilizzazione nei confronti dei propri collaboratori.

Infine, attraverso lo *stile di coordinamento cooperativo*, che si può adottare di fronte a un'*équipe* con maturità alta, il coordinatore può fare affidamento sui propri collaboratori che si presentano competenti dal punto di vista professionale, disponibili e motivati ad assumersi ruoli di responsabilità. Il coordinatore in questo caso, fa uso della negoziazione, dà la possibilità ad ognuno di esporre il proprio punto di vista rispetto a una situazione, ascolta e accoglie le idee degli altri, riconosce le competenze e i valori dei propri collaboratori, coinvolge attivamente, permette agli operatori di avere un alto grado di libertà.

Il rischio del coordinatore cooperativo potrebbe essere quello di delegare eccessivamente e di conseguenza il verificarsi di assenza di controllo e di esercizio di ruolo.

Dunque, nonostante i quattro possibili tipi di stili di coordinamento, il compito cruciale del coordinatore deve essere quello di favorire lo sviluppo sia della "maturità professionale" che della "maturità psicologica" dei propri collaboratori. Per fare questo il coordinatore deve far emergere le competenze di ognuno, delegare e dimostrare fiducia nella propria *équipe*, sospendere il giudizio e lavorare insieme ai propri collaboratori per il raggiungimento degli obiettivi comuni.

Si ritorna ora a parlare della figura del coordinatore nei servizi socio-educativi, in questo caso all'interno delle comunità educative per minori.

Ai giorni d'oggi, ci troviamo a vivere situazioni di forte incertezza e precarietà e per questo motivo assumersi responsabilità può sembrare un compito arduo. È per questo motivo che, soprattutto nelle professioni di cura e all'interno di strutture socio-educative, è necessaria una figura che guidi i vari professionisti affinché la fatica, l'incertezza e la preoccupazione non impedisca l'efficacia degli interventi educativi (Premoli, 2001).

Questo compito può essere assolto tramite la figura del coordinamento a cui sono richieste sia competenze relative al lavoro educativo e sociale sia capacità organizzative e di *leadership*. Si tratta di una figura impegnata a gestire alti livelli di complessità in assenza di una sufficiente chiarezza rispetto a responsabilità, al proprio ruolo e alle proprie funzioni che è chiamato a svolgere. Oltre ad avere una funzione cruciale nei confronti della propria *équipe* educativa e agli altri attori in gioco.

2.2 Leadership e Intelligenza Emotiva

Con riferimento agli studi di Daniel Goleman e al concetto di Intelligenza Emotiva, in questo paragrafo verranno analizzate le competenze di una *leadership* efficace, utili a svolgere il ruolo di coordinatore nei servizi socio-educativi. In particolare, ci soffermeremo su due di esse che verranno affrontate poi con la parte sperimentale di questo elaborato ovvero la consapevolezza sociale e la gestione dei rapporti interpersonali.

Partiamo con il definire che cos'è l'intelligenza emotiva secondo l'autore: *“l'intelligenza emotiva è la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi, e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente, quanto nelle relazioni sociali”* (Goleman, 2002, p.17).

L'autore parla dell'importanza delle emozioni nella nostra vita in quanto determinano la qualità delle nostre scelte e delle nostre azioni ed è grazie alla

capacità dell'intelligenza emotiva che siamo in grado di riconoscerle e gestirle. Infatti, secondo l'autore "*la grandezza di una leadership si fonda sulla capacità di far leva sulle emozioni*" (Goleman, 2002, p.17), in quanto il leader deve essere in grado di provare empatia nei confronti degli altri, di regolare e orientare le proprie emozioni nella giusta direzione, di leggere non solo dentro di sé ma anche negli altri.

Nel momento in cui ci si trova a gestire un'*équipe* educativa, è fondamentale per il coordinatore avere la capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni e quelle dei propri collaboratori per poter costruire relazioni all'interno dell'*équipe*, aumentare la motivazione e l'autonomia personale, raggiungere risultati comuni.

2.2.1 Le quattro dimensioni dell'intelligenza emotiva

Sempre con riferimento a Goleman (2002), nel seguente paragrafo verranno analizzate le quattro competenze dell'intelligenza emotiva suddivise in questo modo: le competenze personali che includono consapevolezza di sé e gestione di sé e determinano il modo di gestire sé stessi; e le competenze sociali che includono invece la consapevolezza sociale e la gestione delle relazioni interpersonali e determinano il modo di gestire le relazioni interpersonali.

La consapevolezza di sé si divide in tre sottodimensioni: consapevolezza del proprio stato emotivo, accurata autovalutazione e fiducia in sé stessi. Avere consapevolezza di sé significa per il coordinatore essere in grado di riconoscere le proprie emozioni, le proprie qualità e virtù ma anche i propri limiti e difficoltà. Significa essere realistici e riflessivi prendendosi il giusto tempo per pensare e prendere le decisioni più idonee rispetto a una specifica situazione; ma anche intuitivi ossia fare leva sulle esperienze pregresse di fronte a una particolare situazione. L'intuizione è una dote imprescindibile del coordinatore nel lavoro educativo.

La gestione di sé è una competenza fondamentale per un leader, Goleman la definisce come *la sfida fondamentale del leader* in quanto dalla consapevolezza di

sé e dalla comprensione delle proprie emozioni scaturisce la gestione di sé, ovvero la capacità di puntare su un obiettivo in modo mirato. Questa capacità consente al coordinatore di gestire i propri sentimenti che siano essi positivi o negativi. Soprattutto di fronte a emozioni negative, come la rabbia, la preoccupazione, la frustrazione, può accadere di perdere la concentrazione rispetto a quello che si sta facendo in vista di un obiettivo oppure durante una riunione con i propri collaboratori all'interno della quale vengono trattate tematiche delicate. Per questo motivo è importante, di fronte a situazioni difficili da gestire, riuscire a rimanere ottimisti senza farsi travolgere da tutte le emozioni negative che sono inevitabili quando si lavora in un ambiente delicato come quello di una comunità per minori. Per quanto riguarda la *consapevolezza sociale*, che fa parte delle competenze sociali del leader, questa capacità si riferisce sostanzialmente all'empatia intesa come comprensione degli altri e del loro punto di vista. Nella relazione educativa, l'empatia è una caratteristica indispensabile sia per gli educatori che per il coordinatore in quanto si tratta di uno strumento di comprensione dell'altro ed è fondamentale per la costruzione della relazione educativa.

Il coordinatore empatico sarà in grado di essere consapevole e di gestire le proprie emozioni, e di conseguenza ad accogliere gli stati d'animo dei propri collaboratori ma anche dei ragazzi ospiti e di sospendere il giudizio e vedere la realtà attraverso gli occhi dell'altro.

Dal punto di vista del lavoro pratico, la capacità di provare empatia da parte del coordinatore, porterà i propri collaboratori ad essere uniti e a fare squadra per il raggiungimento degli obiettivi comuni.

La gestione delle relazioni interpersonali invece fa riferimento alla capacità di persuasione del coordinatore, di gestire le situazioni conflittuali, di creare e gestire le relazioni interpersonali e di guidare le emozioni degli altri soggetti.

Il coordinatore capace di gestire le relazioni interpersonali sarà in grado di motivare gli altri e di sviluppare le loro competenze grazie al suo supporto e ai *feedback* efficaci, di gestire i conflitti e trovare delle soluzioni, e infine di lavorare insieme per il benessere della propria *équipe*.

Dopo aver descritto brevemente le quattro competenze dell'intelligenza emotiva, risulta necessario specificare che tali competenze non sono da considerare come delle inclinazioni innate, ma come delle capacità che vengono apprese affinché si diventi un coordinatore capace, in grado di guidare, ispirare e motivare il proprio gruppo di lavoro.

2.2.2 Consapevolezza sociale e gestione delle relazioni interpersonali

Il tema d'interesse di questo elaborato finale riguarda la consapevolezza sociale del coordinatore socio-educativo e la sua capacità di gestire le relazioni interpersonali all'interno della propria *équipe* educativa.

Come abbiamo già accennato, per il coordinatore socio-educativo, è indispensabile provare empatia sia nei confronti della propria utenza ma anche nei confronti dei propri collaboratori e colleghi. L'empatia può essere considerata una dote innata, già dai primi anni di vita si può osservare nei bambini la messa in atto di comportamenti empatici nei confronti degli amici, compagni di asilo oppure pupazzi preferiti. Nonostante questo, l'empatia è una capacità che tutti possono apprendere ed affinare nel corso della vita attraverso alcune tecniche come, per esempio, la *Tecnica Mirroring* che permette di entrare in sintonia con un'altra persona; essa consiste nel rispecchiarsi negli atteggiamenti dell'interlocutore grazie alla sintonizzazione con alcuni elementi come il tono di voce, alla respirazione oppure alla postura del corpo.

È possibile fare un esempio di come un buon coordinatore, dotato di competenza sociale, gestisce il gruppo di lavoro in un momento di difficoltà dell'*équipe*. Immaginando che un'*équipe* educativa composta da sette educatori stia attraversando un momento di difficoltà per due motivi: il primo motivo riguarda la

frammentazione dell'*équipe* stessa in quanto due educatori storici si sono dimessi; mentre il secondo motivo fa riferimento al recente inserimento di due ospiti con alle spalle un passato molto complesso e quindi non facile da gestire.

In queste circostanze, è più che evidente lo stato di preoccupazione, frustrazione e di difficoltà in cui si trovano ad operare i collaboratori. Come già accennato precedentemente, lavorare in una struttura per minori in difficoltà significa essere quotidianamente a contatto con storie molto complesse e vivere emozioni molto forti che possono influire sulla vita privata degli educatori. Per questo motivo è importante non trovarsi a vivere emozioni di questo tipo da soli perché questo aumenterebbe la possibilità di andare incontro alla sindrome di *burnout*; ma è utile legittimare le proprie emozioni, riconoscerle e condividerle con i propri colleghi e con il coordinatore di riferimento. Infatti, uno dei compiti del coordinatore è quello di creare dei momenti e dei luoghi di condivisione e di confronto delle esperienze vissute durante i turni di lavoro. Tuttavia, questi momenti sono difficili da creare perché solitamente nelle regolari riunioni d'*équipe* spesso si parla di “casi” oppure di come organizzare e gestire gli accompagnamenti della settimana (Iori, 2007).

Ritornando al nostro esempio, si ipotizza che lo spazio di confronto sia stato creato e quindi i collaboratori hanno avuto modo di esprimere i propri stati d'animo. A questo punto, il compito del coordinatore dotato di consapevolezza sociale dovrebbe essere innanzitutto di ascoltare, sospendendo il giudizio, i propri collaboratori, cercando di capire le loro difficoltà e le emozioni provate. Essere quindi in grado di cogliere i sentimenti e i punti di vista dei colleghi mostrando comprensione e apertura.

Dopodiché, bisognerebbe passare ai fatti in quanto “approvare” le difficoltà dei propri collaboratori durante i turni di lavoro non è abbastanza, ma è necessario intervenire: proporre ipotesi di intervento, pensare alla turnazione degli operatori, fare nuove assunzioni per rassodare l'*équipe* e nel frattempo rendersi disponibile ad affiancare l'educatore in turno nei momenti più complessi da gestire durante la giornata.

Il compito del coordinatore in questo caso dovrebbe essere quello di continuare a guidare e motivare i propri collaboratori nello svolgimento del proprio lavoro, riconoscere e rafforzare le loro capacità attraverso il necessario supporto, corsi di formazione e *feedback* efficaci e soprattutto puntare sulla collaborazione e sul fare squadra in vista degli obiettivi comuni.

Inoltre, all'interno di una simile situazione il coordinatore deve dimostrare di essere in grado di gestire le relazioni interpersonali all'interno del gruppo di lavoro. È facile che in queste circostanze si creino dei conflitti tra gli educatori, tra gli educatori e coordinatore oppure tra gli educatori e gli ospiti.

La gestione dei conflitti è uno dei compiti del coordinatore, il quale dovrebbe possedere una serie di competenze relazionali per la gestione del conflitto: capacità di osservazione e di ascolto; assenza di giudizio; accoglienza empatica; comprensione dei propri bisogni, paure, desideri, aspettative, per poi poter comprendere quelli degli altri; autoconsapevolezza emozionale e infine capacità di utilizzare un linguaggio positivo e propositivo.

Inoltre, per gestire i conflitti all'interno del gruppo di lavoro, il coordinatore deve fare in modo che tutte le parti interessanti abbiano la possibilità di parlare, di esporre i propri punti di vista e di comprenderne quelli degli altri, e infine riuscire a reindirizzare il gruppo di lavoro verso un ideale comune (Goleman, 2002).

2.3 Il clima organizzativo: come creare un clima efficace e duraturo

Nel seguente paragrafo entreremo nel dettaglio di quelle che sono le esigenze degli educatori che lavorano nelle strutture residenziali per minori e come un buon coordinatore, dotato di competenza sociale, dovrebbe rispondere a questi bisogni per mantenere ed eventualmente aumentare la motivazione al lavoro, la serenità dell'*équipe*, lo spirito di squadra e il desiderio di raggiungimento degli obiettivi comuni in vista del benessere degli utenti.

Innanzitutto, è necessario definire che cos'è un clima organizzativo e cosa significa lavorare all'interno di un clima organizzativo efficace.

Il clima organizzativo consiste in un carattere globale dell'organizzazione ed è formato da un insieme di fattori che determinano i comportamenti delle persone in situazioni sociali reali e complesse; può essere definito come una configurazione di variabili proprie della situazione, determinata da caratteristiche, comportamenti, aspettative e realtà sociologiche e culturali. Il clima è esterno alla persona, ma questa può sentirsi o meno appartenere e può essere condiviso da più persone nella stessa situazione (Bognini, 2006).

Si parla di un clima organizzativo efficace nel momento in cui l'organizzazione garantisce una serie di condizioni che promuovono, mantengono e migliorano la salute e il benessere fisico, psicologico e sociale delle persone che ci lavorano.

Inoltre, devono essere previste una serie di valutazioni periodiche in cui i dipendenti vengono interrogati sulla percezione e sull'andamento del clima organizzativo. Da queste valutazioni emergono una serie di indicatori, positivi e negativi, circa il grado di soddisfazione nel posto di lavoro. Alcuni indicatori positivi sono: voglia di impegnarsi per l'organizzazione, andare al lavoro volentieri, sensazione di far parte di un team, relazioni interpersonali positive, stima del *management*. Per quanto riguardano, invece, gli indicatori negativi, i dipendenti possono provare sentimenti come inutilità, disinteresse, insofferenza di andare al lavoro e voglia di cambiare impiego, confusione organizzativa in termini di ruoli e compiti, assenteismo.

Alcuni disturbi che le persone insoddisfatte nel proprio luogo di lavoro possono provare sono: insonnia, ansia, gastrite, mal di testa, tachicardia e dolori muscolari (Pilati & Tosi, 2008).

All'interno delle strutture educative, una buona organizzazione, dovrebbe prendere in considerazione i bisogni e i sentimenti di tutti gli attori in gioco: dei collaboratori, del coordinatore, degli utenti. Infatti, all'interno delle comunità educative, deve essere garantita agli educatori e al coordinatore la possibilità di esprimere il proprio punto di vista rispetto all'andamento dell'organizzazione e chiedere una formazione rispetto ai bisogni formativi dell'*équipe*.

Per quanto riguardano gli utenti, invece, vengono somministrati dei questionari ogni tre mesi in cui viene chiesto come ci si sente in quel momento, come sta andando il percorso in comunità e come ci si immagina una volta dimessi dalla struttura.

Ritornando al tema d'interesse, verranno analizzate di seguito quelle che sono le esigenze degli educatori che prestano il loro servizio all'interno delle comunità educative residenziali e come un buon coordinatore dovrebbe risponderne: il giusto equilibrio nell'*équipe* educativa, le emozioni provate sul luogo di lavoro, la motivazione al lavoro.

2.3.1 L'importanza del giusto equilibrio all'interno dell'*équipe* educativa

Uno dei compiti del coordinatore socioeducativo all'interno delle comunità per minori è quello di creare e soprattutto mantenere un giusto equilibrio all'interno della propria *équipe* educativa. Per intendere meglio l'importanza del lavoro di gruppo e del giusto equilibrio all'interno dell'*équipe* educativa, di seguito verranno presentate due testimonianze da parte di due operatori di comunità:

“Se non c'è un giusto equilibrio all'interno dell'*équipe* si lavora male, l'armonia all'interno dell'*équipe* è la base del buon lavoro, se c'è qualcosa che funziona male nell'*équipe*, funziona male tutto il resto e si ripercuote sui ragazzi e in questo la supervisione è una risorsa perché ti consente di affrontare problemi tra colleghi, i problemi del gruppo... e poi ad ogni cambiamento, ad esempio un educatore va via ed uno nuovo che arriva, la costruzione di un nuovo equilibrio... la supervisione ti aiuta a gestire e affrontare questi momenti senza darti le soluzioni, ma stimolando il gruppo ad attivarsi” (Dettori et al., 2013, p.156).

“Lavorare all’interno di un gruppo ti permette di vedere il minore con occhi diversi e da lì può nascere un intervento giusto, frutto di un confronto, di uno scambio tra colleghi... ma non è sempre facile; infatti, per lavorare in *équipe* bisogna innanzitutto lavorare su sé stessi, quindi fare un lavoro di crescita personale per gestire in maniera giusta il confronto con il collega .” (Dettori et al., 2013, p.152).

Dalle testimonianze emergono due aspetti molto importanti: essere in grado di lavorare su sé stessi quindi investire sulla propria crescita personale e creare un giusto equilibrio nel gruppo di lavoro.

Creare e mantenere nel tempo la coesione del gruppo di lavoro è fondamentale in quanto nel momento in cui viene percepita un’identità stabile e uno scopo comune, si possono perseguire in maniera efficace i compiti e gli obiettivi. Per farlo, uno strumento molto importante è la presenza del supervisore nelle regolari riunioni d’*équipe*.

A ogni educatore spetta “il compito” di lavorare su sé stesso, di mettersi in discussione e di assumere consapevolezza rispetto alle proprie competenze e limiti. All’interno del proprio gruppo di lavoro, l’educatore deve dimostrarsi aperto a nuove prospettive e ad accettare *feedback* positivi o negativi.

Il coordinatore invece, oltre a garantire una costante formazione, affiancamento e supervisioni regolari ai propri collaboratori, deve creare un’adeguata turnazione degli operatori tenendo conto dei rischi del lavoro educativo e, ove possibile, delle disponibilità di ognuno e delle necessità in base ai propri impegni personali.

Il turn-over degli operatori, che si verifica in molte strutture residenziali, è un elemento di forte criticità per il benessere dell’*équipe* in quanto non permette la coesione del gruppo e di conseguenza l’acquisizione di fiducia reciproca tra i collaboratori. Oltre al turn-over, anche i contratti di lavoro poco tutelati e i salari bassi che vengono proposti dalle cooperative sociali presenti sul territorio, non facilitano la creazione e il mantenimento di un gruppo di lavoro stabile (Perla & Riva, 2016).

2.3.2 Le emozioni

Un altro aspetto da considerare nelle professioni di cura riguarda le emozioni e la loro capacità di influire sullo stato d'animo e sulle prestazioni dei dipendenti.

È importante specificare che l'interesse per il tema delle emozioni e degli stati d'animo nei luoghi di lavoro è abbastanza recente. Solitamente la ricerca in campo delle organizzazioni si è concentrata su temi come la motivazione, gli atteggiamenti, la giustizia organizzativa, la dissonanza cognitiva eccetera. Infatti, si può osservare, nel linguaggio organizzativo, l'assenza di termini come felicità, odio, amore, passione che sono tutti sentimenti provati dalle persone nell'ambito lavorativo; ma si preferiscono termini come soddisfazione personale, autorealizzazione, bisogni, motivazione.

Le emozioni sono delle reazioni affettive intense a stimoli piacevoli oppure spiacevoli utili nel mondo interno ed esterno della persona che provocano modifiche a livello somatico e psichico. Sono quindi una risposta momentanea allo stimolo che le ha provocate e che ha determinato uno stato di attivazione complesso, portando a pensare, decidere e agire nell'immediato. Per quanto riguarda il mondo del lavoro, le emozioni sono fondamentali per il successo dell'organizzazione e per il benessere degli individui (Pilati & Tosi, 2008).

Sempre in riferimento alle famose parole di Goleman (2021, p.97): *“I grandi leader ci stimolano. Accendono la nostra passione e forniscono modelli di comportamento alla parte migliore di noi”*. Secondo l'autore, per essere un leader efficace non serve solamente avere delle idee coinvolgenti, delle strategie innovative oppure essere lungimiranti, ma si tratta di qualcosa di più, ossia di agire sulle emozioni dei propri collaboratori nella giusta direzione.

È possibile analizzare questa competenza del leader attraverso un esempio pratico nell'ambito educativo: si ipotizza che una comunità educativa residenziale che può accogliere fino a massimo otto utenti più uno in pronta accoglienza, abbia attualmente sette utenti inseriti. Alcuni di loro risultano essere molto difficili da

gestire in quanto mettono in atto comportamenti devianti come uso di sostanze stupefacenti, episodi di furto, allontanamenti dalla struttura senza permesso, con ripetute segnalazioni alle forze dell'ordine.

L'educatore in turno da solo, si trova in difficoltà a gestire tali episodi e a dedicare, nello stesso momento, il tempo necessario a ogni ragazzo mettendo in atto degli interventi educativi idonei. Tale situazione risulta essere molto frustrante e angosciante per gli educatori e durante le riunioni d'*équipe* e le supervisioni risulta essere il tema d'interesse.

Nonostante gli educatori abbiano condiviso le difficoltà riscontrate durante i turni di lavoro, il coordinatore durante un'ordinaria riunione d'*équipe* presenta due nuovi casi altrettanto complessi che verranno inseriti la settimana seguente con la motivazione che l'aspetto fondamentale a cui pensare è quello economico e portare avanti la struttura, e durante i turni gli educatori faranno quello che riescono senza grandi aspettative sui progetti educativi dei ragazzi. La notizia può essere devastante per i collaboratori, non solo per il fatto che con altri due inserimenti la situazione si complica ulteriormente, ma anche per i modi usati dal coordinatore per comunicare tale decisione senza dimostrare un minimo di confronto ed empatia nei confronti dell'*équipe* e soprattutto non prendendo in considerazione il benessere degli altri utenti. In una simile circostanza, è possibile che all'interno dell'*équipe* si verifichi un malessere generale accompagnato da rabbia e frustrazione.

Un altro coordinatore, invece, presenta la stessa situazione utilizzando un approccio diverso condividendo con i collaboratori le proprie motivazioni e idee in merito alla decisione da prendere. Anche lui sostiene la necessità di pensare all'aspetto economico in quanto è importante che la struttura abbia almeno otto utenti per essere efficienti, ma è altrettanto importante pensare alla gestione dei turni di lavoro e quindi valutare la possibilità di garantire più con-presenze per poter dedicare il tempo necessario a ogni ragazzo e per organizzare attività di gruppo più complesse e interattive. In questo modo sia gli educatori saranno sollevati e potranno svolgere al meglio il loro lavoro, sia gli utenti riceveranno le

attenzioni necessarie. Inoltre, sarà possibile ripartire con il nuovo gruppo ragazzi lavorando sul benessere generale del gruppo e mettendo in atto interventi educativi mirati alla riduzione di comportamenti devianti. Oltre a tutte queste motivazioni pratiche, il secondo coordinatore incoraggia l'*équipe* con ottimismo mostrando fiducia nelle competenze di ognuno e nel gruppo di lavoro in generale. Crea quindi un clima di lavoro positivo, sereno e stimolante e incoraggia il lavoro di squadra e la collaborazione. Gli educatori si sentiranno apprezzati e di conseguenza motivati a lavorare con un gruppo di ragazzi più esteso.

Si può affermare che la differenza tra i due coordinatori sta nella forma e nella cura con le quali hanno presentato la situazione. Il primo ha trasmesso al gruppo sentimenti frustranti e di conflitto; mentre il secondo sentimenti come ottimismo e fiducia nelle proprie competenze sia come singoli individui che come gruppo.

2.3.2.1 Il circuito aperto

Goleman afferma che il leader è la guida emotiva del gruppo e che il suo umore influenza quello dei propri collaboratori. Questo significa che se il coordinatore, nel nostro caso, stimola i propri collaboratori verso l'entusiasmo il gruppo potrà dare il meglio; se invece vengono incentivati sentimenti come ansia e rancore, il gruppo si sentirà oppresso e incapace.

Il coordinatore, quindi, dovrebbe essere in grado di orientare la propria *équipe* con entusiasmo, sincerità ed energia. In altre parole, seguire una *leadership risonante* che consiste nell'essere in grado di creare armonia nella relazione con i propri collaboratori. Al contrario, se il coordinatore adopera una *leadership dissonante* come nel caso del primo coordinatore, quindi mettendo in atto atteggiamenti di chiusura verso i propri collaboratori, innescherà all'interno del gruppo sentimenti come ansia e frustrazione (Goleman, 2021).

Goleman (2002) spiega che il motivo per cui l'atteggiamento di un *leader* ha un grande impatto sui propri collaboratori riguarda la struttura del cervello umano, quella che gli scienziati hanno chiamato "*circuito aperto del sistema limbico*", la sede dei nostri centri emozionali. Il circuito aperto viene descritto come una regolazione limbica interpersonale, attraverso la quale le persone trasmettono segnali in grado di modificare i livelli ormonali, le funzioni cardiovascolari, i ritmi sonno-sveglia e la funzione immunitaria di un'altra persona.

Per quanto riguarda, invece, un sistema a circuito chiuso, come quello circolatorio, quest'ultimo è autoregolato ovvero quello che accade nel sistema circolatorio di un'altra persona non influisce in nessun modo sul nostro. Mentre, come abbiamo già detto, la regolazione di un sistema a circuito aperto dipende dagli influssi esterni (Goleman, 2002).

In altre parole, si può affermare che la nostra stabilità emotiva dipende dalle nostre relazioni con gli altri e per questo motivo l'atteggiamento del coordinatore influenza notevolmente i comportamenti e gli stati d'animo dei propri collaboratori.

2.3.3 Motivare e valorizzare i propri collaboratori

Gli studi sulla motivazione del personale nell'ambiente del lavoro hanno una lunga storia; infatti, i primi studi sperimentali in merito furono condotti negli anni '30 all'interno degli stabilimenti americani della Western Electric. Già i loro risultati mostrarono come la produttività sul lavoro potesse dipendere in larga misura dal comportamento dei capi nei confronti dei dipendenti cioè dal modo in cui guidavano il gruppo di lavoro, da come quest'ultimo era composto e dall'interesse che l'azienda mostrava per i suoi dipendenti e per i loro problemi personali.

Già in quegli anni venivano creati corsi di formazione per i capi su come dirigere nel modo giusto i propri gruppi di lavoratori. Veniva utilizzata la prima teoria motivazionale per spiegare gli atteggiamenti dei dipendenti al lavoro, ovvero la

teoria motivazione di Maslow secondo la quale è importante stimolare nel dipendente la sua motivazione “intrinseca”.

Per motivazione intrinseca si intende la motivazione al lavoro non imposta da fuori attraverso una minaccia oppure una punizione, ma sentita da dentro come un'esigenza personale. Come se il dipendente desiderasse in qualche modo di migliorare la sua prestazione lavorativa e ottenere dei risultati migliori. Per poter stimolare questo tipo di motivazione nel lavoratore, è necessario che quest'ultimo soddisfi attraverso il proprio impiego alcune delle sue esigenze psicologiche di base (Ferrari, 1980).

Kotter afferma che motivazione e ispirazione infondono energia nei collaboratori, non solo perché li trascina nella giusta direzione, ma perché soddisfano alcuni bisogni primari dell'uomo: appartenenza, riconoscimento, autostima, controllo sulla propria vita e capacità di vivere all'altezza dei propri sogni. Tutti questi sentimenti portano nell'uomo una reazione positiva. Secondo l'autore, i dipendenti possono essere motivati in vari modi: coinvolgendo in modo regolare i collaboratori nella scelta degli obiettivi e delle modalità di raggiungimento oppure riconoscendo i loro risultati attraverso *feedback* costanti ed efficaci, modelli di ruolo e formazione. In questo modo i dipendenti vengono stimolati, aiutati a crescere professionalmente e a trovare l'energia necessaria per superare gli ostacoli (Kotter, 2008).

Da un punto di vista pratico, i *leader* possono motivare e valorizzare i propri collaboratori mettendo in atto alcuni comportamenti come: capire i bisogni dei propri dipendenti e intervenire su di essi, è importante capire quali sono i bisogni motivanti e cercare di rispondere in maniera efficace alle esigenze di soddisfazione di tali bisogni; stabilire obiettivi sfidanti e difficili ma che siano raggiungibili; agire sull'aspettativa legata al raggiungimento di un obiettivo, ovvero capire cosa si aspettano i dipendenti nel momento in cui avranno raggiunto l'obiettivo; rinforzare i comportamenti desiderati quindi trovare delle strategie di rinforzo adatte al proprio gruppo di lavoro e al contesto in generale; creare *empowerment* in quanto importante processo motivazionale attraverso il quale è possibile condividere il

potere con i propri collaboratori mediante la partecipazione ai processi decisionali e la delega (Pilati & Tosi, 2008).

Per quanto riguarda il contesto delle comunità educative, gli educatori, prima di tutto, trovano la motivazione per svolgere tale incarico nel loro mondo interiore; infatti, è possibile affermare che *gli educatori lavorano con il cuore*. Aspirare a questa professione significa sentire il desiderio di lavorare per l'altro, di aiutare e sostenere i ragazzi bisognosi nel loro processo di crescita. A volte, però, questa sensazione interiore che caratterizza le professioni d'aiuto non è abbastanza. Di fatti, in un contesto di lavoro così complesso e delicato, gli educatori hanno bisogno di essere guidati e questo compito spetta al coordinatore il quale svolge un ruolo fondamentale nella motivazione e nell'orientamento dei propri collaboratori.

Goleman (2002, p.34) afferma: *quando ci sentiamo bene, lavoriamo meglio*. Questa sensazione si può provare all'interno di un'*équipe* educativa nella quale non manca un'atmosfera serena, armonia, ottimismo, collaborazione, sane relazioni interpersonali e fiducia tra i collaboratori.

Essere motivati nel proprio lavoro implica un maggior investimento di energie e un miglioramento delle proprie abilità, in questo modo gli obiettivi saranno più chiari e raggiunti con più facilità. Inoltre, lavorare in un clima positivo porta ad essere più fiduciosi nelle proprie capacità, più creativi e più disponibili ad aiutare gli altri.

Per questo motivo, la capacità del coordinatore di trasmettere emozioni positive ai propri collaboratori sarà determinante ai fini del successo e benessere degli utenti. Al contrario, la presenza di conflitti sposterà l'attenzione del gruppo dagli obiettivi da raggiungere e, di conseguenza, gli interventi educativi saranno scarsi o addirittura assenti.

Sempre in riferimento a Goleman, più un lavoro è complesso dal punto di vista emotivo, tanto maggiore dovranno essere l'empatia e il sostegno da parte del leader. Infatti, all'interno delle strutture educative, sono proprio i coordinatori del

servizio a determinare il clima di lavoro e di conseguenza a incoraggiare e facilitare il compito dell'educatore nella promozione del benessere dei propri utenti (Goleman, 2002).

2.4 Formulare critiche e il concetto di delega

2.4.1 Formulare critiche in modo costruttivo

In conclusione, un altro aspetto importante che rientra tra i compiti del coordinatore socioeducativo riguarda la capacità di formulare critiche e dare *feedback* chiari, produttivi e orientati al miglioramento. Al contrario, i leader che formulano critiche e forniscono *feedback* in modo crudo innescheranno nei propri dipendenti un senso di demotivazione, frustrazione e incapacità verso il proprio lavoro.

Infatti, anche la capacità di formulare critiche in modo costruttivo è un aspetto che riguarda il grado di intelligenza emotiva del coordinatore e quindi la sua capacità di gestire e soprattutto riconoscere le proprie emozioni e quelle dei propri collaboratori. Solo se si possiede una buona capacità di riconoscere, di accogliere e di essere consapevole dei sentimenti propri e altrui, si potranno formulare critiche costruttive che porteranno i propri dipendenti a migliorare e a mettersi in gioco.

Per formulare una critica efficace e costruttiva, è necessario considerare alcuni aspetti: essere specifici ovvero descrivere in modo esplicito quello che funziona bene e quello che invece bisogna migliorare, fornendo anche degli suggerimenti; farlo di persona e in privato; proporre delle possibili soluzioni, questo servirà alla persona per allargare il proprio punto di vista e considerare aspetti che aveva trascurato; e infine essere empatici nel momento in cui viene formulata la critica cercando di anticipare le ripercussioni del proprio commento sull'interlocutore (Goleman, 2021).

Oltre a questi consigli che il coordinatore dovrebbe tener conto nel momento in cui deve fornire un *feedback* a un collaboratore, è importante specificare che anche dall'altra parte, ovvero da chi riceve il riscontro, ci deve essere un'apertura nel

ricevere la critica e considerarla come un'opportunità per migliorare e vedere la situazione da un altro punto di vista.

È sempre più diffusa, all'interno delle organizzazioni, la mancanza di riconoscimenti positivi nei confronti dei propri collaboratori. Si tende a dare riscontri positivi solo nei momenti particolari in cui si è verificato un certo tipo di evento. Invece è importante fornire un riconoscimento tutte le volte che viene portato a termine un compito oppure quando l'educatore ha messo in atto un intervento educativo che ha funzionato; questo innescherà in lui un aumento di energie e motivazione al lavoro.

Il termine "riconoscimento" può essere considerato come un'esigenza che sta alla base delle relazioni interpersonali e consiste nel sentirsi considerati e riconosciuti professionalmente sia come persone dotate di abilità e competenze, sia come gruppo di lavoro efficace. È il compito del coordinatore promuovere costanti scambi di riconoscimento, durante le riunioni d'*équipe* e in privato, per instaurare un clima di lavoro stabile e sereno (De Ambrogio et al., 2021).

2.4.2 La capacità di delega del leader

Un altro aspetto importante del lavoro del coordinatore, che verrà analizzato nella parte sperimentale di questo elaborato finale, riguarda la capacità di delegare.

Secondo Brian Tracy, questa è un'altra delle competenze imprescindibili del leader. L'autore afferma che la realizzazione dei risultati più efficaci avviene attraverso i collaboratori, per questo motivo è importante delegare alcuni compiti, doveri e la responsabilità a quest'ultimi. La capacità di delega è una competenza che si apprende e si sviluppa nel tempo; più si impara a delegare più ci si sente sollevati dal carico lavorativo e i collaboratori saranno più attivi e motivati a raggiungere i risultati (Tracy, 2015).

Il concetto di delega è collegato a quello della motivazione al lavoro in quanto porta i collaboratori a impegnarsi nello svolgere il compito ricevuto e a essere motivati nel raggiungere ottimi risultati. L'aver ricevuto un incarico importante da parte del proprio superiore, innescherà nel lavoratore un aumento di autostima e desiderio di raggiungere e mantenere degli standard elevati che gli altri possono notare e riconoscere.

È importante, però, trovare un giusto equilibrio tra il compito da svolgere, la capacità e il livello di motivazione del collaboratore. Delegare un compito impegnativo che supera le capacità attuali del collaboratore lo metterà nella condizione di rischiare l'insuccesso oltre a suscitare in lui un senso di incompetenza e angoscia.

Inoltre, attraverso la delega, viene data la possibilità ai collaboratori di avere piena libertà di azione. Tale sensazione di libertà, insieme a un alto livello di responsabilità, motiva la performance e crea fiducia nelle persone. Per questo motivo è fondamentale, in qualità di coordinatore, strutturare in maniera efficace il lavoro da delegare, definendo in modo chiaro gli obiettivi e i compiti da svolgere. È altrettanto importante, nel momento della delega di un incarico, essere disponibili a partecipare e a discutere le strategie, i metodi e le tempistiche del compito. Esiste una relazione diretta tra dialogo e impegno organizzativo in quanto avere la possibilità di discutere con il proprio superiore il lavoro da svolgere e stendere insieme un piano di azione, permette di interiorizzare meglio il compito e avere un maggiore successo per la sua realizzazione (Tracy, 2015).

Dunque, la capacità e la disponibilità di delegare sono cruciali per il lavoro del coordinatore e per il buon funzionamento dell'*équipe* educativa.

Purtroppo, però, in molte strutture educative e non solo, questo non accade e molti coordinatori non utilizzano la delega durante il proprio operato per diversi motivi: perché ci si sente gli unici in grado di portare a termine certi tipi di compiti; l'abitudine di aver fatto sempre da soli; scarso riconoscimento delle capacità dei propri collaboratori.

Questo comporta, per i coordinatori, avere sulle spalle molte responsabilità e tantissimi compiti da svolgere che porta, di conseguenza, a un aumento del rischio di manifestarsi della sindrome di *burnout* e di stress prolungato nel tempo.

Allo stesso tempo ci possono essere anche delle resistenze dei collaboratori rispetto alla delega: la percezione della delega come un carico di lavoro aggiuntivo oppure come un sovraccarico di responsabilità.

Date queste premesse, è possibile affermare l'esistenza di una relazione tra la delega e il benessere: per i *leader*, la delega di alcuni incarichi, permetterà di sentirsi sollevati dal sovraccarico lavorativo e ottenere comunque il raggiungimento degli obiettivi grazie al lavoro dei propri collaboratori; per i dipendenti invece, avere la possibilità di svolgere diversi incarichi lavorativi, accrescerà le loro competenze lavorative, la motivazione al lavoro e la fiducia nelle proprie capacità (Tracy, 2015). Per entrambi, dunque, utilizzare la delega porta a dei benefici sia a livello del lavoro in termini di organizzazione che a livello di soddisfazione e benessere personale.

Nel lavoro di ricerca verrà analizzato il livello di delega da parte del coordinatore nei confronti degli operatori, sia nella quotidianità che durante un periodo di assenza prolungato come le ferie/malattia.

3 CAPITOLO: RICERCA SULLA LEADERSHIP NELLE COMUNITÀ EDUCATIVE PER MINORI

3.1 La struttura della ricerca

3.1.1. Problema della ricerca

Gli educatori che svolgono la loro professione all'interno delle strutture educative per minori devono avere la possibilità concreta di poter contare su un coordinatore del servizio affinché vengano messi in atto interventi educativi efficaci e lavorare in un ambiente cooperativo e accogliente.

Tale professionista non solo deve possedere capacità organizzative e di *leadership* come la gestione della turnazione degli operatori, condurre le riunioni d'*équipe*, interfacciarsi con i servizi sociali di riferimento dei ragazzi ospiti e con gli altri professionisti, ma deve altrettanto essere in grado di sostenere il benessere dell'*équipe* tenendo conto dei rischi che il lavoro educativo implica.

La competenza sociale del coordinatore, come evidenziato in precedenza, è fondamentale per garantire ai propri collaboratori un ambiente di lavoro sano, accogliente, motivante e stimolante al tempo stesso. La possibilità, per gli educatori, di lavorare in un ambiente accogliente dove il proprio carico emotivo può essere esteriorizzato e condiviso con il proprio superiore e con gli altri colleghi, è un ottimo elemento affinché il lavoro educativo sia efficace in termini di obiettivi e realizzazione dei progetti dei ragazzi ospiti.

Anche la creazione e il mantenimento di un'*équipe* di educatori unita è fondamentale per portare al termine un lavoro di gruppo efficace in quanto nel momento in cui viene percepita un'identità stabile e uno scopo comune, si possono perseguire in maniera efficace i compiti e gli obiettivi.

Il coordinatore dei servizi socio-educativi, oltre a garantire una costante formazione e affiancamento degli operatori nei momenti più complessi, ha il compito di creare dei momenti e dei luoghi di condivisione e di confronto delle esperienze vissute durante i turni di lavoro.

A tal proposito, questa ricerca nasce con l'obiettivo di indagare il punto di vista delle figure di coordinamento in riferimento al proprio ruolo, mansioni e gestione dell'*équipe* educativa.

Si tratta di un'indagine qualitativa, che ha lo scopo di conoscere e analizzare la *leadership* nelle comunità educative per minori in riferimento a quattro nuclei tematici:

- ❖ Compiti specifici del ruolo di coordinatore;
- ❖ Grado di coinvolgimento del coordinatore nel lavoro quotidiano della comunità e la capacità di delega: comprendere quanto il coordinatore è presente nella struttura e la possibilità per gli educatori di rifarsi a lui in caso di necessità; analizzare la capacità di delega del coordinatore;
- ❖ La percezione del coordinatore rispetto al carico emotivo del lavoro educativo: comprendere il significato che il coordinatore attribuisce al carico emotivo e le strategie utilizzate in situazioni di stress dell'*équipe*;
- ❖ Le difficoltà, per il coordinatore, nel guidare l'*équipe* educativa e i momenti di conforto: comprendere le criticità del lavoro di coordinamento e gli aspetti che permettono di lavorare in modo funzionale all'interno di un'*équipe* educativa.

3.1.2 Domanda di ricerca e ipotesi di ricerca

In seguito all'obiettivo generale sopra descritto, la domanda di ricerca è “Il coordinatore delle comunità educative per minori si interessa, e in che modo, del benessere dei propri collaboratori sul luogo di lavoro?”.

Questa domanda viene articolata in 7 sotto-domande in riferimento ai quattro nuclei tematici:

- ❖ Il coordinatore è presente in struttura? Quanto spesso?
- ❖ Gli educatori hanno la possibilità di rintracciare telefonicamente il coordinatore in caso di necessità?

- ❖ Chi si occupa della struttura nell'assenza del coordinatore? In base a quali criteri viene delegato un altro operatore a coprire il ruolo del coordinatore?
- ❖ In generale, alcuni compiti del lavoro di coordinamento vengono delegati agli operatori presenti in turno?
- ❖ Come, secondo il coordinatore, un educatore può tutelarsi da certe situazioni particolarmente complesse dal punto di vista emotivo?
- ❖ Quali strategie utilizza il coordinatore nel momento in cui percepisce nell'*équipe* momenti di stress?
- ❖ In che modo è funzionale lavorare in un'*équipe* educativa?
- ❖ Che tipo di difficoltà incontra il coordinatore svolgendo questo ruolo?

A questo punto, l'ipotesi della ricerca è la seguente: i coordinatori delle strutture residenziali per minori che riconoscono nel lavoro educativo un coinvolgimento emotivo da parte degli educatori, metteranno in atto diverse strategie affinché i propri collaboratori possano tutelarsi e far fronte a situazioni complesse dal punto di vista emotivo e a momenti di stress.

3.1.3 Partecipanti della ricerca

I partecipanti sono stati cinque coordinatori di comunità educative per minori nel territorio di Padova, di cui quattro donne e un uomo. Tutti gli intervistati hanno una formazione psico-pedagogica, nello specifico i titoli di studio più diffusi sono la Laurea Magistrale in “Progettazione e gestione dei servizi educativi” e la Laurea triennale in “Scienze dell'educazione e della formazione”, mentre uno di loro ha conseguito la “Specializzazione in Psicoterapia”.

Gli intervistati svolgono il ruolo di coordinatori di servizi educativi mediamente da tre anni.

3.1.4 Contesto di ricerca

Il contesto di riferimento all'interno del quale si è svolta la ricerca sono cinque comunità educative per minori operanti nel territorio di Padova.

Tali strutture seguono un modello familiare per offrire ai minori accolti uno spazio di crescita sano e accogliente, garantendo, quindi, un ambiente favorevole che aiuti il ragazzo a costruire la sua identità personale e riprogettare il suo futuro. Diversi studi hanno confermato come, anche nel caso di ragazzi allontanati dalla propria famiglia d'origine durante l'infanzia o l'adolescenza, avere la possibilità di vivere in ambiente sano e instaurare relazioni affettive autentiche con gli adulti di riferimento, in questo caso gli educatori e coordinatori, può portare al recupero di potenzialità e apertura a nuove prospettive di vita.

All'interno di tali strutture, l'*équipe* educativa di riferimento è composta da educatori turnanti presenti h24 e dal coordinatore. Queste figure, nella vita del ragazzo, diventano gli adulti sani che si occupano di lui e che garantiscono l'instaurarsi di una relazione affettiva ed emotiva stabile.

Le comunità educative all'interno delle quali si è svolta la ricerca accolgono minori con un'età media tra i 10 e i 16 anni; di cui tre accolgono sia maschi che femmine, mentre due esclusivamente femmine, con un totale massimo di otto utenti.

Le *équipe* educative delle strutture partecipanti alla ricerca sono così composte:

- ❖ Coordinatore; 9 operatori tra cui educatori con titolo di studio in “Scienze dell'educazione e della formazione” e psicologi con funzioni educative; psicoterapeuta interna, volontari;
- ❖ Coordinatore; 7 educatori con titolo di studio in “Scienze dell'educazione e della formazione”; due psicoterapeute interne, operatore socio-sanitario (OSS);
- ❖ Coordinatore; 8 psicologi con funzioni esclusivamente educative; responsabile dei servizi sociali;

- ❖ Coordinatore; 4 educatori con titolo di studio in “Scienze dell’educazione e della formazione”;
- ❖ Coordinatore, 4 educatori con titolo di studio in “Scienze dell’educazione e della formazione”; responsabile legale della struttura.

Tutte le strutture sono accreditate e autorizzate all’esercizio dalla legge regionale LR n.22 del 2002. Attraverso tale normativa, la Regione Veneto ha disciplinato i criteri per l’autorizzazione alla realizzazione di strutture e all’esercizio di attività sanitarie, sociosanitarie e sociali, nonché per l’accreditamento e la vigilanza delle stesse, siano esse gestite da soggetti aventi natura giuridica pubblica che di diritto privato.

3.1.5 Metodo e Strumento di ricerca

Il metodo utilizzato per la ricerca è di tipo qualitativo e ha l’obiettivo di comprendere la realtà studiata tramite un coinvolgimento più attivo del ricercatore, il quale entra in contatto diretto con l’intervistato utilizzando strumenti di rilevazione poco strutturati che permettono di raccogliere dati di tipo descrittivo.

Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è l’intervista semi-strutturata composta da domande aperte che non seguono una sequenza rigida, ma l’intervistatore ha la possibilità di cambiare il loro ordine e riformularle in base all’andamento dell’intervista (Montalbetti & Lisimberti, 2015).

Dunque, tale strumento prevede una traccia fissa di domande uguali per tutti gli intervistati con la possibilità di modificarle in base alle risposte ricevute. Per esempio, alcune domande prefissate possono non essere fatte in quanto l’intervistato ha già risposto in precedenza a quello specifico argomento.

Inoltre, il ricercatore ha la possibilità di approfondire alcuni temi, interessanti e utili per la ricerca, emersi durante l’intervista.

Dunque, l’intervista semi-strutturata permette un utilizzo flessibile non toccando mai la piena direttività ma neanche la piena non direttività. Al contrario delle

interviste standardizzate in cui le domande vengono proposte agli intervistati nello stesso modo in cui sono state fissate *ex ante* con il fine di raccogliere informazioni utili allo studio di un fenomeno sociale, oppure delle interviste non direttive che sono delle interviste biografiche basate sull'esperienza sociale dell'intervistato relativa al fenomeno che si vuole indagare (Bichi, 2002).

Prima di procedere con l'intervista, è stato utilizzato un altro strumento, il Google Moduli, con l'obiettivo di raccogliere alcune informazioni utili rispetto al contesto di ricerca, in cui sono state poste ai coordinatori delle domande conoscitive volte ad indagare:

- ❖ Genere;
- ❖ Titolo di studio;
- ❖ Da quanto tempo assume il ruolo di coordinatore;
- ❖ Quante e quali figure professionali operano all'interno dell'équipe;
- ❖ Sede della struttura;
- ❖ Tipologia di utenza accolta;
- ❖ Età media degli ospiti;
- ❖ Numero ospiti.

Le interviste si sono svolte in presenza presso la sede della comunità educativa in uno spazio tranquillo come quello dell'ufficio del coordinatore.

3.2 Analisi della ricerca e discussione dei dati

3.2.1 Metodo e strumento di analisi

Lo strumento di elaborazione dei dati utilizzato è ATLAS.ti. Si tratta di un programma di analisi di dati per le ricerche di tipo qualitativo che permette di cogliere i dati da analizzare, i codici con cui identificarli e le relazioni tra essi.

Tale programma è implementato sulla base dell'approccio teorico della *Grounded Theory* che ha l'obiettivo di raccogliere e analizzare i dati di ricerca, coerenti con i contesti di rilevazione.

Il software permette di inserire dei documenti (in questo caso le interviste fatte ai coordinatori delle comunità per minori), selezionare porzioni di testo significative a cui verranno assegnate dei codici creati dal ricercatore in riferimento all'obiettivo dell'indagine, e successivamente creare dei grafici esplicativi (Chiarolanza & De Gregorio, 2007).

In questa ricerca, l'analisi dei contenuti ha seguito il seguente processo:

- 1) Estrazione delle risposte dei coordinatori per ogni domanda delle interviste;
- 2) Individuazione delle macro-aree d'interesse;
- 3) La codificazione: per ogni risposta, e in riferimento alla specifica macro-area, sono stati individuati dei codici oggettivi che ne riassumessero i contenuti in riferimento all'obiettivo della ricerca e rispetto ai quattro nuclei tematici sopra elencati. Per la codificazione si è scelto di adottare una strategia integrata: *top-down*, partendo dalla letteratura presentata nei precedenti capitoli di questo elaborato; *bottom-up*, osservando le interviste sono stati valorizzati elementi aggiuntivi emersi nelle risposte dei coordinatori;
- 4) In seguito, per ogni macro-area sono state fatte riflessioni rispetto ai codici emersi più frequentemente nelle risposte dei coordinatori, aggiungendo anche alcune citazioni letterali rilevanti;

- 5) La creazione di un *network* grazie al quale è stato possibile osservare gli aspetti della *leadership* nelle comunità educative per minori con riferimento alle macro-aree e ai codici individuati; Inoltre, grazie a questo strumento, è stato possibile identificare le possibili “relazioni tra codici”, permettendo dunque di visualizzare eventuali relazioni tra le risposte ottenute;
- 6) Infine, si è passato alla discussione dei risultati seguendo lo stesso ordine di ogni macro-area precedentemente presentata.

A questo punto, vengono presentate brevemente le sette macro-aree individuate per passare poi, nel seguente paragrafo, all’analisi e discussione dei dati in riferimento ad esse.

- ❖ Le funzioni dei coordinatori: conoscere il ruolo del coordinatore socio-educativo a partire dai suoi compiti e funzioni;
- ❖ Presenza/assenza del coordinatore e reperibilità: indagare quanto il coordinatore è presente nella struttura quindi se di supporto all’educatore in turno; se gli educatori lo possono rintracciare telefonicamente in caso di necessità e come viene gestita l’assenza del coordinatore durante il periodo di ferie/malattia;
- ❖ Capacità di delega del coordinatore: il coordinatore delega lo svolgimento di alcuni dei suoi compiti agli educatori in turno;
- ❖ Difficoltà del lavoro di coordinatore: conoscere le difficoltà maggiormente riscontrate nel lavoro di coordinamento delle strutture educative;
- ❖ Strategie di gestione del carico emotivo del lavoro educativo: strategie che, secondo il coordinatore, l’educatore deve avere la possibilità e la capacità di utilizzare per tutelarsi da certe situazioni complesse;
- ❖ Buone prassi e strategie per il benessere del team: quali strategie utilizza il coordinatore per il benessere del team e quando un’*équipe* educativa può essere considerata funzionale ed efficace;
- ❖ Elementi aggiuntivi riportati dai partecipanti e utili alla ricerca.

❖ 3.2.2. Risultati

Prima di procedere con i risultati, è importante precisare che questo elaborato finale è uno studio esplorativo e per questo motivo l'obiettivo non è stato quello di trovare dei risultati standardizzabili ma di analizzare un fenomeno sociale, nello specifico la *leadership* nelle comunità educative per minori.

Si procede ora con l'esposizione dei dati raccolti presentandoli attraverso tabelle e citazioni di parti di testo; i dati raccolti verranno presentati partendo dalle 7 macro-aree e analizzando i codici individuati per ognuna.

3.2.2.1 Funzioni del coordinatore

Per questa macro-area sono stati individuati dei codici volti a rappresentare i compiti dei coordinatori emersi più frequentemente nelle loro risposte.

La mansione riportata più volte dai partecipanti riguarda la gestione dei contatti con i servizi sociali invianti e con gli altri professionisti (5). Nello specifico si tratta di partecipare alle riunioni con gli assistenti sociali per aggiornarsi sul progetto di ogni minore per quanto riguarda per esempio la scuola e rispetto agli obiettivi del minore in generale. E anche tenere i rapporti con gli altri professionisti che ruotano attorno al minore, come psicologi, neuropsichiatra infantile o con il tribunale per i minori.

“Uno dei miei compiti è quello di interfacciarmi con i servizi sociali invianti. Quindi anche la partecipazione a UVMD, a riunioni di verifica dei casi e dei progetti dei ragazzi. Gestisco anche i colloqui con gli psicologici e npi dei ragazzi.”

Alcuni di loro hanno risposto che si occupano della gestione quotidiana della struttura e degli imprevisti (4). In particolare, aiutare l'educatore in turno a gestire gli imprevisti, a organizzare gli impegni dei ragazzi e a gestire la casa in generale.

Un altro compito diffuso tra i partecipanti riguarda la gestione della riunione d'*équipe* settimanale (4). Momento in cui viene fatto il punto della situazione per ogni ragazzo, vengono gestiti eventuali aspetti critici della settimana passata e organizzate le attività della prossima settimana.

Gestire ed effettuare la turnazione degli operatori è un altro compito emerso dai partecipanti (3). Mentre alcuni di loro (2) svolgono anche turni da educatore; quindi, coprono alcuni turni nella settimana con funzioni esclusivamente educative.

Gestire gli adempimenti burocratici è il compito emerso una sola volta durante le interviste (1). Un coordinatore ha risposto che tra i suoi compiti, c'è anche la gestione burocratica della struttura.

“Alcune ore del coordinamento vengono dedicate alla stesura delle relazioni tecniche o di altra documentazione che serve ai fini dell'accreditamento e dell'autorizzazione al funzionamento oppure delle certificazioni ISO”.

Un altro compito emerso una sola volta dalle interviste riguarda il monitoraggio dei progetti educativi individualizzati dei ragazzi ospiti (PEI) (1).

3.2.2.2 Presenza/assenza del coordinatore e reperibilità

Per la seguente macro-area sono stati individuati alcuni codici volti a rilevare la presenza fisica del coordinatore in struttura, la gestione dell'assenza durante le ferie/malattia, e la reperibilità al telefono di servizio in caso di necessità e urgenza. Tutti partecipanti (5) hanno risposto che sono presenti fisicamente in struttura tutti i giorni feriali e sono di supporto all'educatore in turno.

Per quanto riguarda la gestione dell'assenza del coordinatore durante il periodo di ferie/malattia, alcuni dei coordinatori intervistati (3) vengono sostituiti esclusivamente da un educatore della struttura; mentre 2 di loro dal responsabile legale del servizio, oltre che da un educatore in riferimento.

La maggioranza dei coordinatori hanno affermato che il criterio di scelta dell'educatore incaricato per la sostituzione è colui che ha più esperienza ed è in grado di gestire gli imprevisti con facilità (4); mentre per un coordinatore l'educatore sostituito viene scelto durante la riunione d'*équipe* in base agli impegni di tutti e ferie di ognuno.

Tutti hanno risposto che sono reperibili al cellulare di servizio h24 e quindi gli educatori hanno la possibilità di avere un confronto diretto con il proprio coordinatore in qualsiasi momento della giornata.

3.2.2.3 Capacità di delega del coordinatore

L'obiettivo di questa macro-area è quello di comprendere la capacità di delega del coordinatore di alcuni dei suoi compiti agli educatori.

Tutti i partecipanti (5) hanno risposto che alcune delle loro mansioni vengono delegate agli operatori, affermando l'importanza del lavoro di gruppo e la necessità di contare sulla propria *équipe*.

“Certamente, non si può fare tutto da soli. Il lavoro di coordinamento implica veramente molte responsabilità e il lavoro degli educatori è fondamentale in quanto sono loro in prima linea all'interno della struttura, su molti aspetti faccio riferimento a loro”.

“Sì, noi ci sentiamo spesso per telefono anche quando non sono presente in comunità e alcune cose vengono gestite dagli operatori al posto mio. Anche i colloqui con i servizi sociali spesso io non sono presente ma delego l'operatore in turno oppure in compresenza”.

“Sì, per qualsiasi cosa io faccio molto riferimento agli operatori, sono davvero importanti nella gestione di tutti i compiti che il mio ruolo implica. Si fa proprio un lavoro di squadra”.

3.2.2.4 Difficoltà del lavoro del coordinatore

Attraverso la seguente macro-area sono state individuate quelle che sono, secondo i coordinatori, le difficoltà maggiormente riscontrate nel lavoro di coordinamento delle strutture educative.

La difficoltà più diffusa riguarda la gestione dei rapporti con i servizi sociali (4). In particolare, il fatto di non ricevere sempre una disponibilità di confronto da parte del servizio su una determinata situazione che riguarda il minore accolto; oppure la gestione di un'aspettativa troppo alta da parte del servizio inviante nei confronti della struttura di accoglienza del minore.

“Una difficoltà del mio ruolo riguarda la gestione dei rapporti con i servizi sociali che si aspettano da te professionalità e anche immediatezza, in realtà il lavoro educativo non è un lavoro immediato ma un lavoro lungo, e a volte si aspettano che in 6 mesi stravolgi la situazione, e quando questo non succede il dito viene puntato contro il coordinatore”.

Altri coordinatori (2) hanno parlato invece di quella che è la difficoltà nell'effettuare la turnazione degli educatori. Nello specifico della difficoltà di far procedere la turnistica in modo efficace considerando il fatto che gli operatori hanno bisogno di ritagliarsi degli spazi extralavorativi e facendo attenzione che l'operatore non si senta oberato piuttosto che trascurato.

“Far combaciare i bisogni di tutti i collaboratori, fare i turni è veramente molto difficile perché bisogna tener conto dei bisogni di tutti perché sono veramente dei bisogni necessari, quindi, bisogna trovare il modo di rispondere a tutti, perché questo lavoro è molto carico e se non si ha la possibilità di staccare e fare le proprie cose, quindi scindere la professione dalla persona, prima o poi si cede”.

Per alcuni coordinatori (2) una difficoltà riguarda la gestione della responsabilità in quanto coordinatore. In particolare, gestire la responsabilità della struttura

educativa che vada tutto bene, la responsabilità del minore accolto e del suo progetto educativo e la responsabilità che l'*équipe* stia bene.

Alcuni coordinatori (2) hanno espresso quella che è la difficoltà di essere reperibili h24 ed essere utili, anche da remoto, all'educatore in turno.

Per le due macro-aree sotto presentate, è stato scelto di mostrare i codici individuati (in riferimento alle strategie dei coordinatori) anche attraverso delle tabelle rappresentative in quanto sono le macro-aree centrali inerenti alla domanda di ricerca di questo elaborato finale e che verranno poi discusse nel paragrafo successivo che riguarda la discussione dei risultati.

3.2.2.5 Strategie di gestione del carico emotivo del lavoro educativo

All'interno di questa macro-area vengono raggruppate, attraverso i codici individuati, tutte quelle strategie che, secondo il coordinatore, l'educatore deve avere la possibilità e la capacità di utilizzare per tutelarsi da certe situazioni complesse.

Codici	Frequenza
Supervisione	5
Lavoro su sé stessi e prendere la giusta distanza	3
Riunione	2
Rimanere lucidi	2
Possibilità di formazione per la gestione dello stress	1

Tabella 1: Strategie di gestione del carico emotivo del lavoro educativo

Come si può osservare dalla tabella 1, tutti i coordinatori intervistati hanno nominato la supervisione come momento fondamentale in cui gli educatori hanno la possibilità di esteriorizzare e parlare di determinati argomenti e di situazioni complesse vissute sul posto di lavoro.

“È importante una cosa che noi facciamo due volte al mese che è la supervisione, con un supervisore esterno che, oltre ad affrontare situazioni specifiche che portiamo noi, di volta in volta affronta anche dei temi a livello di prevenzioni di burnout, prevenzione di situazioni forti e questo aiuta molto l'équipe”.

“Domani vedrò un supervisore che si occuperà esclusivamente del gruppo degli educatori perché in tanti siamo in una situazione di burnout e faremo un percorso con un supervisore apposito. Una cosa diversa rispetto alla supervisione mensile in cui solitamente lavoriamo sul gruppo ospiti”.

Alcuni partecipanti (3) hanno parlato dell'importanza, nel lavoro educativo, di essere in grado di lavorare su sé stessi e mantenere una certa distanza di fronte alle situazioni complesse.

“[...] ci vuole anche un po' di lavoro personale e capacità di separare la propria vita, interessi e affetti da quella lavorativa. Quindi è importante che l'educatore sia collocato nel ruolo di educatore e che si senta che in quel momento sta lavorando e quindi che il coinvolgimento è lavorativo, professionale”.

Mentre 2 di loro hanno parlato della capacità di rimanere lucidi di fronte ai casi complessi in cui ci si trova a lavorare quotidianamente.

Altri aspetti emersi riguardano la riunione (2) come momento di confronto e spazio di ascolto dell'altro; e la possibilità di formazione per la gestione dello stress (1). In particolare, la possibilità per gli operatori di esprimere, attraverso un questionario, la loro preferenza e necessità in termini di formazione annuale messa a disposizione dalla cooperativa.

3.2.2.6 Buone prassi e strategie per il benessere del team

La seguente macro-area è stata individuata con l'obiettivo di conoscere il punto di vista dei coordinatori rispetto a un'*équipe* educativa efficace e funzionale, e quali strategie possono essere utilizzate per il benessere del team.

Codici	Frequenza
Attenzione al benessere dell'operatore	4
Mettersi in discussione e in gioco	2
Dialogo aperto	1
Collaborazione	1
Possibilità di supervisione individuale	1

Tabella 2: Buone prassi e strategie per il benessere del team

Come rappresentato nella tabella 2, la maggior parte dei partecipanti (4) hanno parlato dell'attenzione verso il benessere dell'operatore. In particolare, del fatto di riuscire a far sentire al proprio agio gli operatori all'interno del posto di lavoro, considerando anche la fatica che questo lavoro implica.

“Garantendo buone condizioni agli operatori e far in modo che stiano bene nel luogo di lavoro verranno poi raggiunti gli obiettivi della comunità e portati avanti i progetti dei ragazzi con più facilità. Se riusciamo a garantire questo per gli operatori riusciamo anche a garantire risposte migliori nei confronti dei ragazzi”.

Altri coordinatori (3) hanno parlato, invece, di quella che è la capacità degli educatori ma anche dei coordinatori di mettersi in gioco e in discussione.

“L’*équipe* è funzionale quando si condivide lo stesso obiettivo e quando si ha voglia di imparare e mettersi in gioco da parte degli educatori e coordinatori, nel senso che penso che sia un lavoro in cui non ci si può basare sulle certezze e credo che sia un lavoro in cui bisogna saper stare nell’imprevisto, nella novità, nel non pensato e provare a trovare nuove strade perché le persone con cui abbiamo a che fare sono tutte diverse”.

“[...] Un’altra cosa è importante che ci sia apertura sia da parte del coordinatore ma anche da parte dell’educatore di mettersi in discussione”.

Pochi partecipanti hanno nominato la collaborazione (1), la possibilità di supervisione individuale come supporto individuale per l’educatore che si sente affaticato (1) e l’utilizzo del dialogo aperto all’interno dell’*équipe* (1).

“[...] tra i colleghi all’interno della nostra *équipe* c’è il dialogo e la comprensione reciproca perché le colleghe che sono in turno insieme dimostrano molta comprensione tra di loro”.

Inoltre, dalla seguente tabella 3 è stato possibile osservare che le strategie: dialogo aperto, collaborazione e possibilità di supervisione individuale sono state espresse esclusivamente dai coordinatori con titolo di studio in “Progettazione e gestione dei servizi educativi”.

Mentre il coordinatore con titolo di studio “Specializzazione in Psicoterapia” ha espresso due strategie; e i due coordinatori con il titolo di studio “Laurea triennale in scienze dell’educazione e della formazione” una.

Questa ipotesi verrà poi approfondita e discussa nel seguente paragrafo.

Strategie	Progettazione e gestione dei servizi educativi	Laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione	Specializzazione in Psicoterapia
Attenzione al benessere dell'operatore	X	X	X
Mettersi in discussione e in gioco	X		X
Dialogo aperto	X		
Collaborazione	X		
Possibilità di supervisione individuale	X		

Tabella 3: Buone prassi e strategie per il benessere del team

3.2.2.7 Elementi aggiuntivi riportati dai partecipanti

Infine, l'ultima macro-area individuata riguardano gli aspetti aggiuntivi riportati dai partecipanti nel corso delle interviste.

Nello specifico, la possibilità di avere una formazione continua, sia in termini teorici che pratici, rispetto al proprio ruolo di coordinatori (2); e la possibilità di effettuare un tirocinio durante la specializzazione in "Progettazione e gestione dei servizi educativi" (1) per facilitare la conoscenza di quello che implica il lavoro di coordinamento dei servizi educativi.

A seguire è riportato il *Network* che permette di osservare tutti gli aspetti emersi dalle interviste riguardo la *leadership* nelle comunità educative per minori, le varie relazioni tra codici e le connessioni tra le macro-aree individuate.

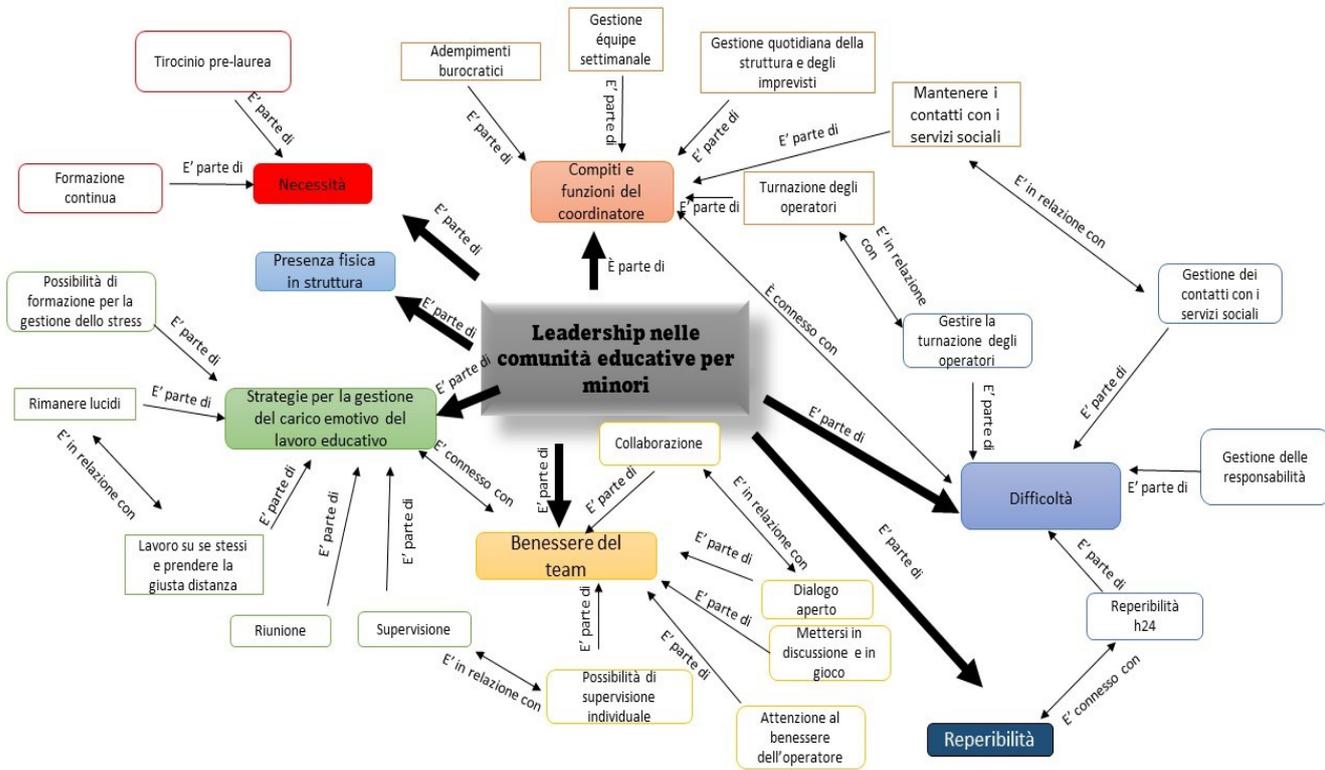


Figura 1: *Network*

3.2.3 Discussione dei risultati

Di seguito verranno discussi i dati raccolti seguendo l'ordine di ogni macro-area presentata nei risultati; la discussione dei dati avverrà in riferimento ai concetti presenti in letteratura, ai risultati negativi e risultati inaspettati emersi dalla ricerca.

Le funzioni dei coordinatori

Per quanto riguardano le funzioni dei coordinatori, il mantenimento e la gestione dei contatti con i servizi sociali è uno dei compiti principali del coordinatore in quanto è fondamentale la comunicazione e l'aggiornamento riguardo l'andamento del ragazzo ospite, soprattutto rispetto alla scuola, allo stato di salute e ai rapporti con la famiglia d'origine. Infatti, dai risultati della ricerca è emerso che tutti i coordinatori intervistati svolgono questo compito.

È stato rilevato, invece, un basso riscontro da parte dei partecipanti riguardo il monitoraggio del Piano educativo individualizzato (PEI) di ogni ospite. La letteratura afferma (P. Bastianoni, 2014), invece, che all'interno delle comunità educative per minori il monitoraggio del progetto del minore sia di fondamentale importanza per il suo percorso all'interno della struttura. Il fatto di aver trovato pochi riscontri rispetto a questo aspetto può essere dato da un limite della ricerca in quanto la domanda posta agli intervistati è stata molto generale e, di conseguenza, gli intervistati hanno nominato alcuni dei compiti che vengono svolti quotidianamente, mentre il monitoraggio del PEI avviene una volta al mese.

Un altro compito diffuso tra i partecipanti e presente in letteratura (Maria Scaglietti, 2002), riguarda la gestione della riunione d'*équipe* settimanale da parte del coordinatore e la gestione della struttura in generale. Questo è uno dei compiti che sta alla base della gestione generale di una struttura educativa, ovvero programmare periodicamente le riunioni d'*équipe*, creare e affrontare insieme ai propri collaboratori l'ordine del giorno.

Per quanto riguarda il fatto che alcuni coordinatori svolgono anche turni in struttura con funzioni educative, è possibile che quest'ultimi abbiano un contratto

di lavoro con un monte ore maggiore e che quindi implica anche lo svolgimento di alcuni turni a settimana. Inoltre, il fatto di svolgere dei turni regolari in struttura può essere considerato un aspetto positivo perché permette di facilitare il lavoro di coordinamento in quanto si ha la possibilità di osservare le dinamiche non solo tra i ragazzi ospiti, ma anche avere un occhio su quello che implica il lavoro educativo; quindi, anche condividere, in modo diretto, con i propri collaboratori la gestione quotidiana della struttura.

Un risultato inaspettato riguarda gli adempimenti burocratici quali occuparsi di tutta la documentazione necessaria al fine di rispondere in maniera idonea ai criteri dell'autorizzazione e dell'accreditamento all'esercizio della struttura educativa in questione (LR n.22 del 2002). Un solo coordinatore ha risposto di occuparsi di questo aspetto e per questo motivo è possibile che, essendo una procedura che coinvolge anche la cooperativa di riferimento non è un compito diretto del coordinatore, ma solitamente se ne occupano i superiori della stessa come, per esempio, il presidente della cooperativa insieme ai soci se presenti.

Presenza/assenza del coordinatore e reperibilità

Un aspetto volto a rilevare il coinvolgimento attivo del coordinatore alla gestione della struttura in generale nonché la gestione degli imprevisti e dei momenti critici, è emerso dalla presenza quotidiana in struttura di quest'ultimi e dalla disponibilità di essere reperibili h24 per qualsiasi necessità. Questo aspetto ha portato a un risultato positivo per la ricerca in questione in quanto significa, per gli educatori, non sentirsi soli in turno avendo la possibilità di contare sul supporto del proprio superiore nei momenti più critici.

Per quanto riguarda, invece, la gestione dell'assenza del coordinatore nei periodi di ferie/malattie è possibile che, per i coordinatori che hanno affermato di essere sostituiti non solo da un educatore con più esperienza e quindi più idoneo a fronteggiare le emergenze ma anche da un responsabile legale, si tratti di una

questione interna della cooperativa che prevede anche il ruolo di questa figura legalmente responsabile della struttura.

Capacità di delega del coordinatore

Si tratta di un aspetto presente nella letteratura per quanto riguarda la *leadership* in generale ed emerso in questa ricerca con risultati positivi.

Il coordinatore in grado di delegare alcune delle sue mansioni ai propri collaboratori non solo innescherà in quest'ultimi un aumento di autostima e desiderio in termini di raggiungimento di obiettivi, ma anche si sentirà sollevato da alcune responsabilità che il suo ruolo implica (Brian Tracy, 2015).

Questo aspetto ha avuto un impatto positivo per la ricerca in quanto i partecipanti hanno dichiarato di far riferimento alla propria *équipe* per lo svolgimento di alcuni dei propri compiti, nominando l'importanza del lavoro di squadra. Questo può portare a pensare che, all'interno delle strutture che hanno partecipato alla ricerca, non esiste una gerarchia rigida dei propri compiti, ma l'*équipe* educativa è collaborante e c'è fiducia reciproca tra i membri.

Difficoltà del lavoro di coordinatore

Oltre alle funzioni e al ruolo in generale del coordinatore socio-pedagogico, è stato interessante conoscere anche quelle che sono le difficoltà che questo ruolo implica. Come per gli educatori, anche il coordinatore si trova a vivere momenti complessi per quanto riguardano le responsabilità e gli aspetti complessi da gestire quotidianamente.

Come già accennato nel precedente paragrafo, la maggioranza dei partecipanti alla ricerca hanno affermato di trovarsi in difficoltà a mantenere e gestire i rapporti con i servizi sociali di riferimento dei ragazzi ospiti.

Questa difficoltà può essere dovuta dal fatto che i ragazzi sono imprevedibili e non sempre i progetti educativi, precedentemente definiti e condivisi con i servizi sociali, vadano a buon fine. A questo punto la responsabilità di questo può ricadere

sul coordinatore in quanto è lui il responsabile diretto della struttura che accoglie il minore questione.

Inoltre, il fatto che il servizio sociale segua contemporaneamente più minori in difficoltà, può portare a una scarsa disponibilità di confronto diretto e di reperibilità e questo aspetto può diventare, per la struttura ospitante, un aspetto critico da gestire.

Per quanto riguardano le responsabilità del coordinatore, quest'ultimo è responsabile rispetto ai servizi sociali inviati, ai minori accolti, alle famiglie dei minori accolti e rispetto ai propri collaboratori (Perla, 2016). Questo aspetto è emerso durante le interviste e quindi può essere considerato come un risultato positivo in quanto alcuni partecipanti hanno espresso questa difficoltà. Anche il fatto di essere sempre reperibili, per alcuni coordinatori, è una grossa responsabilità in quanto non basta rispondere al telefono, ma bisogna anche cercare di essere utile e supportare l'educatore in turno da remoto.

Pochi coordinatori, invece, hanno espresso le loro difficoltà in termini di gestione della turnazione degli operatori. In riferimento alla ricerca, ci sarebbero potuti essere più riscontri per questo aspetto considerando il fatto che la maggioranza dei coordinatori hanno dichiarato di essere molto attenti nei confronti dei propri collaboratori e del loro benessere (aspetto discusso nelle prossime due macro-aree). È possibile che questo non sia avvenuto perché alcune delle strutture che hanno partecipato alla ricerca possono contare su un responsabile delle risorse umane che distribuisce il personale in maniera efficace e, di conseguenza, ogni operatore ha un monte ore settimanale adeguato al proprio incarico.

Buone prassi e strategie per il benessere del team e strategie di gestione del carico emotivo del lavoro educativo

Le seguenti macro-aree vengono discusse insieme per due motivi: uno perché entrambe rispondono alla domanda di ricerca di questo elaborato finale e all'ipotesi di ricerca precedentemente presentata; e due perché sono strettamente collegate in quanto perseguono lo stesso obiettivo ovvero quello di analizzare se il coordinatore riconosce, nel lavoro educativo, un elevato carico emotivo e affaticamento per gli educatori, e quali strategie possono essere utilizzate affinché gli educatori vengano tutelati da questo punto di vista. In breve, attraverso queste due macro-aree è possibile analizzare la competenza sociale del leader.

Per fare questo è possibile iniziare prendendo come riferimento la variabile “titolo di studio” delle persone intervistate. Dai risultati raccolti nel precedente paragrafo che riguarda la macro-area *Buone prassi e strategie per il benessere del team*, è possibile osservare dalla tabella 3 che i coordinatori che hanno conseguito un titolo di studio in “Progettazione e gestione dei servizi educativi” quindi una laurea magistrale specifica per svolgere questo ruolo, mettono in atto il maggior numero di strategie volte a salvaguardare il benessere della propria *équipe* educativa. L'ipotesi è che, grazie a un percorso di studio specifico, le persone possiedano maggiori competenze in materia per la gestione efficace di un gruppo di lavoro nell'ambito educativo.

Di seguito, due citazioni rilevanti dalle interviste che giustificano questa ipotesi:

“[...] Per me l'attenzione principale in quanto coordinatrice è nei confronti degli educatori, a volte più che nei confronti dei ragazzi perché se l'équipe di educatori funziona e molto più facile che anche il gruppo di ragazzi funzioni”.

“[...] Noi coordinatori che abbiamo la fortuna e la possibilità di vederli lavorare, quando notiamo qualcosa magari siamo noi a intervenire e dire guarda “un giorno di riposo in più forse ne hai bisogno”. Cercando di capire se c'è qualcosa che non va qui oppure a casa e come possiamo gestirla”.

La strategia più diffusa tra i cinque partecipanti è la supervisione. Come affermato anche nella letteratura (Dettori et al., 2013), la supervisione è uno spazio

importante dedicato agli operatori all'interno del quale si possono esprimere le proprie difficoltà e frustrazioni, ad assumere consapevolezza rispetto alle proprie emozioni e a trovare, insieme ai propri colleghi, strategie per superare i momenti difficili e a prevenire la sindrome del *burnout*.

Nelle interviste è emersa anche la possibilità per gli educatori di chiedere una supervisione individuale, garantendo il segreto professionale, come supporto al singolo educatore nei momenti più difficili. Questo è un aspetto molto interessante che non è stato considerato inizialmente.

Un altro aspetto rilevante per la ricerca è l'attenzione al benessere dell'operatore da parte dei partecipanti. Quest'ultimi hanno espresso il loro interesse e attenzione nei confronti dei propri collaboratori sul posto di lavoro.

Il fatto che tutti i coordinatori intervistati abbiano parlato di questo aspetto dimostra un alto livello di consapevolezza sociale, che fa parte delle competenze sociali del leader secondo Goleman (2002). Questa capacità fa sì che i coordinatori delle strutture siano empatici nei confronti dei propri collaboratori e questo significa che il coordinatore è in grado di essere consapevole e di gestire le proprie emozioni, per questo motivo dimostra un'alta predisposizione ad accogliere gli stati d'animo dei propri collaboratori.

È interessante osservare come alcuni coordinatori, di fronte alla domanda "Come gli educatori si possono tutelare dal carico emotivo che questo lavoro implica?", hanno fatto riferimento alla capacità dell'educatore di lavorare su sé stesso e prendere la giusta distanza oppure alla capacità di mettersi in discussione e in gioco. Questo dimostra come all'interno del gruppo di lavoro ci deve essere una bidirezionalità affinché il gruppo funzioni e sia in grado di raggiungere gli obiettivi comuni. Il coordinatore mette in atto tutte le sue competenze affinché i propri collaboratori possano stare bene e dare il meglio nel lavoro; però dall'altro lato anche gli educatori devono essere aperti a mettersi in discussione e in gioco e a conoscere quelli che sono i confini del lavoro educativo, quindi di fronte a

situazioni complesse, essere in grado di prendere una giusta distanza e rimanere lucidi per superare gli ostacoli.

A questo si collega anche il bisogno degli educatori di avere una formazione costante in termini di gestione dello stress e di fronteggiare le situazioni emotivamente complesse. Questo può essere considerato un risultato negativo della ricerca in quanto un solo coordinatore ha parlato di questa opportunità per i propri collaboratori.

In conclusione, rispetto all'ipotesi di ricerca precedentemente presentata, i partecipanti hanno dimostrato, attraverso la presentazione di diverse strategie per sostenere *l'équipe*, di possedere buone competenze in materia di *leadership* per quanto riguarda il benessere degli operatori.

Elementi aggiuntivi riportati dai partecipanti

Un risultato positivo della ricerca è che ha permesso di soffermarsi su due aspetti emersi dai partecipanti e non considerati precedentemente. Questi riguardano la necessità di formazione costante per i coordinatori, sia in termini teorici che pratici, e l'importanza, secondo chi ha svolto la laurea magistrale in "Progettazione e gestione dei servizi educativi", di avere la possibilità di effettuare un tirocinio formativo pre-laurea nelle strutture educative con l'obiettivo di conoscere nella pratica quello che è il ruolo del coordinatore socio-pedagogico.

Il bisogno di ricevere una formazione costante per i coordinatori dalle strutture socio-educative può essere giustificato dal fatto che si tratta di un lavoro complesso che necessita molte competenze e avere la possibilità di partecipare a formazioni di aggiornamento permette di acquisire sempre nuove strategie di gestione delle dinamiche del gruppo educatori e del gruppo ospiti. Oltre ad acquisire nuove competenze in materia di utilizzo di nuovi programmi e software utili per facilitare il lavoro di coordinamento dal punto di vista più pratico. Anche il fatto di dover interfacciarsi con ragazzi pre-adolescenti e adolescenti è un aspetto che necessita

di formazione costante considerando il fatto che i ragazzi sono imprevedibili e molti veloci per tanti aspetti (un esempio di formazione potrebbe essere la gestione dei conflitti nel gruppo ospiti).

Come si è potuto osservare da questa ricerca, il lavoro di coordinamento è un lavoro dinamico e le giornate di coordinamento non sono tutte uguali, per questo motivo è importante saper stare nell'incertezza e gestire gli imprevisti, oltre a gestire in maniera efficace tutte le responsabilità. A questo si collega anche il bisogno di effettuare un tirocinio per chi auspica di diventare coordinatore di strutture educative. Questo può facilitare la comprensione di quelli che sono i compiti quotidiani del coordinatore e soprattutto permettere di osservare come gestire, in maniera efficace, le relazioni interpersonali che implicano sia il gruppo di educatori che il gruppo degli ospiti.

Il network

In riferimento alla figura 1 rappresentata nel precedente paragrafo, è possibile osservare che la *leadership* nelle comunità educative per minori è composta da: compiti e funzioni specifici del ruolo di coordinatore; difficoltà che questo ruolo implica; reperibilità; presenza in struttura; strategie per il benessere del team; strategie per la gestione del carico emotivo del lavoro educativo; necessità di miglioramento. È possibile osservare inoltre, come alcuni di questi aspetti (macro-aree precedentemente discusse) sono connessi tra loro.

Per esempio, la macro-area riguardante i compiti e le funzioni del coordinatore è connessa con la macro-area delle difficoltà che queste mansioni implicano. In particolare, il compito di effettuare la turnazione degli operatori implica, per il coordinatore, una difficoltà perché, come discusso precedentemente, è importante considerare e soddisfare i bisogni di tutti gli operatori in quanto si tratta di un lavoro complesso ed è fondamentale che gli operatori abbiano la possibilità di scindere la propria vita privata da quella lavorativa attraverso turni bilanciati e giorni di riposo.

Anche mantenere i contatti con i servizi sociali è considerata, per i coordinatori intervistati, una difficoltà. Come anche la reperibilità h24 garantita da quest'ultimi è considerata per alcuni di loro un aspetto critico.

Altre due macro-aree connesse tra loro riguardano le strategie per la gestione del carico emotivo del lavoro educativo e le strategie per il benessere del team perché entrambe hanno l'obiettivo di salvaguardare il benessere dell'operatore nel luogo di lavoro. Di conseguenza, alcuni codici di queste due aree sono in relazione tra loro: per esempio la supervisione ordinaria e la supervisione individuale rispondo alla necessità, per gli operatori, di avere uno spazio di ascolto e di confronto, con un supervisore esperto ed esterno all'*équipe* educativa, sia in gruppo che individualmente.

All'interno della singola macro-area che riguarda le strategie per la gestione del carico emotivo, i codici in relazione si riferiscono alla capacità di rimanere lucidi, di fare un lavoro su stessi e prendere la giusta distanza. Tutti inerenti alla capacità dell'educatore di svolgere in maniera efficace il proprio ruolo.

Mentre nella macro-area che include le strategie per il benessere del team, i codici in relazione tra loro riguardano la collaborazione e il dialogo aperto in quanto entrambi, se messi in atto all'interno dell'*équipe*, possono garantire un ambiente di lavoro sano, accogliente e incentrato sul raggiungimento degli obiettivi comuni.

3.2.4 Limiti e punti di forza della ricerca

Uno dei limiti della ricerca in questione riguarda il campione ridotto. Questo avrebbe potuto essere più numeroso e quindi includere più differenziazioni in quanto avrebbe permesso di fare più “incroci” con le possibili variabili, cosa difficile con un campione ridotto. Nonostante questo limite, è stato possibile ottenere una lettura molto precisa dell’esperienza di *leadership* all’interno delle comunità educative residenziali per minori quindi da parte di persone che svolgono lo stesso ruolo, con le stesse funzioni e le stesse difficoltà.

Una difficoltà riscontrata è stata la poca letteratura rispetto alla *leadership* nelle strutture educative, questo ha determinato delle mancanze ma a maggior ragione questo è uno studio che può offrire un contributo in merito.

Un punto di forza di questo studio riguarda un aspetto aggiuntivo emerso dai partecipanti, ovvero la necessità di effettuare un tirocinio durante la laurea magistrale per diventare coordinatori di servizi educativi.

Un altro punto di forza è dato dalla conoscenza della ricercatrice per quanto riguarda il lavoro all’interno delle strutture per minori in quanto educatrice con esperienza all’interno di questo contesto. Questo ha portato a due vantaggi: il primo riguarda lo svolgimento delle interviste in quanto i partecipanti hanno potuto esprimersi in modo pratico e preciso dando per scontato la quotidianità di una struttura per minori; il secondo, invece, riguarda l’analisi e la discussione dei dati raccolti da una prospettiva più ricca e attenta ai dettagli.

CONCLUSIONI

Il presente studio si è posto l'obiettivo di indagare il punto di vista delle figure di coordinamento in riferimento al proprio ruolo, mansioni e gestione dell'*équipe* educativa. Di conseguenza, si è cercato di rispondere alla domanda di ricerca "Il coordinatore delle comunità educative per minori si interessa, e in che modo, del benessere dei propri collaboratori sul luogo di lavoro?".

Per cercare di rispondere a questa domanda, sono state delineate quattro macro-aree di interesse per analizzare il ruolo del coordinatore socio-educativo nelle comunità per minori (mansioni del coordinatore; grado di coinvolgimento del coordinatore nel lavoro quotidiano della comunità e la capacità di delega; la percezione del coordinatore rispetto al carico emotivo del lavoro educativo; le difficoltà, per il coordinatore, nel guidare l'*équipe* educativa e i momenti di confronto) e in base ad esse sono state individuate le domande delle interviste.

A questo proposito, le indagini e le interviste svolte ai coordinatori di cinque comunità educative per minori nel territorio di Padova, hanno mostrato che esiste una particolare attenzione, da parte di queste figure professionali, al benessere dei propri collaboratori, nello specifico degli educatori. I coordinatori intervistati, riconoscono, nel lavoro educativo, un coinvolgimento emotivo da parte degli educatori e per questo motivo mettono in atto diverse strategie per supportare l'*équipe* educativa nei momenti più complessi. Dai risultati emersi, alcune di queste strategie riguardano la possibilità per gli educatori di avere spazi di confronto, sia di gruppo che individuali, come la supervisione e la riunione d'*équipe* settimanale. Entrambi momenti fondamentali per condividere i propri vissuti e le proprie difficoltà con i propri colleghi, con il coordinatore e con un supervisore esterno alla struttura. Altri coordinatori hanno aggiunto anche la possibilità di formazione per la gestione dello stress; l'utilizzo del dialogo aperto nel gruppo di lavoro; la collaborazione.

Sono emersi, inoltre, anche dei suggerimenti da parte di queste figure professionali per quanto riguarda il coinvolgimento emotivo che il lavoro educativo implica. Come, per esempio, la capacità dell'educatore di prendere la giusta distanza, rimanere lucidi, mettersi in discussione e in gioco. Secondo i coordinatori intervistati, gli operatori in grado di fare questo saranno in grado di tutelarsi da situazioni emotivamente complesse; oltre a favorire il funzionamento efficace dell'*équipe* in termini di raggiungimento degli obiettivi della comunità e dei progetti degli ospiti.

L'indagine ha anche permesso di soffermarsi su alcuni elementi aggiuntivi emersi dagli intervistati che riguardano il ruolo del coordinatore socio-educativo: la necessità di effettuare un tirocinio formativo pre-laurea e la necessità di formazione continua per i coordinatori già operativi.

In generale, la ricerca ha permesso di approfondire il ruolo di questa figura professionale; conoscere i compiti e le funzioni, ma anche le difficoltà che questo ruolo implica. Come, per esempio, la responsabilità che il coordinatore ha nei confronti dei propri collaboratori, dei minori accolti e dei servizi sociali inviati affinché i progetti dei ragazzi vengano portati a termine.

Complessivamente, si può dire di aver perseguito l'obiettivo della ricerca in quanto è stato possibile analizzare la *leadership* nelle strutture educative per minori con riferimento alle macro-aree sopra presentate. Dal *network* illustrato nel terzo capitolo (figura 1) è possibile osservare le dimensioni della *leadership*, emerse dall'indagine, nelle comunità educative per minori; cosa implicano e le relazioni tra alcune di esse.

Inoltre, è stata confermata l'ipotesi della ricerca precedentemente individuata: i coordinatori delle strutture residenziali per minori che riconoscono nel lavoro educativo un coinvolgimento emotivo da parte degli educatori, metteranno in atto diverse strategie affinché i propri collaboratori possano tutelarsi e far fronte a situazioni complesse dal punto di vista emotivo e a momenti di stress.

Per concludere, alla base dei concetti finora affrontati c'è l'attenzione al benessere dei lavoratori, nello specifico degli educatori, da parte dei propri superiori. Questo aspetto è fondamentale in quanto avere la possibilità di lavorare in un ambiente sereno stimola la motivazione al lavoro, aumenta la produttività e la soddisfazione a livello personale. Inoltre, aumenta la fiducia nei confronti del proprio *leader*.

In particolare, parlare di *leadership* all'interno delle comunità educative per minori è importante non solo per quanto riguarda il benessere degli educatori, ma anche perché questo stato di benessere/malessere si ripercuote sui ragazzi ospiti di queste strutture. Come discusso nel primo capitolo di questo elaborato, i minori accolti sono ragazzi con un forte passato alle spalle e per questo motivo manifestano la necessità di interagire con adulti emotivamente stabili, empatici e capaci di prendersi cura, assicurando loro un futuro migliore.

Affinché gli adulti di riferimento, in questo caso gli educatori, siano stabili a livello emotivo e disponibili ad accogliere tutti i loro bisogni, devono avere la possibilità concreta di contare su un *leader* presente, accogliente e attento ai bisogni degli operatori e degli ospiti. Per questo motivo, la presente ricerca ha avuto l'obiettivo di approfondire il ruolo del coordinatore socio-pedagogico in quanto una professione complessa che richiede competenze di diverso tipo, sia pratiche che sociali, e molte responsabilità.

ALLEGATO 1

Traccia delle interviste

❖ **MACRO-AREA: Mansioni del coordinatore**

- Mi piacerebbe conoscere qual è il suo ruolo all'interno della struttura? I suoi compiti quotidiani e le funzioni.
- Quanto spesso è presente in struttura?

❖ **MACRO-AREA: Grado di coinvolgimento del coordinatore nel lavoro quotidiano della comunità e la capacità di delega**

- Quanto spesso comunica con l'educatore in turno quando lei non è presente in struttura? Gli educatori hanno la possibilità di rintracciarla in caso di necessità?
- Nel momento in cui si deve assentare dal lavoro per un periodo di tempo, come per esempio le ferie estive, chi si occupa della struttura al posto suo? (domanda primaria). In base a quali criteri delega un altro operatore a occuparsi della struttura? (domanda secondaria).

❖ **MACRO AREA: La percezione del coordinatore rispetto al carico emotivo del lavoro educativo**

- In questo tipo di lavoro, gli educatori sono spesso a contatto con storie molto complesse che riguardano i ragazzi ospiti, e di conseguenza si verifica un certo carico a livello emotivo, secondo lei in che modo l'educatore può tutelarsi da certe situazioni?

- Quali strategie vengono utilizzate quando percepisce nell'*équipe* momenti di stress?

❖ **MACRO-AREA: Le difficoltà, per il coordinatore, nel guidare l'*équipe* educativa e i momenti di confronto**

- In che modo è funzionale lavorare in un'*équipe* educativa? (domanda primaria) Come si possono incrementare questi aspetti? (domanda secondaria)
- Quali sono gli aspetti critici nel coordinamento dell'*équipe*? Come mai?
- Quali altri aspetti le vengono in mente su ciò che abbiamo trattato in questa intervista? Vuole aggiungere altro rispetto uno specifico argomento?

ALLEGATO 2

Griglia ricerca documentale

- ❖ Genere;
- ❖ Titolo di studio;
- ❖ Da quanto tempo assume il ruolo di coordinatore?
- ❖ Quante e quali figure professionali operano all'interno dell'équipe?
- ❖ Sede della struttura educativa;
- ❖ Tipologia di utenza accolta;
- ❖ Età media degli ospiti;
- ❖ Numero ospiti.

BIBLIOGRAFIA

Angeli, A. (2002) *Classificazione delle comunità per minori*, in «Prospettive sociali e sanitarie», n.6, pp. 17-20.

Bastianoni, P., Baiamonte, M. (2014) *Il progetto educativo nelle comunità per minori*. Trento, Erickson, pp. 15-21.

Bichi, R. (2002) *L'intervista bibliografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero, p. 54.

Bolognini, B. (2006) *L'analisi del clima organizzativo*, Roma, Carocci, p. 41.

Chiarolanza, C., De Gregorio, E. (2007) *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Roma, Carocci Faber, pp. 15-31.

Cocco, G., Zanghi, G. (2011) *“Leadership & Coaching” Cambiamento e sviluppo delle persone*”, Milano, FrancoAngeli, p. 87.

De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G. (2021) *Il coordinatore dei servizi alla persona*, Roma, Carocci Faber, pp. 60-61.

Dettori, F., Manca, G., Pandolfi, L. (2013) *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e interventi dell'educatore*, Roma, Carocci, pp. 119-156.

Donati, P., Folgheraiter, F., Raineri, M. L. (2001) *La tutela dei minori. Nuovi scenari relazionali*, Trento, Erickson, pp. 345-351.

Ferrari, S. (1980) *L'analisi transizionale nella gestione del personale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 37-38.

Gecchele, M., Dal Toso, P. (2019) *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 91-95.

Goleman, D. (2002) *Essere leader*, Milano, Rizzoli, pp. 21-34; 70-89.

Goleman, D. (2021) *Leadership emotiva*, Milano, Bur Rizzoli, pp. 26-28; 100-101.

Hersey, P., Blanchard, K. (1990) *Leadership situazionale*, Sperling & Kupfer, Milano.

Iori, V. (2007) *Animazione Sociale*, Agosto/Settembre, p. 16.

Kanizsa, S., Tramma, S. (2011) *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci, pp. 52; 152-153.

Kohlrieser, G. H. (2017) *Il leader negoziale*, in De Ambrogio, Dondi, Santarelli, pp. 2-8.

Kotter, J. P. (2008) *I leader. Chi sono e come lavorano gli uomini che sanno cambiare le aziende*, Milano, Il Sole 24 ORE, pp. 63-64.

Montalbetti, K., Lisimberti, C. (2015) *Ricerca e professionalità educativa*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 27-96.

Perla, L., Riva, M. G. (2016) *L'agire educativo*, Brescia, La scuola, pp. 276-312.

Pilati, M., Tosi, H. L. (2008) *Comportamento organizzativo*, Milano, Egea, pp. 45-152.

Pistacchi, P., Salvi, S. (2002) *Il processo di deistituzionalizzazione: dagli istituti per minori alle famiglie affidatarie*, in *I bambini e gli adolescenti in affidamento familiare. Rassegna tematica e riscontri empirici*. Dossier monografico di

«Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza», 24, Istituto degli Innocenti, Firenze, p.23.

Premoli, S. (2008) *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 165-171.

Premoli, S. (2011) in *Animazione sociale 254*, Gruppo Abele, Torino, p.78.

Regione del Veneto, (2008) *Linee guida 2008 per i servizi sociali e socio-sanitari. La cura e la segnalazione. Le responsabilità nella protezione e nella tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Veneto*, Romano d'Ezzelino, Regione Veneto, pp. 25-52.

Saglietti, M. (2012) *Organizzare le case famiglia*, Roma, Carocci, pp. 25-34.

Tracy, B. (2015) *Delegare & Coordinare*, Milano, Gribaudi, pp. 6-7; 45-68.

SITOGRAFIA

Accordo contrattuale per la definizione dei rapporti giuridici ed economici tra l'azienda ULSS e i soggetti accreditati privati erogatori di prestazioni sanitarie, sociosanitarie e sociali (aulss9.veneto.it).

Comunità per minori come base sicura: le relazioni che curano -Psicologia (stateofmind.it).

Il processo di deistituzionalizzazione dei minori in Italia | Minori.it - Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.

Linee di indirizzo per l'accoglienza nei Servizi residenziali per minorenni | Minori.it - Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.

Manager e HR. Delega e gestione delle performance come strumenti di una relazione efficace. (mindwork.it).

RIFERIMENTI NORMATIVI

Legge 328/2000, “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”.

Legge 149/2001, “Disciplina dell’adozione e dell’affidamento dei minori”.
Art.1 *“Il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell’ambito della propria famiglia”.*

Legge 22/2002, “Legge regionale per l’autorizzazione e accreditamento delle strutture sanitarie, socio-sanitarie e sociali”.

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questa tesi di laurea, vorrei ringraziare tutte le persone, senza le quali questo elaborato non sarebbe stato lo stesso.

Ringrazio la mia relatrice (Da Re Lorenza), per la sua disponibilità e tempestività. Grazie per tutte le conoscenze trasmesse non solo durante la stesura di questo elaborato, ma anche durante il corso precedentemente frequentato “Leadership nelle organizzazioni educative”.

Ringrazio i coordinatori disponibili a partecipare alla mia indagine. Grazie loro sono riuscita a portare a termine questo lavoro e approfondire la tematica della leadership nelle comunità educative per minori.

Ringrazio la mia famiglia che mi ha sempre sostenuta.

Infine, vorrei dedicare questo lavoro a me stessa per aver trovato la forza di non arrendermi mai, nemmeno nei momenti più bui.