

IL TACCUINO DEL COACH



Programma
di Intervento
Per la Prevenzione
dell'Istituzionalizzazione

PADOVA
UP



PADOVA UNIVERSITY PRESS

IL TACCUINO DEL COACH

EDIZIONE 2023

LabRIEF

di Marco Ius, Ombretta Zanon,
Marco Tuggia, Chiara Sità,
Sara Serbati, Diego Di Masi,
Paola Milani

IL TACCUINO DEL COACH

Terza edizione 2023

Testi: Marco Ius, Ombretta Zanon, Marco Tuggia,
Chiara Sità, Sara Serbati, Diego Di Masi, Paola Milani

Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia Applicata (FISPPA)
Via Beato Pellegrino, 28 35137 Padova
Telefono +390498271745

LabRIEF Laboratorio di Ricerca e Intervento in
Educazione Familiare
<http://labrief.fisppa.it>
<http://pippi.unipd.it>

© 2023 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it

ISBN 978-88-6938-355-7

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative
Commons Attribuzione - Non commerciale -
Non opere derivate 4.0

Introduzione alla terza edizione

Sono passati ormai tre anni dalla pubblicazione della seconda edizione del Taccuino del coach. Si era scelto di introdurre tale edizione utilizzando l'immagine di un computer portatile con la schermata di una videoconferenza per indicare il profondo cambiamento di tempi, ritmi e luoghi della vita personale e professionale che la pandemia aveva portato.

In tale schermo, il personaggio di P.I.P.P.I. era l'*host* della videoconferenza pronta a invitare alla partecipazione un gruppo di persone diverse tra loro per età, cultura, genere, colore della pelle, professione, ruoli formali o informali rispetto all'essere famiglia, all'accompagnare famiglie o accompagnarsi tra famiglie. Erano raffigurate tutte insieme, con la "telecamera accesa", non per P.I.P.P.I. ma con P.I.P.P.I., attente ad accogliere, promuovere lo scambio, ascoltare la voce di ciascuno, valorizzarne il contributo, proporre di co-definire qualche regola per il buon funzionamento del gruppo, ricordare gli impegni assunti e le cose da fare, e soprattutto valutare quanto fatto insieme con un occhio all'obiettività e uno alla creatività (Ius, 2019).

Lo slogan "P.I.P.P.I. si può fare anche durante il Covid" ha accompagnato nei primi mesi del 2020 il lavoro di tanti, *in primis* dei professionisti che hanno continuato a garantire l'accompagnamento delle famiglie, come previsto da molteplici articoli e circolari del Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Tale slogan è stato presto mutato in "P.I.P.P.I. è da fare proprio perché c'è il Covid" rafforzando l'assunzione di responsabilità e la promozione di percorsi resilienti (Ungar, 2011) nei confronti di bambini e famiglie che, a causa dell'emergenza sanitaria, hanno visto aumentare l'esposizione alla vulnerabilità sottesa alla debole o mancata risposta ai bisogni di crescita dei bambini. Va evidenziato che anche le famiglie hanno partecipato alla riorganizzazione che la pandemia ha reso necessaria, suggerendo modalità e strumenti all'interno di una cornice di partecipazione e di reciprocità, che sono tra i fondamenti di P.I.P.P.I. e che hanno contribuito enormemente alla costruzione di un "bene comune" in un momento difficile per tutti.

Alcuni operatori, e i coach *in primis*, hanno detto più volte che "ora non abbiamo più scuse" per il lavoro con le EM, perché l'esperienza di fronteggiamento della pandemia ha insegnato ad incontrarsi e tenere i rapporti anche online, agevolando in questo modo coloro che solitamente hanno l'agenda piena e soprattutto hanno difficoltà a spostarsi. In quel tempo particolare, ciascuno ha fatto esperienza di accogliere e di essere accolto, lasciando talvolta "entrare in casa propria" le persone che solitamente si incontrano nel luogo di lavoro. Ecco che quell'immagine dello schermo popolato ha provato ad esprimere graficamente il senso profondo della dimensione "co" che il programma P.I.P.P.I. promuove nell'agire e nell'essere insieme.

I coach sono stati figure essenziali per dare corpo all'intersoggettività che è allo stesso tempo mezzo e fine di P.I.P.P.I. Nel loro ruolo di host, di chi ospita, la sfida dei coach è stata non solo quella dell'accompagnamento delle EM nel programma ma



anche di assumere la postura del tutore di resilienza nei confronti dei propri colleghi, di una guida che accompagna camminando insieme, motivando, ascoltando storie, attivando processi riflessivi e creativi, ricordando le cose da fare, facendo insieme e lasciando fare per promuovere autonomia, piuttosto che eseguendo mansioni pre-stabilite con modalità rigide. I coach hanno dimostrato una grande cura nel promuovere “la capacità della comunità” (Chaskin, 2008; Chaskin et al., 2001; Ius, 2020) a cui appartengono.

La novità di questa edizione del “Taccuino del coach” è quella di fare riferimento alla figura del coach all’interno del nuovo percorso di P.I.P.P.I. riconosciuto ora come metodo che promuove le *Linee di indirizzo nazionali per l’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* con l’obiettivo di garantire un Livello essenziale di Prestazione Sociale (LEPS). Intatti, il *Piano nazionale Interventi sociali 2021-2023* ha definito per la prima volta una serie di LEPS, identificandone uno relativo al Programma P.I.P.P.I.. Tale LEPS è stato finanziato per gli anni 2022-2026 nella Missione 5 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Sottocomponente “Servizi sociali, disabilità e marginalità sociale” della Componente 2 “Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore”.

Osservando la traiettoria dell’implementazione del programma P.I.P.P.I. non si può non notare quanto lo sviluppo e il ruolo della figura dei coach sia stato essenziale. Nel 2014, con la terza implementazione di P.I.P.P.I., la figura coach è stata pensata perché ciascun territorio potesse disporre di uno o due operatori che si impegnassero nell’accompagnamento al programma, per consentire agli ambiti di appropriarsene e di divenire via via autonomi nella gestione delle EM e degli interventi. Si è trattato di delineare non una nuova “professione” ma di dare avvio ad una nuova “funzione” volta all’accompagnamento degli operatori dei servizi e del loro lavoro con le famiglie in EM. Immaginiamo che insieme al Gruppo Scientifico anche tutti i coach che negli hanno svolto tale funzione guardino con stupore a come quella “funzione” che non è strettamente legata e che non rappresenta una specifica professione nell’organigramma del sistema dei servizi, tantomeno in chiave gerarchica, abbia ottenuto riconoscimento e conferma nei documenti che su scala nazionale offrono gli orientamenti per far diventare l’accompagnamento che P.I.P.P.I. propone un LEPS.

Come indicato nel Piano di lavoro, infatti, il coach:

- può essere un dirigente, un responsabile di unità operativa o un operatore, in ogni caso (ossia a prescindere dagli aspetti gerarchici) è nelle condizioni di svolgere il suo compito e, in particolare, il suo ruolo gode di una legittimazione istituzionale e dei tempi necessari;
- ha un ruolo prevalentemente di accompagnamento delle EM nell’implementazione del programma (individuazione delle FT, analisi preliminare, tutoraggi, utilizzo degli strumenti, verifica delle compilazioni e dell’andamento dei progetti di ogni FT e dei dispositivi ecc.), non ha quindi un ruolo di natura gerarchica nei confronti

- delle EM, ma di natura tecnica;
- organizza (insieme al referente), programma, prepara e conduce le giornate di tutoraggio in ATS;
 - partecipa alle giornate di tutoraggio condotte dal GS dell'Università di Padova;
 - è in costante contatto con i tutor dei Poli regionali;
 - fa parte del GT di ambito.

Nella sfida di P.I.P.P.I. verso i LEPS, i coach sono diventati figure chiave per l'implementazione del programma. Vista la complessità che tale sfida comporta anche dal punto di vista numerico, ai coach viene garantito, oltre al percorso formativo attraverso il MOOC destinato a tutti gli operatori coinvolti nel programma, anche un percorso di formazione iniziale e continua che prevede incontri in presenza e online con i componenti del Gruppo Scientifico e con i colleghi coach di tutto il territorio nazionale, articolato in Poli regionali.

Ai coach viene chiesto pertanto di essere accompagnatori, allenatori e motivatori del metodo che P.I.P.P.I. propone e ancora *host*, ossia di interpretare il ruolo di coloro che si rendono responsabili dell'arte di *invitare*, di *andare a trovare* e di *sostare* con i propri colleghi perché l'esperienza di P.I.P.P.I. possa coniugare la proposta metodologica con una postura relazionale autentica che promuova partecipazione e crescita dei singoli, delle famiglie e delle comunità sociali e professionali (Milan, 2020). È anche grazie al contributo dei coach che P.I.P.P.I. invita e accompagna a partecipare al percorso proposto. Un percorso in cui gruppi di lavoro formati da famiglie e professionisti valutano insieme le singole situazioni e definiscono i passi da compiere per trasformare i contesti in cui si genera svantaggio sociale e per renderli più capaci di promuovere la crescita e lo stare bene di tutti.

Ci auguriamo, dunque, che la sfida di P.I.P.P.I. verso i LEPS sia l'occasione di intraprendere cammini resilienti per famiglie e operatori e che il percorso dei coach sia promotore di percorsi di crescita comunitaria per la creazione di ambienti sociali e professionali sempre più capaci di accogliere le famiglie e accompagnarle nel rispondere ai bisogni dei bambini.

Marco Ius con il GS

Indice

QUALCHE PENSIERO PRIMA DI COMINCIARE...	p.1
LE SIGLE DI P.I.P.P.I.	p.5
IL MODELLO ECOLOGICO E LE AREE DI LAVORO DEL COACH	p.8
IL PIANO DI LAVORO DEL COACH	p.9
SCHEDA 1. Quali sono gli obiettivi, le tipologie e le azioni del tutoraggio con le EM?	p.11
SCHEDA 2. Con quali tecniche posso gestire gli incontri di tutoraggio con le EM in presenza e a distanza?	p.15
SCHEDA 3. Dove posso trovare i materiali utili per accompagnare le EM?	p.23
SCHEDA 4. Come posso accompagnare le EM nella compilazione del preassessment e nell'individuazione delle famiglie che parteciperanno al Programma?	p.27
SCHEDA 5. Come posso collaborare con i diversi soggetti e in particolare con il referente di ATS e il case manager (operatore responsabile) per la costituzione e l'accompagnamento dell'équipe multidisciplinare?	p.31
SCHEDA 6. Come posso accompagnare le EM nella realizzazione dell'assessment con le famiglie?	p.39
SCHEDA 7. Come posso accompagnare le EM nella costruzione della microprogettazione con le famiglie?	p.45
SCHEDA 8. Come posso accompagnare le EM nell'utilizzo di RPMonline?	p.49
SCHEDA 9. Come posso accompagnare le EM nell'utilizzare gli strumenti di P.I.P.P.I. nella relazione con le famiglie?	p.53
SCHEDA 10. Come posso accompagnare le EM nell'avvio e nel funzionamento dei dispositivi?	p.57
SCHEDA 10a. Come posso accompagnare le EM nella programmazione, realizzazione e valutazione dei gruppi con i genitori e con i bambini?	p.61

SCHEDA 11. Come posso accompagnare le EM a sviluppare la partecipazione delle famiglie?	p.67
SCHEDA 12. Come posso accompagnare le EM nella verifica e riprogettazione del patto educativo con le famiglie?	p.71
SCHEDA 13. Come posso accompagnare le EM nella gestione degli eventi critici?	p.75
BIBLIOGRAFIA	p.83
LE PUBBLICAZIONI DI LabRIEF SU P.I.P.P.I.	p.85

Qualche pensiero prima di cominciare...

Per ogni opera c'è il suo cammino
Non è lontano, non è vicino
Ma c'è un segreto che va capito:
passo per passo finché è finito

(Bruno Tognolini)

La parola *taccuino* è multiculturale: etimologicamente la troviamo nella lingua araba con il significato di ordinata disposizione, come anche nella lingua ebraica con il significato di numerare e, per estensione, di calendario. In senso figurato, il taccuino è stato nei secoli scorsi il libretto di norme e istruzioni di arte medica.

Questo taccuino vuol essere quindi uno strumento per aiutare a disporre, ordinare e a calendarizzare il lavoro dei professionisti che svolgeranno il ruolo di coach nell'implementazione di P.I.P.P.I.

E P.I.P.P.I., anche in questo caso, ci aiuta a tessere e a raccontare storie...

Tra gli operatori partecipanti alla prima sperimentazione negli anni 2011-2012, si sono sviluppate una "comunità di pratiche" e una progressiva "appropriazione" del paradigma teorico e del metodo del programma, con una tale appassionata adesione e innovatività da poter diventare a loro volta "esperti" e formatori dei colleghi nel loro contesto cittadino, in un'evoluzione formativa "dall'apprendistato all'apprendimento situato" (Lave e Wenger, 1993). Questa iniziale esperienza di *tutoring* si è tradotta successivamente nella loro disponibilità a svolgere nella seconda sperimentazione del programma il ruolo di coach di altre équipe multidisciplinari (EM), per la diffusione nel proprio territorio cittadino della metodologia proposta da P.I.P.P.I.

P.I.P.P.I. non è infatti un insieme di tecniche da applicare in maniera standardizzata, ma è soprattutto un *metodo*, che etimologicamente significa "via per raggiungere una meta" che assume la fisionomia di *forma aperta*. E la meta nella strada che ci indica P.I.P.P.I., come dice Bruno Tognolini nei versi della poesia che abbiamo riportato sopra, "non è lontana, non è vicina" o, meglio per noi, "è vicina, è lontana", perché



comprende insieme la “fantasia reale” (Buber, 1993) della protezione dei bambini e del maggior benessere delle famiglie che vivono in una situazione di difficoltà, intesa come corresponsabilità della più ampia comunità sociale, oltre che del sistema dei servizi, congiunto con la concretezza e il rigore delle azioni e degli strumenti perché questo benessere sempre più si realizzi.

In questo cammino teorico-pratico è importante che chi si occupa in diversi modi e luoghi, sia formali sia informali, della cura dei bambini e dei loro genitori non cammini da solo e venga accompagnato da qualcuno che mostri la rotta, con cui ogni tanto sostare per condividere domande e dubbi e co-costruire nuove consapevolezze e apprendimenti professionali e personali.

Uno di questi compagni di viaggio in P.I.P.P.I. è proprio il coach, la cui funzione è quella di facilitare i componenti delle équipes multidisciplinari nella conoscenza e nell’implementazione del *framework* teorico e metodologico del programma, attraverso un accompagnamento in presenza e a distanza che in P.I.P.P.I. viene definito “tutoraggio”. Il compito del coach ha importanza cruciale nel programma perché rappresenta l’anello di congiunzione fra il Gruppo Scientifico (GS) ideatore e promotore del programma, il Gruppo Territoriale, il Referente Territoriale e le EM dei territori che lo implementano. P.I.P.P.I., infatti, vuol promuovere un approccio di cui i servizi possano appropriarsi in maniera personalizzata durante il lavoro di implementazione, per diventare stabile e organico agli assetti organizzativi di ogni ambito territoriale, grazie all’implementazione, piuttosto che esaurirsi in essa. Dalla sesta edizione di P.I.P.P.I. il coach fa parte anche del LabT (Laboratorio Territoriale), che, nel modulo avanzato del programma, ha tra i suoi compiti proprio quello di promuovere innovazione nella cultura e nell’intervento dei servizi con le famiglie, attraverso l’analisi approfondita delle pratiche attraverso l’utilizzo dei dati di ricerca raccolti nel corso delle precedenti implementazioni e la progettazione di quelle future.

È quindi quello del coach un ruolo di “parità competente” e di co-evoluzione – perché quando aiutiamo gli altri ad imparare, automaticamente impariamo meglio e di più anche noi stessi – e di mediazione tra l’essere forma aperta di P.I.P.P.I. e le peculiarità del contesto locale dove ogni équipe lavora, e le caratteristiche specifiche (bisogni e risorse) di ogni famiglia che partecipa al programma.

Questo può realizzarsi prevalentemente attraverso una modalità definibile come *scaffolding* (Wood, Bruner, Roos, 1976): il termine, che in italiano possiamo tradurre con “impalcatura”, viene usato come metafora per indicare l’intervento di una persona più esperta che ne supporta una che in quel momento è meno capace di effettuare un compito, risolvere un problema o raggiungere un obiettivo che non riuscirebbe a conseguire senza un adeguato sostegno (Vygotskij, 1934). Tale funzione è basata sull’affidabilità e sulla regolarità della vicinanza del coach alle persone affiancate, unitamente alle conoscenze tecniche e alla cura delle relazioni, ma il cui carattere di prossimità è destinato a trasformarsi nel tempo, nel segno di una progressiva appropriazione (*empowerment*) dei componenti dell’EM nel realizzare il programma,

così come l'impalcatura andrà smontata nel momento in cui l'edificio è costruito (anche se non è completamente finito, ma ha raggiunto una struttura sufficientemente solida).

Si tratta quindi di una forma di accompagnamento che è speculare alla relazione di prossimità che si stabilisce tra i componenti dell'équipe multidisciplinare e le famiglie, a conferma dell'interdipendenza e dell'integrazione che P.I.P.P.I. assume come finalità dell'ecosistema globale della tutela dei bambini.

E il viaggiatore, che ha anche il compito di fare da guida, ha l'esigenza di portare con sé un bagaglio leggero ma ben attrezzato: questo *taccuino* intende essere proprio una mappa per i coach, che è complementare al "Quaderno di P.I.P.P.I." e che contiene le informazioni utili per organizzare l'accompagnamento delle EM nel tutoraggio.

In questo strumento di lavoro si troveranno infatti:

- lo schema "**Modello ecologico e aree di lavoro del coach**" che intende rappresentare graficamente le aree dove si collocano le funzioni del coach, all'interno della prospettiva ecologica dello sviluppo umano, che è una delle prospettive teoriche di riferimento del programma;
- il "**Piano di lavoro del coach**" che presenta in sintesi i compiti del coach collegati alle fasi del programma, alle corrispondenti azioni delle EM e ai tempi di implementazione di P.I.P.P.I. È un prospetto che si invita a tenere bene in vista, perché aiuta a ricordare i tempi e a pianificare gli interventi di accompagnamento, e che è allineato al Piano di lavoro del RR e del RT che si suggerisce di visionare di tanto in tanto in modo che vengano integrati e organizzati i compiti dei diversi attori;
- una serie di 14 "**Schede Metodologiche**": 3 Schede trasversali e 11 Schede tematiche che raccolgono in maniera specifica i contenuti "irrinunciabili" rispetto alle diverse dimensioni di questo ruolo, che sono declinate nello schema poco sopra citato e riportato nella pagina successiva.

Le aree del coaching sono così organizzate:

1. il rapporto con il Gruppo Territoriale e l'organizzazione inter-istituzionale del programma nell'ambito territoriale sociale di appartenenza;
2. la padronanza del metodo in termini di approccio teorico e "cultura" professionale, strumenti e cronogramma;
3. gli obiettivi, le azioni, i tempi e le tecniche dell'accompagnamento delle EM attraverso gli interventi di tutoraggio in presenza e a distanza;
4. il rapporto con il Gruppo Scientifico dell'Università e con i tutor, in particolare per la contaminazione reciproca e virtuosa fra le teorie e le pratiche, tramite occasioni periodiche di riflessività sull'esperienza nei tutoraggi periodici e in altre occasioni formative, che diventa formazione e ricerca professionale continua.

Grazie allora per la competenza e la disponibilità che i nuovi coach metteranno in cir-

colo nella comunità di P.I.P.P.I., ricordando che anche i coach sono a loro volta affiancati dagli altri attori del programma: i colleghi coach delle precedenti sperimentazioni, i referenti dell'ambito territoriale sociale e della Regione, il Gruppo Scientifico, il Ministero e soprattutto i genitori e le bambine e i bambini stessi che procederanno con noi e che, passo per passo, ci indicheranno la strada.

**Pietra su pietra, passo per passo
E il mucchio alto diventa basso
La strada lunga diventa breve
Il peso grave diventa lieve
Riga per riga, continua dritto
E il foglio bianco diventa scritto
E il libro nuovo diventa letto
Ciò che è da dire diventa detto**

(Bruno Tognolini)

Ombretta Zanon e Paola Milani con il GS

Le sigle di P.I.P.P.I.

Dispositivi



Gruppi con i genitori e/o i bambini



Partenariato scuola-famiglia-servizi



RDC dispositivo economico



Servizio di Educativa Domiciliare Territoriale



Modello Multidimensionale de
"Il Mondo del Bambino" - Triangolo



Vicinanza Solidale

Luoghi / Stakeholders



Casa



Servizi
sociali



Comuni



Tutoraggi



Luoghi/
Comunità
(piazza,
biblioteca,
parco)



UNIPD Università
degli Studi di
Padova



MLPS Ministero
del Lavoro
e delle
Politiche
Sociali



Nidi e
scuola



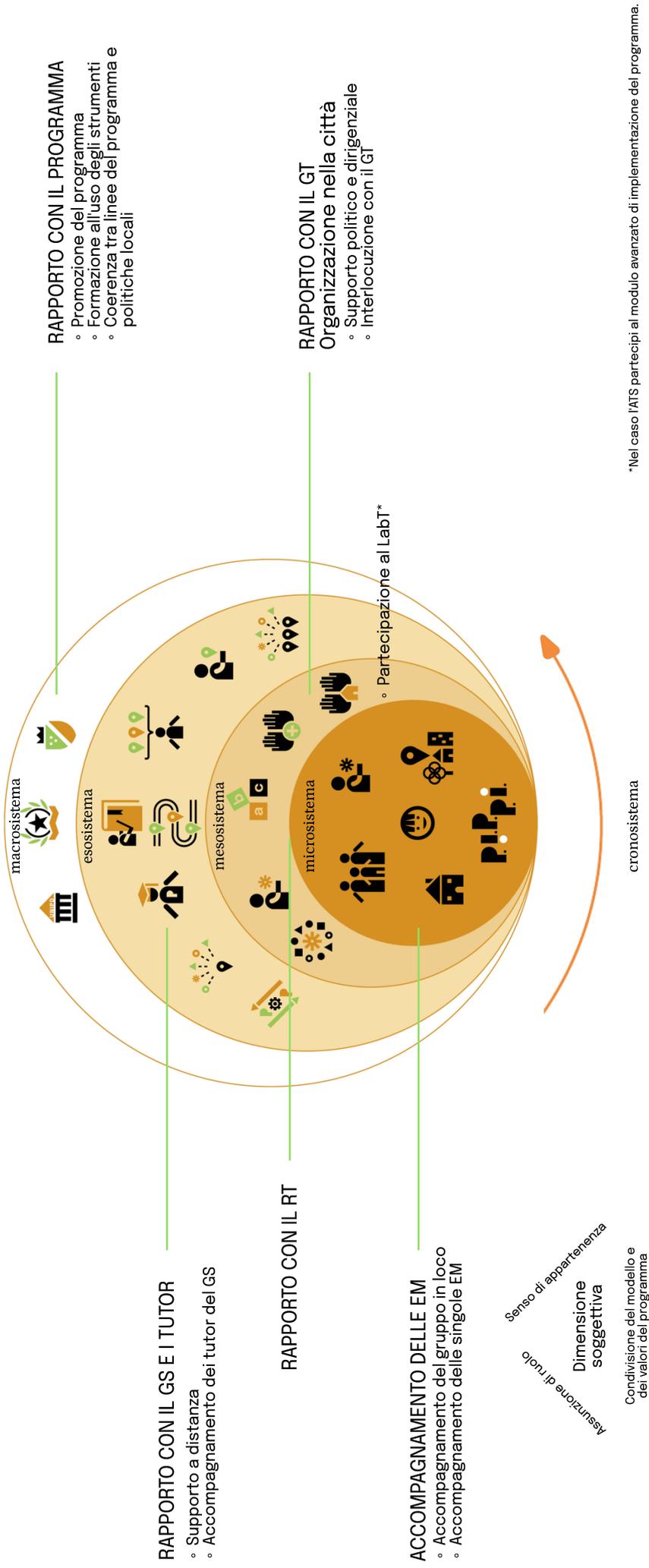
Servizi
sanitari

- T0** Tempo iniziale dell'intervento
- T1** Tempo intermedio dell'intervento
- T2** Tempo finale dell'intervento
- FT** Famiglia Target

Soggetti

	Operatrici e operatori		GR Gruppo Regionale interistituzionale
	ATS Ambito Territoriale Sociale		GS Gruppo Scientifico
	Bambina e bambino		GT Gruppo Territoriale interistituzionale
	Coach		LabT Laboratorio Territoriale
	EM Equipe Multidisciplinare		RPM online Strumento informatico per Rilevare, Progettare, Monitorare la situazione di ogni famiglia
	Famiglia		RR Referente Regionale
	Formatrici e formatori		RT Referente Territoriale

Modello ecologico e aree di lavoro del coach



*Nel caso l'ATS partecipi al modulo avanzato di implementazione del programma.

PI.P.P.I.

Il Piano di lavoro del coach

TUTTA LA DURATA DEL PROGRAMMA

CONTENUTI



Tutti i contenuti relativi a principi teorici, metodo, fasi e strumenti del programma

AZIONI DELLE EM



Implementazione del programma

AZIONI DEL COACH



Incontri periodici di tutoraggio
Accompagnamento alla singola EM*

FUNZIONI DEL COACH



Accompagnamento dell'implementazione del programma
- Osservazione e valutazione del processo
- Monitoraggio e verifica dell'attuazione del programma

SCHEDE METODOLOGICHE



1. Quali sono gli obiettivi, le tipologie e le azioni del tutoraggio con le EM?
2. Con quali tecniche posso gestire gli incontri di tutoraggio con le EM in presenza e a distanza?
3. Come posso trovare i materiali utili per accompagnare le EM?
4. Come posso accompagnare le EM nell'utilizzo della piattaforma moodle?
13. Come posso accompagnare le EM nella gestione dei eventi critici?



Programma di intervento
Per la Prevenzione dell'istituzionalizzazione



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

PREIMPLEMENTAZIONE (mesi 1-6)

CONTENUTI

- Framework teorico
- Fasi del programma
- Obiettivi e strumenti delle EM
- Obiettivi e strumenti delle FT
- Condizioni di costituzione e funzionamento dell'EM per ogni famiglia
- Parti e funzionamento della piattaforma moodle

AZIONI DELLE EM

- Compilazione del pressassessment
- Individuazione delle famiglie che partecipano al programma
- Costituzione dell'EM per ogni famiglia

AZIONI DEL COACH

Almeno 2 incontri di tutoraggio

FUNZIONI DEL COACH

Supporto alle EM per:

- valutazione della situazione di negligenza delle famiglie da includere nel programma, considerando il bilancio fra i fattori di rischio e i fattori protettivi
- utilizzo della piattaforma moodle
- compilazione dello strumento di pressassessment

SCHEDE METODOLOGICHE

- 6. Come posso accompagnare le EM nella compilazione del pressassessment e nell'individuazione delle famiglie che partecipano al programma?
- 5. Come posso collaborare con i diversi soggetti e in particolare con il referente di AT e il case manager (operatore responsabile) per la costituzione e l'accompagnamento delle équipe multidisciplinari?

ASSESSMENT & PROGETTAZIONE - T0 (mesi 6-7)

CONTENUTI

- Principali condizioni per la valutazione partecipativa e trasformativa con le famiglie
- Piano di valutazione del programma
- Strumenti irrinunciabili e strumenti utili
- Strumenti irrinunciabili e strumenti utili
- Riferimento alla compilazione di RPMonline
- Schede operative: indicazioni per la compilazione dell'assessment su RPMonline
- Indicazioni per la compilazione della microprogettazione su RPMonline

AZIONI DELLE EM

- Assessment
- Progettazione

AZIONI DEL COACH

Almeno 1 incontro di tutoraggio

FUNZIONI DEL COACH

Accompagnamento delle EM per:

- realizzazione dell'assessment qualitativo e quantitativo
- coerenza tra i dispositivi e gli obiettivi della microprogettazione
- supporto tecnico per l'utilizzo di RPMonline

SCHEDE METODOLOGICHE

- 6. Come posso accompagnare le EM nella realizzazione dell'assessment con le famiglie?
- 7. Come posso accompagnare le EM nella costruzione della microprogettazione con le famiglie?
- 8. Come posso accompagnare le EM nell'utilizzo di RPMonline?
- 9. Come posso accompagnare le EM nell'utilizzare gli strumenti di P.I.P.P.I. nella relazione con le famiglie?

ATTUAZIONE DEL PROGRAMMA CON LE FAMIGLIE (mesi 7-14)

CONTENUTI

- Diversi dispositivi
- Caratteristiche e compiti del referente e del GT per l'avvio e la realizzazione del programma
- Significato e livelli di partecipazione delle famiglie al percorso di aiuto

AZIONI DELLE EM

Verifica e riprogettazione

AZIONI DEL COACH

Almeno 1 incontro di tutoraggio

FUNZIONI DEL COACH

Accompagnamento per la verifica di:

- avvio di tutti i dispositivi
- coerenza tra i dispositivi e gli obiettivi della microprogettazione
- fattori che ostacolano l'eventuale avvio di uno o più dispositivi

SCHEDE METODOLOGICHE

- 10. Come posso accompagnare le EM nell'avvio e nel funzionamento dei dispositivi?
- 10a. Come posso accompagnare le EM nella programmazione, realizzazione e valutazione dei gruppi con i genitori e con i bambini?
- 11. Come posso accompagnare le EM a sviluppare la partecipazione delle famiglie?

ASSESSMENT & PROGETTAZIONE - T1 (mesi 14-15)

CONTENUTI

- Valutazione partecipativa e trasformativa
- Piano di valutazione
- Capacità dei dispositivi
- Schede operative: indicazioni per la compilazione dell'assessment su RPMonline
- Schede operative: indicazioni per la compilazione della microprogettazione su RPMonline

AZIONI DELLE EM

Verifica e riprogettazione

AZIONI DEL COACH

Almeno 1 incontro di tutoraggio

FUNZIONI DEL COACH

Accompagnamento al "punto della situazione"

- Obiettivi raggiunti e obiettivi da raggiungere

SCHEDE METODOLOGICHE

- 12. Come posso accompagnare le EM nella verifica e riprogettazione del piano educativo con le famiglie?

ATTUAZIONE DEL PROGRAMMA CON LE FAMIGLIE (mesi 15-22)

CONTENUTI

- Diversi dispositivi
- Capacità dei dispositivi
- Stabilità dei dispositivi
- Il funzionamento dell'EM

AZIONI DELLE EM

Accompagnamento per la realizzazione della microprogettazione

AZIONI DEL COACH

Almeno 1 incontro di tutoraggio

FUNZIONI DEL COACH

Accompagnamento per la verifica di:

- funzionamento di tutti i dispositivi
- coerenza tra i dispositivi e gli obiettivi della microprogettazione

SCHEDE METODOLOGICHE

- 10. Come posso accompagnare le EM nell'avvio e nel funzionamento dei dispositivi?
- 10a. Come posso accompagnare le EM nella programmazione, realizzazione e valutazione dei gruppi con i genitori e con i bambini?

2° ANNO - T2 (mesi 22-24)

CONTENUTI

- Valutazione partecipativa e trasformativa
- Piano di valutazione
- Strumenti irrinunciabili e strumenti utili
- Termine, aggiornamento e evoluzione del percorso di aiuto

AZIONI DELLE EM

Valutazione finale della progettazione

FUNZIONI DEL COACH

Accompagnamento al "punto della situazione"

- Obiettivi raggiunti e obiettivi da raggiungere

SCHEDE METODOLOGICHE

- 13. Come posso accompagnare le EM nella verifica e riprogettazione del piano educativo con le famiglie?

SCHEDA 1. Quali sono gli obiettivi, le tipologie e le azioni del tutoraggio con le EM?

Obiettivi

- Accompagnare le EM nell'implementazione del programma, contestualizzandolo nello specifico territorio di appartenenza, pur nel rispetto dei suoi principi fondamentali;
- facilitare la progressiva appropriazione e autonomia delle EM nella realizzazione del programma rispetto ai riferimenti teorici, al metodo e alle fasi.



IL TACCUINO DEL COACH:

Scheda 2. Tecniche di conduzione del tutoraggio - **Scheda 3.** Materiali utili per il tutoraggio

Riferimenti

Azioni

- Assicurare un affiancamento alle EM per tutta la durata del programma in termini di supporto nell'implementazione: informazione, formazione all'uso degli strumenti o a specifiche modalità di lavoro e monitoraggio dell'andamento degli interventi e dei dispositivi;





- negoziare e condividere con le EM le priorità, i temi dei tutoraggi e le modalità di lavoro, in modo che nessuna proposta sia “calata dall’alto” ma che ingaggi il più possibile i partecipanti;
- disporre di un insieme di metodi e di tecniche per formare e accompagnare i gruppi di professionisti grazie alla riflessione sulle pratiche professionali con le famiglie che vivono situazione di vulnerabilità.

Si sottolinea che il tutoraggio ha la finalità di sostenere e promuovere i processi organizzativi e metodologici necessari per l’attuazione del programma e che pertanto in nessun caso si connota come intervento di supervisione educativa o psicologica rispetto alla situazione delle famiglie.

Tipologia di tutoraggi



È utile differenziare i tutoraggi a seconda degli obiettivi, dei partecipanti (ruoli e numero), dei contenuti e della fase contingente di implementazione del programma. L’esperienza compiuta nelle diverse sperimentazioni di P.I.P.P.I. ha evidenziato alcune possibili tipologie:

- incontro del/i coach con ciascuna EM come supporto al lavoro con le singole FT;
- incontro comune del/i coach con tutte le EM dello stesso ATS per l’emersione e l’approfondimento dal punto di vista teorico e operativo di tematiche trasversali al programma (es.: utilizzo di RPMonline e degli strumenti, livelli e modalità di partecipazione delle famiglie, efficacia del lavoro in équipe, attivazione e funzionamento dei dispositivi, esplicitazione e raccolta di bisogni formativi degli operatori, intreccio tra pratica e ricerca ecc.);
- incontro comune del/i coach con tutte le EM dello stesso ATS come supporto al lavoro con tutte o con un certo numero di famiglie. In questo caso si stimola l’aiuto reciproco tra operatori e la costruzione in maniera induttiva di apprendimenti generali a partire dalle situazioni specifiche delle famiglie (es.: “studio di caso”).

Non è naturalmente possibile indicare una sequenza standardizzata di tipologie di tutoraggio da programmare nel corso del programma, ma la scelta da parte dei coach con il RT e le stesse EM della modalità più utile con cui organizzare gli incontri e dei contenuti da affrontare potrebbe essere orientata da alcune domande:

- *In quale fase del programma siamo attualmente?* (es.: è il momento di completare il Preassessment, di effettuare l’assessment e di progettare con la famiglia, di monitorare l’avvio e il funzionamento dei dispositivi, di verificare il raggiungimento dei risultati della microprogettazione ecc. Quali sono i bisogni espressi e inespresi (e quindi da rilevare) delle diverse EM nell’attuazione del programma in questa fase? Qual è il grado di conoscenza del programma da parte dei componenti delle EM e quali sono i contenuti che richiedono un consolidamento? (fra-

metwork teorico, metodo, dispositivi, strumenti, Triangolo MdB, RPMonline, utilizzo de "Il quaderno di P.I.P.P.I." e di altri materiali, struttura di governance ecc.) La situazione di una singola famiglia può diventare tema di riflessione e occasione di apprendimento reciproco anche per le altre EM? In quale modo eventualmente? La situazione specifica di una famiglia richiede un accompagnamento personalizzato? In quale modo eventualmente?



Tempi

- Per quanto riguarda gli incontri comuni con tutte le EM, si invita a calendarizzare gli incontri di tutoraggio per tutta la durata dell'implementazione;
- per gli incontri con ciascuna EM, il/i coach concorderanno tempi e modalità con cui mantenere la comunicazione (con incontri in sede, via telefono, e-mail, gruppi Whatsapp, piattaforme di videoconferenza come ad esempio Skype, Zoom e altri, videoregistrati da proporre in modalità differita, invio di materiali ecc.)

Organizzazione

- È opportuna una programmazione preliminare e una valutazione successiva degli incontri di tutoraggio tra il coach, il referente di ATS e le stesse EM. Prima di ogni incontro, i coach si metteranno in contatto fra di loro (se seguono insieme le EM dell'AT), con il referente di ATS e con i responsabili delle famiglie per programmare quali argomenti sia più opportuno affrontare e con quali tecniche e strumenti;
- l'o.d.g. va condiviso con i partecipanti prima di ogni incontro;
- va definito con chiarezza chi si occupa dell'invito agli incontri, della prenotazione degli spazi e di mettere a disposizione gli eventuali strumenti e materiali (computer, videoproiettore, fotocopie ecc.);
- molta attenzione andrà rivolta alla documentazione degli incontri: raccolta firme, redazione verbale e altri materiali da far pervenire dopo l'incontro, anche sotto forma di audio e videoregistrazione degli incontri, ai partecipanti e a coloro che, eventualmente, sono stati impossibilitati ad essere presenti all'incontro stesso.

Appunti del coach



SCHEDA 2. Con quali tecniche posso gestire gli incontri di tutoraggio con le EM in presenza e a distanza?

Azioni

L'accompagnamento delle EM può avvenire sia in presenza, sia a distanza attraverso l'utilizzo di piattaforme di videoconferenza o di videochiamata, a seconda degli strumenti che il coach e gli operatori delle EM hanno a disposizione e delle disposizioni organizzative da rispettare al riguardo dell'emergenza pandemica.

Proponiamo, di seguito e a titolo esemplificativo, alcune tecniche che possono essere utilizzate, con i dovuti adattamenti ai contesti specifici, sia negli incontri in presenza, sia in quelli online.



IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 3. I passi di P.I.P.P.I. - **Sezione 5.** Gli strumenti

IL TACCUINO DEL COACH:

Scheda 13 Gli eventi critici

LINEE DI INDIRIZZO NAZIONALI:

Sezione 100 Le idee di riferimento -

Sezione 300 Il percorso - **Sezione 400** I dispositivi di intervento

Riferimenti

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



1. Analisi dell'assessment e delle microprogettazioni relative alle singole FT (vedi Scheda 6 e Scheda 7).

A che cosa serve:

- a identificare e discutere le caratteristiche dell'assessment e/o della microprogettazione;
- a individuare le difficoltà e i nodi critici;
- a fare il punto sul proprio lavoro come EM (autovalutazione).

Quando:

può essere utile sia in fase di assessment e progettazione, sia in fase di verifica intermedia e ri-progettazione.

Come preparare:

- è bene che il coach abbia letto in precedenza le progettazioni su cui si andrà a lavorare, accedendo alle relative sezioni in RPMonline;
- è utile stampare questi materiali e distribuirli ai partecipanti in modo che ciascuno abbia sottomano i testi; risulta efficace chiedere a ogni EM di proporre uno o più situazioni di famiglie su cui confrontarsi (es.: situazioni in cui la stesura del progetto solleva difficoltà o in cui le progettazioni vengono considerate particolarmente interessanti e significative).

Come condurre:

- chiedere all'EM di riferimento di presentare la singola progettazione;
- lasciare un tempo di lettura del materiale;
- condurre la discussione cercando di portare l'attenzione sugli aspetti qualificanti della progettazione di P.I.P.P.I.: come è nata la progettazione? Come si collega all'assessment? Quale ruolo e quale partecipazione della famiglia? E dei professionisti? Come è scritta la progettazione? Il linguaggio è adeguato e comprensibile? È stata letta anche con la famiglia? Che cosa è successo? Gli obiettivi sono "SMART"? Come sono state distribuite le responsabilità? Quale ruolo dei diversi soggetti emerge? ecc.;
- utilizzare le griglie di analisi dell'assessment e della microprogettazione;
- lasciare un tempo ragionevole per la discussione, anche costituendo piccoli gruppi di confronto, che poi riporteranno in plenaria la sintesi della loro discussione (almeno 30-40 minuti per progetto: questo significa aver previsto un numero ristretto di situazioni su cui lavorare in modo approfondito);
- facilitare l'emergere di questioni comuni tra diverse EM;
- se si è in fase di riprogettazione: dedicare uno spazio agli obiettivi raggiunti e alla riflessione su cosa è stato utile e cosa problematico nell'utilizzo di questo tipo di progettazione.

2. Visione e analisi di sequenze video del lavoro dell'EM

A che cosa serve:

- se si lavora su un incontro di EM senza famiglia: a focalizzare lo sguardo sui processi di integrazione multi-professionale, a identificare che cosa è in gioco nella costruzione di “un progetto per ogni bambino”, a monitorare i processi di negoziazione di linguaggi e significati tra professionalità diverse che discutono sulla stessa situazione;
- se si lavora su un incontro di una EM che include la famiglia: a osservare e discutere lo stato del processo di coinvolgimento del nucleo familiare nel progetto (la partecipazione della famiglia), identificando ostacoli e risorse e aumentando la consapevolezza dei professionisti in merito al loro posizionamento in questo percorso.

Quando:

può essere utile sia in fase di costituzione dell'EM (magari guardando il video di una EM già “rodato” per rendersi conto del suo funzionamento), oppure durante l'intervento (se una EM mette coraggiosamente a disposizione un video di un suo incontro).

Come preparare:

- visionare precedentemente il video;
- se è il caso e se c'è la possibilità, montare un video in cui si presentano soltanto alcuni momenti salienti (utile se la riunione è molto lunga);
- accertarsi di avere a disposizione una stanza attrezzata per la visione (tv o PC con schermo grande, o proiettore, casse audio...).

Come condurre:

- introdurre l'argomento-chiave su cui si desidera focalizzare l'attenzione (es.: la partecipazione della famiglia, il raccogliere la voce dei bambini, l'incontro/scontro tra prospettive professionali ecc.);
- far presentare brevemente l'incontro dai protagonisti (contesto, punto del percorso, commenti, domande ecc.);
- visionare il video e dedicare spazio alla discussione, cercando di mantenere il focus sull'argomento-chiave: la discussione può essere libera, con il coach nel ruolo di facilitatore, oppure più strutturata, se per esempio si sceglie di far vedere il materiale con un elenco di questioni sulle quali prendere appunti durante la visione, che saranno socializzate al termine del video. Per esempio, se il tema è la voce dei bambini, si può chiedere di annotare i momenti in cui i bambini prendono la parola, in che modo sono sollecitati, come esprimono il loro punto di vista, che cosa accade, quali difficoltà gli operatori sembrano incontrare, come viene utilizzato il punto di vista dei bambini nelle decisioni ecc.





3. Presentazione e analisi di esempi nell'utilizzo degli strumenti da parte di operatori delle EM

A che cosa serve:

- a esplorare e condividere le potenzialità degli strumenti di lavoro di P.I.P.P.I.;
- a valorizzare il contributo di ciascuna EM nell'adeguare gli strumenti alle diverse situazioni e nello sviluppare e diffondere nuove modalità di lavoro a partire dagli "irrinunciabili" di P.I.P.P.I.

Quando:

durante una riunione di tutoraggio si può dedicare uno spazio alla presentazione e discussione sull'uso degli strumenti da parte di una équipe, oppure dedicare un incontro ad hoc, invitando tutte le EM.

Come preparare:

preparare l'incontro insieme agli interessati, condividendo il focus (Su quale tema di P.I.P.P.I. questa esperienza ci aiuta a confrontarci? Es.: la partecipazione delle famiglie, l'imprevisto, il contributo delle reti informali ecc.) e le modalità di presentazione (racconto a più voci, visione di una videoregistrazione, messa in comune di materiali, ad esempio un'ecomappa compilata).

Come condurre:

- introdurre brevemente la presentazione, riconducendola alle tematiche fondamentali del progetto;
- lasciare spazio adeguato all'EM per la descrizione, dando spazio a tutte le voci, se possibile;
- facilitare la discussione e lo scambio sulle metodologie utilizzate, le questioni problematiche, le scoperte positive, in particolare tra il gruppo che ha presentato e i colleghi delle altre EM.

Tecniche generali di accompagnamento in presenza e a distanza



1. Brainstorming

A che cosa serve:

- a mettere in comune idee e rappresentazioni rispetto a una tematica;
- a rendere esplicite posizioni individuali;
- a negoziare significati nuovi all'interno di un gruppo.

Quando:

può essere utile in avvio di un incontro in cui si esplora una tematica nota ai singoli, ma che c'è bisogno di analizzare entro uno spazio comune in cui poter condividere e discutere i significati e i risvolti operativi.

Come preparare: disporre di un cartellone e materiale per scrivere sufficiente per tutti i partecipanti (pennarelli a punta grossa, oppure penne e post-it).

Come condurre:

- introdurre brevemente la tematica;
- lasciare uno spazio ai partecipanti (scrittura, lavoro sul cartellone);
- assumere la funzione di facilitatore della discussione, in modo che ciascuno abbia modo di proporre un punto di vista individuale che venga integrato nello spazio dialogico.

Per esempio: accompagnare la presa di parola avendo cura che tutti abbiano spazio per esprimersi; rilanciare gli interventi al gruppo in modo da garantire ascolto reciproco e circolarità nella comunicazione; porre domande che aiutino ciascuno a chiarire il senso degli interventi; esplicitare assonanze e contraddizioni che emergono dal gruppo, invitando i partecipanti ad analizzarle; al momento opportuno, invitare a lavorare sul cartellone, evidenziando elementi comuni e collegamenti, aggiungendo o modificando in modo da rendere visibile la generatività della discussione.

Per esempio: può essere usato per lavorare sull'idea di "recuperabilità delle famiglie" che hanno gli operatori, su che cosa è un'EM ecc.



2. Lavoro in piccoli gruppi

A che cosa serve:

- a raggiungere, in un piccolo numero di persone, un obiettivo condiviso;
- a produrre materiali (riflessioni scritte o video, bozze di progetti o di iniziative) che possano essere fatte oggetto di confronto entro un gruppo più ampio o portate all'attenzione dei referenti territoriali.

Quando:

il lavoro in piccoli gruppi può essere utile in tutte le fasi del progetto, in particolare quando ci siano obiettivi chiari e quando sia necessario costruire un prodotto tangibile in tempi ragionevoli.

Per esempio: può essere usato per accompagnare le EM nell'organizzazione di una giornata di sensibilizzazione su P.I.P.P.I. da programmare nei loro territori.

Come preparare:

- accertarsi che l'obiettivo del lavoro sia chiaro e condiviso dai partecipanti;
- definire se lavorare per gruppi omogenei (es.: singole EM) o eterogenei ("mescolando" le EM), ponderando vantaggi e limiti di ciascuna modalità e adattando la scelta alla situazione specifica e all'oggetto del lavoro;
- se necessario, predisporre un elemento stimolo da distribuire nei gruppi (es.: una storia, una serie di domande aperte, la descrizione di un dilemma o situazione problematica, il verbale di un precedente incontro in cui si è delineato l'obiettivo, la sequenza di un film ecc.);
- predisporre la stanza in modo che consenta un'organizzazione flessibile in plenaria e a gruppetti (l'ideale è un tavolo per gruppo e sedie mobili) o organizzare la piattaforma di videoconferenze in modo da suddividere i partecipanti in piccoli gruppi virtuali;



- preparare in anticipo eventuali materiali da fornire ai gruppi (fotocopie, fogli per scrivere, immagini, documenti in file da leggere o su cui lavorare direttamente nelle esercitazioni a distanza ecc.).

Come condurre:

- spiegare ai partecipanti le modalità e il senso del lavoro;
- condividere o stabilire insieme a loro le regole di funzionamento del gruppo (valorizzare contributi diversi/voci di diverse professionalità, avere/non avere un portavoce...);
- dopo aver predisposto la situazione e chiarificato gli eventuali dubbi dei partecipanti, lasciare che il lavoro nei piccoli gruppi proceda in autonomia, restando a disposizione per interloquire a richiesta con i gruppi durante l'attività;
- monitorare i tempi di lavoro in modo che rimanga, se previsto, un tempo di condivisione/confronto di quanto elaborato in gruppo.

3. Simulata

A che cosa serve:

a mettere i partecipanti nella condizione di sperimentare direttamente, osservare e discutere tecniche di lavoro e situazioni relazionali in un contesto protetto e improntato alla riflessività. In particolare, mettere in scena le situazioni consente:

- a chi interpreta i diversi soggetti, di calarsi più efficacemente nella loro prospettiva e di accedere ai vissuti che possono emergere nel corso di una situazione specifica;
- a chi osserva, di evidenziare le dinamiche di interazione che si producono e di avere materiale concreto di riflessione e confronto sui linguaggi e le modalità utilizzate;
- a tutti (attori e osservatori), di acquisire maggiore familiarità e padronanza delle questioni in gioco nella situazione esperita.

Quando:

può essere utile nel momento in cui si affrontano strumenti nuovi e quando si vuole mettere a disposizione di un gruppo uno stimolo alla riflessione e alla discussione.

Ad esempio: la simulazione di un primo colloquio di presentazione di P.I.P.P.I. con una famiglia oppure la simulazione dell'utilizzo del Kit "Sostenere la genitorialità" con i genitori e/o con i bambini.

Come preparare:

- scegliere l'ambito su cui lavorare (Che cosa simulare?) e identificare le tematiche P.I.P.P.I. che si chiamano in causa (es.: partecipazione delle famiglie, lavoro sugli "steccati" e i linguaggi professionali, strumenti per dare la parola ecc.);
- predisporre uno spazio adeguato a svolgere l'attività (spazio adatto a fare, osservare, discutere insieme: l'ideale è una stanza con tavoli e sedie mobili) oppure la "stanza virtuale" nelle piattaforme di videoconferenza;
- accertarsi di avere il materiale a disposizione (in forma cartacea o in file ac-

cessibili a tutti i partecipanti) se, per esempio, si fa sperimentare l'uso di uno strumento a tutti i partecipanti;

- se lo si ritiene necessario, preparare una scheda di lavoro per i partecipanti, sia "attori" sia "osservatori", se previsti (es.: alcune domande-stimolo per raccogliere dati a partire dalla simulazione e rimetterli in circolazione nel gruppo).

Come condurre:

- presentare brevemente la situazione e/o lo strumento oggetto di simulazione;
- fornire ai partecipanti tempi (Quanto dura la simulazione?) e modalità di lavoro (es.: ruoli, eventuali osservatori);
- facilitare la discussione cercando di identificare e rilanciare i temi che hanno implicazioni rilevanti nell'approccio di P.I.P.P.I.

4. "Studio di caso" e "incidenti critici"

A che cosa serve:

- ad analizzare in profondità una situazione che "dà da pensare" per diverse ragioni (es.: è particolarmente difficile, è una situazione di successo, è emblematica di alcuni processi di P.I.P.P.I. e può costituire un valido esempio per illustrarli ecc.);
- ad attivare uno sguardo critico e riflessivo sui processi messi in atto;
- ad auto-valutarsi.

Quando:

- può essere proposta su richiesta delle EM in situazioni in cui si sono verificati processi che sono interessanti al di là della singola situazione;
- può anche essere una modalità per proporre una riflessione a un gruppo a partire da situazioni concrete a favore delle quali i componenti sono impegnati.

Come preparare:

- identificare la/le tematica/e su cui si intende concentrare l'attenzione: un "caso" naturalmente "non è una famiglia", ma è "un caso di..." (es.: mancato coinvolgimento, conflitto di mandati, successo nella riattivazione delle reti informali...);
- in base al tempo disponibile, progettare il numero di situazioni da analizzare e il modo in cui presentarle (es.: narrazioni orali in plenaria, a coppie, in piccolo gruppo, uso di oggetti/stimoli visuali/metafore, testi scritti o brevi video, anche messi a disposizione anticipatamente dei partecipanti) e le modalità di discussione più produttive in base agli obiettivi e al numero di partecipanti.

Come condurre:

- lasciare spazio al racconto del "caso"/situazione;
- sollecitare la riflessione: un racconto che stimola una discussione non dovrebbe fermarsi a una descrizione o alla "cronaca dei fatti", ma far emergere anche il piano valutativo (Quali pensieri/interpretazioni mi suscita?) e quello critico (Quali implicati, quali "cornici", quali pre-comprensioni sono in gioco? Che cosa stiamo dando per scontato?);
- accompagnare la discussione facilitando l'intervento, la circolarità e lo scambio;





- segnalare i nodi e i punti salienti (es.: quando emergono differenti punti di vista, si perviene a una riformulazione della questione o a una visione condivisa ecc.).

SCHEDA 3. Dove posso trovare i materiali utili per accompagnare le EM?

Azioni

Diverse sono le fonti da cui il coach può attingere le informazioni i materiali utili per accompagnare le EM nelle diverse fasi del programma:

- innanzitutto, il **Quaderno di P.I.P.P.I.** con tutte le sue diverse sezioni, che il coach avrà sempre con sé durante gli incontri di tutoraggio e a cui farà riferimento, anche attraverso l'indicazione precisa delle pagine in cui reperire le informazioni necessarie in quel momento;
- il **Taccuino del coach**;
- il **Fumetto di P.I.P.P.I.**;
- l'opuscolo di presentazione del programma **Qualcosa su P.I.P.P.I.**;
- le **Linee di Indirizzo Nazionali** *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*;
- il libro fotografico **La compagnia del pane** (Talami, De Mayda, 2022);
- il sito **www.pippi.unipd.it** nelle cui sezioni sono disponibili in formato digitale tutti i materiali sopracitati e che raccoglie e rende accessibili oltre ai materiali, i contenuti relativi ai vari livelli della formazione, in primis il MOOC, e la sezione dedicata a proporre i materiali, le esperienze e la documentazione proveniente dai tutoraggi e quanto prodotto nei territori;
- il confronto con il collega coach dello stesso ATS o di altri ATS a livello regionale, di polo regionale di appartenenza e nazionale;
- il *mentoring* dei coach già esperti che hanno partecipato alle precedenti sperimentazioni di P.I.P.P.I.; il contatto su aspetti specifici con il referente dell'ATS, il quale a sua volta potrà, se lo riterrà opportuno, contattare i componenti del





Gruppo Scientifico;

- per gli ambiti che partecipano al modulo avanzato o al modulo autonomia dell'implementazione, il confronto con i componenti del LabT (Laboratorio Territoriale), di cui i coach fanno parte;
- la consulenza da parte dei componenti del Gruppo Scientifico durante i tutoraggi o attraverso il telefono, via e-mail o in videoconferenza;
- la consultazione di bibliografia specifica (testi, articoli, normativa e altri documenti).

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



Secondo il principio della progressiva appropriazione da parte dei componenti delle EM delle competenze di implementazione del programma, il coach:

- inizialmente fornirà i materiali (*tutoring*), verificandone la diffusione e l'effettivo accesso (es.: che ogni EM disponga e faccia circolare al suo interno il "Quaderno di P.I.P.P.I.", che venga messo a disposizione anche a scuola insieme un al "fumetto" nel formato cartaceo o in quello digitale con i file in PDF ecc.);
- in una seconda fase mostrerà dove e come reperire i materiali (*modeling*);
- metterà a disposizione le istruzioni per poter poi trovarli autonomamente, anche attraverso la costruzione e la consegna di promemoria scritti (*prompting*);
- risponderà successivamente solo alle eventuali ed esplicite richieste di aiuto che le EM o i singoli operatori esprimeranno sul reperimento e la consultazione dei materiali utili (*fading*).

Domande frequenti

Come posso accompagnare le EM a seguire e consultare i contenuti de "Il Quaderno di P.I.P.P.I." e delle "Linee di indirizzo nazionali"?

L'utilizzo costante de "Il quaderno" e delle "Linee di indirizzo nazionali" (materiali tutti liberamente scaricabili dalla rete), durante il tutoraggio da parte del coach, è senz'altro un esempio evidente della sua utilità.

I coach possono inoltre trarre e predisporre insieme alle EM delle sintesi e dei prospetti riassuntivi che verranno messi all'attenzione degli operatori (es.: affissi su una bacheca nell'ufficio o in un luogo comune e ben visibile nel servizio).

Ci sono dei materiali che si condividono con le famiglie?

Sicuramente il "fumetto" di P.I.P.P.I. è stato costruito proprio per presentare con un linguaggio semplice e accattivante gli obiettivi e le fasi del programma.

Altri materiali hanno una natura più tecnica, ma la singola EM può valutare se ci sono delle

parti che possono essere oggetto di condivisione secondo il principio della massima trasparenza, fermo restando il principio che ogni strumento ha lo scopo di costruire e rinforzare la relazione tra le famiglie e gli operatori e non di creare barriere in base a competenze e linguaggi che sono appannaggio solo dei professionisti e che potrebbero allontanare o intimidire i genitori, perché da loro non ben comprese o addirittura percepite come minacciose.

Domande frequenti

Appunti del coach



SCHEDA 4. Come posso accompagnare le EM nella compilazione del preassessment e nell'individuazione delle famiglie che parteciperanno al programma?

Azioni

Una volta individuate le famiglie che rispondono ai criteri di inclusione (vedi sezione 1 de "Il quaderno di P.I.P.P.I.") l'EM si riunisce per decidere, tra le famiglie individuate, quelle che verranno incluse nel programma P.I.P.P.I.

Per accompagnare questo passaggio è stato costruito il Preassessment, uno strumento pensato per guidare l'EM nell'analisi della situazione della famiglia e per riflettere sull'opportunità di accompagnare la famiglia con il metodo, i dispositivi e gli strumenti che P.I.P.P.I. propone.

Durante gli incontri di tutoraggio il coach accompagnerà le EM per:

- individuare le famiglie la cui situazione è coerente con i criteri riportati ne "Il quaderno di P.I.P.P.I." e nel "Piano di Lavoro";
- fare una ricognizione dei servizi già attivi a favore del nucleo familiare;
- facilitare, per ogni famiglia individuata, il confronto tra gli operatori dell'EM sui fattori di rischio e sui fattori di protezione della famiglia rispetto ai tre lati del "Mondo del Bambino" (Bambino, Famiglia, Ambiente);
- comprendere, secondo una prospettiva di auto-valutazione, le caratteristiche della relazione tra i servizi e la famiglia;
- esprimere una valutazione complessiva attraverso lo strumento e in base agli elementi emersi nel confronto in EM, per decidere se invitare o meno la famiglia a partecipare al programma.



Riferimenti

IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 3. I passi di P.I.P.P.I.

Sezione 5. Gli strumenti - Linee Guida del Preassessment

Nelle Linee Guida del Preassessment, oltre alle indicazioni sulla compilazione dello strumento, si trova una lista dei fattori di rischio e di protezione, divisa secondo i tre lati del Triangolo.

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



Il Preassessment è uno dei primi strumenti del programma P.I.P.P.I. che viene utilizzato e condiviso in EM. È importante dunque che il coach accompagni, se possibile prevalentemente con azioni in presenza, questa fase di avvio:

- per preparare l'incontro, il coach ricorda agli operatori di prendere visione all'interno de "Il quaderno di P.I.P.P.I." della scheda di presentazione dello strumento (sez. 5), invitandoli a raccogliere, per ogni famiglia individuata, le informazioni necessarie alla compilazione del Preassessment (parte generale);
- ogni operatore condivide con gli altri le sue riflessioni sulla famiglia, al fine di cominciare ad entrare nella prospettiva dinamica e relazionale della valutazione propria a P.I.P.P.I.: il punto non è "valutare" una famiglia, ma costruire la relazione tra il servizio e quella famiglia, a partire da un atteggiamento di ascolto e di osservazione dei punti di vista dei genitori e dei bambini sulla loro situazione;
- il coach accompagna l'EM in questa prima fase di condivisione, finalizzata ad individuare i fattori di rischio e i fattori di protezione per ogni lato del Triangolo, cercando di valorizzare i diversi punti di vista professionali e di arrivare a una sintesi attraverso l'espressione di un numero da 1 a 6 per indicare i fattori di rischio e di protezione (1 poco numerosi - 6 molto numerosi). Poiché l'obiettivo non è assegnare un "punteggio", ma condividere un primo bilancio fra i fattori di rischio e di protezione, il coach aiuta le EM ad esplicitare le motivazioni che hanno portato all'espressione del valore numerico e a riportarle nell'area qualitativa di "Descrizione" dello strumento;
- un ulteriore momento di riflessione riguarda la relazione tra i servizi sociali e la famiglia: si chiede dunque agli operatori di riflettere sulla propria esperienza di relazione con i vari componenti della famiglia attraverso una scala a sei livelli che pone alle due polarità la presenza di un'evidente criticità (punteggio 1) e la presenza di un'evidente risorsa (punteggio 6). Si tratta di un'occasione per riflettere sulla relazione che in quel momento specifico intercorre tra loro e la famiglia al fine di delineare la base di partenza per proporre alla famiglia di partecipare al

programma.

La compilazione del Preassessment si chiude con una valutazione complessiva della situazione di rischio che guiderà l'EM nella scelta di includere o meno la famiglia nel programma.

Una volta completata la compilazione, il coach ha il compito di ricordare all'EM (ed in particolare il case manager) di inserire il Preassessment nella piattaforma RPMonline, fornendo eventualmente un supporto per coloro che fanno questa operazione per la prima volta. Si ricorda che:

- il Preassessment può essere visionato solamente dall'operatore che lo inserisce in RPMonline e dal suo coach;
- il Preassessment può essere compilato a più riprese e salvato in bozza;
- una volta completata la compilazione, l'operatore potrà "inviarlo" per salvarlo definitivamente e dovrà attendere che il coach, dopo aver visionato che il Preassessment sia stato correttamente compilato, dia il consenso per procedere nel lavoro con RPMonline;
- una volta che l'operatore ha inviato il questionario non ha più la possibilità di modificarlo, a meno che il coach, rilevando una discrepanza lo "riporti in bozza" ri-assegnando così il compito all'operatore di apportare eventuali modifiche e poi inviarlo nuovamente;
- una volta che il coach ha "accettato" il Preassessment non è più possibile modificarlo;
- una volta inviato il questionario, solamente l'operatore che lo ha inserito potrà visionarlo direttamente nel portale.



Se nella famiglia ci sono più bambini?

Il Preassessment è uno strumento di analisi preliminare della situazione del nucleo familiare; tuttavia, poiché alcuni dati raccolti nel Preassessment serviranno per compilare RPMonline, si chiede di raccogliere i dati del bambino che sarà poi coinvolto nel programma mentre, qualora si volesse inserire più di un bambino, lo strumento prevede non solo di segnalare la presenza di più bambini ma anche di evidenziare i fattori di rischio e di protezione per ciascuno. L'EM dunque può raccogliere i dati relativi del bambino su cui è posto il focus maggiore nell'intervento per la "Parte generale" e tenuti in considerazione tutti i bambini coinvolti nella compilazione delle altre aree dello strumento.

Se non c'è accordo tra gli operatori quale valore si mette?

Si assegna un valore numerico medio o condiviso dalla maggior parte degli operatori e poi si riportano le motivazioni dei diversi punti di vista nella sezione aperta di "Descrizione".

Domande frequenti

Domande frequenti

Compilo il Preassessment solo per la famiglia che entrerà nel programma?

L'indicazione è compilare il Preassessment di un certo numero di famiglie, al fine di cominciare a costruire significati e linguaggi interprofessionali sulla vulnerabilità e la negligenza e individuare quali nuclei familiari invitare a partecipare al programma: è possibile dunque che ogni EM compili più Preassessment, anche per le famiglie che poi non entreranno nel programma.

Il Preassessment va compilato solo una volta? Che cos'è il Postassessment?

Lo strumento va compilato all'inizio per individuare la famiglia (e in questa fase si chiama Preassessment), eventualmente anche con aggiornamenti da parte di altri professionisti nel momento in cui l'équipe multidisciplinare si allarghi. Viene compilato nuovamente alla fine dell'implementazione, come strumento denominato Postassessment, per rivalutare la situazione della famiglia dopo aver partecipato al programma. Lo strumento Postassessment va compilato, prima del T2, anche nel caso una famiglia esca dal programma in anticipo rispetto ai tempi previsti perché, ad esempio, cambia residenza, la situazione migliora al punto di non ritenere più necessario l'accompagnamento oppure perché ritira il suo consenso a procedere con lo stesso.

SCHEDA 5. Come posso collaborare con i diversi soggetti e in particolare con il referente di ATS e il case manager (operatore responsabile) per la costituzione e l'accompagnamento dell'équipe multidisciplinare?

L'EM è una delle maggiori risorse all'interno del programma: P.I.P.P.I. presuppone, infatti, che nessun professionista da solo, come nessuna organizzazione di servizi da sola, possa affrontare la complessità legata alla negligenza familiare. Il lavoro in équipe permette di co-costruire una lettura inter-soggettiva e inter-professionale della situazione di ogni famiglia (assessment) e co-costruire il progetto massimizzando il potenziale di risorse dato dalla com-presenza di tutti gli attori, bambini e genitori compresi. Lo strumento base per fare questo è il "Mondo del Bambino".

L'équipe multidisciplinare nella sua composizione minima (definita EM base) ha la responsabilità di definire e realizzare il Progetto Quadro ed è costituita da:

- assistente sociale;
- educatore domiciliare;
- psicologo;
- eventuali altri operatori che lavorano stabilmente con il bambino (es.: l'operatore di riferimento del Centro diurno, se il bambino lo frequenta, il neuropsichiatra infantile che eventualmente lo ha in cura ecc.);
- i membri della famiglia.

Uno di questi operatori viene designato come l'operatore "responsabile" della famiglia.

L'**EM allargata** è l'EM base insieme ai professionisti e/o soggetti necessari a svolgere una determinata azione o una serie di azioni (es.: il curante del Ser.D. o del Servizio psichiatria adulti, l'insegnante, il pediatra di base, gli educatori del Centro diurno, eventualmente l'allenatore sportivo, i componenti della famiglia affiancante, l'animatore del Centro estivo ecc.).

Giungere alla costituzione concreta dell'EM è, nondimeno, nella maggior parte dei territori, un'impresa di difficile realizzazione, che va per questo perseguita a partire dalla fase di preimplementazione del programma e poi continuata lungo il suo corso. Gli assetti organizzativi dei servizi sono, infatti, spesso (ma non dappertutto), impostati su un modello di lavoro a canne d'organo, dove le diverse professionalità afferenti al sociale raramente comunicano tra di loro e le diverse organizzazioni di servizi (sociale, sanitario, scolastico, della giustizia) sono rigidamente separate da recinti geografici, culturali, cognitivi ecc. tra di loro e con le risorse sociali informali.

Il lavorare in équipe presuppone invece il superamento di queste logiche organizzative lineari e spesso gerarchiche, a favore di una logica ecologica imperniata sulla circolarità fra i saperi delle diverse professioni e delle organizzazioni, in modo da rendere possibile le collaborazioni inter-istituzionali e inter-disciplinari, nonché con gli attori della comunità sociale allargata.

Il lavoro in équipe è quindi spesso un complicato punto d'arrivo, che richiede una progettazione di micro-azioni coordinate tra loro a tutti i livelli dell'ecosistema. Nel seguito di questa scheda si esemplificano le azioni che andrebbero progettate e realizzate ad ognuno di questi livelli per ottenere, come risultato finale, a livello di micro e mesosistema, l'équipe multidisciplinare.



Azioni

Azioni - livello Macrosistema

Raggruppa i fattori sociali, culturali, politici che possono influenzare il bambino, pur non interagendo in maniera diretta con lui (i valori, gli aspetti istituzionali, la cultura ecc.).

Il MLPS:

- promuove il programma P.I.P.P.I. come LEPS e richiede di attivare i raccordi inter-istituzionali necessari.

Il referente regionale:

- cura la presentazione di P.I.P.P.I. agli Assessorati competenti, compreso quello dell'Istruzione;
- cura il coordinamento degli ATS aderenti a P.I.P.P.I., evidenziando la necessità di integrazione fra soggetti e individuando i meccanismi regionali che possono fa-

vorire tale integrazione;

- mette in atto le procedure che possono facilitare l'integrazione fra organizzazioni e professioni che lavorano nell'ambito del sociale, della sanità, della scuola e della giustizia, oltre che fra soggetti del pubblico e del terzo settore;
- su mandato del MLPS e in collaborazione con il GS, si incarica di raccogliere i dati dell'implementazione degli ambiti partecipanti al programma.



Azioni – livello Esosistema

Gli ambienti relazionali in cui il bambino non ha una partecipazione diretta, ma che ne influenzano la vita (es.: le regole della scuola, i Quadri del comune e dell'ASL, i politici ecc., GT e LabT, nel caso di partecipazione al modulo avanzato di implementazione del programma).

Il referente di ATS, in collaborazione con il GT ed eventualmente con il LabT:

- individua i soggetti competenti, costituisce e convoca regolarmente il GT;
- promuove gli accordi (anche attraverso protocolli operativi sottoscritti, se è il caso), affinché i professionisti appartenenti a servizi, enti e istituzioni diverse possano superare gli ostacoli organizzativi e individuare i modi e i tempi per trovarsi insieme fra loro e con le famiglie nell'EM;

Esempio: il referente di ATS ha informato i dirigenti dei servizi educativi o delle scuole frequentati dai bambini delle famiglie incluse in P.I.P.P.I. e ha dato loro tutto il materiale informativo sul programma; i dirigenti scolastici hanno incluso P.I.P.P.I. nel PTOF, in modo che gli insegnanti coinvolti e/o le figure strumentali per l'inclusione del servizio per l'infanzia o dell'istituto scolastico possano partecipare all'EM all'interno di un monte ore riconosciuto; il coach ha condiviso il calendario dei tutoraggi e degli incontri in EM con ognuno dei dirigenti scolastici, in modo da tener conto delle esigenze organizzative e delle tempistiche di lavoro degli insegnanti e di altri professionisti coinvolti (es.: operatori socio-sanitari, educatori presenti a scuola ecc.);

- mantiene contatti sistematici con i coach dell'ATS per concordare e sostenere le azioni di accompagnamento del lavoro delle EM con le famiglie, in primis gli incontri di tutoraggio in presenza e a distanza;
- partecipa agli incontri e facilita la partecipazione attiva del coach agli incontri del LabT (nel caso di partecipazione al modulo avanzato di implementazione del programma).

Azioni – livello Mesosistema

La relazione fra ambienti diversi (casa-scuola) e servizi o enti diversi.

Il referente di ATS e il coach, in collaborazione con il GT e il LabT (nel caso di partecipazione al modulo avanzato di implementazione del programma):

- collaborano per individuare le EM disponibili, organizzando delle presentazioni del programma P.I.P.P.I. nei servizi e utilizzando materiali testuali e video presenti nel portale. Questi incontri possono essere sia istituzionali (interni al Comune, fra



Comune, ASL e scuole) sia aperti alla comunità locale. In questo secondo caso sono finalizzati a informare del programma la più ampia comunità sociale e in secondo luogo ad avviare il processo di attivazione del dispositivo della vicinanza solidale;

- redigono una mappatura di tutti i soggetti istituzionali e non istituzionali (risorse della rete informale) che hanno o possono avere un ruolo di accompagnamento e supporto delle famiglie;
- sollecitano la partecipazione delle EM al programma e informano gli operatori sulle modalità per essere inseriti nei portali di P.I.P.P.I. e per seguire la formazione attraverso il MOOC;
- costituiscono l'EM per ogni famiglia, individuando nomi, ruoli e compiti di ciascuno e costruendo il relativo organigramma;
- individuano le modalità comunicative migliori per far circolare le informazioni con la singola EM e fra le diverse EM;
- collaborano nell'organizzare la partecipazione delle EM alle giornate di formazione iniziale in presenza o a distanza organizzate dal GS, definendo innanzitutto i nominativi degli operatori partecipanti e curando che siano rappresentati tutti i soggetti e le professionalità delle EM (compreso il terzo settore, i servizi educativi per la prima infanzia e la scuola);
- curano, in particolare nella formazione di tutte le professionalità coinvolte, i contenuti relativi al modello multidimensionale del "Mondo del Bambino", che è il referenziale teorico e lo strumento operativo che favorisce il dialogo fra professionalità diverse in équipe e la partecipazione della famiglia.

Il coach:

- cura la formazione sul programma dei diversi operatori invitandoli a seguire il percorso formativo del MOOC e organizzando e gestendo momenti formativi in loco (soprattutto per le scuole, il terzo settore, le famiglie affidatarie o affiancanti ecc.);
- costruisce il calendario e invita le EM alle giornate di tutoraggio nell'ATS (1 ogni 3 mesi circa).

Azioni – livello Microsistema

I sistemi relazionali in cui il bambino è partecipante diretto: il bambino con la sua famiglia, le figure genitoriali, ma anche le diverse figure della rete sociale formale (i servizi, tra cui anche l'EM, la scuola ecc.) e informale (vicini di casa e altre forme di vicinanza solidale, allenatori sportivi, responsabili di attività religiose, artistiche, culturali, del tempo libero ecc.).

Il coach, in collaborazione con il RT:

- garantisce che tutti gli operatori coinvolti abbiano accesso al portale del programma;

- gestisce le azioni in RPMonline affinché le diverse EM possano utilizzare lo strumento online per l'accompagnamento di ogni famiglia;
- tiene contatti regolari con le singole EM e in particolare con l'operatore responsabile, per accompagnare il lavoro con le singole famiglie;
- verifica che l'EM si trovi regolarmente (e incoraggia l'EM in questo senso) e che il lavoro con ogni famiglia segua le tempistiche previste nel piano di lavoro del programma;
- accompagna l'implementazione del metodo, in particolare l'uso regolare da parte di tutti i componenti dell'EM della documentazione del processo in RPMonline e verifica che i singoli strumenti vengano compilati nei tempi e nei modi previsti dal piano di valutazione;
- prepara e gestisce le giornate di tutoraggio con le EM nel proprio ambito territoriale, coniugando i contenuti del tutoraggio con la fase di implementazione contingente del programma;
- partecipa agli incontri di tutoraggio rivolti ai coach con il GS;
- mantiene i contatti con il GS e visita regolarmente la piattaforma relativa all'implementazione per essere informato con regolarità su quanto accade nella comunità nazionale che lavora in P.I.P.P.I. e prendere visione dei vari documenti e materiali via via messi a disposizione.



Azioni – livello Cronosistema

Dimensione del tempo individuale e del tempo storico trasversale ai livelli precedenti. I coach e il referente di AT:

- avviano il processo di composizione e funzionamento delle EM secondo i tempi del piano di intervento e valutazione;
- avviano insieme alle EM il processo di inclusione delle famiglie nel programma.

Il coach:

- incontra il case manager (operatore responsabile del caso) e le EM con regolarità. Le riunioni di EM non sono né troppe né troppo poche, ma solo quelle realmente necessarie alla realizzazione del lavoro, in modo da non appesantire le agende;
- organizza le giornate di tutoraggio in presenza e a distanza secondo un calendario condiviso con le EM e inviato per tempo a ogni ente coinvolto. Il modello logico e il sistema di supporto di P.I.P.P.I.

IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 2. Il modello logico e il sistema di supporto di P.I.P.P.I.

Sezione 3. I passi di P.I.P.P.I.

Riferimenti

Riferimenti

LINEE DI INDIRIZZO NAZIONALI

Sezione 200 Soggetti e attori istituzionali

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



Contatti regolari via e-mail, telefono, videochiamata e in presenza con referente di ATS, GS e EM (ed eventualmente con LabT).

Il coach prepara gli incontri con L'EM prima e rende sempre disponibile dopo il resoconto e i materiali condivisi in modo che tutti siano sempre al corrente di tutto e che sia mantenuta una comunicazione aperta e il più possibile bidirezionale con tutti i soggetti coinvolti.

Domande frequenti

Ogni professionista ha i suoi modelli culturali, i suoi linguaggi e i suoi strumenti. In particolare, gli psicologi hanno una strumentazione professionale molto specifica. L'EM non appiattisce questa diversità?

No, l'EM nasce per valorizzare questa diversità. Tale diversità può però diventare una babele, se ogni professionista parla la sua lingua, all'interno di modelli culturali differenti. Per costruire effettiva ricchezza a partire da questa diversità, la proposta di P.I.P.P.I. è di integrare modelli, linguaggi e strumenti specifici di ogni professione in un quadro di riferimento unitario, rappresentato da "Il Mondo del Bambino", che costituisce una sorta di esperanto che consente ai diversi professionisti di parlare anche una lingua comune oltre la propria, non in sostituzione della propria, e di costruire il progetto in una prospettiva olistica e integrata.

L'EM ha bisogno di un "capo", altrimenti non funziona. È così?

L'EM è "the team around the child", ossia l'insieme delle persone più significative per il bambino e quella famiglia e che soprattutto sono in grado di costruire una relazione e un intervento di qualità con quel bambino e quella famiglia. La persona che coordina l'EM, il case manager, definita l'operatore "responsabile della famiglia" (e non del "caso"), dovrebbe essere sia quella che è in grado di tenere le fila del lavoro e di coordinarlo in modo più efficace (dimensione organizzativa), sia quella che è in grado di gestire al meglio il rapporto e la comunicazione con il bambino e la famiglia (dimensione relazionale).

La componente gerarchica va dunque in secondo piano a favore di un approccio di corresponsabilità reale, nel quale si integrano efficacemente gli apporti che ogni professionista e ogni non professionista, in quanto parte dell'EM, può garantire nel progetto, secondo quanto viene esplicitato nelle microprogettazioni a favore delle singole famiglie.

I “capi” di solito sono le figure professionali più forti, quelle di area sanitaria, dell'area medica e/o “psi”?

La deriva gerarchica presente in alcuni assetti organizzativi, secondo cui, ad esempio, lo psicologo è il capo, l'assistente sociale una sorta di vicecapo, l'educatore l'ultima ruota del carro, il bambino e il genitore “utenti” non presi in seria considerazione da nessuno, va contrastata a favore di un approccio in cui si è tutti seduti dalla stessa parte del tavolo e tutti i saperi, compresi quelli non professionali delle famiglie, hanno pari legittimità e vengono riconosciuti come complementari. Il percorso da compiere è quello dall'io al noi.

La circolarità delle informazioni in EM è per forza di cose limitata? Ogni professionista è tenuto al segreto professionale? Come comportarsi

Il segreto professionale è finalizzato a mantenere un patto di lealtà, all'interno del quale ogni professionista si impegna a tenere un'attitudine etica di profondo rispetto della dignità della famiglia e di ogni suo componente. All'interno del programma P.I.P.P.I. il patto che si costruisce con la famiglia è all'insegna:

- della partecipazione diretta del bambino e del genitore, considerati protagonisti e non “utenti” del progetto che li coinvolge;
- dell'unitarietà dell'approccio, che considera la negligenza in chiave ecologica e la persona nella sua dimensione olistica. Ciò implica un approccio partecipato e aperto fra professionisti diversi e fra professionisti e non professionisti (es.: le persone impegnate in forme di vicinanza solidale) che condividono fra loro le informazioni utili ad arrivare ad una raccolta e analisi via via sempre più accurata e completa delle informazioni necessarie alla costruzione di un progetto di cambiamento della situazione familiare, nella prospettiva della valutazione partecipativa e trasformativa;
- della trasparenza fra professionisti e famiglie, per cui la famiglia conosce, sin dall'inizio, in quale direzione si intende andare (co-costruzione degli obiettivi e condivisione della finalità complessiva del progetto), in quale fase dell'intervento ci si trova, chi sa che cosa fra gli operatori, quali sono le informazioni che passeranno e fra quali operatori e perché ecc.

La famiglia ha quindi fiducia nel fatto che l'EM:

- non parli alle sue spalle;
- non denigri il suo agire;
- non assuma un atteggiamento giudicante, ma piuttosto orientato a

Domande frequenti

Domande frequenti

comprendere per promuovere cambiamento e accompagnare tale cambiamento per renderlo effettivo.

In questa prospettiva, mantenere il segreto professionale vuol dire, ad esempio, d'accordo con il genitore, che il facilitatore dei gruppi garantisca al collega che va a casa per l'educativa domiciliare di avere un'informazione sul lavoro che sta facendo il genitore all'interno del gruppo stesso sul tema delle regole da tenere a casa con il figlio.

Non passare queste informazioni tra colleghi può significare invece tradire il patto di fiducia con la famiglia che ci siamo ingaggiati ad accompagnare per rendere possibile il cambiamento.

SCHEDA 6. Come posso accompagnare le EM nella realizzazione dell'assessment con le famiglie?

Azioni

In questa fase del programma è richiesto alle EM di dedicarsi all'analisi della situazione della famiglia attraverso l'assessment, collocato entro l'approccio della valutazione partecipativa e trasformativa. Capire in modo globale la situazione della famiglia e farlo in forma intersoggettiva nell'EM (operatori e famiglia insieme) è il passo fondamentale per procedere ad una progettazione co-costruita, in cui ciascuno porta il proprio contributo per giungere al cambiamento.

Durante gli incontri di tutoraggio, sia individuale sia comune tra le EM dell'ambito territoriale, i coach avranno il compito di facilitare:

- la conoscenza da parte dei componenti delle EM della sezione de "Il quaderno P.I.P.I." che riguarda l'assessment e il modello multidimensionale del "Mondo del Bambino", inteso come cornice teorica e come strumento operativo;
- la conoscenza degli strumenti "(irrinunciabili" e "utili") e il loro possibile utilizzo con le famiglie in chiave partecipativa;
- il richiamo alle connessioni tra assessment e le altre fasi del lavoro (Preassessment, progettazione e valutazione degli esiti);
- l'organizzazione dell'EM su come intende procedere tra operatori (Chi fa che cosa? Chi raccoglie le informazioni? Quali? ecc.) e con la famiglia (Come coinvolgerla? Quando? Dove? Con quali strumenti? ecc.);
- l'avvenuta raccolta delle informazioni (bisogni e risorse, punti di forza e di criticità) che descrivono il "Mondo del bambino" attraverso le diverse voci e punti di vista;
- l'utilizzo di un linguaggio descrittivo e comprensibile da tutte le persone che





- compongono l'EM (famiglia e operatori);
- la negoziazione di significati e la costruzione di una visione intersoggettiva della situazione attuale e potenziale della famiglia;
- il completamento delle sezioni dedicate all'assessment in RPMonline;
- la condivisione con la famiglia dell'insieme delle informazioni raccolte, in particolare attraverso i report di RPMonline (scaricabili e stampabili);
- l'appropriazione del metodo dell'assessment attraverso azioni formative e per mezzo dell'utilizzo della scheda operativa "Indicazioni per la compilazione dell'assessment su RPMonline" presente nella Sezione 3 de "Il quaderno di P.I.P.P.I."

Riferimenti

IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 3. I passi di P.I.P.P.I.

Sezione 5. Gli strumenti - Il modello multidimensionale "Il Mondo del Bambino", Gli strumenti irrinunciabili e utili

IL TACCUINO DEL COACH:

Scheda 7. Microprogettazione - **Scheda 9.** Strumenti

LINEE DI INDIRIZZO NAZIONALI:

Sezione 300 Il percorso

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



- Lettura con le EM delle parti de "Il quaderno di P.I.P.P.I." che riguardano questa fase del lavoro e riflessione comune;
- organizzazione del lavoro dell'EM: proporre un'attività dell'EM che aiuti gli operatori a fare il punto, a definire i passi da compiere nella raccolta delle informazioni, nella condivisione delle stesse e nella negoziazione di una visione intersoggettiva e nella sintesi quantitativa dei livelli attuali. Di seguito una lista di azioni possibili da pianificare:
 - prepararsi all'assessment;
 - predisporre gli strumenti;
 - definire la suddivisione dei compiti;
 - coinvolgere la famiglia;
 - incontrare le persone e raccogliere le informazioni indirettamente e/o sul campo attraverso l'osservazione;
 - coniugare le diverse voci;

- confrontarsi sui diversi punti di vista raccolti in EM (Solo gli operatori? Tutti gli operatori e la famiglia? Alcuni operatori e la famiglia?) e negoziare un significato comune;
- sintetizzare e inserire i livelli quantitativi attuali e visionare e discutere il grafico radar prodotto in RPMonline;
- creare un “ponte” con la progettazione;
- esercitazione (suddivisi in piccoli gruppi): utilizzare gli strumenti (il Triangolo nelle sue versioni, i questionari, il Kit “Sostenere la genitorialità”, l’ecomappa, la linea della vita ecc.) all’interno di una simulata, per sperimentarli e comprendere quali informazioni permettono di raccogliere e in che modo. Successivamente, condividere l’esperienza e riflettere sulla stessa in grande gruppo al fine di coglierne le potenzialità (Che cosa funziona maggiormente? Quali potrebbero essere dei rischi o dei punti critici? Come affrontarli e superarli? Quali particolarità di utilizzo richiede la famiglia con cui intendo utilizzare lo strumento?)
- esercitazione (suddivisi in piccoli gruppi): analisi degli assessment formulati (stampare o visionare/scaricare i report da RPMonline) e del linguaggio utilizzato attraverso la Scheda operativa “Indicazioni per la compilazione dell’assessment su RPMonline”;
- “studio di caso”, anche con la presenza contemporanea di più EM dell’ambito territoriale, rispetto a qualche situazione, per comprendere se l’assessment costruito restituisce, e se sì in che modo e in che misura, il “mondo” del bambino e della famiglia a cui si fa riferimento;
- narrazione e discussione di esperienze di singoli incontri per la raccolta di assessment particolarmente significativi in termini di processi attivati, confronto tra diversi punti di vista, partecipazione della famiglia come “esperta” della propria situazione e apprendimenti che hanno generato per tutti;
- attività individuale: contatti telefonici e via e-mail rispetto al completamento della assessment in RPMonline.



Si riporta di seguito un elenco di interrogativi che possono essere utilizzati dai coach nell’incontrare le EM, singolarmente o in gruppo, al fine di sostenere i colleghi nella fase dell’assessment. Ciascun interrogativo può essere formulato per verificare se quanto riportato è stato fatto (verifica e riflessione sul processo di lavoro con la famiglia) o per definire i passi per proseguire nel lavoro (micro-progettazione delle azioni che compie l’EM), monitorando la coerenza con gli “irrinunciabili” di P.I.P.P.I.:

- Ci si è organizzati in EM su come gestire questa fase?
- genitori e i bambini sono stati coinvolti? I genitori sono stati informati sul fatto che si stanno raccogliendo informazioni sul loro bambino interpellando altre persone? È stato spiegato loro il motivo e quale sarà l’utilizzo di tali informazioni? In che modo si sta rispettando con loro il principio della trasparenza?
- Chi è stato coinvolto per comporre questo quadro d’analisi definito assessment?



Quali voci sono presenti? Quali punti di vista? Manca qualcuno? Si pensa di coinvolgere qualcun altro? Come?

- Sono stati usati degli strumenti? Quali? Con quali obiettivi? Come? Quali sono state le reazioni di bambini e genitori di fronte a questi strumenti? Quali altri strumenti si pensa di utilizzare per approfondire alcuni aspetti o esplorare meglio quelli in sospeso?
- Le voci dei genitori e dei bambini sono state accolte e valorizzate, anche nella loro semplicità, come un elemento indispensabile?
- Sono state raccolte difficoltà e punti di debolezza insieme alle risorse e ai punti di forza? In quale modo?
- Sono stati raccolti esempi concreti che aiutino a comprendere effettivamente i bisogni del bambino? Come rispondono i genitori a tali bisogni e come è strutturato l'ambiente in cui la famiglia vive?
- È stato utilizzato un linguaggio descrittivo? Come reagirebbe o ha reagito la famiglia nel leggere quanto riportato? Quali sono state le eventuali modifiche apportate?
- L'EM si è incontrata per condividere e riflettere su quanto raccolto nell'assessment? È chiaro il contributo e il significato delle voci riportate dai colleghi? Gli operatori dell'EM sono riusciti ad esprimere in forma descrittiva il proprio punto di vista professionale?
- Sono chiare per l'EM le interconnessioni tra le sottodimensioni all'interno di ciascuna dimensione (lato) e delle interconnessioni tra le diverse sezioni (i 3 lati)?
- Si è riusciti a negoziare un significato complessivo e unitario della situazione della famiglia in cui tutti si ritrovano? Come sono stati affrontati e tenuti insieme eventuali elementi discordanti?
- L'assessment qualitativo soddisfa l'EM? Rappresenta la situazione del bambino e della sua famiglia? È stato usato un linguaggio descrittivo, semplice e comprensibile?
- La sintesi qualitativa rappresenta effettivamente una sintesi prodotta dall'intera EM insieme alla famiglia?
- Oltre a partecipare con la propria voce, la famiglia ha avuto la possibilità di leggere o ascoltare quanto hanno detto gli altri? Quali reazioni? È stato utilizzato il grafico di sintesi contenuto in RPMonline come strumento di lavoro con la famiglia?

Domande frequenti

È necessario completare tutte le parti dell'assessment (tutte le dimensioni nella parte qualitativa e quantitativa)?

L'assessment ha l'obiettivo di comprendere il "Mondo del Bambino" nelle sue 3 dimensioni (bisogni del bambino, risposte dei genitori e di chi si prende cura

del bambino e ambiente di vita), al fine di individuare i possibili cambiamenti e miglioramenti. Spesso le situazioni delle famiglie accompagnate dai servizi sono molto complesse ed è necessario disporre di tanti punti di vista per capirle al meglio e successivamente attivare processi decisionali su quali siano le modalità più opportune per accompagnarle. Dunque, si potrebbe rispondere che di più informazioni disponiamo, meglio è.

Dal punto di vista operativo, si ricorda che, all'interno della valutazione partecipativa e trasformativa, quello dell'assessment è un processo che continua nel tempo e non si esaurisce in una fase cronologica specifica a cui far seguire la successiva in modo consequenziale. Tuttavia, è importante darsi dei tempi per organizzare il lavoro. È importante a questo scopo tenere a mente alcune indicazioni:

- scrivere le informazioni dentro le sottodimensioni man mano che si raccolgono e non aspettare di arrivare ad un punto in cui si dice: "Oggi faccio l'assessment e lo finisco";
- è importante che si raccolgano informazioni in tutte le dimensioni (i lati del Triangolo) e che siano completate più sottodimensioni possibili. L'obiettivo non è quello di raccogliere la voce di ogni singola persona coinvolta rispetto a ciascuna sottodimensione, ma di raccogliere le informazioni che possono restituire un'immagine realistica del "Mondo del Bambino", tenendo conto della complessità presente nelle interconnessioni tra le varie sottodimensioni;
- può capitare dunque che alcune sottodimensioni siano più compilate di altre, cioè che abbiano più informazioni rispetto ad altre, e che alcuni componenti dell'EM diano la propria descrizione solamente su alcune di esse. Può capitare anche che altre sottodimensioni siano momentaneamente "vuote";
- darsi dei tempi per la costruzione dell'assessment e poi fare il punto permette di capire se quanto raccolto è sufficiente o se è necessario attivarsi per raccogliere altre informazioni;
- a prescindere da quante sottodimensioni vengono compilate e dai loro contenuti, è bene che all'interno dell'EM si tenga presente la globalità del mondo del bambino e non si lascino aree del "Mondo del Bambino" sottostimate;
- per quanto riguarda la parte quantitativa (livelli attuali), tutte le sottodimensioni vanno analizzate compilando la scala quantitativa, al fine di poter visualizzare nella sua globalità il grafico di sintesi e di utilizzare i dati raccolti per la valutazione degli esiti dell'intervento. Sappiamo infatti che il lavoro su una sottodimensione potrebbe portare, indirettamente, ad un miglioramento della situazione in un'altra sottodimensione.

Domande frequenti

Domande frequenti

È necessario utilizzare sempre un linguaggio descrittivo? Perché?

La proposta di utilizzare un linguaggio descrittivo, in cui vengono riportati esempi concreti ed episodi che descrivono la sottodimensione a cui fanno riferimento, consente di disporre di elementi che sono condivisibili con tutte le persone coinvolte (famiglie in primis) e sono comprensibili da tutti. In questo modo il processo di trasparenza viene facilitato e i genitori e i bambini possono comprendere meglio la propria situazione e partecipare maggiormente all'interno del percorso di accompagnamento.

Agli operatori dell'EM non si chiede di tralasciare i propri riferimenti teorici e culturali, che sono necessari per una conoscenza approfondita della situazione, ma di utilizzarli e porli al servizio dell'assessment, riportando i contenuti con una modalità comunicativa semplice e descrittiva, in modo che siano maggiormente chiari per tutti, la famiglia e i colleghi.

SCHEDA 7. Come posso accompagnare le EM nella costruzione della microprogettazione con le famiglie?

Azioni

In questa fase del programma è richiesto alle EM di giungere alla formulazione del progetto di intervento attraverso la tecnica della microprogettazione, che prevede l'utilizzo di un linguaggio semplice, comprensibile prima di tutto dalla famiglia, e misurabile, in grado cioè di esplicitare chiaramente il cambiamento che ci si aspetta di raggiungere in seguito all'intervento.

Durante gli incontri di tutoraggio con la singola EM e comune tra diverse EM, i coach hanno il compito di facilitare:

- la conoscenza da parte dei componenti delle EM della sezione de "Il Quaderno di P.I.P.P.I." che riguarda la microprogettazione;
- la realizzazione della microprogettazione in EM (operatori e famiglia);
- l'utilizzo di un linguaggio semplice, concreto e misurabile;
- l'utilizzo della scheda operativa "Indicazioni per la compilazione delle microprogettazioni in RPMonline" presente nella Sezione 3 de "Il quaderno di P.I.P.P.I.".
- il completamento delle sezioni in RPMonline dedicate alla progettazione.



IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 3. I passi di P.I.P.P.I. - **Sezione 4.** Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I.

IL TACCUINO DEL COACH:

Scheda 6. Assessment - **Scheda 8.** RPMonline

Riferimenti

Riferimenti

Scheda 10. I dispositivi - Scheda 11. La partecipazione delle famiglie

LINEE DI INDIRIZZO NAZIONALI:

Sezione 300 Il percorso

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



- Nel tutoraggio con la singola EM e nel tutoraggio comune con diverse EM: lettura con le EM delle parti de “Il quaderno P.I.P.P.I.” corrispondenti alla progettazione con le famiglie e riflessione comune;
- esercitazione nel tutoraggio comune tra diverse EM (operatori suddivisi in piccoli gruppi): provare a costruire una microprogettazione per una famiglia secondo le indicazioni contenute ne “Il quaderno P.I.P.P.I.” e poi discutere sull’esperienza;
- esercitazione nel tutoraggio comune tra diverse EM (operatori suddivisi in piccoli gruppi): analisi delle microprogettazioni formulate e del linguaggio utilizzato, secondo i criteri contenuti ne “Il quaderno di P.I.P.P.I.”;
- sollecitazioni telefoniche, via e-mail, con videochiamate e videoconferenze per verificare e sollecitare il completamento delle progettazioni a favore delle diverse famiglie in RPMonline.

Domande frequenti

Le microprogettazioni, in quanto “micro”, non riescono a cogliere tutta la complessità del problema. Come fare?

Il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa, e quindi anche la microprogettazione, richiedono di promuovere il cambiamento a partire dalle situazioni concrete, che sono descritte prima di tutto dalla famiglia e poi analizzate insieme in EM. I piccoli miglioramenti possono creare quella fiducia nelle possibilità di cambiamento, che a sua volta innesca altri cambiamenti, con il fine ultimo di far sì che al bambino sia garantita una maggiore sicurezza in famiglia. Non c’è dunque la pretesa di risolvere tutto, ma di creare le condizioni che garantiscano al bambino di vedere soddisfatti i propri bisogni di crescita attraverso la cura dei propri genitori, come di altri adulti che si possono occupare di lui.

Il metodo della microprogettazione si ispira a un approccio comportamentista?

No, il punto è che P.I.P.P.I. ha come obiettivo di garantire maggiore sicurezza ai bambini che vivono in famiglie che hanno difficoltà a prendersi cura dei loro bisogni evolutivi, per cui si riconosce una priorità alle azioni concrete che possono aiutare gli adulti a rispondere in modo positivo e propositivo ai bisogni di crescita dei bambini. Inoltre, partendo da situazioni di vita quotidiana che coinvolgono concretamente l'esperienza dei genitori e dei bambini, questi sono facilitati a capire in che direzione stiamo andando con loro e sono motivati ad ingaggiarsi gradualmente nel progetto e soprattutto nella realizzazione degli obiettivi. Si costruisce così quella fiducia fra EM e famiglia che potrà condurre, nel tempo, a individuare degli obiettivi che riguardino non solo le azioni quotidiane, e quindi il piano pratico della risposta genitoriale ai bisogni di crescita, ma anche le motivazioni e le intenzioni sottese alle azioni e che riguardino pertanto anche il piano dell'identità psichica del genitore.

Perché l'utilizzo di un linguaggio semplice e concreto è talvolta così difficile?

In realtà non lo è, ma sembra difficile in quanto non si ha l'abitudine ad utilizzare un linguaggio semplice e concreto, basato su descrizioni e non su interpretazioni. Per facilitare l'utilizzo di tale linguaggio è importante far partecipare la famiglia al processo di progettazione: i bambini e i genitori ci aiutano a stare nel qui ed ora e a fare riferimento alle situazioni concrete. In ogni caso, ci vuole un po' di pazienza per imparare.

Domande frequenti

Appunti del coach



SCHEDA 8. Come posso accompagnare le EM nell'utilizzo di RPMonline?

Azioni

RPMonline è lo strumento informatico che accompagna l'intero percorso di P.I.P.P.I., dall'inizio dell'accompagnamento della famiglia, quando viene inserita nel programma, alla conclusione.

In riferimento a RPMonline, i coach hanno il compito di:

- conoscere il funzionamento di RPMonline (vedi Indicazioni RPMonline per i coach e i tutorial disponibili in Moodle);
- creare una scheda RPMonline per ciascun bambino con la relativa struttura dei 3 tempi di lavoro (T0, T1, T2);
- informare gli operatori delle EM sulla procedura di creazione del proprio account RPMonline;
- associare gli operatori iscritti alle famiglie e ai bambini con i quali operano;
- verificare il livello di compilazione e utilizzo di RPMonline da parte delle EM e sollecitare il completamento delle eventuali parti mancanti.

Per l'accompagnamento delle EM, si richiede ai coach di facilitare:

- la conoscenza da parte di tutti i componenti delle EM dello strumento RPMonline nelle diverse sezioni e delle sue connessioni con le diverse fasi dell'accompagnamento delle famiglie e dell'attivazione dei dispositivi (a questo proposito, vd. sezione de "Il quaderno di P.I.P.P.I." che riguarda l'assessment e il modello multidimensionale "Il Mondo del Bambino" come cornice teorica e come strumento);
- la compilazione e la verifica dell'avvenuta compilazione delle diverse sezioni;
- l'utilizzo dei documenti di report con le famiglie e tra operatori (es.: il patto educativo, il grafico radar);





- il passaggio dalla fase di valutazione alla fine di un tempo del programma a quella di assessment e riprogettazione del tempo successivo,
- la verifica che i dati inseriti siano anonimi e non vengano riportati i nomi di bambini, genitori e altre persone

Riferimenti

IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 3. I passi di P.I.P.P.I. - **Sezione 5.** Gli strumenti: Il modello multidimensionale “Il Mondo del Bambino”, Gli strumenti irrinunciabili e gli strumenti utili

IL TACCUINO DEL COACH:

Scheda 6. Assessment - **Scheda 7.** Microprogettazione

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



Di seguito si elencano alcune attività che il coach può proporre nel tutoraggio, sia individuale con il singolo operatore sia negli incontri comuni tra EM:

- leggere le parti de “Il quaderno P.I.P.P.I.” e le indicazioni relative a RPMonline e visionare i tutorial RPMonline disponibili nel portale di P.I.P.P.I.;
- sperimentare l’utilizzo di RPMonline in tutte le sue sezioni, possibilmente in una postazione con computer e collegamento online;
- riflettere e discutere sull’utilizzo di RPMonline e su come questo strumento aiuti ad accompagnare e documentare le fasi e i processi del lavoro con la famiglia;
- definire nella singola EM come utilizzare i report e i grafici di RPMonline nel lavoro con la famiglia e tra operatori.

Si riporta di seguito un elenco di interrogativi che possono essere utilizzati dai coach nel tutoraggio per sostenere i colleghi nella fase dell’assessment. Ciascun interrogativo può essere formulato per verificare quanto è stato già fatto in RPMonline e per definire i passi successivi:

- tutti gli operatori dell’EM dispongono dell’accesso a RPMonline? Sono stati “abbinati” alle famiglie e ai bambini con cui lavorano? Sono chiari la struttura e il funzionamento di RPMonline? C’è bisogno di soffermarsi ed esercitarsi su qualche funzione specifica?
- Come si è organizzata l’EM rispetto alla compilazione di RPMonline? Ciascuno scrive e poi al momento dell’incontro in EM si fa il punto della situazione insie-

me? C'è una persona "responsabile" di RPMonline e di fare da raccordo tra i vari operatori? Si è fatta qualche sperimentazione di compilazione di RPMonline con la presenza della famiglia?

- Sono state compilate le diverse sezioni in base alla fase di lavoro in cui l'EM si trova? I dati inseriti documentano quanto svolto e restituiscono le azioni dell'EM con la famiglia?
- Sono state completate le informazioni di natura anagrafica in riferimento al nucleo abitativo e al bambino?
- Sono state inserite le informazioni sui dispositivi attivati e segnalate eventuali note che è importante tenere in considerazione?
- A che punto è la compilazione dell'assessment? Quante sottodimensioni sono state compilate (assessment qualitativo e quantitativo)? Su quali lati? Quali microprogettazioni sono state inserite? (Vedi Scheda n. 6 e 7)
- L'EM sta utilizzando i report (assessment, progettazione e patto educativo) all'interno del lavoro? In che modo i report sono utilizzati con la famiglia (condivisione assessment, firma di corresponsabilità nel patto educativo, patto educativo appeso in vista a casa)?
- L'EM ha visualizzato il grafico? Ha discusso sull'immagine di sintesi che presenta? È possibile utilizzare il grafico con la famiglia come strumento di condivisione e riflessione?



Chi può avere accesso a RPMonline? Chi non può avere accesso?

Tutti gli operatori che lavorano con le famiglie in P.I.P.P.I. hanno un accesso a RPMonline.

La famiglia non ha direttamente accesso a RPMonline, ma i contenuti che vengono inseriti rispondono al principio della massima trasparenza e possono in ogni momento essere condivisi con genitori e bambini (vd. patto educativo, che viene stampato e consegnato alla famiglia). La compilazione di RPMonline può avvenire con la presenza della famiglia per coinvolgerla in diretta quanto viene documentato.

Chi scrive in RPMonline?

L'ideale è che per ciascun bambino ci sia un operatore dell'EM responsabile di organizzare il lavoro in RPMonline. Ciò non significa che tale operatore debba necessariamente essere l'unico che compila le sezioni. Lo strumento è progettato perché ciascun operatore possa contribuire a creare una scheda online che appartiene a tutta l'EM, per cui è importante che il lavoro in RPMonline venga organizzato. Soprattutto nella fase dell'assessment, in cui si

Domande frequenti

Domande frequenti

raccogliamo diverse voci, è opportuno che ogni componente dell'EM riporti "il pezzo" che ha raccolto e che poi in EM si rifletta su come le informazioni aiutino a costruire un'immagine dinamica del Mondo del Bambino. È auspicabile che le microprogettazioni siano compilate da uno o più operatori dopo averle co-costruite insieme con la famiglia e i colleghi e verificato che i "responsabili delle azioni" siano effettivamente disponibili ad agire secondo quanto concordato nel patto educativo.

SCHEDA 9. Come posso accompagnare le EM nell'utilizzare gli strumenti di P.I.P.P.I. nella relazione con le famiglie?

Azioni

Gli strumenti proposti all'interno dell'approccio metodologico della valutazione partecipativa e trasformativa accompagnano tutto il percorso di P.I.P.P.I. Nella sezione 5 de "Il quaderno di P.I.P.P.I.", dopo aver esplicitato il senso del loro utilizzo, essi vengono presentati dettagliatamente.

Compito del coach è quello di accompagnare le EM nell'utilizzo degli strumenti, intesi come mediatori della relazione con le famiglie, ricordando che gli strumenti permettono di:

- "dare la parola" ai diversi interlocutori;
- raccogliere informazioni per fare un assessment il più completo possibile e co-costruire le microprogettazioni in maniera pertinente rispetto ai bisogni e alle risorse di ogni famiglia.

Durante gli incontri di tutoraggio individualizzato e collettivo con le EM, i coach avranno il compito di facilitare:

- la conoscenza della sezione de "Il quaderno di P.I.P.P.I." che presenta gli strumenti "irrinunciabili" e "utili";
- la sperimentazione diretta degli strumenti, al fine di comprendere come utilizzarli al meglio con le famiglie, dal momento che essi sono duttili e possono essere proposti con creatività ma anche con "cautela", a seconda della relazione attuale con la famiglia e delle sue caratteristiche specifiche; non esiste infatti uno strumento "buono" in assoluto, ma uno strumento che può rivelarsi efficace per quella famiglia e in quel momento del suo ciclo di vita e della relazione con i servizi;





- l'utilizzo degli strumenti come fonte di informazioni sulla situazione della famiglia nella fase di assessment e di valutazione periodica e conclusiva del percorso e soprattutto come mediatori relazionali e narrativi per i genitori e per i bambini;
- la risposta alle richieste del piano di valutazione attraverso la compilazione degli strumenti "irrinunciabili".

All'interno dell'organizzazione del lavoro di EM, dato che gli strumenti "sono dell'intera équipe" e non di un singolo professionista, è opportuno concordare quali strumenti utilizzare, chi li propone ai bambini e ai genitori, con quali obiettivi, tempi, luoghi (es.: a casa con l'educatore, a scuola con l'insegnante, al servizio con l'assistente sociale o con lo psicologo ecc.) e con quali modalità.

Riferimenti

IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 5. Gli strumenti

IL TACCUINO DEL COACH:

Scheda 6. Assessment - **Scheda 11.** Partecipazione delle famiglie

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



Di seguito si elencano alcune attività che il coach può proporre sia con la singola EM o operatore sia in tutoraggi comuni fra diverse EM:

- leggere le parti de "Il quaderno di P.I.P.P.I." che presentano le caratteristiche degli strumenti e le loro potenzialità nella relazione con le famiglie e per l'assessment e la progettazione;
- chiarire la distinzione operativa tra strumenti "irrinunciabili" e strumenti "utili";
- esercitazione (individuali e suddivisi in piccoli gruppi): conoscere direttamente gli strumenti, sia gli "irrinunciabili" sia quelli "utili" a dare la parola a bambini e famiglie in tante modalità attraverso una simulazione per:
 - sperimentarli e comprendere che tipo di informazioni permettono di raccogliere e su quali aspetti consentono maggiormente di soffermarsi;
 - individuare quali strategie comunicative sono più efficaci per facilitare il racconto della famiglia attraverso questi mediatori;
 - riflettere sui possibili utilizzi, al fine di coglierne e svilupparne le potenzialità: Che cosa funziona maggiormente? Quali potrebbero essere i rischi o le criticità? Come affrontarle e superarle? Quali particolarità di utilizzo richiede la

famiglia con cui intendo utilizzare questo strumento?

- chiarire con chi e come è più opportuno proporli: con i bambini, con i genitori, con altre persone, con quali eventuali adattamenti ecc.;
- comprendere il collegamento degli strumenti con l'assessment, la progettazione e l'intervento. Ad esempio: utilizzare uno strumento contemporaneamente con i bambini e i genitori permette non solo di raccogliere le loro voci, ma anche il loro ascolto reciproco e il confronto sui diversi punti di vista e dunque di scoprire e praticare forme di comunicazione che per loro non sono abituali.



Si devono utilizzare tutti gli strumenti? Perché alcuni strumenti sono considerati “irrinunciabili” nel programma? Perché alcuni “utili”?

P.I.P.P.I. propone uno zaino di strumenti da utilizzare per accompagnare la famiglia, rendendola partecipe del proprio percorso. Essi non hanno l'obiettivo di essere esaustivi o obbligatori: rappresentano piuttosto una proposta che può essere integrata con altri strumenti che le diverse professionalità dell'EM già conoscono. Si richiede comunque di utilizzare tutti gli strumenti “irrinunciabili”, in quanto sono previsti dal piano di valutazione e consentiranno dunque di rilevare a fine programma il cambiamento che le famiglie raggiungono grazie al percorso di accompagnamento.

Gli strumenti “utili” sono stati sperimentati nelle implementazioni precedenti di P.I.P.P.I., dimostrando la loro efficacia: sono delle opportunità supplementari che possono essere introdotte nell'accompagnamento delle famiglie a seconda degli accordi presi nell'EM e dei bisogni specifici della famiglia.

Domande frequenti

Appunti del coach



SCHEDA 10. Come posso accompagnare le EM nell'avvio e nel funzionamento dei dispositivi?

Azioni

Durante gli incontri di tutoraggio, i coach faciliteranno:

- la conoscenza da parte dei componenti delle EM della sezione de "Il quaderno P.I.P.P.I." sui dispositivi;
- la ricognizione e la promozione con il referente e il GT fin dall'avvio del programma delle condizioni istituzionali e organizzative perché i dispositivi siano programmati e attivati lungo tutto il tempo dell'implementazione;
- l'inserimento esplicito nella microprogettazione a favore delle famiglie di tutti i dispositivi;
- la verifica periodica del funzionamento positivo dei dispositivi per ciascuna famiglia e la loro integrazione con gli obiettivi della microprogettazione.



IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 4. Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I.

IL TACCUINO DEL COACH:

Scheda 7. Microprogettazione - **Scheda 8.** RPMonline

Scheda 10a. Dispositivo Gruppi - **Scheda 12.** Verifica e riprogettazione

LINEE DI INDIRIZZO NAZIONALI:

Sezione 400 I dispositivi d'intervento

Riferimenti

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



- L'analisi quantitativa e qualitativa dell'utilizzo dei dispositivi in ogni EM, anche in presenza di altre EM dell'ATS per stimolare l'emersione di elementi trasversali di riflessione e l'aiuto reciproco tra operatori, attraverso una traccia di domande:
 - Quali sono i dispositivi attivi in questo momento per questa famiglia?
 - (Se non sono tutti attivi) Per quali ostacoli di ordine "culturale" ("Le famiglie non sono pronte", "Ci sono già tanti interventi per questi bambini e genitori" ecc.) o organizzativo (mancanza di raccordi inter-istituzionali con il Servizio per l'Affido o le Associazioni del terzo settore per la promozione della vicinanza solidale o con i servizi per l'infanzia e gli Istituti scolastici per cui il canale con i nidi o le scuole non è aperto e gli insegnanti non partecipano agli incontri di équipe ecc.) non sono stati avviati?
 - Quali cambiamenti potrebbero essere introdotti per ridurre tali ostacoli?
 - Quali potrebbero essere le richieste da comunicare al referente e al GT in questo senso?
- la lettura e l'analisi da parte di ogni EM della microprogettazione, per rilevare o sviluppare le connessioni tra i risultati attesi in un certo periodo del programma e gli obiettivi e i contenuti dei dispositivi che sono stati attivati a favore della famiglia: Nelle microprogettazioni è chiaro l'apporto che ciascuno dispositivo e i relativi operatori coinvolti in esso offrono?
- momenti periodici di condivisione della documentazione (progetti, diari, slide, video ecc.), di valutazione e di approfondimento dei singoli dispositivi (es.: al termine di un modulo dei gruppi con i genitori, al termine dell'anno scolastico e in previsione del passaggio del bambino ad un altro ordine di scuola ecc.);
- "studio di caso", anche con la presenza contemporanea di più EM, rispetto a qualche situazione in cui risulta complesso l'avvio di tutti i dispositivi o si sono verificati "eventi critici";
- narrazione e discussione di esperienze di singoli dispositivi particolarmente significativi in termini di esiti o di interrogativi e apprendimenti che hanno generato.

Domande frequenti

Come è possibile accompagnare le EM se vi sono delle difficoltà di ordine istituzionale per l'avvio dei dispositivi che non competono agli operatori?

È importante che sia chiara anche per i componenti delle EM la struttura di governance del programma, con i relativi ruoli e compiti e il modello bioecologico dello sviluppo umano, che mette in evidenza l'interdipendenza dei

diversi livelli di contesto in cui avvengono i processi di protezione dei bambini. A fronte di una difficoltà che un'EM incontra per promuovere uno o più dispositivi, i coach possono allora orientare gli operatori a formulare una domanda precisa al referente, che a sua volta la potrà trasferire ai componenti del GT (ed eventualmente al LabT, nel caso di partecipazione al modulo avanzato di implementazione del programma) o ad altri responsabili istituzionali.

È obbligatorio attivare tutti i dispositivi?

In sintesi:

- è obbligatorio che il sistema dei servizi metta a disposizione tutti i dispositivi;
- i dispositivi sono degli aiuti offerti alle famiglie e non degli ulteriori impegni: attenzione quindi a come vengono presentati alle famiglie;
- poiché ogni dispositivo ha funzioni diverse e non intercambiabili tra loro, è opportuno che siano offerti tutti a ciascuna famiglia;
- l'attivazione di ciascun dispositivo va collegata alla progettazione e quindi la loro attivazione o meno dipende da quanto progettato e agli obiettivi che si intende raggiungere;
- la scelta di non attivare uno o più dispositivi in un determinato momento non elimina la possibilità che l'attivazione avvenga in un tempo successivo.

Domande frequenti

Appunti del coach



SCHEDA 10a. Come posso accompagnare le EM nella programmazione, realizzazione e valutazione dei gruppi con i genitori e con i bambini?

Azioni

Il coach, in collaborazione con il referente, aiuta le EM nella progettazione, realizzazione e valutazione del dispositivo dei gruppi con i genitori e dei gruppi con i bambini, negli aspetti organizzativi e metodologici per:

- l'individuazione dei facilitatori, la loro formazione specifica e la loro inclusione come componenti dell'EM, promuovendo la co-conduzione e possibilmente la compresenza di professionalità differenti;
- la programmazione delle modalità con cui si svolgono le attività dei gruppi: solo con i genitori; solo con i bambini; con i genitori e i bambini insieme, soprattutto se questi ultimi sono molto piccoli; attività parallele con i genitori e con i bambini con momenti di ricongiungimento e scambio all'interno dell'incontro; in presenza; a distanza (attraverso il telefono, e-mail, chat, videochiamate o videoconferenze, a seconda della strumentazione accessibile alle famiglie e dei servizi) o secondo una formula "mista", che potrebbe consentire l'inclusione di un maggior numero di persone nello stesso incontro e la partecipazione nell'arco di un modulo; ad esempio: le persone che non possono essere presenti in un incontro, potrebbero collegarsi in videochiamata, oppure potrebbero essere proposti dai facilitatori dei materiali in forma anche asincrona, come dei video o la lettura animata di storie, su cui aprire una discussione successiva con e tra i genitori in chat o via e-mail;
- il reperimento degli spazi secondo i criteri della massima accessibilità e accoglienza per le famiglie partecipanti, anche utilizzando luoghi aperti alla comunità territoriale (sedi di quartieri, associazioni, biblioteche, parrocchie ecc.), in modo





da ridurre la possibile connotazione e favorire i processi di conoscenza e di integrazione sociale dei genitori nel contesto di appartenenza;

- la definizione del calendario degli incontri, secondo dei cicli di incontri che prevedano almeno 4-6 appuntamenti, la scelta della giornata e dell'orario che siano il più possibile favorevoli alla presenza delle famiglie (anche con l'attenzione a concordarli con i genitori stessi e con le EM), la durata minima di ciascun incontro di 1 ora e mezza e l'accompagnamento dell'apertura e/o della chiusura di ogni incontro con un momento conviviale;
- la predisposizione dei materiali informativi (brochure, volantini, manifesti ecc.) e delle modalità di invito delle famiglie al gruppo; è opportuno che la proposta sia fatta ai genitori e ai bambini dagli operatori dell'EM che sta seguendo la famiglia insieme al facilitatore, in modo da avviare una prima conoscenza e di metacomunicare con chiarezza che la partecipazione a questa attività fa parte integrante del progetto e del percorso globale di accompagnamento;
- l'organizzazione di azioni per facilitare la partecipazione dei genitori durante gli incontri:
 - accudimento dei figli, anche con il coinvolgimento del terzo settore, del volontariato e di forme di vicinanza solidale;
 - attività di gruppo parallele con i bambini;
 - predisposizione della merenda o della cena per aprire o chiudere gli incontri;
 - se possibile, il trasporto;
 - contatti di promemoria nei giorni precedenti da parte dei facilitatori o dei componenti dell'équipe;
 - verifica con le famiglie stesse e con l'EM dei motivi dell'eventuale sospensione della presenza e rimotivazione alla ripresa del percorso ecc.;
- la programmazione calendarizzata di momenti periodici di condivisione tra i facilitatori e l'EM (in particolare con la figura del case manager) che sta seguendo la famiglia, possibilmente insieme ai genitori stessi. Tale collaborazione sarà necessaria in particolare nelle fasi di:
 - progettazione e dell'attività, per la composizione del gruppo e la scelta dei contenuti da trattare in connessione con gli obiettivi del progetto a favore delle famiglie;
 - invito dei genitori all'attività;
 - eventuale rimotivazione dei genitori alla partecipazione agli incontri, se si verificano interruzioni nella loro presenza;
 - restituzione dei risultati della partecipazione dei genitori, come elementi per la valutazione del cambiamento delle singole famiglie, nei termini di nuove capacità e bisogni emergenti;
- l'adozione e il rispetto di una metodologia che nel programma P.I.P.P.I. fa riferimento all'approccio teorico di matrice rogersiana e socio-costruttivista e non ha caratteristiche di tipo terapeutico. Tale approccio può essere sintetizzato nei

seguenti principi fondamentali:

- i genitori sono i protagonisti attivi dell'incontro e non i destinatari di consigli e istruzioni rispetto ad un modello standard e astratto di "buona genitorialità";
- ogni persona – e quindi, in questo caso, ogni genitore, anche in situazione di vulnerabilità – è "competente" rispetto alla propria storia e alla storia dei propri figli;
- l'interazione e il sostegno reciproco fra i genitori, attraverso la mediazione dei facilitatori, favoriscono la circolazione e il consolidamento delle capacità esistenti e l'acquisizione di nuovi apprendimenti nell'area della genitorialità;
- l'individuazione dei contenuti in forma coerente con le dimensioni de "Il Mondo del Bambino" e in particolare con le aree degli obiettivi e delle azioni contenute nella microprogettazione delle famiglie;
- la cura nella preparazione anticipata della traccia degli incontri, degli spazi, degli strumenti e dei materiali;
- l'attenzione alla raccolta della documentazione, che non costituisce una fase finale riservata ai facilitatori o che ha scopi di tipo esclusivamente amministrativo, ma rappresenta un'azione condivisa con i genitori nelle modalità e nei contenuti ("diario di bordo" scritto e raccolto dai facilitatori al termine di ogni incontro, letto nell'incontro successivo o trascritto direttamente dai genitori, fotografie, cartelloni, videoriprese, "prodotti" delle attività, "libro" consegnato ai partecipanti al termine del percorso in gruppo ecc.); in questo senso la documentazione per le famiglie (e per gli stessi operatori) diventa passaggio cruciale per riordinare narrativamente e ritrovare il senso trasformativo delle esperienze e per conservarne le "tracce" concrete e simboliche come apprendimenti personali e generalizzabili;
- la promozione del ruolo dei genitori già partecipanti a cicli di incontri come esperti e co-facilitatori nelle edizioni successive dell'attività;
- la programmazione di iniziative per l'accompagnamento e il supporto dei facilitatori:
 - la costituzione del gruppo lavoro di ATS, composto, oltre che dai facilitatori, anche da altri operatori che si coinvolgono nell'attività, per la messa in comune di competenze e materiali e per il supporto reciproco;
 - la pianificazione di momenti di formazione e supervisione sull'attività;
 - l'organizzazione di eventi aperti per la presentazione dell'esperienza ai professionisti del proprio e di altri servizi territoriali e alla comunità sociale più ampia.



Riferimenti

IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 4. Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I.

IL TACCUINO DEL COACH:

Scheda 10. Dispositivi

LINEE DI INDIRIZZO NAZIONALI:

Sezione 440 I gruppi con i genitori e i gruppi con i bambini

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



- Accompagnamento della programmazione, monitoraggio e valutazione dell'attività dei gruppi con i genitori e con i bambini, sia nel singolo ATS sia in forma trasversale con i facilitatori e le EM di diversi ATSS (a livello regionale o in macroambito) attraverso la "Traccia di progettazione e valutazione dei gruppi con i genitori e con i bambini" (vd. sez. 4 de "Il quaderno di P.I.P.P.I.");
- facilitazione dell'organizzazione di momenti formativi sia nel singolo ATS, dedicati specificamente ai facilitatori e/o aperte a tutti i componenti delle EM, sia in forma trasversale con diversi ATS (a livello regionale o in macroambito), con il coinvolgimento diretto dei facilitatori dei gruppi per la presentazione delle esperienze e della relativa documentazione;
- analisi con i facilitatori e le EM dei contenuti individuati per gli incontri di gruppo dell'ATS e gli obiettivi delle microprogettazioni delle famiglie partecipanti, in modo da verificarne la coerenza e le connessioni;
- promozione della costituzione del gruppo di lavoro nell'ATS su questo dispositivo (formato dai facilitatori e da altri operatori che vogliono contribuire indirettamente all'attività) per le azioni di progettazione e valutazione, gli approfondimenti teorici e la creazione di un "archivio" territoriale di attività, tecniche e materiali.

Domande frequenti

È possibile che diventino facilitatori dei gruppi degli esperti di diversa professionalità che non siano al momento componenti delle EM?

È opportuno che i facilitatori siano individuati tra i componenti delle EM, dal momento che il gruppo non è un'attività "parallela" e indipendente dal percorso complessivo di supporto delle famiglie. È comunque possibile che diventino facilitatori anche altri esperti (es.: operatori del Consultorio, di Centri Famiglie, professionisti del terzo settore ecc.) che abbiano competenza e

motivazione a svolgere questo ruolo in forma integrata nell'équipe, condividano l'approccio metodologico di tipo partecipativo e circolare che caratterizza l'attività, stabiliscano forme aperte e continue di comunicazione con i colleghi e partecipino a tutte le azioni di progettazione, monitoraggio e valutazione del dispositivo, adottando il criterio che questi professionisti diventino parte dell'EM fin dalla fase della programmazione del dispositivo e conoscano in particolare le progettazioni delle famiglie.

È possibile che l'attività dei gruppi sia allargata anche ad altri genitori e bambini che non partecipano al programma P.I.P.P.I.?

L'attività di gruppo è uno dei dispositivi previsto nel programma P.I.P.P.I. per supportare efficacemente le famiglie nel raggiungimento degli obiettivi di cambiamento, ma è una metodologia da cui possono trarre beneficio tutti i genitori e i bambini che stanno vivendo una situazione di vulnerabilità. È quindi non solo possibile, ma anche auspicabile che l'attività venga ampliata anche ad altre famiglie che sono seguite dai servizi, nella prospettiva di una progressiva diffusione dei gruppi come strumento "ordinario" nei processi di tutela. Questa estensione implica che si attivino dei canali di informazione e comunicazione con gli operatori che non stanno attualmente partecipando a P.I.P.P.I., per condividere le finalità del gruppo nel sostenere la genitorialità e attuare concretamente le strategie organizzative per l'invito ad altre famiglie. È da promuovere comunque progressivamente nell'ambito l'estensione di queste occasioni collettive di incontro e scambio tra genitori nei luoghi "ordinariamente" frequentati dalle famiglie, come i nidi o le scuole, le biblioteche, i Centri per le Famiglie, le offerte per il doposcuola, i contesti di aggregazione per i bambini e i ragazzi, ecc., in modo che questo intervento svolga una funzione di sostegno alla genitorialità diffusa e precocemente preventiva.

È opportuno che il ruolo di facilitatore del gruppo sia svolto sempre dagli stessi operatori?

La funzione di facilitazione del gruppo non è un ruolo "specialistico" ma un'articolazione ulteriore della professionalità degli operatori sociali, sanitari e educativi dei servizi rivolti alle famiglie. Se la conduzione implica indubbiamente una formazione specifica, comprende ed enfatizza comunque le competenze comunicativo-relazionali che i professionisti utilizzano nel lavoro con le famiglie (ad esempio, nel colloquio individuale). Dal momento che molti possono essere gli operatori che possono svolgere questa funzione, è opportuno che l'ATS preveda nel tempo una rotazione dell'incarico, anche ricorrendo a forme di regolamentazione formale, in vista del progressivo ampliamento dell'attività nel territorio. Si è dimostrato però altrettanto importante che, per

Domande frequenti

Domande frequenti

garantire la costruzione di un rapporto di fiducia con le famiglie che favorisca la narrazione di vissuti ed esperienze anche molto intimi, vi sia una continuità nella facilitazione all'interno almeno dello stesso modulo o per un certo numero di moduli successivi che vedono la partecipazione degli stessi genitori. Come criterio dell'alternanza dei facilitatori va tenuto presente che la permanenza delle relazioni aiuta a costruire legami di attaccamento sicuro anche negli adulti, ma che anche l'introduzione di elementi sostenibili di cambiamento promuove nei genitori la capacità di gestire in maniera flessibile e adattiva gli imprevisti e gli eventi più difficili; in questo caso vanno curate con particolare attenzione le fasi di transizione, l'elaborazione della separazione e dei saluti tra le famiglie e i facilitatori e gli elementi di stabilità da mantenere nella prosecuzione dell'attività.

È possibile svolgere l'attività dei gruppi online?

La situazione di emergenza sanitaria affrontata nella prima parte del 2020 ha visto molteplici e variegate risposte creative da parte dei professionisti volte a garantire l'attuazione dei dispositivi di intervento con le famiglie. Queste esperienze dimostrano come sia possibile svolgere attività di gruppo con i genitori, con i bambini o con i bambini e genitori insieme anche nella forma "a distanza" attraverso l'utilizzo di strumenti funzionali allo scopo, sia sincroni, come telefonate, chat in diretta, videochiamate e videoconferenze, sia asincroni, come e-mail, invio e caricamento di materiali anche in canali social dedicati (es.: Facebook, YouTube, Instagram ecc.) o chat in differita. Si sottolinea la necessità di progettare in EM gli incontri con questa modalità tenendo conto dei partecipanti, delle attività possibili, dei tempi ecc. In particolare, va curato l'invito delle famiglie, verificando la loro accessibilità all'incontro (presenza di strumenti come computer, smartphone o tablet, connessione internet ecc.), prestando attenzione nei collegamenti alla protezione della privacy delle famiglie relativamente all'"ingresso", seppur virtuale, nelle loro case ed eventualmente garantendo una risposta al digital divide di natura anche strumentale, per poter favorire la partecipazione di tutti.

SCHEDA 11. Come posso accompagnare le EM a sviluppare la partecipazione delle famiglie?

Azioni

Nella realizzazione del metodo della valutazione partecipativa e trasformativa è richiesto all'EM la realizzazione di una piena partecipazione della famiglia, dei genitori e dove possibile anche dei bambini.

Durante gli incontri di tutoraggio, i coach avranno il compito di facilitare:

- la conoscenza da parte dei componenti delle EM della sezione de "Il quaderno di P.I.P.P.I." dedicata al metodo della valutazione partecipativa e trasformativa e agli assunti della partecipazione;
- la promozione con il referente e il GT (ed eventualmente con il LabT, nel caso di partecipazione dell'ATS al modulo avanzato di implementazione del programma) fin dall'avvio del programma delle condizioni istituzionali ed organizzative affinché si diffonda culturalmente e organizzativamente il tema della partecipazione delle famiglie;
- la sottoscrizione del consenso informato da parte della famiglia;
- la partecipazione delle famiglie nelle fasi di realizzazione dell'assessment e della microprogettazione; la lettura condivisa e la consegna del patto educativo alla famiglia (scaricabile e stampabile in RPMonline);
- la verifica periodica della partecipazione della famiglia nel monitorare l'attuazione dell'intervento e l'attinenza con quanto stabilito nel patto educativo.



Riferimenti

IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 3. I passi di P.I.P.P.I. - **Sezione 5.** Gli strumenti

IL TACCUINO DEL COACH:

Scheda 6. Assessment - **Scheda 7.** Microprogettazione -
Scheda 19. Strumenti

LINEE DI INDIRIZZO NAZIONALI:

Sezione 100 Idee di riferimento - **Sezione 300** Il percorso

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza



- Lettura di parti de “Il quaderno di P.I.P.P.I.” e delle “Linee di indirizzo nazionali” e riflessione comune;
- promozione e organizzazione di momenti formativi e riflessivi sul tema della partecipazione tra professionisti;
- analisi e riflessione sul livello di partecipazione raggiunto dalla famiglia, utilizzando la scala dei Livelli di Partecipazione presentata nella Sezione 3 de “Il quaderno di P.I.P.P.I.”. Può essere utile fare riferimento a tale scala per considerare il livello nel quale si lavora rispetto a ogni singola situazione, chiarendo le ragioni che in quella circostanza non permettono il raggiungimento di un livello di partecipazione maggiore e lavorando affinché nel tempo sia possibile superare gli ostacoli e accedere ai livelli più alti. Tale lavoro di analisi può essere utilizzato per confrontare la qualità del percorso di partecipazione intrapreso dalle EM in due differenti momenti:
 1. prima della costruzione del patto educativo, attraverso la lettura e analisi della tabella sopraindicata, al fine di individuare con le EM strategie per far sì che la famiglia possa accedere ai livelli più elevati di partecipazione (anche utilizzando gli strumenti presentati nella sezione 4 de “Il quaderno di P.I.P.P.I.”).
Domande guida: In quale livello di partecipazione mi propongo di operare? Quali attività e quali processi posso attivare per far sì che tale livello possa essere realizzato?
 2. In seguito alla costruzione del patto educativo: alla luce dello schema proposto, attraverso un’analisi del patto educativo e dei processi messi in atto con la famiglia per realizzarlo. *Domande guida:* Dalla lettura delle microprogettazioni, quale livello di partecipazione è stato realizzato? (Attenzione al linguaggio utilizzato: quando eccessivamente professionale può suggerire un livello basso di partecipazione della famiglia). Le strategie messe in campo con la famiglia sono state efficaci per il perseguimento del livello di partecipazione

proposto? Quali sono stati gli ostacoli e criticità (in particolare per quanto riguarda il lavoro dei servizi) che hanno impedito la realizzazione del livello di partecipazione proposto?

- Invitare i professionisti delle EM ad utilizzare “Il Mondo del Bambino” e altri strumenti con il bambino e sulla base di quanto da lui espresso costruire la microprogettazione in una o più sottodimensioni del Triangolo;
- invitare i professionisti delle EM alla compilazione di HRI – “Questionario sulla relazione d’aiuto” (vedi sezione 5 de “Il quaderno di P.I.P.P.I.”), sia da parte del responsabile della famiglia sia da parte dei genitori, e riflettere sul significato che può essere attribuito alle differenti risposte e alle eventuali discordanze tra le compilazioni.



Come è possibile perseguire la partecipazione della famiglia, se essa non ha nessuna consapevolezza dei problemi che la riguardano?

La visione degli operatori riguardo le difficoltà della famiglia è un punto di vista, non il punto di vista. Il metodo della VPT richiede di partire dall’esplicitazione della mission condivisa: la buona crescita del bambino e che sia in situazione di maggiore sicurezza. Su questa base ognuno può portare il proprio contributo e dire che cosa ritiene importante affinché il bambino possa crescere bene. In tale contesto è possibile affermare anche quali siano gli “elementi di preoccupazione” e che portano gli operatori ad agire in contrasto con quanto desiderato dalla famiglia, sempre però garantendo la trasparenza del processo decisionale e degli obiettivi che si stanno perseguendo.

Il riconoscimento da parte della famiglia delle vulnerabilità che la riguardano solitamente non è un punto di partenza, un prerequisito, ma la risultante di un processo che diventa possibile quando la famiglia si sente rispettata, ascoltata, informata e coinvolta. È l’EM dei professionisti, in quanto tali, ad essere responsabile dell’attivazione di questo processo. Lavorare sulle divergenze di opinione fra professionisti e famiglia, riconoscendo alla famiglia il diritto a non essere d’accordo con gli operatori e aiutandola ad assumere via via uno sguardo più realistico, cioè basato su dati di realtà, almeno sulla situazione evolutiva del bambino, sono tappe progressive di questo processo.

Come è possibile realizzare la partecipazione della famiglia, se i suoi componenti non sono capaci di esprimersi correttamente o comprensibilmente (es.: persone con difficoltà linguistiche dovute al proprio background migratorio o persone con deficit intellettivo)?

È importante ricercare sempre nuove strategie per favorire la partecipazione della famiglia: la sezione 5 de “Il quaderno di P.I.P.P.I.” offre anche

Domande frequenti

Domande frequenti

materiali grafici che possono essere utili in questo senso. In ogni caso, occorre tenere presente che anche per le famiglie e i bambini la partecipazione richiede un processo graduale di “allenamento” e apprendimento, per comprendere come utilizzare al meglio gli strumenti che vengono proposti.

SCHEDA 12. Come posso accompagnare le EM nella verifica e riprogettazione del patto educativo con le famiglie?

Azioni

Al termine di ogni fase del programma (in particolare dopo il T0 e dopo il T1) è necessario ritornare sulle progettazioni formulate e riprendere il patto educativo, al fine di verificare la corrispondenza tra i risultati attesi e quanto è realmente avvenuto.

Durante il tutoraggio con la singola EM o con un gruppo di EM, i coach avranno il compito di facilitare:

- la conoscenza da parte dei componenti delle EM della sezione de "Il quaderno di P.I.P.P.I." che riguarda la verifica e la riprogettazione in RPMonline;
- la verifica della microprogettazione in EM e con la famiglia e la relativa nuova progettazione;
- l'utilizzo di un linguaggio semplice, concreto e misurabile;
- il completamento delle sezioni di RPMonline dedicate alla verifica dei risultati attesi previsti nelle progettazioni di un determinato tempo, prima del passaggio all'assessment ed eventuale progettazione al tempo successivo.



Riferimenti

IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 3. I passi di P.I.P.P.I.

IL TACCUINO DEL COACH:

Scheda 6. Assessment - **Scheda 7.** Microprogettazione - **Scheda 9.** Strumenti - **Scheda 10.** Dispositivi

LINEE DI INDIRIZZO NAZIONALI:

Sezione 300 Il percorso



Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza

- Lettura con le EM di parti de “Il quaderno di P.I.P.P.I.” che riguardano la verifica e la riprogettazione e riflessione comune;
- esemplificazioni del completamento della parte dedicata alla verifica dei risultati attesi in RPMonline, a partire da progettazioni realmente compilate dalle EM;
- attraverso l’analisi dell’esperienza fatta e la relativa esperienza (patto educativo), invitare ad effettuare un confronto con la famiglia, negoziando il senso del percorso effettuato; può essere utile effettuare una simulazione di tale incontro;
- contatti telefonici, in videochiamata o videoconferenza o via e-mail per verificare e sollecitare al completamento della verifica e riprogettazione del patto educativo in RPMonline.

Domande frequenti

Quanti risultati attesi possono essere inseriti in una sottodimensione all'interno di un determinato tempo?

In un determinato tempo in cui l’implementazione è organizzata, es. il T0, all’interno di ciascuna sottodimensione è possibile inserire molteplici risultati attesi volti al raggiungimento dell’obiettivo generale. Questo per garantire che la progettazione si “micro”. Per ogni risultato atteso si richiede di riportare la data in cui è stato definito. È pertanto possibile inserire tali risultati anche in momenti diversi, ma sempre in riferimento a quello specifico tempo dell’implementazione.

Tra un tempo e l'altro del programma (tra T0 e T1 e tra T1 e T2) possono avvenire molti cambiamenti nelle famiglie e nel rapporto tra le famiglie e i servizi: dove vanno annotati?

In RPMonline è presente la sezione "Progressi e commenti", che ha proprio lo scopo di documentare le evoluzioni della famiglia e gli eventuali eventi che si sono verificati al suo interno e/o nel rapporto con i servizi, riferite innanzitutto dai genitori e dai bambini stessi e dai diversi componenti dell'EM. Nel momento della verifica e della riprogettazione sarà infatti molto utile disporre di informazioni aggiornate sulla situazione della famiglia.

Come presentato nella domanda precedente, è possibile inserire nuovi risultati attesi anche in momenti successivi alla prima compilazione.

La riprogettazione va fatta sulle stesse sottodimensioni scelte nel tempo precedente del programma?

Se si verifica che i risultati attesi della microprogettazione non sono stati raggiunti, vanno riproposti nella nuova progettazione (valutando se modificare o integrare le azioni relative) e/o si possono individuare degli obiettivi diversi nella medesima sottodimensione. È comunque possibile progettare anche su altre dimensioni e sottodimensioni, sempre in base ai bisogni e alle risorse rilevate nella verifica effettuata in EM tra operatori e con la famiglia.

Come avviene il passaggio da un Tempo all'altro, ad es. tra T0 e T1?

Prima di passare al tempo successivo, è necessario valutare e trascrivere in RPMonline il raggiungimento dei risultati attesi individuati nel tempo precedente e che hanno orientato l'intervento con le famiglie.

**Domande
frequenti**

Appunti del coach



SCHEDA 13. Come posso accompagnare le EM nella gestione degli eventi critici?

Azioni

Nel lavoro quotidiano con le famiglie che vivono in condizioni di vulnerabilità, a volte qualcosa non segue le nostre aspettative ed eventi, prevedibili o imprevedibili, possono modificare i progetti con risultati inattesi. Infatti, il lavoro sociale è frequentemente contraddistinto da situazioni che sfuggono al controllo degli operatori sociali, perché seguono traiettorie e direzioni che non corrispondono alle loro attese e a quanto è stato da loro progettato. Trasformare questi eventi in opportunità di apprendimento e/o affinare strumenti per evitare che si ripetano è il compito che ogni organizzazione che desidera diventare “ad alta affidabilità” (Weick, Sutcliffe, 2007) si deve dare.

Al fine di comprendere i processi avviati e aumentare la nostra consapevolezza professionale e organizzativa, diventa fondamentale sviluppare strumenti e strategie di analisi per supportare le EM nelle loro pratiche riflessive (Fluke, 2011; Žižek, 2014). In tale prospettiva, il modo per aumentare e valorizzare il potenziale di apprendimento (Fook, 2012) implicito in ogni evento, è quello di considerarlo come un “evento critico” (Flanagan, 1954, Tripp, 2003; Collins, Pieterse, 2007), ovvero interrompere la routine professionale, il nostro “sistema di attività” (Engeström, 2005), al fine di sfidare e mettere in questione le nostre conoscenze, le nostre azioni, i nostri valori.

Inoltre, quando l’evento critico diventa strumento dell’EM, offre l’occasione per condividere i diversi punti di vista professionali, le possibili rappresentazioni anche tra loro divergenti e fornisce l’opportunità di ripensare il progetto, generando soluzioni alternative ad eventuali problemi (Damini, Surian, 2012).

Introdurre il focus sugli eventi critici nel programma P.I.P.P.I. ci permette, all’interno del





ciclo della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013), di sviluppare uno strumento analitico, individuale e di équipe, per accompagnare gli operatori nel ripensare l'evento e i fattori che hanno contribuito al suo sviluppo.

Diamond (2005), nel tentativo di comprendere il fallimento dei processi decisionali degli individui e dei gruppi a partire dall'analisi del collasso di intere civiltà, individua quattro condizioni che descrivono le ragioni del fallimento:

1. il gruppo non riesce a prevedere il sopraggiungere del problema;
2. non si accorge che il problema esiste;
3. se ne accorge, ma non prova a risolverlo;
4. cerca di risolverlo, ma non ci riesce.

Il lavoro di Diamond, che mette in luce come i processi decisionali dipendano anche dalla gestione delle informazioni in possesso dei gruppi, ci permette di riflettere sullo scenario dentro il quale pensare l'evento in modo analitico, ovvero la matrice che ci consente di collocare le informazioni in nostro possesso lungo due assi: conoscenza e consapevolezza (Žižek, 2014). È infatti possibile individuare, per ogni evento, informazioni che possono essere inserite in una o più delle seguenti dimensioni:

- *ciò che sappiamo di sapere* (informazioni che siamo consapevoli di conoscere);
- *ciò che sappiamo di non sapere* (informazioni che siamo consapevoli di non avere);
- *ciò che non sappiamo di non sapere* (informazioni che ci mancano e di cui ignoriamo l'esistenza);
- *ciò che non sappiamo di sapere* (informazioni che possediamo, ma di cui non siamo consapevoli).

Rileggere i fattori di difficoltà alla luce delle dimensioni proposte da Žižek offre l'opportunità di costruire una matrice analitica per comprendere i processi decisionali che ci hanno condotto all'evento critico, fornendoci una strategia per recuperare le informazioni necessarie che, anche nel lavoro di tutela e prevenzione, determinano le nostre scelte professionali.

Riferimenti

IL QUADERNO DI P.I.P.P.I.:

Sezione 1. Il programma e le teorie - **Sezione 3.** I passi di P.I.P.P.I.

LINEE DI INDIRIZZO NAZIONALI:

Sezione 100 Idee di riferimento - **Sezione 200** Soggetti e attori istituzionali - **Sezione 300** Il percorso - **Sezione 400** I dispositivi di intervento

Tecniche specifiche di accompagnamento in presenza e a distanza

Il quadro proposto da Žižek sollecita a considerare e andare alla ricerca non solo dei fattori noti e visibili che influiscono sulla determinazione dei processi decisionali che conducono a un evento critico. Questo infatti non permetterebbe il fluire del percorso della valutazione partecipativa e trasformativa, rischiando di permanere su conoscenze e consapevolezze, non in sé sbagliate, ma “svolte magari sulla scorta di un certo metodo di lavoro che è routinario e rassicurante” (Serbati, Milani, 2013, 159). Occorre inserire le riflessioni in un processo sistematico e profondo, che consideri anche quelle dimensioni che non sono immediatamente evidenti alla conoscenza e alla consapevolezza.

A questo scopo può essere utile analizzare l'evento critico alla luce delle categorie che vengono descritte da Fluke (2011) a proposito di ciò che influisce nel processo decisionale:

- fattori relativi alla situazione (storia della famiglia);
- fattori contestuali e organizzativi;
- fattori esterni;
- fattori personali dell'operatore.

Nella tabella seguente viene proposta una corrispondenza tra le categorie di analisi di Fluke e i luoghi (strumenti, dispositivi, azioni, ecc.) di P.I.P.P.I., dove ogni operatore può ricostruire il proprio percorso recuperando le informazioni di cui dispone e che hanno contribuito alla propria rappresentazione dell'evento. Viene visualizzata anche una corrispondenza con gli ecosistemi descritti da Bronfenbrenner: è evidente l'ambizione ecologica del modello di Fluke di considerare tutti gli elementi che possono influire nella presa di decisione.



Fluke (processo decisionale)	P.I.P.P.I.	Bronfenbrenner (Modello bioecologico dello sviluppo umano)
Fattori relativi alla storia familiare	Preassessment, progetto, cartella sociale, ...	Microsistema
Fattori contestuali e organizzativi	Integrazione équipe, dispositivi avviati, ...	Mesosistema
Fattori esterni	Altri professionisti coinvolti, accordi inter-istituzionali, risorse economiche e territoriali, obblighi burocratici e amministrativi...	Esosistema
Fattori relativi al professionista coinvolto	Aspettative, esperienza lavorativa, competenze professionali, valori personali, teorie implicite, ...	Macrosistema

Tabella 1 Corrispondenza tra le categorie dell'analisi del processo decisionale (Fluke), il programma P.I.P.P.I. e il modello bioecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner.

Di seguito si propone la matrice per l'analisi degli eventi critici.



Figura 1 Matrice per l'analisi degli eventi critici

È importante che l'analisi degli eventi critici sia svolta seguendo il percorso della valutazione partecipativa e trasformativa e venga dunque condotta attraverso un confronto in équipe multidisciplinare. Infatti, sebbene sia possibile riflettere sulla propria pratica professionale anche individualmente (Consoli, 2008), nella misura in cui il lavoro con la famiglia rimarrà inserito nella prospettiva del singolo professionista, qualunque sia il suo ruolo, continuerà a doversi confrontare con una conoscenza parziale e limitata del processo nel quale è coinvolto. Nonostante il singolo professionista possa essere a conoscenza della storia familiare, l'assenza di collaborazione preclude la possibile integrazione di informazioni rilevanti che altri operatori possono condividere (fattori contestuali e organizzativi) o perfino può ignorare elementi esterni al lavoro con la famiglia, che possono condizionare gli esiti del progetto (fattori esterni) anche senza esserne consapevoli (fattori personali). Utilizzare gli eventi critici richiede di recuperare il contesto relazionale dentro il quale il lavoro sociale è inserito, facendo propria l'idea che la conoscenza, oltre a essere situata (Brown et al., 1989), è distribuita (Salomon, 1997) tra i diversi attori coinvolti, famiglia e bambini inclusi.



Per accompagnare i singoli professionisti e l'EM nell'uso della Matrice, si riporta di seguito la descrizione di ogni categoria in essa descritta.

Fattori relativi alla situazione della famiglia

È possibile recuperare quanto descritto nel Preassessment, per confrontarlo con la situazione di difficoltà che ha portato all'evento critico.

- Vulnerabilità della famiglia
- Storia e delle caratteristiche familiari
- Fattori di protezione e fattori di rischio
- Partecipazione/coinvolgimento nel progetto di accompagnamento

Fattori contestuali e organizzativi

- Dispositivi d'intervento di P.I.P.P.I.
 - *Quali dispositivi erano attivi al momento dell'evento critico? Gli interventi realizzati nei dispositivi avviati erano collegati alla progettazione? I diversi dispositivi erano coerenti con la progettazione? I diversi dispositivi erano coordinati tra di loro? L'evento critico si è creato in un dispositivo in particolare?*
- Integrazione dei professionisti (EM)
 - *C'è l'EM? Si riunisce? Ha il tempo per raccordarsi, concertare le azioni e il luogo per trovarsi? L'EM costruisce degli obiettivi di lavoro condivisi o ogni professionista fa la sua parte? L'EM è riuscita a lavorare in modo condiviso? Quali professionisti sono presenti nell'EM? Si compila RPMonline insieme? Il lavoro di EM sostiene la micro-progettazione della FT? Quale qualità e quan-*



tità della comunicazione in EM? L'EM condivide la cultura e lo strumento per fare assessment e progettazione (il Triangolo)? Il coach incontra regolarmente le EM? Affronta le questioni che via via le EM incontrano attraverso un contatto regolare in presenza, via e-mail, al telefono o in videoconferenza? L'evento critico è stato discusso all'interno dell'EM?

Fattori esterni

- Risorse economiche a disposizione dei servizi
- Risorse comunitarie e territoriali a disposizione dei servizi
- Risorse e condizioni organizzative
 - *Esistono dei protocolli che permettano ai professionisti di lavorare con colleghi di altre organizzazioni? Il coinvolgimento del livello Regionale è attivo? Il GT è costituito e funziona regolarmente, prevedendo la partecipazione di tutti i suoi componenti? Ci sono contatti regolari e collaborativi tra coach e RT? Quali sono gli ostacoli organizzativi che non favoriscono l'implementazione del programma?*
- Obblighi amministrativi, burocratici, giudiziari
- Politiche di protezione e tutela
 - *Quali politiche e quale cultura della tutela sostengono l'implementazione di P.I.P.P.I.? Quali azioni in/formative, culturali, sociali? Esistono delle politiche che favoriscono l'integrazione socio-sanitaria? La Regione fa sistema e coinvolge le ASL e gli Uffici Scolastici Regionali per garantire l'organizzazione degli interventi e la partecipazione dei diversi professionisti?*

Fattori relativi al professionista coinvolto

Per indagare i fattori professionali che hanno contribuito a generare l'evento critico si suggerisce di partire dal proprio punto di vista. L'obiettivo di questa sezione è analizzare come il nostro sguardo personale e professionale ha influito direttamente sul benessere del bambino e della famiglia. Dunque ogni professionista coinvolto indaga individualmente le dimensioni di seguito riportate.

- Esperienza lavorativa
 - *Come la mia esperienza lavorativa ha influito nella gestione dell'incidente critico? È la prima volta che mi trovo a gestire una situazione simile? Quali sono state le strategie efficaci che ho attivato in situazioni simili?*
- Competenze professionali
 - *Quali competenze/risorse professionali ho messo in gioco nella gestione dell'evento critico? Mi sentivo preparato/a? Quali strumenti professionali ho utilizzato? In situazioni simili quali competenze professionali sono state efficaci nella gestione dell'evento critico?*
- Valori e credenze personali
 - *Qual è la mia idea di benessere del bambino? Prediligo la protezione del*

bambino o il mantenimento delle relazioni familiari? Cosa penso delle famiglie in carico ai servizi sociali? Cosa penso della famiglia protagonista dell'evento critico? Come i valori e credenze personali hanno influito nella gestione dell'evento critico?



- Qualità della relazione con la famiglia
 - Per indagare questa dimensione si suggerisce anche di utilizzare le domande presenti nel questionario HRI - Questionario sulla relazione d'aiuto.

Appunti del coach



Bibliografia

- BATINI F., CAPECCHI G. (a cura di) (2005). Strumenti di partecipazione. metodi, giochi e attività per l'empowerment individuale e lo sviluppo locale. Trento: Erickson.
- BAUMANN D. J., DALGLEISH L., FLUKE J., KERN H. (2011). The decision-making ecology. Washington, DC: American Humane Association.
- BROWN J. S., COLLINS A., DUGUID S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 1, 32-42.
- BUBER M. (1993). Il principio dialogico e altri saggi. Milano: San Paolo.
- CALVO F. (2007). Il colloquio di counseling. Tecniche di intervento nella relazione di aiuto. Bologna: Il Mulino.
- CARKHUFF R. (1994). L'arte di aiutare. Corso introduttivo. Guida per insegnanti, genitori, volontari e operatori socio-sanitari. Trento: Erickson.
- CHASKIN, R. J. (2008). Resilience, Community, and Resilient Communities: Conditioning Contexts and Collective Action. *Child Care in Practice*, 14(1), 65-74. <https://doi.org/10.1080/13575270701733724>
- CHASKIN, R. J., BROWN, P., VENKATESH, S., & VIDAL, A. (2001). Building Community Capacity. Hathorne, NY: A. de Gruyter.
- COLLINS N.M., PIETERSE A. L. (2007). Critical Incident Analysis Based Training: An Approach for Developing Active Racial/Cultural Awareness. *Journal of Counseling & Development*, Winter, 85, 14-23.
- CONSOLI F. (2008). Usare l'evento critico nella pratica riflessiva. *Formazione e Cambiamento (online)*, 20, 5.
- CONTESSA G. (1999). Psicologia di gruppo. Modelli e itinerari per la formazione. Brescia: La Scuola.
- CONTINI M. (2000). Il gruppo educativo. Luogo di scontro e di apprendimenti. Roma: Carocci.
- CYRULNIK B. (2000). Il dolore meraviglioso. Milano: Frassinelli.
- DAFFI G. (2007). Le competenze trasversali nella formazione professionale. Percorsi su comunicazione, gestione di conflitti e lavoro in team. Trento: Erickson.
- DAMINI M., SURIAN A. (2012). L'uso degli eventi critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno V, ottobre, 291-302.
- DI FABIO A. (2003). Counseling e relazione d'aiuto. Linee guida e strumenti per l'autoverifica. Firenze: Giunti.
- DIAMOND J. (2005) Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere. Torino: Einaudi.
- DOEL M., SAWDON C. (2001). Lavorare con i gruppi. Manuale per gli operatori sociali. Trento: Erickson.
- ENGSTRÖM Y. (2005). Between professional and organizational: the changing discourses of medicine. *Journal of Applied Linguistics*. 2, 3, 351-356.
- FLANAGAN J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- FOOK J. (2012). *Social Work. A Critical Approach to Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- FORMENTI L., CARUSO A., GINI D. (2008). Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling. Milano: Raffaello Cortina.
- GELDARD K, GELDARD D. (2005). Parlami, ti ascolto. Le abilità di counseling nella vita quotidiana. Trento: Erickson.
- IUS M. (2019). L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.I. *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 35-45.
- IUS M. (2020). Social services cooperating with schools to enable community: The case of two territories of Southern Italy. *Journal of Child Care in Practice*, pp. 1-15.
- IUS M. (2020). Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe. Padova: Padova University Press.
- IVEY A. E., IVEY BRADFORD M. (2005). Il colloquio intenzionale e il counselling. Un aiuto allo sviluppo del cliente nella società multiculturale. Roma: LAS.
- LAVE J., WENGER E. (1993). L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali. Trento: Erickson, 2006.
- MAREE K. (2011). Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo. Firenze: Giunti.
- MEARNS D., THORNE B. (2006). Counseling centrato sulla persona. Teoria e pratica. Trento: Erickson.
- MILAN G. (2020). A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri. Lecce: Pensa Multimedia
- MILANI P. (2018). Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità. Roma: Carocci.

- MILANI P., IUS M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina
- MILANI P., PEGORARO E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi*. Roma: Carocci.
- MILNER J., O'BYRNE P., (2004). *Il counseling narrativo. Interventi brevi centrati sulle soluzioni*. Trento: Erickson.
- MORTARI L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- MUCCHIELLI R. (2006). *Apprendere il counseling. Manuale di autoformazione al colloquio di aiuto*. Trento: Erickson.
- PETRELLA A., IUS M., MILANI P. (2020). Smart Welfare – Lessico Pedagogico. *Studium Educationis*, 21(2), 139-148.
- PIROLI S. (2006). *Counselling sistemico. Ascoltare Domandare Coevolvere*. Parma: Psicologia Uninova.
- QUADRINO S. (2009). *Il colloquio di counseling. Metodo e tecniche di conduzione in ottica sistemica*. Torino: Change.
- QUAGLINO G.P. (2003). *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*. Milano: Cortina.
- QUAGLINO G.P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- SALOMON G. (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: University Press.
- SERBATI S., MILANI P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- TORRE E. (2006). *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- TRIPP D. (2003). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. London: Routledge.
- UNGAR M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 81/1, pp. 1-17.
- UNGAR M. (2018). Systemic resilience: Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society*, 23/4, pp. 3-4.
- VYGOTSKIJ L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera, 1954.
- WEICK K., SUTCLIFFE K. (2007). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina.
- WOOD D., BRUNER J., ROSS G. (1976). The role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- ZANON O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.
- ZINI T., MIODINI S. (1999). *Il gruppo. Uno strumento di intervento nel sociale*. Roma: Carocci.
- ŽIŽEK S. (2014). *Evento*. Torino: UTET.

Le pubblicazioni di LabRIEF su P.I.P.P.I.

2023

SANTELLO F., BOLELLI K., DI MASI D., IUS M., MACI F., PETRELLA A., SALVÒ A., SERBATI S., SITA C., MILANI P. (2023). Rapporto di Valutazione. Sintesi 2020-2022. Nona implementazione di P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Padova: Padova University Press.

2022

IUS M., SERBATI S., MILANI P. (2022). Gruppi online con bambini e genitori: la sfida nel programma P.I.P.P.I. a partire dall'emergenza sanitaria e un apprendimento per il futuro. In Elia G., Rubini A. (a cura di). Famiglie politiche sociali e prospettive pedagogiche. Lecce: Pensa Multimedia, pp.123-131.

MORENO BOUDON D., SERBATI S., MILANI P. (2022). Formare al lavoro in Equipe Multidisciplinare per rispondere alla povertà educativa: l'esperienza della ricerca RdC03. In Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di). La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 357-361, <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-16-Siped-Convegno-Nazionale-Roma-Atti-Sessioni-Parallele.pdf>

MILANI P. (2022). Il viaggio di P.I.P.P.I. in Italia: contesto, ragioni e obiettivi da raggiungere. Ecologia della salute. Aprile 2022, pp. 33-39, http://www.aiems.eu/files/ecologia_della_salute_-_n4.pdf.

MILANI P. (2022). Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali. Trento: Erickson.

MILANI P. (a cura di) (2022). Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare. Padova: Padova University Press.

MILANI P. (2022). Supporto alle famiglie vulnerabili e alle reti familiari, in Bianchi D., Ricci S. (a cura di). Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni, Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 171-187, https://www.minori.gov.it/sites/default/files/manuale_di_programmazione_e_progettazione_wide285_rev.pdf.

MILANI P., SANTELLO S., SERBATI S., PETRELLA A., IUS M. (2022). P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di Valutazione. Sintesi

2019-2021, Padova: Padova University Press.

PANZANARO L., AGNELLO M., SERBATI S., MILANI P. (2022). Il programma P.I.P.P.I. tra teoria e pratica: l'esperienza del Comune di Milano, in *Lavoro Sociale*, vol. 22, suppl. al vol. 22, 4, pp. 49-56.

PETRELLA A. (2022). Nonostante il Covid. Progettare con famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità tra lockdown e azioni trasformatrice, in *Ricerche Pedagogiche*, n. 223, pp. 91-119.

PETRELLA A. (2022). Mappare la comunità. Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo. Lecce: Pensa Multimedia.

PETRELLA A., MILANI P. (2022). Alla ricerca di nuove forme di sostenibilità nel post pandemia: le comunità di pratiche tra operatori sociali e ricercatori per affrontare le trasformazioni nell'intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità. *Pedagogia e Vita*, n. 1, pp. 78-86.

SALVÒ A. (2022). Tanti modi per stare insieme. Albo illustrato, Padova: Kite.

SALVÒ A. (2022). Incontrarsi, stare insieme e stare bene. Pensieri e pratiche negli incontri tra bambini e genitori che non vivono insieme. Quaderno pedagogico, Padova: Kite.

SERBATI S., PETRELLA A. (2022). Interventi nella domiciliarità. Educativa domiciliare, in Bianchi D., Ricci S. (a cura di). Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni. Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 272-283.

TALAMI A., DE MAYDA M., con la collaborazione di P. Milani e A.Ciampa (2022). La Compagnia del pane. Viaggio nel mondo di P.I.P.P.I.. Padova: University Press.

2021

BOLELLI K. (2021). Recensione: Marco Ius (2020). Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe. Padova, Padova University Press, 2020. *Studium Educationis*, XXII, 2, 128-130. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/5221/4484>

CHAMBERLAND C., MILANI P. (2021). Repères pour un renouvellement des pratiques en protection de l'enfance. *Vie Sociale*, 2-3 (n. 34-35). 141-158. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2021-2-page-141.htm>

- IUS M. (2021). P.I.P.P.I. The Program of Intervention for Prevention of Institutionalization. Integrating intervention, training, research, and policy to support vulnerable families and professionals working with them. *Child Welfare*, 98,6, 103-125. <https://netforumpro.com/eweb/shopping/shopping>.
- MILANI P. (2021). Sostenere la genitorialità. Prevenzione, protezione e tutela dei minori. *Lavoro Sociale*, n. 4, vol. 21, 5-9. <https://rivistedigitali.erickson.it/lavoro-sociale/archivio/vol-21-n-4/>
- MILANI P. SANTELLO F., BELLO A., IUS M., SERBATI S., PETRELLA A (2021). La double invisibilité des enfants dans les 1000 premiers jours de vie. Résultats et défis de l'intervention avec des familles d'enfants de 0 à 2 ans impliqués dans le programme P.I.P.P.I. en Italie. *Les Cahiers du CEIDEF*, vol. 8, 245-269. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1910/O0003692570_LesCahiersDuCEIDEF_vol_8.pdf
- MORENO BOUDOND., SERBATI S., MILANI P. (2021). Affrontare l'invisibilità dei bambini tra 0 e 3 anni per i servizi sociali attraverso la valutazione partecipativa: appunti da uno studio pilota. *Encyclopaideia*, vol. 25, n. 60, 107-120. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11970>
- MORTARI L., SITÀ C. (2021). *L'affido familiare. Voci di figlie e figli*. Roma: Carocci.
- PETRELLA A., IUS M., TRACCHI M., MILANI P. (2021). I servizi sociali e socio-educativi in tempi di Covid-19: strategie di digitalizzazione in due programmi nazionali di contrasto alla povertà e alla vulnerabilità familiare. *AIUCD 2021, Raccolta degli abstract estesi della 10ª conferenza nazionale "DH per la società: e-guaglianza, partecipazione, diritti e valori nell'era digitale"*, Pisa: Università degli Studi di Pisa. <https://aiucd2021.labcd.unipi.it/book-of-abstracts/>
- RIZZO F. (2021). Recensione: Roberto Di Bella, Monica Zapelli (2019). *Liberi di scegliere: la battaglia di un Giudice minorile per liberare i ragazzi della 'ndrangheta*. Milano: Rizzoli. *Studium Educationis*, XXII, 2, 132-134. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/5221/4484>
- SERBATI S., PETRELLA A., MILANI P. (2021). Garantire i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in tempo di pandemia: lezioni apprese nel corso dell'implementazione del Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. *Consultori Familiari Oggi*, 1, 1-20. <https://consultorifamiliarioggi.it/consultori-familiari-oggi-2021/#12021-anno-29-gennaioogiugno>
- SERBATI S., PETRELLA A. (2021). La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare: la partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 273-299. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/9884/9881>
- ZENAROLLA A. (2021). Bambini e ragazzi accolti in comunità durante la pandemia da Covid-19. Prime riflessioni da una ricerca qualitativa in Friuli Venezia Giulia. *Salute e Società*, n. 2, 94-106. <https://www.francoangeli.it/Riviste/SchedaRivista.aspx?IDArticolo=68557&Tipo=Articolo%20PDF&lingua=it&idRivista=107>
- ## 2020
- AGOSTINETTO L., BUGNO L. (2020). Towards congruence between teachers' intentions and practice in intercultural education. First results of qualitative research in the Italian context. *Intercultural Education*, Vol. 31, n. 1, 54-67. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2019.1702261>
- BOBBO N., MORETTO B. (2020). *La progettazione come spazio di lavoro educativo*. Roma: Carocci
- BOBBO N. (2020). Un'esperienza di formazione e ricerca con un gruppo di coordinatori e responsabili dei servizi per la tutela di minori e famiglie della Regione Emilia-Romagna: analisi dei risultati. *Studium Educationis*, XXI, n. 2, 113-125. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/4003/3628>
- BOBBO N., IUS M. (2020). Esperienze di Benessere e Malessere professionale tra i coordinatori di servizi per bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità. Analisi quanti-qualitativa con finalità formativa. In Polenghi G. Cappuccio G. *Compagno (a cura di). Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1775-1787). Lecce: Pensa MultiMedia.
- DE CORDOVA, SELMI G., SITÀ C. (a cura di) (2020). *Legami possibili. Ricerche e strumenti per l'inclusione delle famiglie LGBT*. Pisa: ETS.
- DE CORDOVA, SELMI G., SITÀ C. (2020). Costruire la genitorialità LGBT nei contesti sociali. La ricerca Family Lives. In de Cordova F., Selmi G., Sità C. (a cura di). *Legami possibili. Ricerche e strumenti per l'inclusione delle famiglie LGBT*. Pisa: ETS.
- IUS M. (2020). Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. *RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe*. Padova: Padova University Press
- IUS M. (2020). Una storia che ha cura di chi ha cura: formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie. *Studium Educationis*, XXI, n.

- 2, 126-138. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/4004/3629>
- IUS M. (2020). Social services cooperating with schools to enable community: The case of two territories of Southern Italy. *Journal of Child Care in Practice*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13575279.2020.1776681>
- IUS M. (2020). Sociodrama as a "potential stage" for creating participative and transformative research on social work with families living in vulnerable situations. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie - Journal of Psychodrama and Sociometry*. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00563-z>
- IUS M. (2020). Un progetto con una famiglia in situazione di vulnerabilità (pp. 132-139). In Bobbo N., Moretto B. (a cura di). *La progettazione come spazio di lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- LENZO F., ZANON O., SOLCÀ P. (2020). Approcci innovativi nella presa in carico di bambini in situazione di vulnerabilità in Ticino. *Iride Rivista di economia, sanità e sociale*, SUPSI, n. 8, 31-34. https://www2.supsi.ch/cms/iride/wp-content/uploads/sites/31/2020/04/08_09_Lenzo_Vanon_Solca.pdf
- MILANI P. (2020). È nato un nuovo smart welfare? *Animazione Sociale*, n. 334, 31-34. <http://www.animazione sociale.it/wp-content/uploads/2020/04/Animazione-Sociale-n.-334.pdf>
- MILANI P. (2020). Prefazione. In Benzoni S., Costantino A., Lyons J. CANS. Trento: Erickson.
- MILANI P., IUS M., SANTELLO F., ZANON O., MORENO D., SERBATI S. (2020). Sfide pedagogiche e investimento nei primi mille giorni dei bambini più vulnerabili che vivono in famiglie che partecipano al Programma P.I.P.P.I. In Polenghi G. Cappuccio G. *Compagno* (a cura di). *Quale pedagogia per i minori?* (pp. 579-593). Lecce: Pensa MultiMedia.
- MILANI P., SITÀ C., DI MASI D., SERBATI S. (2020). Allontanamenti dei bambini dalle famiglie di origine. Alcune cose che sappiamo sulla loro efficacia. *Welforum.it*, 21 gennaio 2020. <https://welforum.it/allontanamenti-dei-bambini-dalle-famiglie-di-origine>
- PETRELLA A. (2020). Distanti ma connessi? Lo smart welfare nei servizi socio-educativi ai tempi del Coronavirus. *Encyclopaedia*, vol. 24, n. 57, 57-73. <https://encp.unibo.it/article/view/10874/11519>
- PETRELLA A., IUS M., MILANI P. (2020). Smart Welfare. *Stadium Educationis*, XXI, n. 2, 139-148. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/4005/3630>
- SELMI G., SITÀ C., DE CORDOVA F. (2020). Professioni educative, sanitarie e sociali di fronte alle famiglie omogenitoriali: dai modelli ideali alle pratiche. *La rivista delle politiche sociali*, Vol. 1, 105-120. <https://www.ediesseonline.it/author/chiarasita/>
- SITÀ C. (2020). La relazione con le famiglie e le transizioni in prospettiva ecologica. In Lazzari A. (a cura di). *Educazione e servizi per l'infanzia 0-6. Pratiche, teorie e ricerche*. Parma: Spaggiari.
- SITÀ C. (2020). Incontrare le famiglie. In Galardini A. (a cura di). *L'educazione al nido. Pratiche e relazioni*. Roma: Carocci. http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788874667994
- TUGGIA M. (2020). *L'educatore geografo dell'umano. Accompagnare famiglie con bambini in situazione di vulnerabilità*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- 2019**
- AGOSTINETTO L. (2019). Immigrazione e adultità. Riconoscere le circostanze di vulnerabilità per poterle sostenere. In Tramma S. e Cornacchia M. (a cura di). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci, 245-262.
- AGOSTINETTO L., BUGNO L. (2019). L'assenza vicina. *Minori stranieri non accompagnati, famiglia e lavoro educativo*. *Consultori Familiari Oggi*, Vol. 1, 54-67. <https://consultorifamiliarioggi.it/wp-content/uploads/2020/05/Cfo-1-2019-Agostinetto-Bugno.pdf>
- DI MASI D., SERBATI S., SITÀ C. (2019). La collaborazione tra ricerca e pratiche professionali per l'innovazione sociale: i laboratori territoriali nella prospettiva della Teoria dell'Attività. *Stadium Educationis*, XX, n. 1, 91-112. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/3246/3121>
- IUS M. (2019). Movimenti resilienti con le famiglie nell'ecologia sociale tra casa, servizi, scuola e comunità. *Stadium Educationis*, XX, n. 1, 135-154. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/3248/3123>
- IUS M. (2019). L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I. *Pedagogia e Vita*, 3, 35-45. <http://www.edizionistudium.it/riviste/pedagogia-e-vita-32019-sezione-online>
- IUS M. (2019). Promuovere la crescita di un bambino con cecità accompagnando il suo nucleo familiare: un'esperienza. *Journal of Health Care Education in Practice*, 1 (1), 93-102. <https://jhce.padovauniversitypress.it/2019/1/9>

MILANI P. (2019). Allontanare i bambini e tenere vicine le famiglie. *Animazione Sociale*, n. 331, 30-34.

MILANI P. (2019). P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale nei territori. *Studium Educationis*, XX, n. 1, 7-21. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/3242/3117>

MILANI P. (2019). Italie: un programme pour réduire la maltraitance et prévenir le placement des enfants. *La Santé en action*, n. 447, mars 2019, pp.35-37. <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/la-sante-en-action-mars-2019-n-447-les-besoins-fondamentaux-des-enfants>

MILANI P. (2019). Nelle stanze dei bambini: Bisogni e diritti dei bambini a trent'anni dalla Convenzione Internazionale. *Riflessioni Sistemiche*, monografia per i dieci anni di vita, rivista telematica, n. 20, pp.155-167, ISSN: 2281-3373. http://www.aiems.eu/files/rs20_milani.pdf

MILANI P., MORENO BOUDON D. (2019). La promozione delle competenze genitoriali: un excursus fra nozioni e modelli di intervento. Percorso di lettura. Supplemento della rivista *Rassegna bibliografica. Infanzia e adolescenza*, n. 4/2019, 5-16.

MILANI P., PETRELLA A., COLOMBINI S. (2019). L'intervento con le famiglie beneficiarie del RdC. Un modello culturale, metodologico e formativo. *Welforum.it*, 20 dicembre 2019. <https://welforum.it/un-modello-culturale-metodologico-e-formativo-allintervento-con-le-famiglie-vulnerabili-beneficiarie-del-rdc/>

MILANI P., SANTELLO F., IUS M., PETRELLA A., COLOMBINI S. (2019). I risultati di P.I.P.P.I. e il loro impatto nelle politiche regionali e locali. *Studium Educationis*, XX, n. 1, 23-52. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/3243/3118>

MILANI P., SANTELLO F., SERBATI S. (2019). P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di valutazione: Sintesi 2017-18. *Quaderni della ricerca sociale*, n. 45. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/QRS-45-Rapporto-PIPI-2017-2018.pdf>

MILANI P., SERBATI S. (a cura di) (2019). Il Programma Nazionale P.I.P.P.I.: un'innovazione sociale a favore delle famiglie vulnerabili. *Studium Educationis*, XX, n. 1, 1-152. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/3241/3116>

MILANI P., SERBATI S., ZANON O. (2019). Dall'implementazione

di P.I.P.P.I. alle Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. *Studium Educationis*, XX, n. 1, 75-92. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/3245/3120>

MILANI P., ZUANETTI M. (2019). Negligenza. *Bambini*, 3/2019, p. 26 (Rubrica: Le parole dell'educazione). https://bambini.spaggiari.eu/pvw/app/1PWMB01/pvw_img.php?sede_codice=1PWMB01&doc=2398915

SELMI G., SITÀ C., DE CORDOVA F. (2019). When Italian Schools meet LGBT parents. *Inclusive Strategies, Ambivalence, Silence. Scuola democratica*, n. 4, 225-244. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/96372>

SERBATI S. (2019). La partecipazione delle famiglie e dei bambini nei percorsi di accompagnamento di P.I.P.P.I. Lezioni da una best practice. *Studium Educationis*, XX, n. 1, 113-132. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/3247/3122>

SERBATI S., MOE A., HALTON C., HAROLD G. (2019). Pathways for practitioners' participation in creating the Practice-Research encounter. *European Journal of Social Work*, 22, 5, 791-804. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691457.2019.1582008>

TRONCA L., SITÀ C. (2019). Réseaux sociaux et travail social. Un défi pour l'interactionnisme structural. *Revue européenne des sciences sociales*, Vol. 57, n. 2, 193-227. <https://journals.openedition.org/ress/5876>

ZANON O. (2019). La formazione dei professionisti nel programma P.I.P.P.I. *Studium Educationis*, XX, n. 1, 53-74. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/3244/3119>

2018

CLEMENT M.-È, MILANI P. (sous la dir. de) (2018). Familles en contextes de vulnérabilités psychosociales: réalités des enfants, des parents et des services. *La revue internationale de l'éducation familiale. Dossier monographique*, 43, 11-21. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2018-1-page-11.htm>

IUS M., FANTOZZI C., PARIGI BINI G., DEGLI INNOCENTI E., VAQUERO TIÒ E., MILANI P. (2018). RPMandroid: New Results with a Tablet Application to foster Resilience with Vulnerable Families. In Ionescu S. et al. (eds.). *The Third World Congress on Resilience: Resilience and Culture*. Laval (Quebec, CA): LEL of CRIRES (<http://lel.crires.ulaval.ca/>).

- IUS M., MORETTO L. (2018). Let's start drawing resilience: a method to actively involve social professionals in trainings. In Jourdan-Ionescu C., Ionescu S., Kimessoukié-Omolomo É., Julien-Gauthier F. (Eds.). *Resilience et culture, culture de la resilience*. Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES, 934-944. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/utilisateurs/cassandracarrier/partie_4_-_familles_en_difficultes_et_resilience_0.pdf
- JAMES L., MILANI P. (2018). *Introduction au Compendium. Project Erasmus Plus*. Bruxelles: European Community, 1-7.
- MILANI P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci. http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843088850
- MILANI P. (2018). Le concept de co-parentalité dans les Lignes Guides italiennes sur l'accueil familial. In Chapon N., Premoli S. (sous la dir de). *La parentalité d'accueil en Europe: regards théoriques et pratiques professionnelles (Parenthood in foster care in Europe)*. Aix-Marseille: PUP (Presses Universitaires de Provence) Collection Sociétés Contemporaines, 131-141.
- MILANI P. (2018). Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. P.I.P.P.I. In De Marco G. (a cura di). *Cura dei legami e giurisdizione*. Milano: Franco Angeli, 106-114.
- MILANI P., SERBATI S., COLOMBINI S., IUS M., ZANON O., SITÀ C., SANTELLO F. (2018). L'implantation du programme P.I.P.P.I. (Programme d'intervention pour prévenir l'institutionnalisation de l'enfant) en Italie: méthode d'intervention avec les familles et résultats de recherche. In Ionescu S. et al. (a cura di). *The Third World Congress on Resilience: Resilience and Culture*. Laval (Quebec, CA): LEL of CRIRES (<http://lel.crires.ulaval.ca/>).
- MILANI P., ZANON O., IUS M. (2018). De te fabula narratur: négligence et vulnérabilités des familles, professionnels et chercheurs dans le programme P.I.P.P.I. In Lacharité C., Boutanquoi M. (2018). *Nouvelles réponses à la négligence des enfants*. France: PUF.
- SERBATI S. (2018). Filling the gap between theory and practice. Challenges from the evaluation of the Child & Family Social Work interventions and programmes. *European Journal of Social Work*, 23, 2, 290-302. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691457.2018.1504751?journalCode=cesw20>
- ZANON O., IUS M., DI MASI D., SERBATI S., MILANI P. (2018). The "neglecting family": professional cultures and reflexive training in care services. In: Ionescu S. et al. (a cura di). *The Third World Congress on Resilience: Resilience and Culture*. Laval (Quebec, CA): LEL of CRIRES (<http://lel.crires.ulaval.ca/>). https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/utilisateurs/cassandracarrier/partie_4_-_familles_en_difficultes_et_resilience_0.pdf
- 2017**
- COLOMBINI S., MILANI P. (2017). P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione. Sperimentazione nazionale di una pratica di intervento integrata fra istituzioni, servizi e professioni. *Welforum.it*, 4 dicembre 2017. <https://welforum.it/p-p-p-programma-intervento-prevenire-istituzionalizzazione/>
- DI MASI D. (2017). Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 41-57. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/4122/4122>
- GALLINERI M., NALDO W., TUGGIA M. (2017). Non solo un appartamento di sgancio. Uno spazio diffuso per la ricerca di autonomia dei neomaggiorenni. *Animazione Sociale*, 3, 92-101. <http://www.animazionesociale-archivio.it/archives/20641>
- IUS M. (2017). Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 95-109. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/4125/4125>
- JUNGMANN T., DÄHNE V., SIERAU S., SERBATI S., DUGRAVIER R., LANFRANCHI A. (2017). Effectiveness of Four Early Intervention Programs in Europe: How do the Results Inform Program Development and Dissemination? *Research Reviews: Journal of Nursing & Health Sciences*, 3 (3). <http://www.rroij.com/open-access/effectiveness-of-four-early-intervention-programs-in-europe-how-do-the-results-inform-program-development-and-dissemination-.pdf>
- MILANI P. (2017) (a cura di). *Rapporto di valutazione del Programma P.I.P.P.I. Sintesi 2015-2016*. Padova: Becco Giallo. <https://www.labrief-unipd.it/home-italiano/p-i-p-p-i/materiali-e-report/>
- MILANI P. (2017). Il Programma P.I.P.P.I.: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 9-24. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/4120/4120>

MILANI P. ET AL. (2017). P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, Rapporto di valutazione 2015-2016. Sintesi. Quaderni della Ricerca Sociale, 39, 1-55. <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Quaderno%20della%20Ricerca%20Sociale%20n.%2039/QRS-39-2017-PIPI.pdf>

MILANI P., SILVA C. (2017) (a cura di). La vulnerabilità familiare. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, 5-151. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/issue/view/340>

PETRELLA A., SERBATI S. (2017). Educativa domiciliare: quale partecipazione possibile? Operatori e genitori si confrontano con le proposte di una sperimentazione in corso. Encyclopaideia, XXI (48). 46-69. <https://encp.unibo.it/article/view/7417>

SERBATI S. (2017). Percorsi di valutazione in prospettiva pedagogica. Riflessioni in P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. In: Ghirotto L. (a cura di). Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione. Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum, 288-297. <http://amsacta.unibo.it/5526/>

SERBATI S. (2017). Percorsi partecipativi di valutazione in P.I.P.P.I.: possibilità per una riconfigurazione dei significati di evidenza scientifica. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, 137-151. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/4127/4127>

SERBATI S. (2017). "You won't take away my children!" Families' participation in Child Protection. Lessons since best practice. Children and Youth Services Review, 82, 214-221. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740917304826>

SANTELLI F., COLOMBINI S., IUS M., MILANI P. (2017). P.I.P.P.I.: What has changed? How and why? The empirical evidence. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, 111-136. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/4126/4126>

SANTELLI F., COLOMBINI S., IUS M., MILANI P. (2018). Impact evaluation of the P.I.P.P.I. programme: a first application of counterfactual analysis. Innovative InfoTechnologies for Science, Business and Education international journal, 1, 24, 13-21. https://www.researchgate.net/profile/Paola_Milani2/publication/339508023_Impact_Evaluation_of_the_PIPPI_Programme_a_First_Application_of_Counterfactual_Analysis/links/5e566733299bf1bdb83b63db/Impact-Evaluation-of-the-PIPI-Programme-a-First-

[Application-of-Counterfactual-Analysis.pdf](#)

SIRTOLI S., SERBATI S. (2017). Percorsi di valutazione partecipata nei gruppi dei genitori per il sostegno alla genitorialità. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, 59-75. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/4123/4123>

TUGGIA M. (2017). La vicinanza solidale. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, 77-93. <https://www.marcotuggia.it/wp-content/uploads/Vicinanza-Solidale-1.pdf>

TUGGIA M., ZANON O. (2018). La partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento: quali competenze per i professionisti dei servizi? Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, 25-39. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/download/4121/4121/>

2016

DI MASI D., MILANI P. (2016). Backward design in-service training blended curriculum to practitioners in social work as coach in the P.I.P.P.I. program. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 12, 3, 27-37. <https://www.learntechlib.org/p/173472/>

DI MASI D., ZANON O., SERBATI S., IUS M., E MILANI P. (2016). Pratiche collaborative tra insegnanti, educatori e assistenti sociali nel lavoro con le famiglie negligenti: il programma P.I.P.P.I. In Dovigo F., Favella C., Pietrocarlo A., Rocco V., Zappella E. (eds.). None Excluded. Transforming schools and learning to develop inclusive education, Conference Proceedings. Bergamo: Bergamo University. https://www.academia.edu/24914096/None_Excluded_Inclusive_Education_Conference_Proceedings

MILANI P. (2016). Ricerca pura e ricerca applicata nell'Università di oggi. In Piaia G., Zago G. (a cura di). Pensiero e formazione. Studi in onore di Giuseppe Micheli. Padova: Cleup, 481-495. <http://558026.rivera2019.com/418455-TEMMIDRDPA-Pensiero-formazione-Studi-na/>

MILANI P. (2016). Italie: un programme d'intervention pour prévenir l'institutionnalisation. Bollettin mensuel, Centre international de reference pour les droits de l'Enfant privé de famille, 2014, 3-5.

MILANI P. (2016). La relazione tra servizi educativi e sociali nell'accompagnamento delle famiglie vulnerabili. Il caso del programma P.I.P.P.I. in Italia. In Silva C. (a cura di). Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione europea. Pisa: ETS, 213-218. <http://www.edizioniets.com/scheda.asp?n=9788846746856>

MILANI P. ET AL. (2016). P.I.P.P.I. Programma di intervento per prevenire l'istituzionalizzazione, Implementazione 2013-2014. In Belotti V. (a cura di), *I progetti nel 2013. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle Città riservatarie*. Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Firenze: Istituto degli Innocenti, 151-184. https://www.minori.gov.it/sites/default/files/quaderno_59_def_.pdf

SERBATI S. (2016). Il supporto sociale informale: esperienze e prospettive in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 95-116. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/4114/4114>

SERBATI, S., IUS, M., MILANI, P. (2016). P.I.P.P.I. Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization. Capturing the Evidence of an Innovative Programme of Family Support. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 52, 26-50. <https://www.rcis.ro/en/section1/140-volumul-52-2016-martie/2235-pippi-programme-of-intervention-for-prevention-of-institutionalization-capturing-the-evidence-of-an-innovative-programme-of-family-support.html>

SERBATI S., MILANI P., ZANON O., SITÀ C., IUS M., DI MASI D. (2016). Promising practices to reconnecting families: case studies in P.I.P.P.I. program in Italy. In del Valle J., Bravo A., Lopez M. (2016). *Shaping the future. Connecting knowledge and evidence to child welfare practice*. Book of abstract of the XIV EUSARF INTERNATIONAL CONFERENCE, Association NIERU, Oviedo, Spain, 315-317.

SERBATI S., SANTELLO F., COLOMBINI S., MILANI P. (2016). Challenges for the Evaluation of the P.I.P.P.I. - Programme of Intervention for Prevention of Institutionalisation: between Participative and Experimental Pathways. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 21, 2, 1-24. <https://iris.unimore.it/handle/11380/1163740#.XnKcTKj0mUk>

SERBATI S., SITÀ C., MILANI P. (2016). Percorsi di negoziazione tra ricerca e pratica in P.I.P.P.I. - programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione. In Tarozzi M., Montù V., Traverso A. (a cura di). *Oltre i confini, lungo i margini*. Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED, *Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*. Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum, 82-88. <http://amsacta.unibo.it/5070/>

ZANON O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona*. Roma: Carocci.

ZANON O., IUS M., MILANI P. (2016). An Immigrant Family's Story. A Shared Care Plan for Early Childhood Development: A Partnership Experience between Families, Early Childhood Services, Social and Health Services. *Perspectives in Infant Mental Health*, 4, 4, 5-10. <https://perspectives.waimh.org/2016/12/15/immigrant-familys-story-shared-care-plan-early-childhood-development-partnership-experience-families-early-childhood-services-social-health-services/>

Grazie ai referenti e ai coach che, partecipando alle implementazioni di P.I.P.P.I. nelle Città riservatarie della L. 285 negli anni 2011-2014, hanno dato avvio alla bella storia dei coach in P.I.P.P.I.

Grazie ai referenti, ai coach e ai componenti dei GT dei molteplici ambiti territoriali che dal 2014 hanno proseguito questa esperienza. Aggiungiamo anche la riconoscenza per i componenti dei LabT che dalla sesta implementazione di P.I.P.P.I., negli ambiti che partecipano al modulo avanzato di implementazione del programma, contribuiscono all'innovazione della cultura e delle pratiche nel lavoro di prevenzione e protezione con le famiglie.

Grazie a chi ha promosso e coordina tutto questo con impareggiabile dedizione: la Direzione Generale per l'Inclusione e le Politiche Sociali del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in particolare Raffaele Tangorra, Angelo Fabio Marano, Paolo Onelli, Adriana Ciampa, Renato Sampogna, Valentina Rossi, Giovanna Marciano, Cristina Calvanelli, Caterina Manglaviti.

