



SAPIENZA  
UNIVERSITÀ DI ROMA

Opera diffusa in modalità open access  
e sottoposta a licenza Creative Commons  
Attribuzione – Non commerciale  
Non opere derivate (CC BY-NC-ND), 3.0 Italia

Rassegna di Psicologia (2020)  
XXXVII, 1, 13-22

## Article info

Submitted: 07 March 2019  
Accepted: 06 February 2020  
DOI: 10.13133/1974-4854/16720

How worthwhile to be bad into residential care?

Quanto conviene essere cattive in comunità?

Paola Bastianoni<sup>a</sup>, Gisele Ronga<sup>a</sup>

<sup>a</sup>*Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Ferrara, Ferrara, Italy*

## Abstract

The article presents the results produced by an intervention-research conducted in a residential community for adolescents located in the northern Italy. The transcriptions of six educational meetings were analyzed, which amount to a total of 22 hours and 27 minutes. The purpose of the survey is to understand the relevance and the amount of the topic discussed by the educators during the meetings in relation to the ability to maintain a balanced attention on all the cases taken in charge. The results show how the attention placed by educators in the residential care does not follow the logic of fair distribution, but refers to the priority attributed to the management of conflict and the oppositive/transgressive behaviors implemented by adolescents.

**Keywords:** Adolescents; conflicts; residential care; oppositive and transgressive behaviours.

## Riassunto

L'articolo presenta i risultati di una ricerca-intervento condotta in una comunità che accoglie adolescenti del Nord Italia. Sono state analizzate le trascrizioni relative a sei incontri di équipe educativa, che ammontano a un totale di 22 ore e 27 minuti. Lo scopo dell'indagine è quello di comprendere la rilevanza e la quantità dei topic argomentati da parte degli educatori durante le riunioni in relazione alla capacità di mantenere un'attenzione equilibrata su tutti i casi presi in carico. I risultati mostrano che l'attenzione riposta dagli educatori nelle comunità non segue logiche di equa distribuzione ma è *connessa* alla priorità attribuita alla gestione del conflitto e dei comportamenti oppositivi/trasgressivi messi in atto dalle adolescenti.

**Parole chiave:** Adolescenti; conflitto; comunità residenziali; comportamenti oppositivi /provocatori.

\*Corresponding author  
Gisele Ronga,  
Department of Umanistic Study,  
University of Ferrara  
Via Paradiso 12, 44121, Ferrara, Italy.  
Phone: +39 339 6407003  
Email: gisele.ronga@unife.it  
(G. Ronga)

## Introduzione

Riferendosi al conflitto tra adolescenti e adulti, in primis i genitori, la letteratura psicosociale (Monti et al., 2018) rimanda a un costrutto multi-dimensionale riferibile ai comportamenti diadici tra adolescenti e adulti che includono sia le discussioni generate dalle differenze di opinioni sia gli scontri di natura fisica o verbale implicanti accuse, offese, atteggiamenti sprezzanti e umilianti, il cui comune denominatore è il comportamento oppositivo (Laursen, Collins, 1994). Questa definizione molto ampia è stata recentemente discussa da Weymouth e collaboratori (Weymouth et al., 2016) che, in un interessante lavoro di metanalisi, ne hanno evidenziato il pericolo generalista.

Le interazioni conflittuali con gli adulti significativi è noto, giocano un ruolo cruciale in adolescenza e consentono di pervenire ai due principali obiettivi normativi di questa età, che sono il processo di progressiva autonomizzazione e il processo di individuazione e differenziazione dalle figure adulte. Il raggiungimento di entrambi gli obiettivi richiede la messa in atto di nuovi pattern interattivo-relazionali più funzionali ai cambiamenti individuali (Crone, et al., 2016) e ai compiti evolutivi dell'età (Branje, 2018). All'opposto, il conflitto può rappresentare un fattore di rischio per il benessere individuale e per lo sviluppo di specifiche problematiche comportamentali o psicologiche (Bornstein & Putnick, 2018).

Nello specifico, il conflitto tra adolescenti e genitori è funzionale all'individuazione di nuovi ruoli e funzioni intrafamiliari (Ammaniti, 1999); alla ricontrattazione delle modalità con cui sono stati sperimentati i legami nell'infanzia (Pietropolli & Charmet, 2000); alla ridefinizione delle reciproche aspettative (Burgoon, 2015); alla trasformazione delle dinamiche di potere tra generazioni per ampliare la libertà decisionale ed assumere maggiore responsabilità individuale (Smetana et al., 2006) e, infine, ad ottenere una relazione con i genitori caratterizzata da maggiore simmetria verso la conquista di una più ampia autonomia personale (Collins, Laursen, 2004).

Livelli eccessivi ed esasperati di conflittualità nelle interazioni tra adolescenti e genitori, soprattutto quando sfociano in forme di aggressione fisica e/o verbale sono, invece, altamente disfunzionali. Le numerose ricerche sul tema insistono sulla stretta correlazione tra l'elevata conflittualità, l'opposizione e il disaccordo nella relazione genitori-figli e l'insorgenza di significative problematiche comportamentali nei figli adolescenti, sia di tipo *internalizzante* (Crean, 2008), che includono la depressione precoce (El-Sheikh & Elmore-Staton, 2004), l'ansia (Pash, et al., 2006), il ritiro sociale e/o il disagio psicologico generale e la bassa autostima (Kuhlberg, et al., 2010), sia di tipo *esternalizzante*, i cui indicatori includono l'aggressività (Steeger & Gondoli, 2013), l'impulsività, l'iperattività, l'abuso di sostanze e/o problematiche della condotta (Simons et al., 2008) e la devianza (Bradford, 2008).

Stando ad una prospettiva di lettura che favorisce la continuità relazionale, è possibile inquadrare il conflitto come un motore di cambiamento relativo alla forma e ai contenuti della relazione tra genitori e adolescenti, ma non alla qualità e alle funzioni della relazione stessa (Branje, Laursen, & Collins, 2012).

Secondo la teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1973), l'interiorizzazione di modelli operativi interni di tipo sicuro si riflette attraverso la comunicazione, che risulta essere flessibile e in grado di esprimere in maniera onnicomprensiva le emozioni sia positive che negative; viceversa, gli indicatori relativi all'interiorizzazione di modelli operativi interni di tipo insicuro, sono rilevabili attraverso modelli comunicativi selettivi rispetto all'espressione di determinati emozioni (per esempio la rabbia, che viene rimossa in chiave adattiva dal piano della consapevolezza), soprattutto se connesse a episodi sfavorevoli (Simonelli, 2006). In riferimento al conflitto in adolescenza, nello specifico, è stato osservato che qualora genitori e figli riescano a esprimere apertamente e flessibilmente i vissuti emotivi, (Granic, 2005; Lichtwarck-Aschoff et al., 2009), per esempio l'affetto reciproco, la gioia o la rabbia e il rancore, si riesce a pervenire con maggiore probabilità all'individuazione di pattern interattivo-relazionali alternativi e adeguati alle esigenze specifiche dell'adolescenza (Thelen et al., 1998). Viceversa, nelle interazioni conflittuali in cui si esprimono sul piano verbale selettivamente solo alcune emozioni, la comunicazione si irrigidisce esclusivamente sulla manifestazione di vissuti particolarmente intensi, si riduce la capacità di adattamento interattivo-relazionale necessaria a riorganizzare il comportamento in risposta alle diverse esigenze interpersonali e contestuali relative all'adolescenza (Granic, 2005). Su un piano individuale, gli adolescenti che hanno interiorizzato modelli di attaccamento di tipo insicuro, tendono a manifestare difficoltà nel riconoscimento delle proprie e altrui emozioni, un'incompetenza che li renderebbe maggiormente vulnerabili ad interpretare i contesti relazionali ambigui come ostili e minacciosi, e, di conseguenza, ad adottare comportamenti ostili o aggressivi nei confronti degli attori con cui si trovano ad interagire. All'opposto, gli adolescenti che hanno interiorizzato modelli di attaccamento di tipo sicuro, tendono, in questa fase di vita, a sviluppare adeguate competenze relazionali e a ridurre gli esiti sfavorevoli legati alle interazioni conflittuali (Zimmermann, et al. 2001).

Conferma questa prospettiva teorica anche la teoria dell'apprendimento sociale, secondo la quale le interazioni genitore-adolescente sono da intendersi come modelli per il comportamento adottato dai giovani in contesti sociali alternativi a quelli di socializzazione primaria. Pertanto, gli adolescenti che hanno sperimentato interazioni familiari caratterizzate da alte quote di ostilità e conflittualità, probabilmente replicheranno modelli interattivi simili in altri contesti sociali (per esempio con i pari), rispetto agli adolescenti che invece hanno esperito interazioni diadiche caratterizzate dal dialogo aperto e dallo scambio comunicativo (Bandura, 1973; Goldhaber, 2000)

## Il conflitto nelle comunità per minori

Gli adolescenti accolti nelle comunità per minori provengono, perlopiù, da famiglie multiproblematiche (Marchesini et al., 2019), e sono accomunati da esperienze di trascuratezza, abbandono, violenze e abusi generatrici di modelli relazionali insicuri, riconducibili a relazioni con figure genitoriali

spaventanti, disorganizzanti e disorientanti (Cassibba et al., 2003; Taurino & Bastianoni, 2012; De Vita et al., 2019).

In continuità con la teoria dell'attaccamento e con la teoria dell'apprendimento sociale, sono minori che, in adolescenza, tendono a reiterare modelli relazionali e schemi interattivi appresi in contesti abusanti, invischianti, violenti, aggressivi e svalorizzanti, nei quali è centrale la dinamica di potere tra vittima e carnefice (Bastianoni, 2000). Considerato il cumulo di esperienze sfavorevoli, gli adolescenti in comunità tendono, con elevata frequenza, ad esternare importanti disagi psichici (Grogan-Kaylor et al., 2008), ad agire condotte impulsive/aggressive (Hayden, 2010; Fraser et al., 2016; López-Larrosa, 2019), a manifestare disturbi della condotta, disturbi oppositivi-provocatori, (Baker et al. 2006), comportamenti devianti e trasgressivi che possono intensificarsi fino alla microcriminalità (Gerard et al., 2019).

In questi contesti, dunque, il conflitto non può essere inteso come normativo, bensì come predittivo di problemi relazionali e comportamentali complessi, che spesso sfociano in aperte opposizioni attraverso comportamenti verbali volti a delegittimare l'autorità di chi detiene il potere (Greene et al., 2003), oppure in forme di aggressione, tramite comportamenti violenti di natura fisica o verbale eterodiretta, autodiretta, o rivolta verso oggetti (Bowers et al., 2011). Nello specifico, le comunità, assumendo lo status di "ultima spiaggia" a cui ricorrere a seguito del fallimento di tutti gli altri interventi possibili (tra cui gli affidi familiari, e le adozioni), si configurano come luoghi destinati ai minori più altamente vulnerabili e di più difficile contenimento (Bastianoni & Ronga, 2018; Mazzone, et al., 2019), autori, talvolta, di gravi reati e che hanno sperimentato il più alto numero di fallimenti relazionali, sociali e istituzionali (Hayden, 2010); eventi, questi ultimi, che concorrono a definire la strutturazione di un'immagine di sé fondata sulla percezione di essere "cattivi" o cattive", e in quanto tali, persone "meritevoli" delle esperienze negative subite. È questa una identità "funzionale" a giustificare la serie invariata di insuccessi associati a importanti vissuti abbandonici, di espulsione, e di rifiuto. Per i motivi ora elencati, dunque, le comunità per minori sono i luoghi di vita quotidiana in cui si riscontrano, con maggior frequenza, rispetto a tutti gli altri contesti di intervento a carattere residenziale (Taylor, 2003), la più alta incidenza di aggressioni, violenze, conflitti, opposizioni, al punto da configurarsi, potenzialmente, come contesti di rischio in continuità con gli ambienti familiari di provenienza dei giovani accolti. Qualora non si riesca a interrompere e/o a contenere la catena delle violenze e delle aggressioni, le comunità, dunque, possono configurarsi come luoghi di vittimizzazione secondaria, che danneggiano, invece di proteggere, i minori presi in carico (Mazzone et al., 2018).

Recenti ricerche sottolineano che gli atti di violenza, fondati sulla logica del potere, come ad esempio quelli riconducibili al bullismo, all'interno delle comunità per minori siano da considerarsi come eventi normativi e normalizzati dagli adolescenti i quali, di frequente, si dimostrano reticenti a chiedere aiuto agli educatori all'occorrenza di tali episodi (Mazzone et al., 2019).

Alla luce di queste considerazioni, dunque, risulta essenziale la riflessione sulle funzioni protettive della comunità, facendo riferimento diretto alle modalità interattive tra educatori

e minori, proprio perché queste ultime possono elicitare, confermare e/o rinforzare le routine conflittuali, le aggressioni e le violenze (Fraser et al., 2016; McKenna et al., 2003; Whittington & Richter, 2006).

Nello specifico, le aggressioni e i conflitti e possono essere innescati quando gli educatori adottano misure contenitive limitando fortemente la libertà delle persone accolte, oppure quando rifiutano le loro richieste, tendendo ad ignorare i bisogni e le esigenze espresse, oppure quando obbligano le persone a partecipare alle attività quotidiane in assenza di una motivazione autonoma (Bowers et al., 2011).

All'opposto, le strategie più frequentemente utilizzate per dirimere i conflitti interpersonali riscontrati in comunità (Bastianoni, 2000), coincidono con quelle rilevate nei contesti familiari e sono riconducibili a cinque modelli principali (Laursen & Collins, 1994): a) la sottomissione, che si verifica quando una delle due parti in interazione conflittuale accontenta e cede alle richieste dell'altro; b) il compromesso, che consiste in una concessione reciproca da entrambe le parti, che talvolta si realizza attraverso la negoziazione; c) il ritiro, che si verifica quando uno dei due partecipanti rifiuta di continuare l'interazione, talvolta abbandonando il campo; d) lo spostamento attraverso l'evitamento: il conflitto viene posteso poiché l'attenzione dei soggetti in interazione viene focalizzata altrove e non sul motivo del conflitto reale, che di fatto tenderà poi a riproporsi in maniera amplificata e più intensa; e) l'intervento di terzi, che si realizza quando la soluzione è proposta da una persona non direttamente coinvolta all'interno della interazione conflittuale (Ibidem).

Assumendo una chiave di lettura secondo cui i comportamenti conflittuali, aggressivi e oppositivi dei minori siano da intendersi come dei tentativi costanti volti a confermare la logica del potere in cui risulta centrale la dinamica "vittima-carnefice" appresa nei contesti disfunzionali di provenienza, attraverso la delegittimazione del ruolo degli educatori (Bastianoni, 2000), risulta centrale lo sforzo, da parte di questi ultimi, di riconoscere e perturbare la matrice implicita che conferisce forma, contenuto e finalità alle conflittualità agite dai minori. In questa prospettiva, i cinque modelli individuati, non permettono realmente di trovare soluzioni ai conflitti in atto in quanto mantengono inalterata l'affermazione di una logica di potere, lo spostamento temporale del conflitto, oppure affermano, una resa incondizionata alla gestione del conflitto da parte degli adulti.

Un esempio di un'interazione conflittuale tra un educatore e un adolescente in comunità che tende a rinforzare la logica di potere soggiacente il conflitto e provocarne l'escalation è la seguente:

A(adolescente): "mangia tutto il piatto, anche quello!"

E (educatore): "cosa dici?"

A: "sei sfondo ecco cosa dico!"

E: "piantala!!"

A: "smettila tu, invece, stronzo!"

E: "tu invece la pianta subito!"

A: "non ci penso proprio! Sennò tu che fai mi picchi?"

E: "Io? Ma figurati..."

A: "Sicuro?... Non lo fai?" (si alza dal tavolo e punta negli occhi l'educatore)

E: “Ma vattene...va” (risponde allontanandolo con una spinta)”

A: “Voi le mani addosso non me le potete mettere!”

E: “E chi te le ha messe!”

A: “tutti ti hanno visto! Stai attento!”

E: “Altrimenti che fai?!”

A: “vi denuncio str...!!

E: “Ora basta! Vai in camera tua e ci rimani tutta la notte!”

Su un piano simbolico, l'interazione conflittuale descritta si risolve “apparentemente” attraverso la “sopraffazione” da parte del più forte, in questo caso l'educatore, a scapito del più debole, all'interno di una processualità che rinforza, invece di perturbare, non solo gli schemi interattivo-relazionali appresi dall'adolescente a partire dalle interazioni precoci esperite in famiglia, ma anche il trionfo della logica del potere (Bastianoni, 2000), che potrebbe affermarsi come modello dominante all'interno della comunità.

Quando la logica del potere si afferma come predominante o pervasiva nei contesti di accoglienza residenziale per minori, si innescano processualità disfunzionali che destabilizzano la comunità nel suo complesso, investendo tanto i minori quanto gli educatori all'interno di una dinamica che si conclude attraverso l'espulsione dei minori “cattivi” e incontenibili e degli educatori “fragili”, costretti a chiedere le dimissioni in seguito al burn-out (Steinlin, 2017; Kind, 2018; Dowling, 2019).

Sebbene sia ampiamente sottolineata in letteratura l'importanza di riflettere sulle interazioni educatori-minori nella genesi/rinforzo del conflitto, delle aggressioni e delle violenze in comunità (Fraser, 2016), alla luce delle ricerche attuali, risultano poco esplorate le modalità formative, di supervisione e di discussione nelle riunioni di équipe in merito a come sostenere le équipe educative a riconoscere e a fronteggiare il conflitto con gli/le adolescenti per trasformarlo in occasione evolutiva. In questa direzione è stata sviluppata la ricerca-intervento che ora presentiamo, intesa come processo partecipato che ha coinvolto direttamente l'équipe di una comunità per minori finalizzato a favorire la co-costruzione di conoscenze e movimenti in grado di favorire la ricostruzione di senso e sostanziare cambiamenti evolutivi rispetto alla situazione di partenza presentata come critica (Colucci et al., 2008).

## Obiettivi

Alla luce delle riflessioni ora condivise, la ricerca-intervento da noi condotta si è posta i seguenti obiettivi:

- (1) incrementare la conoscenza/consapevolezza da parte degli educatori delle modalità prevalenti e ricorrenti con cui in équipe sono affrontate le situazioni critiche in comunità, con particolare riferimento al conflitto, alle provocazioni, alle trasgressioni e alle aggressioni, attraverso la fase di ricerca, che è consistita nell'analisi sistematica delle conversazioni svolte durante le riunioni di équipe e la relativa restituzione;
- (2) individuare modelli alternativi di riferimento con cui discutere e riflettere sugli aspetti salienti del conflitto e con cui organizzare gli interventi finalizzati a ridimensionare la sua salienza nelle interazioni quotidiane in comunità, sia nel gruppo dei pari, sia nel gruppo di lavoro.

## Metodo

### *Partecipanti, procedura, strumenti e analisi dei dati*

La ricerca-intervento ha preso avvio nel secondo semestre del 2017 a seguito della richiesta di consulenza da parte della responsabile di una cooperativa che gestisce una comunità che ospita ragazze adolescenti situata nel Nord Italia, preoccupata per il clima della comunità, in quanto minacciato da ricorrenti condotte trasgressive, oppostive e conflittuali agite dalle giovani ospiti. L'obiettivo concordato con la responsabile e con l'équipe educativa è stato quello di favorire la riduzione della trasgressione e della conflittualità agite dalle adolescenti incrementando le capacità di lettura, analisi e riflessione da parte dell'intera équipe educativa attraverso momenti condivisi deputati.

Data la ricorrenza degli episodi conflittuali e la loro pervasività, è stata proposta e approvata una ricerca-intervento, in quanto ritenuta la modalità più idonea per affrontare le criticità rilevate in virtù del carattere pratico (Grundy, 1982; Rapoport, 1970) e contestuale (Susman & Evererd, 1978) di questa metodologia, finalizzata a produrre un cambiamento nel sistema in cui si opera (Roberts & Dick, 2003) garantendo un focus prevalente sulla dimensione grupppale piuttosto che su quella individuale (Boog, 2003). La ricerca-intervento, infatti, si caratterizza per la stretta cooperazione tra ricercatori e gruppo-comunità (Bargal et al., 1992), nelle diverse fasi di produzione di conoscenza e azione (Israel et al., 1998). Nello specifico, e in accordo con l'équipe educativa, è stata individuata nella riunione di équipe settimanale il *setting* di intervento della ricerca, prevedendo la partecipazione sistematica di una ricercatrice, in modo da consentirne la registrazione, la trascrizione e la successiva discussione in gruppo. In uno scenario in cui il conflitto, le provocazioni, le aggressioni e le trasgressioni sono all'ordine del giorno, al punto da strutturarsi come vere e proprie routine che costellano la vita quotidiana, destabilizzando fortemente il clima generale del contesto, la ricerca-intervento ha svolto il compito di potenziare la capacità del gruppo educativo di analizzare e comprendere i processi in atto per modificare i propri interventi inefficaci, dando avvio, nel contempo, ad un progetto più ampio di supervisione sistematica, tuttora attivo a cadenza mensile. La richiesta di supervisione, come regolare *setting* di sostegno all'équipe educativa, è stato il primo risultato della ricerca intervento, palesando la consapevolezza raggiunta dall'intera équipe educativa dopo la prima fase di ricerca-intervento, di rendere stabile un luogo di pensiero e di riflessione necessario al gruppo per poter mantenere l'attenzione sugli obiettivi individuati attraverso il processo partecipato stimolato dalla ricerca.

Alla ricerca hanno partecipato sette educatrici e un educatore con esperienza diversa e con un tempo di permanenza in comunità che, al momento dell'avvio della ricerca, si estendeva da nove mesi a sette anni e, in fasi distinte, le due ricercatrici.

Il processo di ricerca-intervento si è dunque strutturato nelle seguenti fasi : a) l'analisi sistematica delle conversazioni intercorse tra gli educatori nelle riunioni di équipe al fine di individuare i modelli impliciti da loro adottati per affrontare le situazioni problematiche discusse; b) una fase di condivisione dei risultati e di riflessione congiunta con l'intera équipe educativa per formulare nuove ipotesi di lettura



e di intervento a partire dalla decostruzione dei modelli di intervento inefficaci adottati.

Alle riunioni di *équipe*, come anticipato, ha partecipato, in qualità di osservatrice, una delle due autrici che si è occupata di videoregistrare l'intera riunione e di annotare a carta e matita le proprie osservazioni. Il corpus dei dati raccolti ammonta a 22 ore e 27 minuti di videoregistrazione, trascritta verbatim, dando rilevanza unicamente ai turni conversazionali e non alle pause, alla prosodia e a tutti gli altri elementi previsti dai modelli di trascrizione più complessi (Sacks, Shegloff, & Jefferson, 1974; p. 85), considerati gli obiettivi specifici della ricerca.

Su un piano metodologico, nello specifico, è stata utilizzata la proposizione come unità di analisi del contenuto linguistico, e cioè la frase per come essa appare nel testo, che è stata presa in considerazione in riferimento al significato prevalente a cui si riferisce (Losito, 2000).

Per comprendere la rilevanza che ciascun argomento ha ottenuto durante le conversazioni è stato considerato il tempo (in secondi e poi in percentuale) che ogni proposizione ha ricevuto. Riteniamo, infatti, che il tempo impiegato a discutere un determinato argomento sia un indicatore dell'interesse e dell'importanza che gli si attribuisce, così come lo è la frequenza delle occorrenze negli studi classici sull'analisi del contenuto (Losito, 2000). Ad ogni proposizione sono state assegnate categorie di analisi<sup>1</sup> progressivamente individuate, secondo l'approccio della Grounded Theory (Trozzi, 2008), su cui sono state successivamente effettuate osservazioni a un livello induttivo più elevato. L'attribuzione delle categorie di analisi alle proposizioni è stata effettuata in base alla definizione operativa a cui ciascuna categoria si riferisce. La codifica iniziale è stata effettuata da due codificatori indipendenti che hanno raggiunto l'87% di accordo. I dati successivi sono stati codificati da una sola ricercatrice. I dati via via codificati sono stati riportati sistematicamente in un database di lavoro (Excel), con lo scopo di facilitare il processo di analisi.

### Analisi dei dati

I dati sono stati analizzati in base alla rilevanza che assumono nell'economia totale della conversazione presa nel suo insieme. Nello specifico, a partire dalla misurazione in tempo dei turni conversazionali, che ha consentito di attribuire ad ogni

singola proposizione un riferimento numerico in tempo, è stato possibile comprendere, su un piano quantitativo, quali tipologie di categorie di analisi hanno ricevuto maggiore rilevanza sulla conversazione complessiva.

## Risultati

In Tabella 1 sono presentate le categorie semantiche/di analisi che hanno assunto maggiore rilevanza nella conversazione di *équipe*:

Tab. 1. Rilevanza (in tempo e valore percentuale) per ciascuna categoria di analisi

Categorie di analisi	Tempo (ore)	Tempo (secondi)	Tempo (%)
Riferimento ai casi singoli	11,6	41760	52,09
Temi specifici	3,03	10908	13,61
Organizzazione (turni, attività, ecc.)	2,32	8352	10,42
Tentativi di delegittimazione del potere	2,24	8064	10,06
Progettazione momenti di benessere	1,31	4716	5,88
Rapporti inter-istituzionali	0,25	900	1,12
Riflessione sul modello operativo	0,12	432	0,54
Tot:	22,27	80172	100

L'attenzione sui *cas* è prevalente rispetto a tutti gli altri argomenti e occupa il 52,09% del tempo totale di discussione. In questa macro-categoria sono state incluse tutte le proposizioni che fanno esplicito riferimento ai comportamenti delle adolescenti.

I *temi specifici* trovano uno spazio di argomentazione pari al 13% del tempo totale. Per temi specifici si intendono i riferimenti ad aspetti contingenti della vita in comunità (specifici avvenimenti, specifiche azioni da intraprendere, ecc.). L'aspetto organizzativo occupa un tempo rilevante della discussione complessiva, pari al 10,42% del totale. Esso riguarda la pianificazione dei turni, l'organizzazione dell'attività specifiche, la programmazione delle ferie degli educatori e delle vacanze estive, l'organizzazione degli orari in funzione degli spostamenti. Una percentuale pressoché analoga è impegnata nelle discussioni relative ai tentativi di delegittimazione del ruolo da parte delle adolescenti (pari al 10,06%; per la descrizione dei contenuti cfr. nota 3). Per quanto riguarda invece il tema dei rapporti inter-istituzionali (incontri e colloqui con i servizi sociali, la rete medico-sanitaria, la neuropsichiatria, la scuola, il tribunale, ecc.), il tempo totale di discussione è del 5,88%. Infine l'1,12% del tempo totale è dedicato alla progettazione di momenti di benessere; in questa categoria sono incluse tutte quelle proposizioni che hanno come oggetto la progettazione di attività in cui l'obiettivo è ludico/ricreativo (gite, ideazione di progetti legati agli interessi delle ragazze, discussioni conviviali,

<sup>1</sup> Esempio di una definizione operativa di una categoria di analisi individuata all'interno del corpus del testo è: "tentativi di delegittimazione del ruolo", in cui sono state inserite tutte quelle proposizioni riconducibili a: le opposizioni alle richieste effettuate dagli educatori; le richieste paradossali delle adolescenti perché palesemente contrastanti le regole; l'insieme delle provocazioni dirette o indirette (effettuate in assenza degli educatori) di tipo verbale che hanno lo scopo intenzionale di: umiliare, schernire, deridere, svalutare, denigrare personalmente (piano personale) l'educatore in quanto detentore di un ruolo (piano professionale) a cui opporsi, oppure di affermarsi come leader all'interno del gruppo dei pari. L'opposizione attraverso il "No", il rifiuto; le provocazioni dirette o indirette ma che hanno valore simbolico di tipo oppositivo rispetto alle regole e al ruolo (ad es. "non mi alzo dal letto"); agiti o azioni di sabotaggio verso il progetto ("non vado a scuola; non assumo una pillola anticoncezionale; non vado ai colloqui con il terapeuta; non vado a casa per incontrare i genitori" ecc.); le trasgressioni (fumare in casa; le fughe ecc.), o comportamenti manipolatori.

ecc.). Infine, alla riflessione sugli interventi educativi e sul loro valore simbolico (*riflessione su modello operativo*) è dedicato lo 0,54% del tempo di discussione sul totale.

Ora entriamo nello specifico del tema oggetto della nostra trattazione. Come anticipato, il 52,09% della discussione in équipe è focalizzata sui casi. In particolare, come si evince dalla Tabella 2, il tempo dedicato dall'équipe ai diversi casi non è omogeneo.

Tab. 2. Tempo (valutato in percentuale) dedicato ai singoli casi in ogni riunione di équipe<sup>2</sup>

Casi	I équipe	II équipe	III équipe	IV équipe	V équipe	VI équipe
Caterina	10,92	6,89	1,63	10,12	30,89	25,70
Sabrina	10,76					12,77
Annalisa	3,66					19,50
Carolina		3,58	32,63	22,03	7,29	
Rosa		2,158	21,04a			
Arif			1,60	2,89	13,34	
Nadia			20,77	30,75		7,69
Claudia				0,93		2,36
Ester					20,74	
Simona						8,84b
Tot. tempo di discussione	25,38	12,62	71,9	66,72	72,26	76,86

<sup>a</sup> L'ingresso in comunità di Simona si approssima al periodo in cui si è svolta la VI équipe

<sup>b</sup> Per Rosa il periodo delle dimissioni è prossimo alla III équipe

Il tempo di discussione in équipe dedicato a Caterina è nettamente maggiore rispetto alle altre ragazze; se ne parla in ogni incontro di équipe ed è prevalente in 4 incontri su 6. Il secondo caso per attenzione ricevuta è Carolina, di cui si discute in 4 incontri. All'estremo opposto, invece, si collocano Ester e Claudia, che ricevono la minore attenzione (appaiono rispettivamente in una o due riunioni su 6). Passando al piano qualitativo, il contenuto delle conversazioni relativo a Carolina concerne principalmente il tema delle sue dimissioni dalla comunità; mentre l'esiguità del tempo dedicato a Ester e a Claudia è interpretabile in funzione del loro comportamento remissivo e non conflittuale.

Escludendo il tempo riservato a Ester, Carolina e Claudia, tutto il tempo restante è impiegato dalla discussione, concernente le ragazze accomunate dalle seguenti caratteristiche: A) provocano direttamente o implicitamente

gli educatori, infrangendo puntualmente il sistema di regole e gli accordi riguardanti il proprio progetto educativo; B) innescano frequentemente conflitti, aggressioni e violenze tra pari; C) esercitano una rilevante influenza in senso negativo sul gruppo dei pari per ottenere il potere attraverso legami con i leader del gruppo; D) mirano a diventare leader del gruppo e implicitamente della comunità presa nel suo insieme reiterando il sistema di potere interiorizzato, attraverso comportamenti e condotte problematiche che si iscrivono nell'alveo dei comportamenti di tipo esternalizzante.

I contenuti principali delle conversazioni di équipe riferite alle adolescenti "cattive" vertono sul tentativo di risolvere problemi legati alla difficoltà di arginare dinamiche e comportamenti conflittuali, aggressivi e oppositivi che, senza soluzione di continuità, battezzano il fallimento degli educatori ad affermare la propria autorevolezza, come si evince dall'esempio successivo<sup>3</sup>, che riguarda un'adolescente per la quale, nel periodo concomitante alle ultime fasi della ricerca, è stata ipotizzata una dimissione anticipata dalla comunità:

E1: "N. avanza richieste inopportune (dopo la sospensione scolastica)"

E2: "infatti quando è uscita con S. è entrata anche in ritardo!"

E2: "non è proprio il momento adatto (per assecondare le sue richieste)"

E3: "poi N. e S. litigano in casa perché vogliono coinvolgere tutte le altre in questa dinamica trovando delle alleate..."

E3: "lei ci vuole sfidare "sono tornata tardi e non mi punisci, allora la prossima volta lo rifaccio o faccio peggio ancora..."

E4: "alle altre ragazze piace, disturba... ma piace"

E1: "dove c'è N. c'è caos, confusione, conflitti, bordello"

L'esempio successivo è riferito ad un caso di un'adolescente ritenuta dall'équipe impermeabile a qualsiasi sollecitazione educativa in quanto centrata sulla trasgressione a qualsiasi regola:

E5: "si deve lavorare sulla pulizia personale e degli spazi perché è veramente troppo"

E4: "l'altro giorno Caterina ha iniziato a urlare, insultare, strepitare e a provocare, perché non voleva che io la aiutassi a cambiare la federa al cuscino, che è sporchissima e puzza".

E4: "quando abbiamo cercato di parlare lei tergiversava su altro rendendo impossibile ogni mia azione..."

Successivamente si riporta una sequenza dialogica tra gli educatori attraverso la quale si cerca di ricostruire i comportamenti aggressivi agiti da una adolescente nel contesto scolastico, che sono divenuti contagiosi nella comunità attraverso la loro divulgazione attraverso i social, e a cui non si riesce a porre rimedio, in quanto realizzati in un luogo che esula dal raggio di intervento e di competenza degli educatori:

E1: "Ha fatto un video mentre dava un ceffone a una sua compagna di classe, che poi Sabrina ha postato su facebook..."

E2: "È necessario trovare una materia che le piaccia..."

E1: "Sì, ma per lei stare in classe è insostenibile..."

E1: "Chi sa se ci sono possibilità di ridurre l'orario".

<sup>3</sup> E sta per "educatore".

E3: “Una risposta dalla neuropsichiatria?”

E4: “Come facciamo a fare in modo che non venga sospesa o espulsa?”

Le sequenze dialogiche riportate sono esemplificative di tutte le altre conversazioni effettuate dagli educatori durante il periodo di ricerca.

## Discussioni e considerazioni

I risultati di questa prima fase di ricerca evidenziano la scarsa capacità degli educatori di fronteggiare direttamente i conflitti con le adolescenti prese in carico. La scarsa presenza di questo topic argomentativo nelle discussioni analizzate è reso ancora più evidente dalla quantità di tempo dedicato, invece, alla disamina delle trasgressioni messe in atto dalle ragazze. E' altrettanto interessante rilevare la ricaduta, su un piano operativo, della ridotta capacità degli educatori di affrontare i conflitti interpersonali e inter-gruppo necessari a ridurre l'intensità e l'alta problematicità delle trasgressioni e dei comportamenti disfunzionali delle adolescenti, rilevabile sia nel deterioramento del clima relazionale, ampiamente discusso dagli educatori, sia nell'ipotesi, altrettanto discussa, di espellere dalla comunità, prima del compimento del progetto educativo, l'adolescente “cattiva” che vede così confermata la sua identità e l'educatore “fragile” che sente di non essere all'altezza del suo compito.

Un secondo risultato, a nostro avviso interessante, riguarda le conseguenze derivanti da una eccessiva polarizzazione dell'attenzione degli educatori sulle trasgressioni e sui comportamenti oppositivi delle adolescenti piuttosto che sui comportamenti regolari; ne consegue una forte compromissione della distribuzione equilibrata di attenzione da parte dell'équipe educativa su ciascuna ragazza. Le adolescenti che non agiscono condotte esternalizzanti rimangono, dunque, deprivate dell'attenzione e del tempo loro dedicato dagli educatori sia direttamente, nelle interazioni quotidiane, che indirettamente, tramite le riflessioni e le discussioni di cui non sono oggetto, condotte nelle riunioni di équipe.

Alla luce di queste considerazioni abbiamo invitato l'équipe educativa a interrogarsi su quale funzione svolgesse, nel mantenimento della numerosità degli episodi trasgressivi in comunità, il *vantaggio paradossale* (in quanto adattivo nella contingenza, ma a lungo termine disfunzionale) di “essere adolescenti cattive”. Ne è conseguita l'identificazione di un duplice vantaggio che ha trovato pieno accordo tra gli educatori: ad un primo livello questo *vantaggio* si manifesta attraverso il guadagno quotidiano di attenzione da parte degli adulti, com'è stato riscontrato in altre ricerche sul tema (Mazzone et al., 2019); ad un secondo livello si sostanzia nella conferma della dinamica di potere nell'ambito delle interazioni tra pari e/o nei confronti degli adulti di riferimento, che consente, rispettivamente alle adolescenti “cattive” di assumere il ruolo di leader del gruppo, (Wetstein & Scherzinger, 2015) e di “conduttrici” delle “danze relazionali” con gli adulti all'interno della comunità (Bastianoni, 2000), non tanto confliggendo con loro direttamente ma “bypassandoli” e sottraendo loro il potere legato al ruolo, in quanto ridotti a

“spettatori” di un processo che non riescono a governare. Tale “vantaggio”, se così possiamo intenderlo, è però paradossale, perché nonostante si configuri come un processo adattivo al contesto, risulta disfunzionale su almeno quattro livelli: a) sul piano individuale, in quanto non vengono perturbati, bensì sono rinforzati i modelli interiorizzati dalle adolescenti nel passato che risultano essere fortemente ancorati al tema dell'ingiustizia (e che si confermano attraverso processi di collusione simbolica resi salienti dall'attenzione degli educatori – con ciò che è riconducibile alla matrice centrata sul potere); b) sul piano del gruppo dei pari poiché, la conflittualità e le violenze rappresentano forme di vittimizzazione secondaria; c) sul piano del sistema di giustizia: le adolescenti con condotte esternalizzanti ricevono maggiore attenzione da quelle con comportamenti e atteggiamenti remissivi; d) sul piano dell'équipe con l'incremento dello stress negli educatori relativo all'incapacità di contenere e gestire il conflitto (Chirico et al., 2011; Saglietti, 2012). Si può concludere, dunque, sostenendo che la polarizzazione durante le riunioni di équipe sui comportamenti trasgressivi e oppositivi delle adolescenti, in assenza di una riflessione sugli esiti, non permette alla comunità di pervenire ad una riduzione reale di queste condotte, che continuano a sfuggire e ad affermarsi oltre il raggio di azione degli educatori. Pertanto, l'azione di porre l'attenzione sulle adolescenti “cattive” e sui loro comportamenti non corrisponderebbe necessariamente alla risoluzione dei problemi riscontrati.

Al termine della prima fase di ricerca, i risultati prodotti sono stati oggetto di restituzione e di ampia riflessione con gli educatori dell'équipe e con la responsabile della cooperativa che aveva richiesto inizialmente la consulenza. Nel periodo successivo sono stati introdotti due strumenti stabili di intervento : a) la supervisione a cadenza mensile come *setting* specifico che ha consentito all'équipe di continuare il percorso di riflessione intrapreso nella prima fase della ricerca, assistito e potenziato da un luogo fisico di incontro e confronto intersoggettivo; b) il cronoprogramma, finalizzato a favorire un'equa distribuzione di tempo da dedicare a ciascun caso nelle riunioni settimanali di équipe al fine di non trascurare chi tende ad assumere condotte remissive e ad esprimere disagi attraverso condotte internalizzanti a tutto “vantaggio” delle adolescenti “cattive”. La ripartizione equa del tempo destinato alla discussione di ogni singolo caso nelle riunioni di équipe, rende possibile l'affermazione di una tensione alla giustizia, a fronte della logica del potere, dell'urgenza e della contingenza, che, tendono a orientare in maniera sbilanciata l'attenzione degli educatori.

Considerato il carattere contestuale dello studio, le considerazioni da noi effettuate non possono essere generalizzate *tout court* a tutti i contesti di comunità; tuttavia intendiamo segnalare l'opportunità di esplorare più a fondo il contesto delle riunioni di équipe in comunità quale setting elettivo per la comprensione della genesi e della possibile decostruzione e riorganizzazione dei modelli educativi impliciti che guidano l'intervento stesso o lo paralizzano, riducendo, a volte drasticamente, la potenzialità riparativa che il contesto comunità potrebbe svolgere nei confronti delle adolescenti “cattive” accolte.

## Compliance with Ethical Standards

### Conflict of interest

The authors declare that they have no competing interests.

### Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

### Ethical approval

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee and with the 1964 Helsinki declaration and its later amendments or comparable ethical standards.

### Informed Consent

Each school dealt with the process of informed consent and parental permission according to the National Evaluation of Learning assessment protocol.

## Riferimenti bibliografici

- Ammaniti, M. (1999). Attaccamento e funzione riflessiva in adolescenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 155-175.
- Baker, A., Kurland, D., Curtis, P., Alexander, G., & Papa-Lentini, C. (2006). Mental health and behavioral problems of youth in the child welfare system: Residential treatment centers compared to therapeutic foster care in the Odyssey Project population. *Child Welfare*, 86(3), 97-123.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, UK: Prentice Hall.
- Bargal, D., Gold, M., & Lewin, M. (1992). Introduction: the heritage of Kurt Lewin. *Journal of Social Issues*, 48(2), 3-13.
- Bastianoni, P. (2000). *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*. Carocci, Roma.
- Bastianoni, P., & Ronga, G. (2018). Tour "porte aperte in comunità": una ricerca intervento. *Minorigiustizia*, 4, 109-118.
- Bastianoni, P., Ciriello M., Fucili A.M. (2016). *Comuni\_care la comunità*, Junior Edition, Bergamo
- Boog, B. W. (2003). The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13(6), 426-438.
- Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2018). *Parent-Adolescent Relationships in Global Perspective*. Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy, 107., in Lansford, J. E., & Banati, P. (Eds.). (2018). *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy*. Oxford University Press.
- Bowers, L., Stewart, D., Papadopoulos, C., Dack, C., Ross, J., Khanom, H., & Jeffery, B. (2011). *Inpatient violence and aggression: a literature review. Report from the conflict and containment reduction research programme*. London: Institute of Psychiatry, Kings College London.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.
- Bradford, K., Vaughn, L., & Barber, B. K. (2008). When there is conflict: Interparental conflict, parent-child conflict, and youth problem behaviors. *Journal of Family Issues*, 29, 780-805.
- Branje, S. (2018). Development of parent-adolescent relationships: Conflict interactions as a mechanism of change. *Child Development Perspectives*, 12(3), 171-176.
- Branje, S., Laursen, B., & Collins, W. A. (2012). Parent-child communication during adolescence. *Routledge handbook of family communication*, 2, 271-286.
- Burgoon, J. K. (2015). Expectancy Violations Theory, <https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic102>
- Cassibba, R., & Costantini, A. (2003). Modelli di attaccamento in minori inseriti in comunità: incidenza delle condizioni di rischio psico-sociale sulla sicurezza dei legami affettivi. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 3.
- Chirico, I., Festini, M., Galassi, R., Gargiuolo, M., Vineis, S. (2011). «Era come essere a casa». Un posto strano chiamato comunità, crocevia tra umanità e lavoro sociale professionale. In R. Maurizio e V. Piacenza (a cura di), *Stanze di vita*. Milano, Guerini e Associati.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). Hoboken, NJ: Wiley.
- Colucci, F., Colombo, M., & Montali, L. (2008). *La ricerca-intervento: prospettive, ambiti e applicazioni*. Il Mulino.
- Crean, H. F. (2008). Conflict in the Latino parent-youth dyad: The role of emotional support from the opposite parent. *Journal of Family Psychology*, 45, 1406-1415.
- Crone, E. A., Van Duijvenvoorde, A. C. K., & Peper, J. S. (2016). Annual research review: Neural contributions to risk-taking in adolescence—Developmental changes and individual differences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, 353-368.
- De Vita, E., Guarnaccia, C., & Giannone, F. (2019). Dal bambino maltrattato all'adolescente a rischio: il ruolo dei fattori di sviluppo nel rischio di recidiva per i minori autori di reato. *Minorigiustizia*, 2, 226-239
- Dowling, D. (2019). Workplace violence in social care settings: traumatic stress and burnout in staff.
- El-Sheikh, M., & Elmore-Staton, L. (2004). The link between marital conflict and child adjustment: Parent-child conflict and perceived attachments as mediators, potentiators, and mitigators of risk. *Development and Psychopathology*, 16, 631-648.
- Fraser, S. L., Archambault, I., & Parent, V. (2016). Staff intervention and youth behaviors in a child welfare residence. *Journal of Child and Family Studies*, 25(4), 1188-1199.
- Gerard, A., McGrath, A., Colvin, E., & McFarlane, K. (2019). 'I'm not getting out of bed!' The criminalisation of young people in residential care. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 52(1), 76-93.
- Goldhaber, D. E. (2000). *Theories of human development: Integrative perspectives*. Mountain View, CA: May eld.
- Granic, I. (2005). Timing is everything: Developmental psychopathology from a dynamic systems perspective. *Developmental Review*, 25(3-4), 386-407.
- Greene, R. W., Ablon, J. S., & Goring, J. C. (2003). A transactional model of oppositional behavior: Underpinnings of the



- collaborative problem solving approach. *Journal of Psychosomatic Research*, 55(1), 67–75.
- Grogan-Kaylor, A., Ruffolo, M. C., Ortega, R. M., & Clarke, J. (2008). Behaviors of youth involved in the child welfare system. *Child Abuse and Neglect*, 32(1), 35–49.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum perspectives*, 2(3), 23–34.
- Hayden, C. (2010). Offending behaviour in care: is children's residential care a 'criminogenic' environment?. *Child & Family Social Work*, 15(4), 461–472.
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health. *Annual review of public health*, 19(1), 173–202.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. Van Dijk (ed.), *Handbook of discourse analysis*, vol. 3, Discourses and dialogue, Academic Press, London.
- Kind, N., Eckert, A., Steinlin, C., Fegert, J. M., & Schmid, M. (2018). Verbal and physical client aggression—A longitudinal analysis of professional caregivers' psychophysiological stress response and burnout. *Psychoneuroendocrinology*, 94, 11–16.
- Kuhlberg, J. A., Peña, J. B., & Zayas, L. H. (2010). Familism, parent–adolescent conflict, self-esteem, internalizing behaviors and suicide attempts among adolescent Latinas. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 425–440.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological bulletin*, 115(2), 197.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2004). Parent-child communication during adolescence. *The Routledge handbook of family communication*, 2, 333–348.
- Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, S. E., & van Geert, P. L. (2009). Here we go again: A dynamic systems perspective on emotional rigidity across parent–adolescent conflicts. *Developmental psychology*, 45(5), 1364.
- López-Larrosa, S., Mendiri, P., & Sánchez-Souto, V. (2019). Exploring the relationship between interparental conflict and emotional security: What happens with adolescents in residential care compared to those living with their families?. *Children and Youth Services Review*, 101, 123–130.
- Losito, G. (2000). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Franco Angeli, Milano.
- Marchesini, R., Monacelli, N., & Molinari, L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive?. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 23(1), 5–26.
- Mazzone, A., Nocentini, A., & Menesini, E. (2018). Bullying and peer violence among children and adolescents in residential care settings: A review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 38, 101–112.
- Mazzone, A., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). Bullying in residential care for children: Qualitative findings from five European countries. *Children and Youth Services Review*, 100, 451–460.
- McKenna, B. G., Poole, S. J., Smith, N. A., Coverdale, J. H., & Gale, C. K. (2003). A survey of threats and violent behaviour by patients against registered nurses in their first year of practice. *International Journal of Mental Health Nursing*, 12(1), 56–63.
- Monti, G., Crapolicchio, A., D'Emilio, A., Gabriele, S., La Salandra, A., Leone, M., & Mucedola, L. (2018). Adolescenza: un viaggio in bilico tra dipendenza e autonomia. *Ecologia della mente*, 41(1), 84.
- Pasch, L. A., Deardorff, J., Tschann, J. M., Flores, E., Penilla, C., & Pantoja, P. (2006). Acculturation, parent–adolescent conflict, and adolescent adjustment in Mexican-American families. *Family Process*, 45, 75–86.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte ad una sfida*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Rapoport, R. N. (1970). Three dilemmas in action research: with special reference to the Tavistock experience. *Human relations*, 23(6), 499–513.
- Roberts, G., & Dick, B. (2003). Emancipatory design choices for action research practitioners. *Journal of community & applied social psychology*, 13(6), 486–495.
- Saglietti, M. (2012). Il problema di contenerli: minori stranieri non accompagnati e operatori delle comunità per minori. *Rassegna di Psicologia*, 29, 49–62.
- Simonelli, A. (2006). La prospettiva rappresentativo-narrativa dell'attaccamento. *Codispoti O., Simonelli A. (a cura di): Narrazione e attaccamento nelle patologie alimentari*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Simons-Morton, B., Chen, R., Hand, L., & Haynie, D. L. (2008). Parenting behavior and adolescent conduct problems: Reciprocal and mediational effects. *Journal of School Violence*, 7, 3–25.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 255–284.
- Steeger, C. M., & Gondoli, D. M. (2013). Mother–adolescent conflict as a mediator between adolescent problem behaviors and maternal psychological control. *Developmental Psychology*, 49, 804–814.
- Steinlin, C., Dölitzsch, C., Kind, N., Fischer, S., Schmeck, K., Fegert, J. M., & Schmid, M. (2017). The influence of sense of coherence, self-care and work satisfaction on secondary traumatic stress and burnout among child and youth residential care workers in Switzerland. *Child & Youth Services*, 38(2), 159–175.
- Susman, G. I., & Evered, R. D. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative science quarterly*, 582–603.
- Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma.
- Taurino, A., & Bastianoni, P. (2012). L'accoglienza del bambino fuori famiglia e i contesti di cura di tipo residenziale. Le comunità per minori come ambienti terapeutici globali. *Minorigiustizia*, 1, pp. 97–122.
- Taylor, C. (2003) Justice for looked after children? *Probation Journal*, 50, 239–251.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 563–633). New York, NY: Wiley.
- Wettstein, A., & Scherzinger, M. (2015). Using camera-glasses for the assessment of aggressive behaviour among adolescents in residential correctional care: a small-scale study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 7(1), 33–46.

- Weymouth, B. B., Buehler, C., Zhou, N., & Henson, R. A. (2016). A meta-analysis of parent-adolescent conflict: Disagreement, hostility, and youth maladjustment. *Journal of Family Theory & Review*, 8(1), 95-112.
- Whittington, R., & Richter, D. (2006). From the individual to the interpersonal: environment and interaction in the escalation of violence in mental health settings. In *Violence in mental health settings* (pp. 47-68). Springer, New York, NY.
- Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M., & Grossmann, K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 331-343.