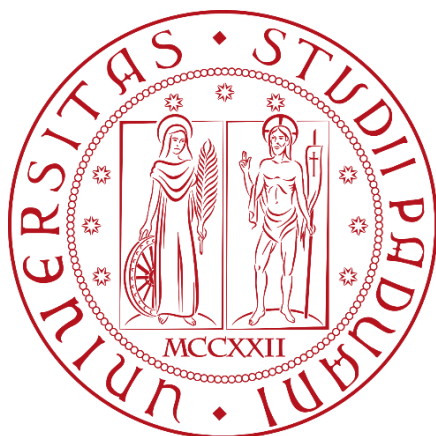




UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata**

Corso di laurea in
SCIENZE SOCIOLOGICHE

***I laboratori di lingua seconda per minori stranieri neoarrivati.
Una valutazione di impatto sociale all'interno del progetto TRE a
Padova.***

Relatore:

Prof.ssa Giulia Maria Cavaletto

Laureanda:

Alessandra Occhi

Matricola: 2100894

A.A 2025/2026

Il fine dello sviluppo globale, proprio come il fine di una buona politica nazionale, è di mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana.

Martha C. Nussbaum

Indice

Abstract	2
Introduzione	4
Capitolo 1	6
1.1 Il welfare educativo	6
1.2 La valutazione di impatto sociale: ricognizione tra diversi approcci	12
1.3 Italiano L2 come strumento di inclusione per i giovani neoarrivati in Italia	19
Capitolo 2	24
2.1 Associazione Popoli insieme: struttura e progettualità.....	24
2.2 Il progetto TRE: attori coinvolti e finalità perseguite.....	26
2.3 Metodi e tecniche impiegate per la ricerca sul campo.....	33
Capitolo 3	38
3.1 L'osservazione in aula: risultati e criticità	38
3.2 Interviste: la definizione dei contesti e i suggerimenti di policy	47
3.3 Questionario: il punto di vista degli studenti.....	53
3.4 Sintesi dei risultati emersi dalle diverse tecniche di ricerca	57
Conclusioni.....	58
Bibliografia.....	60
Sitografia	64
Appendice A – Traccia di intervista	66
Appendice B – Questionario	68

Abstract

Il passaggio al paradigma dell'investimento sociale conduce all'affermarsi del welfare educativo, il quale ha la finalità di promuovere il capitale umano contrastando la povertà educativa attraverso la cooperazione di una rete *multiattore*. In particolare, l'impatto dei flussi migratori nei sistemi di istruzione e nelle proposte educative in genere ha obbligato ad una riorganizzazione degli interventi del welfare educativo per garantire l'inclusione degli studenti stranieri. Per accertare l'efficacia di tali misure, è indispensabile attivare azioni di valutazione di impatto sociale (VIS), volte a rilevare gli effetti di breve, medio e lungo periodo e far emergere il reale valore aggiunto prodotto dalle progettualità in essere. Il presente lavoro di tesi si propone di indagare l'efficacia dei laboratori di lingua seconda (L2) per la categoria specifica dei minori stranieri neoarrivati. La ricerca si inserisce all'interno di una più ampia indagine di valutazione di impatto condotta dal Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi internazionali dell'Università degli Studi di Padova, inerente al progetto TRE, attivato dall'associazione di volontariato "Popoli insieme" nel territorio padovano. La ricerca è stata condotta sia con l'ausilio di tecniche qualitative, quali l'osservazione naturalistica e l'intervista semi-strutturata, sia attraverso tecniche quantitative, quali il questionario strutturato. I risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti hanno evidenziato output complessivamente positivi, corrispondenti al raggiungimento del livello A1 da parte della classe, al mantenimento di un'elevata motivazione nel proseguire con l'apprendimento dell'italiano e alla creazione di relazioni autentiche non solo tra pari, ma anche con l'insegnante. In conclusione, le metodologie proposte dalla VIS si dimostrano adeguate nel mostrare l'impatto sociale di breve periodo generato dall'intervento in analisi. Tuttavia, si discute la criticità legata al mancato accesso al campo per indagare gli impatti sociali di medio e lungo periodo. Tale opportunità si dimostrerebbe fondamentale per stilare una completa valutazione del progetto capace di suggerire una futura messa a sistema dell'intervento nel territorio.

Introduzione

Il presente lavoro approfondisce il tema dell'inclusione scolastica dei minori stranieri neoarrivati in Italia tramite progettualità volte all'apprendimento della lingua del paese ospitante agite principalmente da enti di Terzo settore. In tale contesto si ridefinisce il ruolo del privato sociale e del suo rapporto con le istituzioni. Più precisamente ciò avviene a partire dagli anni Duemila con il verificarsi di un intenso flusso migratorio, il quale ha evidenziato la difficoltà del sistema scolastico nel rispondere ai bisogni manifestati dai numerosi nuovi studenti con *background* migratorio. Questa dinamica ha favorito la realizzazione del welfare educativo, ossia la promozione del benessere educativo attraverso la cooperazione di una rete *multiattore* (pubblico, privato). Il seguente elaborato si propone di condurre un *case study* all'interno di un intervento di welfare educativo gestito da un ente di Terzo settore nel territorio di Padova. In particolare, la ricerca consiste in una valutazione di impatto sociale (VIS) di una specifica azione realizzata all'interno del progetto TRE, ideato dall'associazione Popoli insieme. Tale VIS si concentra sulla valutazione del laboratorio di lingua seconda (L2) rivolto a minori stranieri neoarrivati dai 14 ai 17 anni, attuato nella primavera del 2026. L'indagine rimane metodologicamente coerente con la più ampia valutazione di impatto sociale, nella quale si inserisce, inerente all'intero progetto, condotta dal dipartimento di Scienze politiche, giuridiche e di Studi Internazionali dell'Università degli Studi di Padova. La ricerca intende rilevare gli effetti generati dal laboratorio di L2 nel breve, medio e lungo periodo al fine di comprendere in che misura tale intervento abbia contribuito all'inclusione scolastica dei partecipanti. Tuttavia, come viene approfondito in sede di conclusioni, a causa delle difficoltà di accesso al campo, l'indagine si è focalizzata prevalentemente sugli effetti di breve periodo. A tal proposito l'elaborato è strutturato in tre capitoli. Il primo, dedicato alla ricognizione della letteratura, approfondisce il concetto di welfare educativo insieme a quello di valutazione di impatto sociale oltre a spiegare la rilevanza dell'insegnamento dell'L2 per gli stranieri neoarrivati. Il secondo capitolo, invece, si occupa di presentare l'associazione capofila del progetto, l'intervento progettuale nella sua interezza e la metodologia scelta per condurre la ricerca sul campo. L'approccio adottato è definito *mixed methods*, dove l'uso di tecniche sia qualitative che quantitative ha favorito uno studio in grado di cogliere la complessità del fenomeno da molteplici prospettive; nello specifico, sono state svolte otto osservazioni naturalistiche, due interviste semi-strutturate e un questionario strutturato. Infine, nel terzo capitolo sono riportati e analizzati i risultati raccolti sul campo in riferimento alla letteratura precedentemente proposta, i quali

suggeriscono complessivamente un'efficacia dell'intervento attivato dall'associazione. Nell'ultimo paragrafo riservato alle conclusioni si discute l'efficacia delle metodologie volte a valutare l'impatto generato dall'azione progettuale. Inoltre, si dibatte la criticità legata alla rilevazione dell'impatto sul medio e lungo periodo, il cui studio si dimostrerebbe fondamentale per una futura messa a sistema dell'intervento nel territorio.

Capitolo 1

1.1 Il welfare educativo

L'espressione welfare educativo è un concetto relativamente recente, il quale ha preso forma solo all'inizio degli anni Duemila. Questo termine lega in modo evidente l'educazione con il sistema di protezione sociale, mostrando come essi non siano due ambiti distinti, bensì intrecciati. Infatti, prima del Duemila il welfare e l'educazione erano visti come due sfere separate. Da un lato il welfare, ossia un sistema di protezione sociale il cui obiettivo risiede nel contrastare i rischi sociali con il contributo di quattro diversi attori: lo Stato, la Famiglia, il Mercato e il Terzo settore, i quali costituiscono il cosiddetto "diamante del welfare" (Ferrera, 2012). Questi rischi sociali che sono definiti come la probabilità che accada un evento impattante in sfere di vita potenzialmente vulnerabili (salute, occupazione, invecchiamento, ecc.), possono essere arginati in modi differenti rispetto a come il sistema di welfare bilancia il grado di demercificazione, defamilizzazione e destratificazione, realizzando un Welfare State *"universalistico (modello del Nord Europa) piuttosto che orientato alla prova dei mezzi (modelli liberali anglosassoni) o alla centralità delle obbligazioni familiari (modelli conservatori continentali e mediterranei)"* (Cavaletto, 2026, p.32). Dall'altro lato, invece, era presente l'educazione che può essere intesa come strumento di contrasto alla povertà e risorsa contro le disuguaglianze sociali (Colombo, 2015) secondo i welfaristi, mentre dal punto di vista dei sociologi e dei pedagogisti essa si occupa degli *"effetti delle credenziali educative sulla mobilità sociale"*, oltre a quelli *"del capitale umano sulla qualità e le chance di vita"* (Cavaletto, 2026, p.32). Tale distanza tra educazione e welfare ha iniziato a diminuire con l'inizio degli anni Novanta, momento in cui l'Unione Europea attribuisce all'educazione un ruolo produttivo determinante nelle politiche economiche e sociali, sviluppando il paradigma dell'investimento sociale (Esping Andersen, 2005; Ascoli e Pavolini, 2012; Hemerijck, 2012; Morel, Parlier, Palme, 2012; Crouch 2017). Questo paradigma accresce il significato di rischio sociale rispetto a com'è definito nel welfare prima degli anni Novanta, traducendolo come la probabilità che un evento si verifichi a causa della mancanza di azioni preventive con effetti che potrebbero essere impattanti su molteplici ambiti. Pertanto, l'investimento sociale incentiva l'arricchimento del capitale umano, ossia lo sviluppo di maggiori competenze, capacità, abilità attraverso l'educazione in modo da prevenire i possibili rischi sociali, portando benefici tanto sul singolo quanto sulla collettività (Hemerijck, 2012, Crouch, 2017). Il nuovo paradigma è un

investimento attivo sulle persone, coerente con la *knowledge society* che oggi abitiamo, ossia una società “*fondata su saperi, conoscenze e risorse cognitive, piuttosto che sulla produzione di beni materiali*” (Busso e Cavaletto, 2014). Si tratta di smettere di considerare l’educazione come un bene pubblico per viverla come un bene comune. Difatti, un bene pubblico è qualcosa di sola competenza dello Stato, erogato attraverso procedure standardizzate, mentre un bene comune vede la partecipazione di più attori per la sua riuscita secondo il principio di sussidiarietà (Ostrom, 2009). Pertanto, l’educazione, in quanto bene comune, permette a molteplici agenzie educative, siano esse formali come la scuola, non formali come le associazioni o informali come la famiglia, di partecipare attivamente allo sviluppo in ambito educativo. Ciò non significa che tutti gli attori che concorrono al compito educativo aderiscano agli stessi obiettivi e valori, bensì condividono la responsabilità di giocare un ruolo nel vasto dominio dell’educazione. È dunque con l’adozione del paradigma dell’investimento sociale che educazione e welfare si intrecciano, tanto è vero che si afferma l’espressione di welfare educativo (Cavaletto, 2026). Questo concetto può essere delineato con diverse definizioni, tutte però pongono l’accento sul fatto che il welfare educativo sia un insieme di risorse rese usufruibili dalla cooperazione implicita di una rete *multiattore* (composta da pubblici e privati) con l’obiettivo di promuovere il benessere educativo del singolo cittadino e di conseguenza un consapevole esercizio dei diritti di cittadinanza, altresì l’accrescimento del capitale umano e culturale a disposizione dell’intera società (ibidem). Pertanto, il welfare educativo è un processo che si costruisce con l’agire collettivo in nome di un impegno sociale condiviso, tale perché si riconosce l’educazione come composta da molteplici parti interdipendenti. Esse richiedono interventi diversificati rispetto al momento del *corso di vita* (Elder, 1994) in cui si interviene, in una prospettiva di *lifelong learning* (Commissione delle Comunità Europee, 2000). La novità che genera il welfare educativo è, dunque, “*la triangolazione tra agenzie di socializzazione differenti e attori del welfare*” (Cavaletto, 2026, p.37) necessaria per affrontare la multidimensionalità dei bisogni educativi. A. Tolomelli sottolinea proprio questo aspetto nell’articolo “*Bologna: da centro a periferia del welfare educativo*” descrivendo il welfare educativo come “*la capacità del sistema locale di mettere in connessione risorse e progettualità istituzionali e del territorio, progetti e sperimentazioni educative del pubblico e del Terzo settore, la capacità di valorizzare le professionalità operative sul campo in una prospettiva di superamento degli unilateralismi dati dall’appartenenza istituzionale dei soggetti coinvolti*” (Tolomelli, 2016, p.71). In altri termini, il welfare educativo si compone dall’intersezione tra educazione formale, non formale e informale, concetti già citati in precedenza. In particolare,

l'educazione formale è quella erogata dalle istituzioni con metodi standardizzati e procede cronologicamente per gradi rilasciando alla conclusione di ogni livello una certificazione. Il suo opposto è l'educazione informale, ossia quella che avviene nella vita quotidiana, senza pianificazione, attraverso la relazione con la famiglia, gli amici nonché il gruppo dei pari o i media. Infine, l'educazione non formale consiste in tutte quelle attività educative elargite dagli enti di Terzo settore estranee al sistema formale e al rilascio di certificazioni (Commissione delle Comunità Europee, 2000). Perciò, per vivere l'educazione nella sua globalità e trarne il massimo vantaggio è necessario sperimentare tutte e tre le modalità educative appena descritte. È in questo passaggio che emerge il punto debole del welfare educativo, poiché esso è *“potenzialmente generativo di disuguaglianze”* (Cavaletto, 2026, pp.39); infatti, solo per l'educazione formale si può riscontrare un'accessibilità universale, mentre per quella informale e non formale l'accesso non è garantito a tutti nello stesso modo. Inoltre, prese singolarmente queste tre dimensioni dell'educazione si presentano nuovamente come diseguali, poiché anche se offrono diverse opzioni ugualmente accessibili, gli esiti in termini di benefici raggiunti sono differenti. Per esempio, a livello formale esiste un'eterogeneità dei percorsi scolastici che comportano reputazione e successive opportunità formative stratificate. Oppure, considerando l'educazione non formale, abitare in determinati territori provvisti di servizi che erogano attività formative extracurricolari consente l'accesso a maggiori opportunità formative rispetto a territori più isolati che ne rimangono sforniti. Qualora queste disparità intrinseche al welfare educativo dovessero acuirsi eccessivamente, si aumenterebbe il rischio di generare fenomeni di povertà educativa tali da vanificare le finalità stesse del sistema (Cavaletto, 2026). In particolare, la povertà educativa che consiste nella *“privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”* (Save the Children, 2014) si inasprisce quando il deficit di opportunità riguarda gli ambienti esterni al percorso scolastico tradizionale, ossia quelli informali e non formali. Pertanto, un welfare educativo funzionante contrasta la povertà educativa a vantaggio dell'inclusione che a sua volta è un deterrente della povertà educativa stessa (Cavaletto, 2026). L'inclusione, infatti, permette il *“riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita (scolastica) di tutti gli individui, configurandosi come un processo che presuppone la valorizzazione delle differenze individuali e la facilitazione della partecipazione sociale e dell'apprendimento”* (Iacopino, 2025, p.2), ponendo particolare attenzione a tutti quegli studenti che hanno necessità specifiche, come gli alunni con bisogni educativi speciali (BES), con disturbi specifici

dell'apprendimento (DSA), con disabilità fisiche, psichiche o multisensoriali e gli studenti stranieri (Cavaletto, 2026). Dall'analisi elaborata fino ad ora, è evidente come il welfare educativo si sia affermato dalla necessità dei sistemi di welfare di evolversi principalmente nella direzione di instaurare legami tra politiche sociali e politiche educative (Ferrera, 2006). Questo nuovo orientamento ha permesso, quindi, di rivisitare l'essenza dell'educazione. La Strategia di Lisbona a Europa 2020 che si è occupata di delineare delle indicazioni per affrontare tale questione, ha affermato che il suo focus deve essere *“l'apprendimento permanente e della compenetrazione, necessaria in modo crescente, tra competenze cognitive curricolari e competenze socio emotive extra curricolari in vista della costruzione della società della conoscenza e dello sviluppo del capitale umano come motore sociale”* (Ferrera, 2013). Pertanto, il welfare educativo prende forma per occuparsi degli interventi di policy destinati all'educazione, alla formazione e all'istruzione con la finalità di incrementare le *capabilities*, di contrastare le disuguaglianze e di incentivare la piena partecipazione sociale e civile (Del Boca e Pasqua, 2010) grazie alle progettualità proposte da molteplici attori pubblici e privati.

Compreso l'ampio significato di welfare educativo, è utile, ai fini di tale elaborato, indagare come questo sistema si sia attivato nell'ambito specifico delle migrazioni. Infatti, si anticipa che nel terzo paragrafo di questo primo capitolo e successivamente nel terzo capitolo sarà affrontato il tema dell'inclusione degli studenti stranieri neoarrivati in Italia attraverso l'insegnamento dell'L2, prima da un punto di vista della letteratura, poi analizzando i risultati raccolti dalle osservazioni sul campo. Entrando nel merito dei fenomeni migratori, questi hanno ricevuto sempre maggior attenzione dal welfare educativo, poiché notevolmente impattanti nei sistemi di istruzione e nelle proposte educative, diventando una sfida non facile da soddisfare (Ambrosini, Pozzi, 2019; Cingolani et al. 2018). In primis, c'è stata l'incomprensione sull'interpretazione dell'istruzione come diritto e dovere dovuta alla percezione differente delle culture d'origine e delle storie migratorie delle famiglie straniere. In seconda battuta, le istituzioni scolastiche e gli enti di Terzo settore hanno dovuto riorganizzare le loro proposte educative in modo da offrire delle risposte adatte alle esigenze degli studenti con *background* migratorio, dovendo quindi aggiornarsi su temi come l'accoglienza, l'integrazione e l'inclusione. Infine, è stato necessario ripensare alla questione del *well-being* infantile e dell'agency dei minori in virtù della biografia migratoria (De Feyte, Winsler, 2009). Tuttavia, l'impatto delle migrazioni sui sistemi educativi non ha avuto sempre la stessa intensità, ma si è rafforzato gradualmente nel corso del tempo. Negli anni

Ottanta, infatti, si è verificato un primo flusso migratorio spinto da motivi economici che riversa nelle scuole italiane lo 0,06% di studenti stranieri. Questi sono per la maggior parte nati in altri paesi per cui si inseriscono nel mezzo del percorso scolastico e non conoscendo la lingua vengono assegnati a classi non corrispondenti all'età anagrafica, complicando le biografie scolastiche e la loro durata. In questo scenario sconosciuto, le scuole si dimostrano impreparate per rispondere ai bisogni dei nuovi alunni, affidati alla fortuna di incontrare insegnanti intraprendenti. Il *trend* continua anche negli anni Novanta, registrando però un lento aumento degli studenti stranieri che salgono al 0,7% (Cavaletto, Visentin, 2026). Negli anni Duemila, invece, il fenomeno migratorio si manifesta in modo consistente e diffuso: gli alunni stranieri si trovano in tutti gli ordini e gradi scolastici – molti arrivati in età infantile e altri già nati in Italia – raggiungendo quota 12% sul totale degli studenti presenti nelle scuole appena dopo il 2020 (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025). Oltre alle difficoltà sopra citate per gli anni Ottanta e Novanta, si possono aggiungere i casi di abbandono scolastico e di percorsi di istruzione accidentati, i quali continuano ad essere presenti anche dal Duemila ad oggi, nonostante si siano verificati dei miglioramenti. In particolare, con l'anno scolastico 2022-2023 nella scuola primaria e secondaria di primo grado gli alunni italiani e stranieri riportano un tasso di scolarità poco differente, al contrario si fa più accentuato nel biennio della secondaria di secondo grado e nei passaggi successivi. Questo dimostra che è la scuola d'infanzia il grado scolastico più efficace per ridurre il divario tra studenti stranieri e autoctoni (Ricucci 2005; Premazzi e Ricucci, 2014). Da questo breve excursus storico riguardo al fenomeno migratorio nel panorama italiano, si deduce che il suo intensificarsi a livello quantitativo nel corso dei decenni, ha costretto le istituzioni ed il Terzo settore a formulare interventi innovativi, capaci di rispondere ai nuovi e diversificati bisogni educativi emersi con la presenza di studenti stranieri. In particolare, si possono identificare quattro stagioni del welfare educativo; tre di queste prendono forma in modo cronologico e rispecchiano la relazione tra la dimensione quantitativa dei flussi migratori e il grado di intervento delle agenzie educative. La quarta stagione, invece, si stacca dal quadro temporale e pur prendendo forma sempre dalla stessa relazione, pone l'attenzione sull'effetto delle disuguaglianze insite nel welfare educativo nell'ostacolare la risposta ai bisogni degli alunni stranieri (Cavaletto, Visentin, 2026).

Fig. 1 – Le stagioni del welfare educativo



Fonte: Cavaletto, Visentin 2026

Come si osserva nella Figura 1, nella prima stagione del welfare educativo, datata negli anni Ottanta e primi anni Novanta, iniziarono a popolare le scuole gli alunni stranieri, anche se con una numerosità poco rilevante. Perciò, i bisogni degli studenti stranieri non sono stati considerati dalle istituzioni, ma tendenzialmente trovavano risposta negli insegnanti più intraprendenti. Anche il Terzo settore, seppur offrisse degli interventi di sostegno, questi non erano rivolti esclusivamente agli alunni ed erano agiti disgiuntamente dalla scuola. In questa prima fase del fenomeno migratorio, dunque, si riscontra una disorganizzazione complessiva dei sistemi educativi legata al limitato numero di studenti stranieri nelle scuole, percepito come irrilevante (Cavaletto, Visentin, 2026). Per imbattersi in una risposta da parte del sistema educativo più strutturata e sinergica, bisognerà aspettare gli anni Duemila, quando il numero degli studenti con *background* migratorio diventa più consistente. In questa fase, avvertendo la complessità del fenomeno, diventa fondamentale la collaborazione tra istituzioni e Terzo settore: la scuola è scarsa di risorse, competenze ed energie per soddisfare da sola i nuovi bisogni che si manifestano poiché si ritrova a dover accogliere ed integrare studenti con provenienze e storie migratorie diverse e con entrate nel sistema scolastico in età differenti. Pertanto, solo dalla cooperazione con il Terzo settore, la scuola riesce a costruire una rete *multiattore*, che unisce il pubblico al privato, permettendo la progettazione di interventi che altrimenti non sarebbero possibili. Tutte queste progettualità volte all'integrazione e all'inclusione degli studenti stranieri hanno la finalità di trattenere il più possibile gli alunni all'interno del percorso formativo, in modo tale da aumentare le opportunità nel mondo del lavoro. Questo intervento sull'inclusione è stato poi esteso a tutti gli studenti migranti e non (Parziale, 2017). Tra i vari attori coinvolti nella rete, le Fondazioni hanno avuto un ruolo considerevole, poiché grazie ai loro ingenti fondi e il forte radicamento

territoriale sono riuscite a introdurre progettualità innovative mostrando al soggetto pubblico nuove strategie efficaci da poter adottare a livello aggregato. Si deve, però, tener conto che le Fondazioni non si distribuiscono in modo equo in tutto il territorio italiano, infatti, esse sono concentrate specialmente al Nord Ovest e al Nord Est, lasciando scoperto il Centro e il Sud del Paese. Dunque, si verifica una disparità di interventi educativi, sia in termini quantitativi che qualitativi, rispetto al territorio considerato. Infine, le Fondazioni non coinvolgono il settore pubblico rischiando di rendere il proprio operato selettivo nei confronti dei beneficiari (Barbetta, 2013). In coda alla seconda stagione del welfare, si posiziona la terza che si sviluppa in anni più recenti, in cui il fenomeno migratorio è ormai stabile tanto che si riscontra la presenza di alunni stranieri in tutti gli ordini e gradi della scuola e un aumento da parte di questi della volontà di voler proseguire gli studi nella scuola secondaria superiore (Cavaletto, Visentin, 2026). In questa stagione sembrano essere mutate le esigenze educative che mettono in secondo piano l’L2 e l’inclusione per *“lavorare sulle competenze e su orizzonti temporali lunghi”* (Cavaletto e Visentin, 2026, p. 88). Si tratta di attivare un welfare educativo in grado di sistematizzare le risorse di più attori rivolti al campo *education* (scuola, Terzo settore, Fondazioni, Università ecc.) per attuare progettualità volte a promuovere le competenze extra curriculari (soft skills, competenze per il life long learning), indispensabili nel mondo del lavoro e nella costruzione di una cittadinanza partecipata (Cavaletto, Visentin, 2026). Infine, chiude la fila la stagione trasversale del welfare educativo, quella che si distacca dalle stagioni in linea temporale appena descritte. Questa quarta stagione, si distingue dalle altre poiché è definita dalla relazione tra l’elevata presenza degli studenti stranieri nei sistemi educativi e una scarsa attivazione del Terzo settore e delle istituzioni. Come si accennava con le Fondazioni, si può constatare in termini più generali, che in Italia esistono dei territori maggiormente deprivati culturalmente, socialmente ed economicamente, i quali incentivano un’inattività dei sistemi educativi. In particolare, questa tendenza si riscontra nelle regioni del Mezzogiorno che rimangono all’interno di un circolo vizioso, per cui a partire dalle mancanze della scuola le disuguaglianze si cumulano anche in altre sfere di vita come nel mercato del lavoro (Parziale, 2015).

1.2 La valutazione di impatto sociale: ricognizione tra diversi approcci

Fino a questo punto si è tracciato il quadro teorico corrispondente al concetto di welfare educativo necessario alla comprensione della portata dell’intervento progettuale indagato

empiricamente, che verrà successivamente presentato in tale elaborato. A questo concetto è necessario affiancare quello di valutazione di impatto sociale (VIS) poiché, nel momento in cui vengono disposte simili progettualità, si manifesta l'esigenza di valutare gli effetti prodotti dalle azioni messe in campo che diventano parte integrante dell'intervento progettuale stesso. Pertanto, per comprendere come si articola la valutazione di impatto sociale è utile cominciare a conoscerla dalle sue origini. La valutazione di impatto sociale come la conosciamo oggi inizia a definirsi negli anni Sessanta, quando le amministrazioni Kennedy-Johnson istituirono la valutazione dei programmi di "Guerra alla povertà" (Stame, 2016). Evolutasi congiuntamente con la trasformazione delle politiche successive (Ibidem), la valutazione di impatto sociale si occupa di valutare gli effetti sui beneficiari di interventi a carattere sociale (nel campo educativo, nella cura degli anziani, nell'accoglienza dei migranti, ecc.). Pertanto, l'obiettivo è comprendere cosa e in quale direzione sia cambiato nella vita delle persone e nella vita sociale e quanto di questo mutamento possa essere attribuibile alle progettualità agite dall'intervento (Stame, 2020). Data questa definizione, è necessario avere chiaro la finalità del fare valutazione, poiché questa pratica non si traduce nell'attribuzione di un giudizio, ma piuttosto di valore (Venturi, 2019). L'art.2 della Legge n.106 (2016) è garante di tale obiettivo, infatti, enuncia che *"È riconosciuto il valore e la funzione sociale degli enti del Terzo settore, dell'associazionismo, dell'attività di volontariato e della cultura e della pratica del dono quali espressioni di partecipazione, solidarietà e pluralismo [...]"*. La normativa attribuisce rilievo tanto alla funzione sociale quanto al valore, evidenziando come non sia sufficiente indagare solo la dimensione strumentale o la dimensione espressiva, poiché entrambe sono parti integranti delle azioni progettuali dell'ente di Terzo settore. Perciò, la valutazione di impatto sociale si integra alla funzione di rendicontazione che misura *output* e performance, ricercando il valore del cambiamento generato dall'intervento (Ibidem). Compreso il significato e la rilevanza di fare valutazione di impatto sociale, è opportuno spiegare come si misura questo impatto. In primo luogo, bisogna ricordare che la valutazione è inerente all'impatto sociale delle attività previste dall'intervento nell'organizzazione e non all'organizzazione in quanto tale. A tal proposito l'art.7 della Legge n.106 (2016) lo chiarisce: *"la valutazione qualitativa e quantitativa, sul breve, medio e lungo periodo, degli effetti delle attività svolte sulla comunità di riferimento rispetto all'obiettivo individuato"*. In seguito, per un'adeguata valutazione dell'impatto è necessario tenere conto di quattro principi (GECES, 2015): rilevanza, affidabilità, comparabilità, trasparenza e comunicazione. Il principio di rilevanza ribadisce l'importanza di fornire tutte le informazioni necessarie per mostrare l'interesse

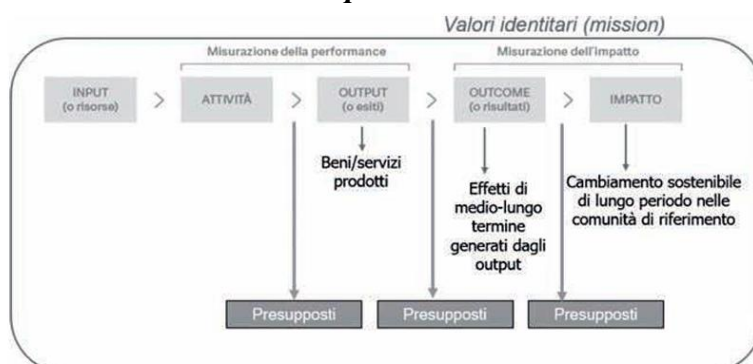
generale perseguito dell'attività svolta; mentre il principio dell'affidabilità insiste sul fatto che queste informazioni debbano essere il più oggettive possibile, ossia verificate e veritiere sulla base di fonti attendibili e autorevoli. Il principio di comparabilità afferma che le informazioni sull'impatto sociale devono permettere la comparazione del processo nella sua interezza con altri interventi. Infine, il principio di trasparenza e comunicazione precisa che *"il risultato della valutazione deve essere reso pubblico e accessibile a tutti gli stakeholder"* (Venturi, 2019, p.5). A questo punto, per attuare la valutazione di impatto sociale si deve transitare attraverso cinque fasi (Figura 2). La prima prevede *"il coinvolgimento degli stakeholder per l'analisi del contesto e la pianificazione degli obiettivi di misurazione dell'impatto"* (Venturi, 2019, p.6) al fine di assicurare la rilevanza dell'intervento rispetto ad obiettivi di interesse generale e di natura comunitaria. Nella seconda fase si studiano le attività, sia qualitative che quantitative, più consone al raggiungimento dei fini dell'intervento, mentre il passo successivo consiste nella misurazione dell'impatto, ossia la raccolta dei dati sul campo attraverso le metodologie e gli strumenti scelti come più appropriati. La quarta fase è quella dell'attribuzione di valore ai dati raccolti nel processo di misurazione. Infine, con la quinta fase ci si occupa della comunicazione dei risultati e della *"riformulazione di strategie e conseguenti obiettivi"* (Venturi, 2019, p.6) da sviluppare in futuro. Il processo di valutazione d'impatto sociale, transitando per le cinque fasi del ciclo, si propone, a partire dagli *input* a disposizione, di distinguere gli *output* dagli *outcome* e dall'*impact* (Figura 3). Gli *input* corrispondono alle risorse disponibili per svolgere le attività necessarie per il raggiungimento degli obiettivi. Le risorse intese non sono solo di natura materiale, ma anche umana (Venturi, 2019). Tra ciò che si ottiene nell'impiego degli *input*, ci sono per primi gli *output*; infatti, essi sono i risultati istantanei degli interventi messi in atto. Perciò, attraverso gli *output* si misura la *"quantità dei beni e dei servizi prodotti dall'organizzazione e l'efficienza di un progetto o di un programma"* (Venturi, 2019, p.7). Misurati gli *output*, si passa alla rilevazione degli *outcome*, traducibili negli effetti di medio-lungo periodo ottenuti dall'intervento e a volte deducibili dagli *output*. Dunque, gli *outcome* misurano i *"risultati intermedi generati dagli output di un programma"* (Ibidem) verificando che i mutamenti supposti siano reali. Per ultimo, si verifica l'*impact*, ossia *"il cambiamento sostenibile di lungo periodo nelle condizioni delle persone o nell'ambiente che l'intervento ha contribuito parzialmente a realizzare"* (Venturi, 2019, p.8). Pertanto, l'*impact* misura *"la qualità e la quantità degli effetti di lungo periodo generati dall'intervento, descrivono i cambiamenti nelle vite delle persone e lo sviluppo a livello globale, regionale e nazionale"* (Ibidem).

Fig. 2 – Il ciclo della valutazione di impatto sociale



Fonte: elaborazione AICCON

Fig. 3 – Il processo di valutazione dell'impatto



Fonte: elaborazione AICCON

Compreso come si struttura il processo della valutazione di impatto sociale, è necessario delineare i due approcci metodologici in uso nel settore, i quali si articolano in molteplici metodi, poiché spesso gli enti di Terzo settore sono confusi su quale sia l’approccio e il metodo più consono da adottare (Depedri, 2020). A tal proposito S. Depedri, nell’articolo *“La valutazione dell’impatto sociale? Farla divenire uno strumento utile”*, afferma che il metodo più utile all’ente è quello migliore, ossia quello *“capace di far emergere il vero valore aggiunto sociale prodotto, di rendicontarlo all’esterno e di internalizzarlo nelle proprie funzioni obiettivo e strategiche”* (Depedri, 2020, p. 12). Il primo approccio metodologico è quello attributivo che si affida all’analisi statistica quantitativa (AMU, 2022) con l’intento di misurare il cambiamento della vita delle persone (Stame, 2020). Ciò significa misurare gli *outcome* in una logica causale basata sulla consequenzialità temporale senza

considerare il ruolo svolto da altri fattori o attori nell'ambiente di intervento (Ibidem). Il metodo, che rispecchia questo approccio, è denominato controfattuale (AMU, 2022). Questo riesce a valutare il cambiamento dei comportamenti e delle condizioni dei beneficiari grazie all'azione di intervento confrontandolo con le condizioni in sua assenza. Infatti, solitamente questo approccio è utilizzato per progetti e servizi inediti in modo da comprendere se ha senso replicare l'azione nel futuro (Depedri, 2020). Questo metodo si rivela molto preciso nel mostrare il cambiamento legato esclusivamente all'azione dell'intervento, ma, le criticità che riscontra sono molteplici. In primis, il fatto che la valutazione si concentra solo sullo studio del cambiamento per il beneficiario diretto dell'azione escludendo dal processo di analisi altre possibili ricadute ed esternalità indotte. In secondo luogo, il controfattuale mostra il risultato finale, ma difficilmente rende visibile la relazione con i processi attivati che aiuterebbero a definire interventi strategici correttivi rispetto a quelli sperimentati. Infine, applicare e replicare tale metodo ha costi non indifferenti (Ibidem). Nel secondo approccio metodologico, denominato contributivo, invece, si predilige l'analisi qualitativa (AMU, 2022) che permette meglio di osservare la *“relazione causale tra l'intervento e il cambiamento raggiunto”* (Stame, 2020, p. 57); da intendersi, la relazione causale, come copresenza di molteplici cause, meccanismi generativi e ritorni economici (Stame, 2020). Uno dei metodi coerente con questo approccio è quello che si articola nelle tecniche di monetizzazione dell'impatto sociale, le quali hanno la finalità di mostrare l'efficienza dell'azione attraverso la traduzione economica delle ricadute dell'azione di intervento, specialmente nella loro interpretazione più articolata (Depedri, 2020). Infatti, esiste un'espressione più basilare di queste tecniche, nominata come analisi costi-benefici. Essa si applica per valutare il risparmio generato dall'intervento, in modo da dimostrare ai finanziatori che l'azione ha un costo inferiore rispetto al costo nominale dell'azione grazie alle ricadute positive su altri servizi che riducono le uscite pubbliche. Tuttavia, bisogna avere attenzione nell'adottare tale tecnica poiché c'è il rischio di preferire interventi efficienti, ma poco efficaci in funzione di un risparmio economico (Ibidem). Invece, una tecnica più complessa di monetizzazione è la *Social Return On Investment (SROI)*, la quale converte gli impatti sociali generati da un'azione in valore economico per presentare la rendita sociale degli investimenti con un unico valore. Gli impatti considerati nella SROI sono sia quelli inerenti ai beneficiari diretti, sia quelli che interessano gli *stakeholder* e la comunità più in generale, fornendo così una visione completa delle ricadute dell'intervento. Tecniche come la SROI sono utili per comunicare con i finanziatori e trovarne di nuovi poiché si utilizza un linguaggio di valutazione da loro comprensibile. Inoltre, si riesce ad *“internalizzare nel*

calcolo dell'efficienza dell'azione anche dimensioni qualitative e ricadute sociali” (Depedri, 2020, p.14). Ciononostante, nemmeno la SROI è priva di criticità; infatti, si è osservato come la traduzione monetaria degli impatti dell'azione non sia utile per riflettere sull'economicità della gestione piuttosto che sulla sua efficienza, in aggiunta considerare nel metodo solo i cambiamenti materiali non aiuta ad interpretare la complessità delle ricadute dell'azione. Infine, la riprogettazione di servizi per il loro miglioramento non è incentivata poiché si considera solo il rapporto tra investito e valore sociale. (Depedri, 2020). Tra i metodi di valutazione di impatto sociale esistono, anche, i sistemi di indici ed indicatori che sono interessanti poiché non si collocano in uno dei due approcci metodologici, ma possono essere impiegati in entrambi con finalità diverse coerenti con l'approccio scelto. Infatti, attraverso tali indici ed indicatori si traducono quantitativamente e qualitativamente i risultati che si raccolgono rispetto alle dimensioni che si identificano come obiettivi di analisi. Questo sistema permette di raccogliere dati coerenti con i propri obiettivi strategici, di controllare progressivamente l'andamento di tali indici rispetto agli obiettivi prefissati, oltre che rendere visibile il nesso causale tra diverse dimensioni e dunque studiare il legame tra processi attivati e l'eventuale efficienza, efficacia e impatto raggiunto. Tuttavia, questo metodo non è utile nella comunicazione a stakeholder non tecnici, infatti gli indici ed indicatori devono essere interpretati senza emettere giudizi qualitativi, sintetici e unitari dell'impatto sociale generato (Depedri, 2020). L'ultimo metodo di valutazione dell'impatto sociale che si vuole illustrare, appartenente agli approcci contributivi, è la *Theory driven evaluation*, poiché essa è la base teorica della ricerca sul campo che verrà presentata successivamente. La *Theory driven evaluation* che si può tradurre come *valutazione guidata dalla teoria*, si realizza a partire da un quadro concettuale chiamato “*program theory*”, ossia *teoria del programma* (Chen 1990, 2005). La teoria del programma è definita come “*a set of explicit or implicit assumptions by stakeholders about what action is required to solve a social, educational or health problem and why the problem will respond to this action*”¹ (Chen, 2012, p.17). Pertanto, questo tipo di valutazione permette di indagare non solo se l'intervento è stato efficace, ma anche come e perché questo sia avvenuto, ossia ricerca i meccanismi che hanno prodotto il cambiamento considerando nell'analisi anche dei fattori di contesto, eventi imprevisti e benefici derivati da altre azioni sullo stesso territorio (Chen, 2012). Sviscerando più nel dettaglio la teoria del programma essa delinea “*a systematic configuration of*

¹ “un insieme di presupposti espliciti o impliciti da parte degli stakeholder su quale azione sia necessaria per risolvere un problema sociale, educativo o sanitario e perché il problema risponderà a tale azione”
(Traduzione a cura dell'autrice di tale elaborato)

*stakeholders' prescriptive assumptions and descriptive assumptions underlying programs, whether explicit or implicit*² (Chen, 1990, 2005). Le ipotesi descrittive rappresentano il *modello di cambiamento* che illustra i processi causali generati dal programma per realizzare gli scopi delineati. Questo modello si compone di tre elementi: obiettivi e risultati, determinanti, intervento o trattamento. Gli obiettivi incarnano l'aspirazione di rispondere a bisogni inappagati, mentre i risultati sono la realtà tangibile e quantificabile degli obiettivi. I determinanti sono definiti come i meccanismi che danno la direzione su cui si deve sviluppare l'intervento per soddisfare il bisogno e raggiungere l'obiettivo. Infine, l'intervento o trattamento consiste in tutte le attività del programma che puntano a cambiare un determinante (Chen, 2012). Dall'altro lato le ipotesi prescrittive strutturano il *modello d'azione*, ossia tutte quelle azioni necessarie in un programma per attuare i cambiamenti previsti. Anche tale modello si compone di diversi elementi: organizzazione di attuazione, operatori del programma, partner della comunità, protocolli di intervento e di erogazione dei servizi, contesto ecologico, popolazione target (Ibidem). L'organizzazione di attuazione è l'impalcatura del *modello di azione* che ha il compito di distribuire le risorse, predisporre le attività, formare e monitorare il personale in modo da costruire una struttura che permetta, effettivamente, di realizzare il programma. All'interno dell'organizzazione sono necessari gli operatori del programma, ossia tutte quelle persone che erogano il servizio al cliente. In virtù di ciò devono essere qualificate e competenti per non compromettere il servizio. Come nel paragrafo uno si è ribadita l'importanza delle collaborazioni tra istituzioni e Terzo settore per rispondere efficacemente a bisogni complessi in merito ai flussi migratori, anche nel caso di queste organizzazioni c'è la necessità di instaurare collaborazioni con partner della comunità. Una volta che si è strutturata l'organizzazione, che si sono designati gli operatori e strette eventuali partnership, si può spostare l'attenzione sui protocolli di intervento che sono programmi dettagliati dell'orientamento e delle procedure orientative dell'intervento da attuare e sui protocolli di erogazione dei servizi che sono, invece, riferiti alle linee guida da seguire per realizzare l'intervento sul campo (Chen, 2012). Inoltre, un'organizzazione che sperimenta una serie di azioni per soddisfare dei bisogni non deve dimenticarsi di considerare il cosiddetto contesto ecologico, ossia se l'ambiente in cui si realizza il progetto è favorevole al programma. Il contesto ecologico è da considerarsi a livello micro nei sostegni sociali, psicologici, materiali per permettere ai fruitori del programma di continuare

² “una configurazione sistematica delle ipotesi prescrittive e descrittive delle parti interessate alla base dei programmi, siano esse esplicite o implicite” (Traduzione a cura dell'autrice di tale elaborato)

a partecipare; mentre a livello macro nelle norme comunitarie, nelle culture e nei processi politici ed economici. Infine, un modello d'azione deve scegliere con cura la popolazione target beneficiaria del programma, nel senso che deve assicurarsi di poter raggiungere e soddisfare il gruppo target, nonché accertarsi che le persone selezionate siano disponibili a partecipare al programma (Ibidem). Ora che si sono delineati gli elementi istituenti dei due modelli, non rimane che comprendere come questi sono in relazione fra loro. In particolare, il modello d'azione *“must be implemented appropriately to active the “transformation” process in the change model”*³ (Chen, 2012, p. 20). Ciò significa che, perché un programma funzioni, il modello d'azione deve essere costruito in modo coerente e valido cosicché il conseguente modello di cambiamento sia credibile. In definitiva, la teoria del programma diventa proficua al valutatore che ha l'intenzione di produrre una valutazione fondata su informazioni ampie e dettagliate rispetto agli agenti che conducono al successo o al fallimento del programma in esame (Ibidem). In conclusione, si è fin qui delineata una panoramica per illustrare il significato e le modalità per agire una valutazione di impatto sociale, in quanto tale elaborato si pone l'obiettivo di osservare come si è attivato il welfare educativo – ossia la rete *multiattore* coinvolta e la gestione delle risorse messe in campo – per poi delineare delle prospettive rispetto a quello che potrebbe essere il valore del cambiamento generato dall'intervento nel breve, medio e lungo periodo.

1.3 Italiano L2 come strumento di inclusione per i giovani neoarrivati in Italia

Come anticipato nei precedenti paragrafi è essenziale ai fini dell'elaborato approfondire la questione dell'italiano L2 quale strumento di inclusione dei soggetti con *background* migratorio. L'apprendimento di una seconda lingua come l'italiano è un processo graduale che si completa in tre stadi. Con il primo stadio si raggiunge il livello A1 e A2, ossia la cosiddetta “lingua della comunicazione” che permette di esprimersi nelle interazioni quotidiane grazie all'acquisizione del lessico di base e delle strutture linguistiche più semplici. Il secondo stadio è denominato come “fase ponte” e coincide con i livelli A2 e B1. In questa tappa l'obiettivo è il consolidamento dell'L2 in modo che diventi lingua di contatto e di interazione. Inoltre, essa diventa essenziale per l'accrescimento di competenze cognitive e metacognitive fondamentali per aderire agli apprendimenti disciplinari. A questo punto il

³ “deve essere implementato in modo appropriato per attivare il processo di “trasformazione” nel modello di cambiamento” (Traduzione a cura dell'autrice di tale elaborato)

soggetto ha arricchito il suo lessico, assimilato le strutture linguistiche per comunicare la temporalità e le cause ed è in grado di affrontare il terzo stadio. Quest'ultimo permette di padroneggiare la "lingua dello studio" utile per soddisfare le richieste del percorso scolastico; infatti, l'utente riesce a esibire un lessico vasto e specifico con strutture linguistiche complesse che gli permettono di realizzare testi scritti e orali elaborati (Borri A., Masiero G., Arici M., 2018). Delineato il percorso di apprendimento dell'italiano è evidente come ogni stadio conduce ad una maggiore padronanza della lingua nella sua forma più elaborata, fornendo ognuno molteplici strumenti da spendere in ambiti sempre più complessi. Quale grado di italiano acquisire, assume, dunque, un peso differente rispetto alle esigenze del soggetto migrante preso in considerazione. In linea generale, si può distinguere tra due livelli di bisogni di apprendimento. Quelli di primo livello sono legati alla lingua di sopravvivenza necessaria agli adulti o minorenni adolescenti o preadolescenti neoarrivati in Italia per comunicare nel quotidiano, mentre i bisogni di apprendimento di secondo livello che si traducono nel padroneggiare una lingua efficace e fluente attraverso la cura della forma, della grammatica, della scrittura appartengono alle seconde generazioni, ossia ai più piccoli che crescono immersi nell'italiano scolastico fin dall'infanzia oltre che nella loro lingua d'origine nell'ambito familiare (Favaro, 2016). Quando si identifica il livello dei bisogni di apprendimento corrispondenti ad un determinato soggetto migrante, si è in grado di indirizzarlo verso la più efficace proposta di insegnamento di italiano L2 che sia capace di rispondere alle sue esigenze primarie. Pertanto, nel caso degli adulti o minori neoarrivati in Italia la priorità sarà insegnargli la lingua di sopravvivenza, perciò, gli interventi più efficaci diventano i corsi di L2 tramite i CPIA (Centro provinciale per l'istruzione degli adulti) o coordinati grazie ai progetti regionali nonché i laboratori di L2 offerti dall'associazionismo e dal privato sociale. Invece, se i destinatari sono le seconde generazioni di immigrati, i bisogni corrispondenti saranno quelli di secondo livello, dunque, gli interventi saranno richiesti alle scuole le quali avranno il compito di formare insegnanti in grado di sostenere gli alunni nello sviluppo linguistico riconoscendo le difficoltà manifestate dai ragazzi (Favaro, 2016). Tornando alla prima categoria di migranti è opportuno fare un'ulteriore distinzione tra gli adulti e i minori in età preadolescenziale e adolescenziale neoarrivati in Italia. Infatti, se si tratta di adulti, questi vertono in una condizione di minore tutela normativa rispetto ai minori e possono trovarsi in situazioni di maggiore vulnerabilità. Per tale motivo è indispensabile diffondere modalità di insegnamento capaci di essere usufruibili anche per gli utenti più fragili e che offrono l'acquisizione della lingua di prossimità, la quale permette alla persona di comunicare

coerentemente con i ruoli sociali che abita (Favaro, 2016). A livello operativo sarebbe utile organizzare corsi di L2 per i genitori stranieri, in particolare le mamme, strutturando percorsi di accoglienza, mediazioni e spazi di cura per i figli attraverso le progettazioni di enti locali e volontariato oltre che l'introduzione dell'apprendimento a distanza per agevolare con i tempi di lavoro o ancora un aiuto tra generazioni, ossia la costruzione di laboratori nei quali i figli, inseriti nelle scuole, diventano i tutor dei propri genitori. Nel caso in cui, invece, siano minori i neoarrivati in Italia, questi possono essere inseriti nelle scuole se manca ancora qualche anno al raggiungimento della maggiore età e in tal caso vengono denominati NAI (alunni neoarrivati in Italia) (Ibidem). Il modello considerato più efficace per introdurre questi alunni nell'ambito scolastico è il cosiddetto *modello integrato*, il quale consiste nell'integrazione dello studente nella classe corrispondente all'età anagrafica e al percorso di studi precedente con l'affiancamento di un corso di L2 extrascolastico (Ferrari, 2020). Altrimenti se i minori sono prossimi al raggiungimento della maggiore età difficilmente vengono inseriti nei percorsi scolastici istituzionali, più probabile è che siano frequentanti di corsi di L2 nei CPIA piuttosto che in quelli organizzati dall'associazionismo o da organizzazioni di volontariato (Santagati, Argentin, Bertozzi, 2024). A questo punto è evidente come per le seconde generazioni di immigrati sia più naturale acquisire gradualmente un italiano completo che non sia solo lingua di sopravvivenza, ma una vera e propria seconda lingua madre. Invece, per gli adulti e i minori neoarrivati la lingua italiana è principalmente lingua di sopravvivenza, questo non significa, però, che non ci sia il bisogno di sviluppare oltre la padronanza del linguaggio. Al contrario, se la permanenza di tale categoria di migranti diventa stabile e strutturata nel tempo, inizieranno a comparire i bisogni di apprendimento di secondo livello. Infatti, questi soggetti una volta assimilata la lingua della comunicazione, avranno bisogno di implementarla con quella del lavoro e degli scambi per essere spendibili nel mercato. Inoltre, diventando duratura la loro permanenza nel territorio, per regolarizzarla, dovranno imparare la lingua da certificare così da aderire formalmente al "contratto di integrazione". Infine, consolidata la loro realtà è probabile che sorga l'esigenza di padroneggiare una lingua italiana capace di promuovere gli strumenti linguistici per ridefinire la propria identità (Di Rosa, 2019). In conclusione, l'italiano L2 diventa strumento indispensabile per l'inclusione dei soggetti con *background* migratorio, specialmente per i neoarrivati in Italia non soltanto perché permette di comunicare promuovendo l'autonomia nelle attività e nei ruoli sociali quotidiani, ma soprattutto perché diventa la lingua attraverso la quale "*rafforzare il processo di definizione della propria identità all'interno del contesto di accoglienza*" (Bichi, 2008) ed allo stesso tempo concorre

“a superare lo stato di “provvisorietà” (Sayad, 2002) non solo in termini spaziali, ma sul piano relazionale, affettivo e culturale” (Di Rosa, 2019, p. 31).

Capitolo 2

2.1 Associazione *Popoli insieme*: struttura e progettualità

Popoli insieme è un'associazione di volontariato (ODV) nel territorio di Padova. In quanto tale, a livello amministrativo, è composta da un'assemblea dei soci formata da 44 membri, la quale elegge il Consiglio direttivo e il Presidente dell'Associazione, oltre a convalidare il bilancio economico e il programma annuale delle attività. Per attuare le varie progettualità proposte, l'associazione necessita di figure professionali come coloro che si occupano del coordinamento, dell'accoglienza, dell'orientamento al lavoro nonché dei progetti sociali, di sensibilizzazione, di comunicazione e raccolta fondi e di coordinamento dei volontari. Queste diverse professionalità lavorano in ambiti differenti ma con un sentire comune, ossia in linea con i valori dell'associazione; infatti, essi si riuniscono una volta al mese per assicurarsi che la direzione dei loro operati sia il più possibile coerente. Infine, i circa cento volontari sono l'ultimo pilastro dell'associazione. Questi affiancano gli operatori aiutando con l'insegnamento dell'italiano, la ricerca del lavoro, gli eventi di aggregazione oltre che con i progetti educativi e di sensibilizzazione nelle scuole. I volontari svolgono un ruolo fondamentale non solo come supporto agli operatori, ma soprattutto come persone che rendono disponibili “*beni relazionali*” (Donati, Solci, 2011) ai soggetti accolti. L'associazione inizia a strutturarsi, come sopra delineato, il 16/11/1990 su iniziativa dell'allora nuovo direttore del Centro Giovanile Antonianum, Padre Benvenuto Mendeni SJ che, conosciuta la Lega Missionaria Studenti, rimane colpito dalla grande sensibilità che questi giovani dimostrano per coloro che la società emargina; perciò, li spinge a costituirsi giuridicamente in associazione. Da quel momento ha origine *Popoli insieme*, la quale si pone come finalità ultima quella di “*superare la paura e il pregiudizio verso l'altro promuovendo l'incontro e l'accoglienza*” (Associazione *Popoli insieme*, n.d). Questo buon proposito si è rivolto fin da subito ai migranti, infatti, i volontari si impegnarono ad incontrare le necessità di questi soggetti, intuendo la vulnerabilità insita nel fenomeno migratorio, seppur al suo esordio. A tal proposito, già nella primavera del 1991, l'ODV inaugura la Casa del Fanciullo, il primo centro di accoglienza notturno, ristrutturato dagli stessi volontari, dedicato a migranti aventi il permesso di soggiorno e contratto di lavoro, ma senza un'abitazione stabile. Successivamente, con il passare degli anni, si osserva come i *background* migratori individuali delle persone accolte diventano sempre più diversificati nelle loro caratteristiche, tanto da necessitare di interventi specifici. Per tale ragione l'associazione, volendo offrire un

aiuto ai migranti maggiormente efficiente ed efficace, decide di specializzare le sue azioni nell'ambito dell' *"accoglienza di rifugiati politici e detentori di protezione internazionale"* (Associazione *Popoli insieme*, n.d). Tanto è vero che nel 2001, *Popoli insieme* si unisce alla rete territoriale del Centro Astalli di Roma (sede italiana del Jesuit Refugee Service) che ha lo scopo di *"accompagnare, servire e difendere i diritti dei rifugiati"* (Ibidem) attraverso una rete capace di riconoscere la partecipazione di ogni attore, di realizzare progettualità comuni e di collaborare su tutto il territorio nazionale mantenendo il focus su finalità simili e valori comuni. Anche grazie alle esperienze accumulate nei progetti in collaborazione con la rete Astalli, oggi *Popoli insieme* può vantare di essere attiva non solo nella prima, seconda e terza accoglienza, ma anche in proposte volte all'educazione e alla formazione nonché in progetti europei, nazionali e locali dedicati all'incontro interculturale e alla costruzione di comunità. Nell'ambito dell'accoglienza l'obiettivo è includere nel territorio richiedenti asilo e rifugiati attraverso la costruzione di comunità e seguirli anche dopo l'accoglienza per garantire la loro autonomia e inclusione sociale in modo stabile e duraturo. In particolare, i progetti di prima accoglienza accolgono coloro che richiedono protezione internazionale in dei centri di accoglienza straordinaria (CAS), secondo il metodo della micro-accoglienza. Questa consiste nell'ospitare un massimo di sei persone in modo tale da promuovere la relazione tra beneficiari e operatori, i quali sono sempre presenti nella struttura, riuscendo in tal modo a dedicarsi pienamente ad ogni singolo ospite progettando il loro inserimento nella comunità. I soggetti ospitati nei CAS possono usufruire di diversi servizi: *"alfabetizzazione e mediazione linguistica, informazione e assistenza legale, accompagnamento sanitario, orientamento abitativo, ricerca lavoro, conoscenza del territorio, presenza costante degli operatori"* (Associazione *Popoli insieme*, n.d). I centri di seconda accoglienza, invece, nascono per coloro che ottengono la protezione internazionale e dunque non hanno più diritto di permanere nei CAS. Tuttavia, nel momento in cui ciò accade, raramente i soggetti godono di un'autonomia abitativa e lavorativa; perciò, *Popoli insieme* ha reso disponibili per un periodo che si estende dai sei mesi a massimo un anno, delle strutture di accoglienza notturna per uomini adulti, spesso giovani da poco maggiorenni, nei quali hanno la possibilità di essere affiancati da operatori e volontari per co-progettare in vari ambiti: *"formazione, lavoro, salute, benessere, autonomia abitativa"* (Associazione *Popoli insieme*, n.d). Pertanto, la seconda accoglienza si distingue dalla prima poiché si basa sul principio della *"riabilitazione su base comunitaria (RBC)"* (Ibidem) ossia una *"partecipazione attiva degli utenti che vengono accompagnati verso una maggiore autonomia, attivando le risorse di cui essi già dispongono e coinvolgendo la comunità circostante"* (Associazione *Popoli insieme*,

n.d). Finito il percorso di seconda accoglienza molti riescono a trovare un lavoro soddisfacendo le proprie necessità nel territorio in modo autonomo. Tuttavia, permane il problema di ottenere un’abitazione, per tale motivo, *Popoli insieme* offre una terza accoglienza dove coloro che ne usufruiscono devono, però contribuire alle spese della casa. Sul versante educativo e formativo, invece, l’associazione ha attivato dei percorsi formativi interni, rivolti ai volontari, per implementare le loro competenze e conoscenze riguardo al fenomeno delle migrazioni forzate, dei diritti umani e del diritto di asilo oltre che educarli al dialogo interculturale, alla diversità e all’identità. Lavorando sempre sugli stessi temi, l’ODV ha realizzato dei progetti didattici pensati per sensibilizzare gli studenti degli istituti secondari di primo e secondo grado. Questi sono portati nelle scuole tramite volontari, operatori e testimoni con un approccio fondato sul “gioco e le attività di gruppo, stimolando lo scambio, la reciprocità attiva e lo sguardo critico” (Associazione *Popoli insieme*, n.d). Il progetto “Finestre. Storie di rifugiati” è un esempio di questa didattica proposta dall’associazione, in collaborazione con la Fondazione Centro Astalli. Tale progetto, dopo aver raccontato il fenomeno delle migrazioni forzate e del diritto di asilo, propone ai ragazzi la testimonianza di un rifugiato riguardo la sua storia e il suo stile di vita in modo tale da promuovere in loro una riflessione critica. Infine, *Popoli insieme* partecipa a progetti europei, nazionali e locali dedicati alla promozione, nel territorio, dell’incontro interculturale e della costruzione di comunità. Le ricorrenze come la “Giornata del Rifugiato” o altri eventi come il festival “LetteraMondo” sono dunque pensati come delle occasioni di convivialità, di libera espressione, oltre che di consolidamento della comunità e sensibilizzazione della cittadinanza. Tra queste proposte, verrà illustrato nel dettaglio nel prossimo paragrafo il progetto di carattere nazionale denominato TRE, poiché è l’intervento entro il quale è stata svolta la ricerca empirica che verrà presentata e discussa nell’ultimo capitolo di tale elaborato.

2.2 Il progetto TRE: attori coinvolti e finalità perseguite

L’intervento progettuale, nel quale si inserisce la ricerca empirica di tale elaborato, si focalizza sui nuclei tematici di Territorio, Relazioni ed Educazione riassunti nell’acronimo “TRE”; da qui la denominazione di “progetto TRE”. Quest’ultimo, rivolto ai giovani con *background* migratorio, è su base biennale (2025/2026 – 2026/2027) e ha la finalità di accompagnare i ragazzi in un’esperienza interculturale capace di valorizzare il territorio Padovano e le diversità culturali presenti in esso. Più nello specifico, sono state individuate

tre aree di Padova caratterizzate da una forte presenza di stranieri e giovani con *background* migratorio, corrispondenti alle unità urbane di San Bellino, Sacra Famiglia e Ponte di Brenta nelle quali sono stati attivati laboratori interculturali, corsi di italiano L2 e percorsi di orientamento lavorativo. Queste zone si sono dimostrate più bisognose di altre di un intervento di welfare educativo volto ad arginare la mancanza dell'azione istituzionale e la carenza di risorse del terzo settore (Partenariato del Progetto TRE, 2026). Lo attestano gli indicatori istituzionali pubblicati dal Comune di Padova, Settore Programmazione Controllo e Statistica (2026). In particolare, i dati, relativi al 2025, inerenti all'età media della popolazione residente nei quartieri di interesse e nelle unità urbane, alla numerosità delle famiglie nelle aree di interesse e comparativamente con la media cittadina nelle unità urbane e all'incidenza della popolazione straniera sul totale della popolazione residente e nelle unità urbane si rivelano disallineati dalla media della città (Tabella 1) esponendo tali porzioni di territorio ad una più fragile coesione sociale, inclusione e piena partecipazione (Partenariato del Progetto TRE, 2026).

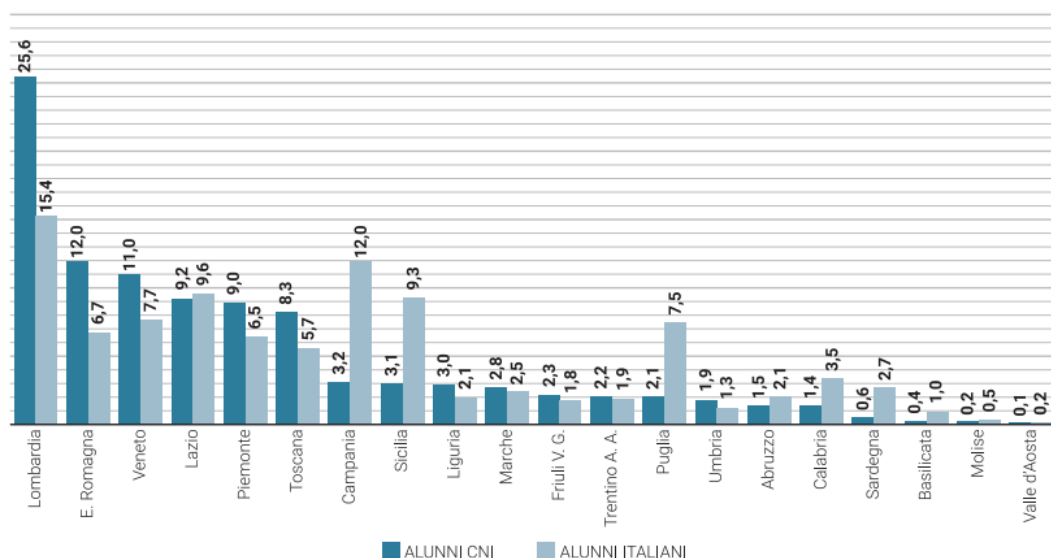
Tabella 1 – Indicatori demografici dei quartieri di Padova – anno 2025

Indicatore	1 - Centro	2 - Nord	3 - Est	4 - Sud-Est	5 - Sud-Ovest	6 - Ovest	Intero Comune
Indice di vecchiaia	387,06	211,99	256,35	264,93	314,90	227,80	264,85
Indice di dipendenza	62,07	53,70	58,99	61,26	63,75	55,87	58,76
Indice di dipendenza giovanile	12,74	17,21	173,31	16,79	15,36	17,04	16,11
Indice di dipendenza senile	49,32	36,48	92,50	44,47	48,38	38,82	42,66
Indice di ricambio	178,55	155,69	47,55	182,94	191,42	171,12	175,55
Rapporto di mascolinità	85,64	103,30	45,42	87,80	88,64	95,18	93,23
Età media	49,46	45,59	49,52	48,01	49,23	46,84	47,62
Età media maschi	47,18	43,12	6,15	45,99	46,97	45,30	45,48
Età media femmine	51,42	48,15	12,10	49,78	51,23	48,31	49,62
Tasso di natalità	4,63	6,77	1,93	6,11	6,48	6,54	6,15
Tasso di mortalità	16,11	9,16	0,18	9,33	12,92	11,23	11,39
Numerosità media delle famiglie	1,65	1,91	1,97	1,95	1,93	2,05	1,91
Percentuale di famiglie unipersonali	61,90%	53,12%	48,69%	48,09%	48,86%	44,60%	50,81%
Percentuale di stranieri su popolazione	16,07%	31,35%	18,55%	11,67%	10,61%	16,24%	17,85%

Fonte: Comune di Padova – elaborazione del Settore Programmazione, Controllo e Statistica su dati dell'Anagrafe.

Un *output* previsto dal progetto è la partecipazione attiva dei giovani (15-17 anni) beneficiari dell'intervento, ad un gioco interculturale denominato "Tre Piazze" che ha l'intento di incentivare nei ragazzi la libera espressione del proprio patrimonio identitario. La consapevolezza di *Popoli insieme* della necessità di intervenire su tali territori in favore di questo specifico target, si spiega nelle evidenze quantitative indagate dalla stessa associazione prima di mettere in essere il progetto. A tal proposito, l'ODV si affida alle rilevazioni condotte dalla Fondazione ISMU - Iniziative e Studi sulla Multietnicità. Questa riporta per primi i dati ISTAT relativi all'anno 2023 che registrano 199.995 nuove cittadinanze, di cui più di 1/3 di minori. Successivamente, restituisce i dati registrati dal Ministero dell'istruzione e del merito riferiti all'anno scolastico 2022/2023, i quali registrano 914.860 alunni stranieri con cittadinanza non italiana, con un incremento medio di 12.700 unità all'anno. Infine, restringe il campo di osservazione alla regione Veneto che si dimostra la terza regione italiana con il più alto tasso di studenti stranieri con cittadinanza non italiana, nello specifico 96.856 alunni per l'anno scolastico 2019/2020, come illustrato nella Figura 1. Tali cifre invitano a riflettere sulla necessità di proposte capaci di valorizzare i giovani migranti, supportandoli nell'inclusione educativa e sociale (Min. dell'Istruzione e del Merito), riflessione che *Popoli insieme* ha tentato di trasformare in azione con il progetto TRE.

Fig. 1 – Composizione percentuale per regione degli studenti con cittadinanza non italiana e italiana per regione. (A.s. 2019/20).



Fonte: Adattato da *Alunni con background migratorio in Italia* (p.19), di M. Santagati e E. Colussi (a cura di), 2022, Fondazione ISMU. Fonte originale dei dati: Ministero dell'Istruzione.

A questo punto, l'associazione, per garantire l'efficacia del progetto, ha indagato nel dettaglio le esigenze delle unità urbane individuate come aree beneficiarie dell'intervento. Nel caso del rione San Bellino si è verificata la presenza di molteplici progettualità già attive, specialmente in servizi di doposcuola. Tuttavia, si è identificato lo spazio del sottochiesa come un luogo vulnerabile: infatti nonostante sia un ritrovo per i giovani, si dimostra, sulla base di alcune interviste condotte in merito, bisognoso di interventi volti a diminuire il rischio di devianze. Al contrario, il rione Ponte di Brenta non è ancora teatro di solide progettualità, anche se queste sono state pianificate. Ad ogni modo, sono presenti altri tipi di attività quali la rassegna "Girovagando per il Mondo" indetta dalla Commissione Stranieri di Padova. In questo rione si concentrano soprattutto comunità marocchine e bangladesi. Infine, il rione più invisibilizzato è Sacra Famiglia, poiché pur ospitando numerose comunità dell'America del Sud, oltre che la comunità filippina, rimane una zona residenziale priva di progettualità e servizi a loro dedicati. Identificate le zone del territorio più bisognose di intervento, l'associazione ha analizzato le problematiche che si presentano per il target beneficiario del progetto, in modo tale da comprendere come e su quali questioni attivarsi. I dati raccolti evidenziano una duplice situazione di disagio per i minori stranieri. Da una parte, le difficoltà manifeste in ambito scolastico si traducono in una scarsa partecipazione alla scuola dell'infanzia spesso abbinata ad un ritardo nell'inserimento iniziale, nonché in una presenza non trascurabile di ripetenze e abbandono scolastico. Dall'altra, rimangono latenti i disagi legati all'esclusione dalla vita sociale, all'inabilità di narrare la propria identità in modo autentico e alle fragilità relazionali (Caritas Italiana, Fondazione Migrantes, 2024). Tanto è vero che alcune indagini hanno mostrato come i giovani stranieri tessono meno rapporti con i coetanei, soffrono più spesso di bullismo, difficilmente praticano sport e frequentano poco biblioteche e centri culturali (Orientamenti Interculturali, Min. istruzione, 2022). Tuttavia, dalle analisi condotte emergono anche evidenze positive, corrispondenti alle eccellenti abilità nell'apprendimento dell'inglese e più in generale alla capacità di dominare competenze multiculturali. Tali potenzialità non vengono, però, valorizzate generando, nei giovani, una difficoltà nell'abitare dei luoghi in cui sentirsi realmente rappresentati e riconosciuti. Tale scenario è ulteriormente aggravato da stereotipi e pregiudizi che alimentano la chiusura da parte del contesto sociale, spingendo i ragazzi ad interiorizzare atteggiamenti negativi. Sviscerate le criticità che interessano i minori stranieri, *Popoli insieme* ha strutturato il progetto TRE in modo tale da realizzare delle azioni di intervento volte ad affiancare i percorsi di auto-rappresentazione identitaria e riconoscimento sociale dei giovani con *background* migratorio nei corrispettivi rioni di

Padova. Più precisamente, il progetto mira a costruire un ambiente di appartenenza giovanile nel quale i ragazzi possano sentirsi liberi di esprimere la propria soggettività, continuando a definire la propria identità in modo complesso e autentico. Inoltre, l'intervento si propone di costituire una rete *multiattore* (ETS⁴, enti pubblici, comunità straniere) capace di innescare un dialogo virtuoso grazie ad un supporto completo dei bisogni dei giovani beneficiari. Al fine di operativizzare tali obiettivi, il progetto TRE ha definito una strategia articolata in sette specifiche azioni di intervento. L'*AZIONE 0* è la prima attività dedicata proprio alla costruzione della rete *multiattore* volta ad occuparsi, per tutta la durata del progetto, di molteplici aree: metodologia e approccio, affiancamento dei beneficiari, coinvolgimento dei volontari e promozione dell'educazione affettiva, del consenso e del dialogo interculturale. Inoltre, la rete diventerà anch'essa un beneficiario poiché parteciperà ad un corso di formazione per imparare o implementare le proprie conoscenze riguardo ai temi del *translanguaging* e dei linguaggi delle nuove generazioni. Il secondo intervento, ossia l'*AZIONE 1*, consiste nell'erogazione di laboratori interculturali, più precisamente 51 workshop, 17 per rione, rivolti alla fascia di età 8-12 anni. Lo sviluppo dei laboratori è affidato alla collaborazione tra *Popoli insieme* e le sette comunità straniere coinvolte nel progetto, le quali devono realizzare i workshop entro i primi 18 mesi del biennio. I workshop, ospitanti un massimo di otto bambini, si compongono di molteplici attività (giochi tradizionali, cineforum, Bollywood, danze tipiche, cucina dal mondo, cricket, letture animate, workshop linguistici) volte a valorizzare la cultura di appartenenza dei beneficiari. Infatti, l'output atteso dall'*AZIONE 1* consiste nell'emersione delle potenzialità e dell'identità dei singoli partecipanti e nel miglioramento delle competenze interculturali di almeno l'80%. L'*AZIONE 1* diventa la base per l'*AZIONE 2* e 3, infatti queste ultime si sviluppano a partire dai materiali emergenti dai laboratori interculturali. In particolare, l'*AZIONE 2* scaturisce dal laboratorio dedicato alla pittura e alla raccolta di filastrocche dal mondo. Infatti, con l'*AZIONE 2* si vogliono realizzare un minimo di 6 pannelli illustrati dotati di QR per ascoltare le filastrocche. Lo scopo dei pannelli è quello di essere condivisi con la comunità, in particolare attraverso l'esposizione nelle scuole e nel reparto di Pediatria dell'Ospedale. L'attività, che si esaurisce nei primi 18 mesi del progetto, si prefigge come output quello di coinvolgere non solo i bambini 0-6, ma anche le famiglie incentivando il mantenimento del legame con i propri paesi d'origine attraverso l'ascolto delle filastrocche nonché la creazione di spazi più inclusivi. Nel caso dell'*AZIONE 3*, invece, programmata

⁴ Enti del Terzo settore

nel secondo anno del progetto, tutto il materiale scaturito dell'*AZIONE 1* diventa di interesse per la creazione di un gioco partecipato denominato "Tre Piazze". Il gioco è di carattere ludico-formativo e ha lo scopo di offrire ai minori stranieri (15-17 anni) uno spazio per esprimere la propria identità. Più precisamente, il gioco consiste nella mappatura di Padova attraverso passeggiate interculturali e attività di storytelling in modo da ideare un tabellone con riferimento alla cartina geografica della città. I risultati attesi da tale attività sono un incremento delle capacità espressive, del dialogo interculturale e della fiducia in sé stessi oltre ad una migliore conoscenza del territorio. L'*AZIONE 4 E 5*, invece, prendono le distanze dal carattere ludico per concentrarsi esclusivamente su quello educativo e formativo. Tanto è vero che, l'*AZIONE 4* si dedica all'orientamento lavorativo tramite l'erogazione di 4 laboratori con cadenza semestrale rivolti ai minori stranieri maggiori di 16 anni, i quali in vista di un prossimo inserimento nel mondo del lavoro necessitano di un affiancamento in tal senso. Durante i laboratori si tratteranno i seguenti temi: bilancio competenze, stesura CV, cenni su candidatura e colloquio di lavoro ed eventualmente spiegazioni delle tipologie di contratto, dei diritti e doveri dei lavoratori. Con l'*AZIONE 5*, invece, si rendono disponibili due corsi di italiano, uno di lingua base (L2) per i neoarrivati in Italia e uno dedicato all'italiano funzionale alle materie di studio rivolto agli studenti stranieri frequentanti le scuole secondarie di secondo grado. I corsi vengono erogati dall'ODV Unica Terra, partner del progetto, per un totale di due corsi di italiano da quaranta ore ciascuno per ogni anno di progetto. I risultati attesi al concludersi dell'attività sono un miglioramento nella padronanza dell'italiano che verrà accertata con un test d'ingresso e finale, un incremento del rendimento scolastico nonché una maggiore facilità relazionale con i pari italiani. Questi laboratori dedicati all'insegnamento della lingua italiana, come si è spiegato nel capitolo precedente, sono un servizio fondamentale per aiutare l'inclusione del giovane straniero oltre che della famiglia nella comunità circostante. L'evento, programmato per gli ultimi due mesi, come chiusura del progetto è l'*AZIONE 6*. Si tratta di un *pilot game*, ossia un gioco guidato da diversi artisti con *background* migratorio, che attraverso la loro musica cercheranno di comunicare la complessità dei concetti di plurilinguismo e *translanguaging*. In aggiunta alle sei azioni sopra descritte ne è stata inclusa una settima. Questa non si preoccupa di offrire un servizio che sia diretto ai beneficiari dell'intervento, piuttosto la sua utilità è destinata all'associazione ideatrice del progetto e agli altri partner coinvolti nella sua realizzazione poiché restituisce una valutazione di breve, medio e lungo periodo sull'efficienza e l'efficacia dell'intervento progettuale messo in essere, mostrando i punti di forza e le criticità emerse. Tale lavoro è denominato *valutazione di impatto sociale*

ed è il Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali (SPGI) dell'Università di Padova ad avere avuto l'incarico di effettuare tale mansione. A tal proposito, il SPGI dispone, fin dall'avviamento del progetto TRE, dell'autorizzazione per attuare osservazioni naturalistiche e partecipanti, focus group nonché interviste e questionari. L'analisi dei dati raccolti attraverso tali tecniche di ricerca ha la finalità di misurare e valutare gli *output* effettivamente scaturiti dal progetto. Mentre, per la misurazione e valutazione degli *outcome* è stata programmata un'indagine di secondo livello a partire dai risultati emersi dall'analisi degli *output*.

L'impostazione della strategia di intervento sopra descritta si propone di introdurre, oltre ad azioni più tradizionali, alcuni elementi innovativi. I tratti di maggiore novità che si identificano sono cinque in totale. Il primo risiede nel coinvolgimento attivo delle comunità migranti, che smettono di essere utenti passivi per interpretare il ruolo di attori chiave nella progettualità stessa. Il secondo elemento di innovazione si può riassumere nel concetto di educazione circolare che si fonda sul principio di corresponsabilità intergenerazionale, ossia ogni fascia di età coinvolta nel progetto contribuisce creativamente alle attività volgendo lo sguardo anche alle future generazioni di minori stranieri. Ancora, si sperimenta un metodo ludico-partecipativo (Tre Piazze), capace di realizzare un luogo dedicato all'espressione dei giovani stranieri promuovendo la visibilità e il dialogo interculturale. Un altro punto di forza è la valorizzazione delle potenzialità e della creatività dei giovani beneficiari, tanto è vero che questi partecipano attivamente all'ideazione dei contenuti e alla costruzione degli strumenti necessari per realizzare le varie attività. Tale approccio accompagna i ragazzi nell'espressione autentica della propria identità, restituendone la complessità che la caratterizza. Infine, l'ultimo tratto innovativo che distingue tale intervento sociale da quelli più tradizionali, è la rete di supporto integrata che si è stati capaci di costituire. Questa è stata costruita in modo capillare sul territorio e vede la partecipazione di molteplici attori locali ognuno capace di offrire un supporto specifico. Tanto è vero che, solo grazie al confronto tra questi diversi soggetti si è riusciti a venire a conoscenza di contesti privi, ma bisognosi di interventi come quello progettato. I partner del progetto sono, prevalentemente, le associazioni: Centro Parrocchiale S. Bellino, Associazione La Vigna APS, Associazione Unica Terra ODV, Circolo S. Marco APS NOI, Associazione ARC.A.DIA, Gruppo informale comunità venezuelana, Gruppo Corno d'Africa, Comunità indiana, Associazione Donne Filippine, Associazione Marocchina di Padova, Gruppo informale Comunità dello Sri Lanka, Centro Parrocchiale Madonna Incoronata APS. Mentre, come enti pubblici si registrano il

Comune di Padova, l'Istituto comprensivo statale "A. Briosco" e l'Università degli studi di Padova – Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali (SPGI). In ultima analisi, si riportano le stime dei beneficiari diretti e indiretti supposte dall'associazione capofila del progetto: 220 minori stranieri come beneficiari diretti appartenenti ad una fascia di età dai 0 ai 17 anni, mentre come beneficiari indiretti circa 100 ragazzi coinvolti grazie al gioco "Tre Piazze" e 200 nuclei familiari formati in media da 4 persone, perciò altre 800 persone in totale. Descritta la struttura, gli obiettivi, la rete e i beneficiari entro cui si sviluppa la ricerca empirica che verrà discussa nel successivo capitolo, si procede con l'illustrare la metodologia utilizzata per rendere l'indagine effettiva.

2.3 Metodi e tecniche impiegate per la ricerca sul campo

La ricerca empirica condotta per tale elaborato, si inserisce all'interno della più vasta indagine di valutazione d'impatto sociale (VIS) condotta dal Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali (SPGI) su richiesta dell'associazione *Popoli insieme*, ai fini di disporre di una valutazione di breve, medio e lungo periodo sull'intervento illustrato nel paragrafo precedente: il progetto TRE. Il disegno di ricerca è delineato come un caso studio (case study) il cui obiettivo è realizzare un'analisi volta ad indagare uno specifico segmento dell'AZIONE 5, attivata dall'ODV Unica Terra. La scelta dell'oggetto di ricerca è ricaduta sui laboratori di italiano piuttosto che sulle altre azioni attivate dal progetto, a seguito di un'attenta valutazione metodologica. Infatti, i corsi di italiano si sono rivelati essere caratterizzati da una maggiore stabilità dal punto di vista strutturale, da un'omogeneità nelle attività proposte e da una solida continuità temporale. Inoltre, se l'indagine più generale di valutazione dell'impatto sociale ricerca gli effetti macro derivanti dal progetto nel suo insieme, il focus sui laboratori di italiano funge da lente di ingrandimento. Centrare l'obiettivo sull'apprendimento dell'italiano permette di osservare da vicino come gli *input* si traducano in *output* e, successivamente, in *outcome* e *impact*. Ciò si dimostra coerente con quanto approfondito nel primo capitolo, nel quale è emerso il carattere indispensabile dell'italiano come strumento di inclusione dei soggetti con *background* migratorio. Entrando più nel dettaglio della ricerca condotta, questa si è focalizzata sul laboratorio di italiano L2 tenutosi in presenza con cadenza trisettimanale tra aprile e giugno 2026. I soggetti partecipanti alla ricerca non sono stati selezionati a priori dalla ricercatrice, ma corrispondono al gruppo naturale di coloro che hanno frequentato il laboratorio durante il periodo di osservazione. Più precisamente, questo si compone di 10

minori stranieri non accompagnati (MSNA) neoarrivati in Italia di genere maschile e di una docente qualificata per l'insegnamento dell'italiano L2. In merito all'approccio che ha orientato la scelta delle tecniche di raccolta dati, la ricerca impiega l'approccio metodologico dei *mixed methods*, nonostante prevalga la componente qualitativa su quella quantitativa. L'adozione sia di strumenti qualitativi che quantitativi permette di comprendere e riportare la complessità del fenomeno osservato. In particolare, la componente qualitativa si è tradotta nell'osservazione naturalistica. Questa tecnica di ricerca si caratterizza per la posizione non intrusiva del ricercatore che si propone di osservare i soggetti nel loro contesto naturale, riducendo al minimo le interferenze. In questo caso, per ragioni pratiche, non è stato possibile mascherare la presenza dell'osservatrice, la quale si è introdotta nel contesto optando per una strategia di integrazione graduale nello sfondo. I partecipanti, pur consapevoli della sua presenza fisica e nonostante la curiosità iniziale, non sono venuti a conoscenza delle finalità scientifiche dell'osservatrice. Ciò ha permesso, con il passare del tempo, che i soggetti diventassero sempre meno reattivi alla figura della ricercatrice considerandola come parte del contesto, favorendo in tal modo l'avvenire di dinamiche e interazioni spontanee. L'attività di osservazione è stata distribuita nel tempo; infatti, si è scelto di non presenziare a tutte e ventuno le lezioni, ma di condurre solamente otto osservazioni in totale. Tale scelta metodologica è giustificata dal rischio per la ricercatrice di rimanere ingabbiata nel *bias* di conferma, ossia osservare solo ciò che già si aspettava. Pertanto, la discontinuità della presenza sul campo ha promosso la defamiliarizzazione dello sguardo salvaguardando dalla cecità osservativa. In questo modo, è stato possibile, durante le osservazioni condotte, cogliere sfaccettature, cambiamenti e criticità che altrimenti sarebbero rimaste latenti. Inoltre, tra gli obiettivi di tale ricerca empirica si manifesta quello di registrare l'evoluzione delle dinamiche di gruppo nel tempo, avendo, in tal modo, la possibilità di confrontare le diverse fasi del processo. I dati emersi dalle osservazioni sono stati raccolti attraverso note di campo, le quali sono state successivamente sistematizzate in un diario etnografico. Per guidare la ricercatrice in un'osservazione coerente con gli obiettivi della più ampia valutazione di impatto sociale volta al progetto nella sua interezza, il gruppo di ricerca SPGI, ha costruito una griglia di osservazione orientata ad indagare sei aree di analisi come mostrato nella Tabella 2.

Tabella 2 – Griglia di osservazione

Aree di osservazione

Attività proposte	Relazioni tra pari	Relazione tra docente e studenti	Fattori di motivazione	Fattori di innovazione nell'approccio didattico	Gestione di fattori di criticità
-------------------	--------------------	----------------------------------	------------------------	---	----------------------------------

Fonte: elaborazione dell'autrice

Nonostante l'osservazione naturalistica sia stata la tecnica cardine per la raccolta dati, si è deciso di affiancare a tali rilevazioni i dati emergenti da due interviste discorsive semi-strutturate. Le intervistate sono state la docente titolare del laboratorio e la coordinatrice delle attività dell'ODV Unica Terra, ritenute testimoni privilegiate in quanto soggetti interni al sistema. La scelta di costruire uno strumento in parte strutturato ha permesso di approfondire i temi ritenuti salienti, ossia il *background* socioculturale dei partecipanti e il contesto che abitano in Italia, la gestione più generale dei laboratori di L2 nonché l'attivazione e la funzionalità della rete di attori realmente coinvolta nel progetto (Appendice A). Allo stesso tempo, questa tipologia di intervista si dimostra sufficientemente flessibile e aperta da promuovere nelle intervistate la libera espressione di questioni che, pur distaccandosi dalle domande progettate dall'intervistatore, incentivano l'emersione di dinamiche ed esigenze latenti. Per quanto riguarda la componente quantitativa, invece, questa si è concretizzata nella somministrazione di un questionario strutturato cartaceo, compilato manualmente dai partecipanti del corso durante la penultima lezione. L'impiego di tale tecnica di ricerca ha la finalità di triangolare le deduzioni desunte dall'analisi dei dati qualitativi raccolti attraverso l'osservazione naturalistica e le interviste discorsive semi-strutturate. Anche in questo caso, lo strumento per effettuare il questionario è stato realizzato dal gruppo di ricerca SPGI. Il contenuto del questionario si può suddividere in quattro aree tematiche: informazioni socio-anagrafiche e di *background* formativo, relazioni e capitale sociale, gradimento del servizio, competenze acquisite e benefici futuri (Appendice B). In sintesi, il disegno di ricerca, adottando l'approccio del *mixed methods*, è stato capace di osservare l'oggetto di indagine restituendo una lettura completa del fenomeno che rende merito alla sua complessità. In particolare, si è riusciti a sfruttare le qualità di ogni singola tecnica, dalla densità di significato delle dinamiche osservate e delle narrazioni raccolte tramite l'osservazione naturalistica e le interviste discorsive alla precisione dei dati numerici registrati dal questionario. Delineato il quadro metodologico alla base della presente ricerca

empirica, nel capitolo successivo, si presenteranno e si discuteranno i risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti sul campo, con la finalità di descrivere gli *output* individuati e di ipotizzare la comparsa, nel più lungo periodo, di eventuali *outcome* e *impact*.

Capitolo 3

Nel seguente capitolo, in riferimento ai laboratori di L2 oggetto di analisi della ricerca empirica sopra illustrata, saranno riportati e analizzati i risultati raccolti attraverso le tecniche di ricerca, dettagliate precedentemente, nel capitolo metodologico. Con il fine di valutare nel breve, medio e lungo periodo l'efficacia dell'apprendimento della lingua seconda nell'incentivare l'inclusione dei soggetti con *background* migratorio, sono state realizzate un totale di otto osservazioni naturalistiche, due interviste e un questionario corrispettivamente semi-strutturato e strutturato.

3.1 L'osservazione in aula: risultati e criticità

In linea con quanto descritto nel paragrafo metodologico la tecnica di ricerca principe del caso studio condotto è stata l'osservazione naturalistica. Tale tecnica ha permesso alla ricercatrice di assumere una posizione neutra dalla quale osservare i soggetti agire spontaneamente nel loro contesto naturale, riducendo al minimo le interferenze. Inoltre, la realizzazione di otto osservazioni distribuite omogeneamente per tutta la durata del corso ha permesso di cogliere molteplici sfumature caratterizzanti l'attività nonché di comparare le diverse fasi del processo. Focalizzandosi sull'analisi dei dati raccolti, fin dalla prima discesa sul campo si è rivelato fondamentale delineare la composizione della classe (Tabella 1) insieme alla figura dell'insegnante (Tabella 2) oltre a fotografare lo spazio e il posizionamento dei soggetti al suo interno (Figura 1).

Tabella 1 – Composizione della classe

Studente ⁵	Genere	Età	Etnia	Scuola frequentata in Italia	Arrivo in Italia dall'inizio del corso
Rubino	Maschio	16	Ghanese	Nessuna	3 settimane
Zaffiro	Maschio	17	Bengalese	Nessuna	1 mese
Smeraldo	Maschio	17	Bengalese	Nessuna	3 settimane
Topazio	Maschio	17	Bengalese	Nessuna	1 settimana
Talco	Maschio	17	Bengalese	Nessuna	1 mese e mezzo

⁵ Nel rispetto della normativa sulla privacy, ad ogni partecipante è stato assegnato un nome fittizio corrispondente alla categoria dei minerali, in modo da garantire l'anonimato.

Studente⁵	Genere	Età	Etnia	Scuola frequentata in Italia	Arrivo in Italia dall'inizio del corso
Diamante	Maschio	17	Bengalese	Nessuna	1 mese
Quarzo	Maschio	17	Bengalese	Nessuna	3 mesi
Porfido	Maschio	17	Bengalese	Nessuna	4 mesi
Berillo	Maschio	17	Somalo	Nessuna	Poche settimane
Opale	Maschio	17	Bengalese	Nessuna	Poche settimane

Fonte: elaborazione dell'autrice

Come emerge dai dati (Tabella 1) tutti i partecipanti sono maschi minorenni neoarrivati in Italia. Particolarmente interessante è il dato sulla nazionalità che registra la provenienza bengalese quasi totalizzante del campione. Tale peculiarità viene sviscerata nell'intervista con la coordinatrice dei laboratori, la quale spiega che i minori stranieri non accompagnati provengono per la maggior parte dalla rotta balcanica.

Tabella 2 – Profilo dell'insegnante

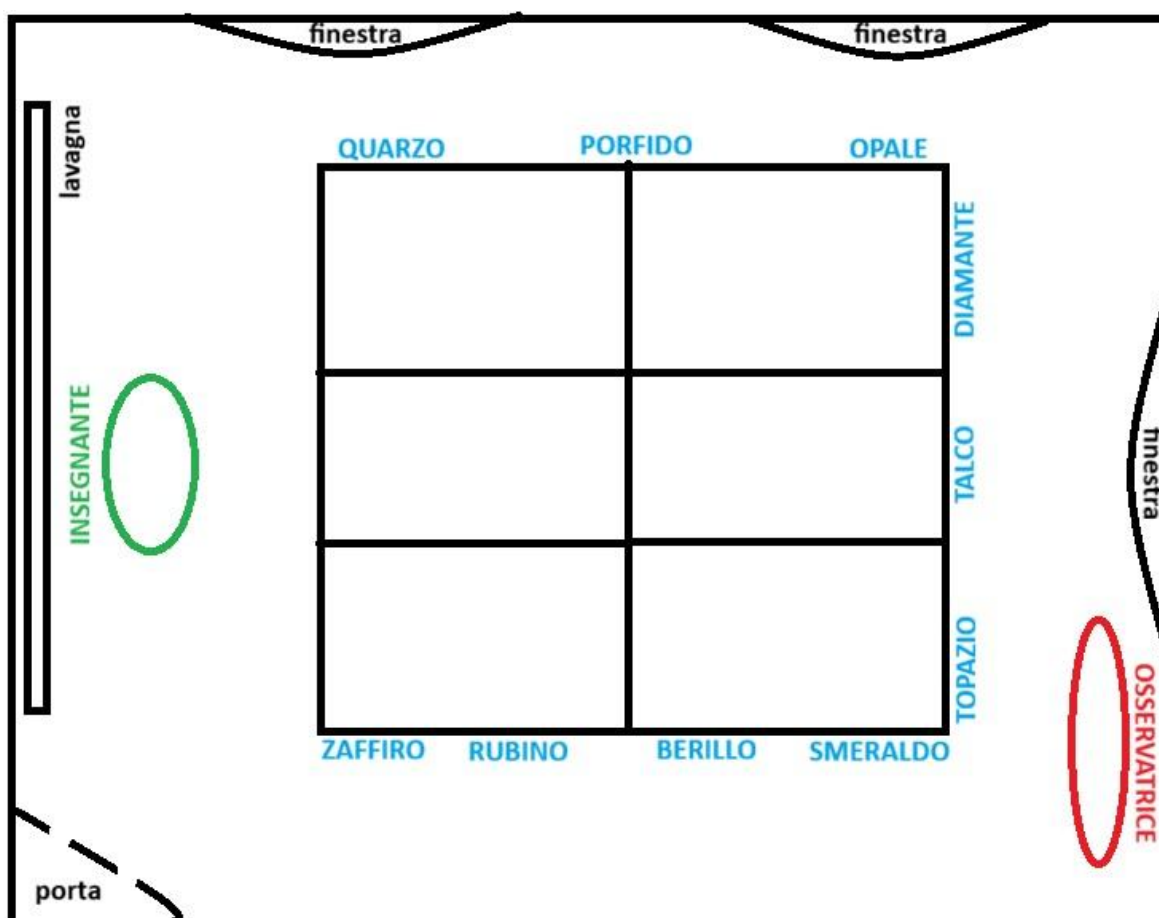
Insegnante⁶	Genere	Età	Titoli	Esperienza pregressa
Ametista	Femmina	25	Laurea triennale in Lettere / Laurea magistrale in linguistica in corso	Insegnante di lingua italiana nei corsi per adulti presso Unica Terra

Fonte: elaborazione dell'autrice

Tra le informazioni sopra riportate (Tabella 2) sull'insegnante Ametista sono rilevanti l'età e l'esperienza pregressa. La giovane età della docente, infatti, sarà un elemento da considerare nella successiva analisi del grado di asimmetria tra insegnante e studenti in quanto questa può favorire un rapporto tendente all'orizzontalità. Per quanto riguarda il bagaglio esperienziale, invece, si registra come le competenze di Ametista si siano affinate rispetto all'insegnamento dell'L2 nei confronti dei soli adulti. Pertanto, si dimostra opportuno tenere presente tale fattore nel caso in cui, nelle seguenti analisi dei risultati raccolti, si verificassero delle criticità rispetto alle strategie didattiche attuate dall'insegnante.

⁶ Nel rispetto della normativa sulla privacy, ad ogni partecipante è stato assegnato un nome fittizio corrispondente alla categoria dei minerali, in modo da garantire l'anonimato.

Figura 1 – Lo spazio e i soggetti al suo interno



Fonte: elaborazione dell'autrice

Come mostra la piantina (Figura 1), l'aula utilizzata si presenta completa di quanto necessario per erogare il servizio: una lavagna e sei tavoli di lavoro. La disposizione dei banchi è stata costretta dalle ridotte dimensioni della stanza, nonostante ciò, si è rivelata vincente come incentivo relazionale. Essa ha contribuito, infatti, ad alimentare un'interazione costante ed inclusiva di ogni membro compresa l'insegnante. Tale assetto ha promosso, inoltre, la collaborazione, il dialogo e la concentrazione poiché ogni soggetto è stato monitorato costantemente o dai pari o dalla docente. Per quanto concerne le mancanze riscontrate, una di queste è stata di natura strutturale. La stanza non presentava nessun impianto di condizionamento e affacciando sulla strada non ha permesso di mantenere le finestre aperte a causa dei rumori che rendevano difficile la comunicazione in aula. Tale scenario ha costretto a lezioni con temperature poco agevoli che hanno portato i ragazzi a stancarsi più velocemente. La seconda lacuna rilevata è riconoscibile nell'assenza di dispositivi digitali comuni i quali hanno obbligato all'uso delle tecnologie personali possedute dalla docente e dai partecipanti.

In linea con quanto illustrato nel capitolo metodologico le osservazioni sono state condotte sulla base di una griglia di osservazione volta a concentrare la riflessione su sei aree di analisi. Al fine di sistematizzare i dati qualitativi raccolti attraverso tale griglia, si è costruita la Tabella 3 per quantificare e mostrare in modo sintetico l'andamento qualitativo delle osservazioni. La tabella incrocia i sei ambiti tematici con una scala Likert strutturata in valori da 1 a 5, dove 1 indica l'assenza di riscontri positivi mentre 5 attesta una totale presenza di riscontri positivi rilevati.

Tabella 3 – Frequenza di riscontri positivi rispetto a ciascuna area di osservazione

FREQUENZA DI RISCONTRO	1	2	3	4	5
ATTIVITA' SVOLTE				✓	
RELAZIONE TRA PARI					✓
RELAZIONE TRA DOCENTE E STUDENTI					✓
FATTORI DI MOTIVAZIONE			✓		
INNOVAZIONE DIDATTICA				✓	
GESTIONE DELLE CRITICITA'			✓		

Fonte: elaborazione dell'autrice sulla base delle note etnografiche

Al fine di approfondire in chiave qualitativa i dati sintetizzati quantitativamente nella Tabella 3, di seguito, si approfondiranno, sulla base delle note etnografiche raccolte, le sei aree di osservazione in senso decrescente rispetto alle valutazioni assegnate nella Tabella 3.

Analizzando l'ambito relazionale, questo si manifesta come una dimensione ottimale, avendo raggiunto il punteggio massimo della scala di valutazione. Riassumendo le note raccolte più significative in merito alla relazione tra pari, in prima istanza, si registra, l'instaurarsi di un clima amichevole e fraterno fin dalla prima osservazione. Tale dinamica sembra essere agevolata dalla composizione etnica della classe che, caratterizzata prevalentemente da ragazzi di nazionalità bengalese, ha favorito forme di interazione e dialogo spontaneo. Nonostante questa forte rappresentanza numerica, i pochi studenti presenti di altre nazionalità non sono stati esclusi dal gruppo; al contrario, nel corso delle sessioni, si è riscontrata una crescita graduale del senso di appartenenza alla classe da parte

di ciascun membro. Una testimonianza tangibile di tale coesione, si è individuata nel posizionamento dei ragazzi nello spazio fisico. Infatti, i soggetti hanno mostrato la tendenza ad occupare lo stesso posto, accanto al medesimo compagno in modo costante nel tempo (Figura 1). Tale pratica non si configura esclusivamente come il riflesso dei legami interpersonali instauratisi, bensì come l'appropriazione del luogo che si trovano ad abitare, giustificata dal fatto che i soggetti si riconoscono come parte di un collettivo. Un'altra dinamica ricorrente fin dalle prime osservazioni è identificabile nella propensione dei ragazzi al mutuo aiuto. Tale tendenza si traduce in suggerimenti, spiegazioni e momenti di confronto tramite la lingua bengalese, inglese o italiana, a seconda della situazione, per agevolare la comprensione dei compagni in maggiore difficoltà. È interessante notare come, con il susseguirsi delle lezioni, al supporto di natura linguistica si affianchi quello di natura emotivo-relazionale. Quest'ultimo consiste sia in *feedback* positivi (sorrisi, cenni di approvazione o incoraggiamenti all'uso dell'italiano), sia in rimproveri amichevoli verso i pari poco attenti e chiassosi. Un ultimo aspetto a conferma delle buone relazioni tra pari, intensificatosi nel corso della ricerca, è l'atmosfera rilassata andatasi a creare in aula, la quale ha promosso nei ragazzi la condivisione di battute e momenti di goliardia. Analogamente, le note inerenti al rapporto tra studenti ed insegnante testimoniano la presenza di un legame positivo. Sin dalle prime sessioni osservative, si è registrata la tendenza della docente a adottare una postura relazionale a bassa asimmetria, disallineandosi dalle classiche aspettative di ruolo. Tale approccio ha favorito momenti di informalità, caratterizzati da parentesi goliardiche, nelle quali, con l'inoltrarsi delle lezioni, l'insegnante stessa è stata inclusa, partecipando alle dinamiche del gruppo classe. Queste interazioni sembrano aver incentivato la fiducia, il rispetto e l'attenzione dei ragazzi nei confronti della docente. Ciononostante, l'insegnante è stata capace di essere autorevole laddove necessario, ricordando agli alunni la finalità didattica degli incontri. Proprio in queste rare circostanze, gli studenti hanno dimostrato di nutrire rispetto verso la figura educativa, accettando il richiamo e scusandosi. Pertanto, si evince come l'efficacia della relazione sia da attribuire non alla prevalenza di una postura relazionale a bassa asimmetria, quanto piuttosto alla capacità dell'insegnante di modulare l'uso della propria autorità in base al bisogno. Tale abilità ha portato al riconoscimento, da parte degli studenti, della docente come un adulto competente e responsabile, promuovendo, in tal modo, la fiducia nei suoi confronti. Un ulteriore fattore che ha rafforzato il legame alunni – insegnante si manifesta nell'interesse rivolto dalla docente alle culture d'origine e alle passioni degli studenti. Tanto è vero che, durante la pratica della lingua italiana tramite le attività di conversazione, i dialoghi sono

stati frequentemente orientati su domande inerenti alle tradizioni, alla storia o alle attitudini personali dei partecipanti. Questa strategia non solo ha promosso l'attenzione e la partecipazione attiva, ma ha ridefinito temporaneamente i ruoli, conferendo agli alunni l'etichetta di "maestri", incentivando, in tal modo, una crescita bidirezionale.

Consolidatasi un'atmosfera di reciproca fiducia e confidenza, l'insegnante ha iniziato a dimostrare un interesse costante per lo stato fisico ed emotivo dei soggetti, espresso tramite un rituale di accoglienza prima di avviare la lezione. Con il passare degli incontri i ragazzi hanno cominciato a rispondere in modo sempre più articolato, raccontando spontaneamente aneddoti ed avvenimenti della propria quotidianità a riprova del piacere di condividere parte della propria dimensione personale in virtù del legame instaurato con la docente. Tale fiducia e apprezzamento per l'insegnante sono stati promossi anche dalle modalità di gestione dell'errore da quest'ultima adottate. Difatti, la docente ha sempre restituito *feedback* positivi agli alunni, sebbene le loro performance linguistiche non si dimostrassero ancora del tutto accurate, evitando correzioni che fossero causa di mortificazione e frustrazione per gli studenti. Questa strategia si è rivelata efficace, tanto che i soggetti si sono mostrati visibilmente gratificati nel ricevere un rinforzo positivo. Pertanto, i *feedback* dell'insegnante hanno agito da fonte motivazionale per l'apprendimento, da promotori della sicurezza affettiva nel gruppo nonché da facilitatori della libertà nel richiedere spiegazioni in caso di mancata comprensione. Non a caso, il rapporto confidenziale e di rispetto tra studenti e docente finora descritto trova un'ulteriore conferma nell'ultima lezione quando gli alunni hanno insistito per scattare una foto ricordo con l'insegnante e, una volta ottenuta, si sono dimostrati restii ad andarsene, nonostante la docente li avesse congedati. Inoltre, tale condotta sembra suggerire una percezione, seppur non esplicita, da parte dei ragazzi della transizione biografica di cui sono protagonisti: il concludersi del laboratorio di L2, infatti, segna anche la fine di uno *status* protetto, quello di studente, per lasciare spazio allo *status* di adulto autonomo, non più tutelato dalle reti istituzionali. Questa dinamica verrà approfondita ulteriormente in sede di riflessione conclusiva.

Continuando la lettura della Tabella 3, sono state raccolte evidenze complessivamente positive anche in merito alle attività svolte e al correlato grado di innovazione didattica proposto dall'insegnante. Descrivendo la struttura delle lezioni osservate, è possibile individuare tre fasi distinte. La prima fase, corrispondente alla parte iniziale della lezione, consiste in un ripasso degli argomenti trattati nell'incontro precedente attraverso un dialogo guidato. In veste di facilitatore, l'insegnante orienta la conversazione assecondando gli

scambi comunicativi dei ragazzi; ossia il dialogo viene esteso oltre i confini puramente didattici per favorire la libera espressione dei soggetti, purché questi comunichino in lingua italiana. Tale fase introduttiva promuove la costruzione di un'atmosfera rilassata, stimolando la partecipazione attiva degli alunni, i quali percependo la libertà di condividere parte della loro quotidianità e del loro essere, si cimentano nell'uso della lingua seconda, assimilando nuove forme lessicali e grammaticali. La seconda parte della lezione, invece, viene solitamente dedicata alla spiegazione di un argomento grammaticale, per esempio l'uso di un tempo verbale o delle preposizioni. Questa fase costituisce il blocco più consistente della lezione ed è caratterizzata dall'uso di tecniche didattiche tendenzialmente più tradizionali che richiedono un'elevata attenzione cognitiva. Il metodo maggiormente utilizzato dall'insegnante per illustrare il funzionamento delle regole morfosintattiche non consiste in una spiegazione teorica, bensì nella proposta di molteplici esempi d'uso in cui è applicata la regola. La docente tende a presentare esempi utilizzando un lessico accessibile agli studenti e, quando necessario, supporta il linguaggio verbale con quello non verbale. Tale pratica, stimola nei ragazzi l'attivazione di un ragionamento volto ad interpretare il linguaggio corporeo dell'insegnante per associare il significato compreso al corrispondente vocabolo italiano, promuovendone la memorizzazione. Durante queste sessioni, la docente propone, inoltre, il completamento di esercizi sul manuale, svolti solitamente in forma collettiva e, talvolta, turnando gli studenti alla lavagna. Un'ulteriore attività consiste nella lettura condivisa di testi con annesse domande di comprensione, le quali non si limitano esclusivamente al contenuto testuale, poiché la docente, a partire dall'*input* scritto, propone confronti con le culture e le abitudini d'origine dei ragazzi, offrendo in prima persona il proprio contributo rispondendo lei stessa ai quesiti posti. Tale approccio promuove un dialogo meno artificioso e più spontaneo, favorendo, ancora una volta, la partecipazione attiva dei ragazzi. Infine, non rimane che l'ultima parte della lezione, la quale ha l'intento di essere un momento distensivo volto ad alleggerire il carico cognitivo. Per tale ragione, la classe si dedica all'assimilazione e all'esercizio del lessico, spesso proposto attraverso l'impiego di metodologie didattiche innovative ed interattive. Tra queste, si sono rilevati l'uso di dispositivi tecnologici per la visione di contenuti video o per la costruzione di attività digitali su piattaforme quali *Wooclap*. Quest'ultima è stata impiegata dalla docente per formulare dei quesiti volti ad esercitare le competenze di lettura, comprensione e scrittura dei ragazzi. Inoltre, l'insegnante ha promosso l'autovalutazione del lavoro svolto facendo collaborare la classe nella rilevazione degli errori. Altre strategie interattive sono state l'uso di stimoli visivi che gli alunni dovevano descrivere oralmente oltre che l'impiego di metodi

didattici coinvolgenti la sfera della corporeità. In particolare, quest'ultimo esercizio prevedeva che gli alunni si accovacciassero alla pronuncia di vocaboli di genere maschile e che restassero in piedi alla pronuncia di vocaboli di genere femminile. Infine, l'esempio più emblematico di tale metodologia didattica interattiva è rappresentato dall'ultima lezione osservata, nella quale la docente ha abbandonato la divisione tripartita della lezione a vantaggio di un incontro interamente strutturato attorno a un'attività ludica, proponendo ai ragazzi una rivisitazione del gioco dell'oca. Il funzionamento e l'obiettivo del gioco originale sono rimasti i medesimi; la novità è stata l'aggiunta, da parte dell'insegnante, di una consegna inerente alla lingua italiana per ogni casella componente il percorso (Figura 2). Nel complesso, l'uso combinato di questi approcci didattici innovativi e interattivi ha promosso il coinvolgimento attivo degli studenti, implementando la soglia di attenzione e la pratica linguistica spontanea. Inoltre, tali strategie, hanno veicolato una cultura positiva dell'errore e rafforzato la coesione interna del gruppo classe, inclusa la figura dell'insegnante.

Figura 2 – Il gioco dell'oca: una rivisitazione



Fonte: elaborazione dell'autrice

Le ultime due aree di osservazione, a differenza delle precedenti, hanno ottenuto una valutazione neutra (Tabella 3) e corrispondono ai fattori di motivazione e alla gestione delle criticità. Questo posizionamento neutro è condizionato dall'elevata sorveglianza e governabilità del contesto in cui si è svolto il laboratorio. Difatti, la presenza costante dell'insegnante, l'aula di ridotte dimensioni e la numerosità contenuta dei partecipanti hanno favorito l'attivazione tempestiva della docente nel contenere le criticità e nell'orientare la motivazione. I risultati raccolti in merito a tali aree di osservazione sono difficilmente riconducibili a dinamiche totalmente autonome del gruppo, quanto piuttosto sembrano dipendere dalla mediazione della docente, il che ne giustifica l'andamento tendenzialmente positivo. Approfondendo le dinamiche motivazionali emerse, si ritiene opportuno distinguere tra obiettivi a lungo termine e a breve termine. Quelli a lungo termine che hanno incentivato la partecipazione al corso da parte dei ragazzi sono stati dichiarati dagli stessi nella prima lezione, in risposta ad un quesito dell'insegnante. L'orizzonte degli scopi prospettato dai soggetti è orientato a motivazioni strumentali come l'inserimento nel mondo del lavoro, il conseguimento della patente o la continuazione degli studi. Nel caso, invece, degli obiettivi a breve termine, sembra essere stato l'approccio didattico scelto dalla docente a mantenere viva la motivazione di lezione in lezione. La restituzione di *feedback* esclusivamente positivi, la scelta di un posizionamento prevalentemente a bassa asimmetria e l'interesse dimostrato per il *background* degli alunni sembrano aver incentivato l'autostima e l'autoefficacia dei partecipanti. Tanto è vero che, con il progredire degli incontri, gli alunni si sono dimostrati più disinvolti nel chiedere chiarimenti in caso di mancata comprensione, mostrando curiosità verso la lingua e più in generale verso la cultura ospitante. Anche nelle performance formali (alla lavagna o oralmente), l'incorrere nell'errore non ha demoralizzato i soggetti, bensì ha ravvivato la motivazione necessaria per comprendere il funzionamento della regola linguistica, favorendo l'apprendimento attivo. Spostando lo sguardo alle criticità manifestatesi, gli ostacoli sono stati esigui. Fin dalla prima osservazione, si è resa evidente la difficoltà dell'alunno ghanese (Rubino) nel seguire il ritmo di apprendimento della classe. Per ovviare al problema tempestivamente, l'insegnante ha concordato in autonomia con Rubino di svolgere un'ora di potenziamento individuale al termine di ogni lezione canonica. Tale intervento integrativo, non attesta soltanto la dedizione professionale, ma un'attenzione mirata alle esigenze educative del singolo da parte della docente. La stessa cura ha orientato alla risoluzione di una criticità simile, questa volta da attribuire all'alunno con l'abilità linguistica più sviluppata (Porfido). Poiché questo stava già frequentando un corso A1, essendo in Italia da ormai quattro mesi (Tabella 1), il laboratorio di L2 in analisi si è

dimostrato per lui poco stimolante. Presa consapevolezza della situazione, l'insegnante – dopo aver richiesto, senza successo, un trasferimento in un corso A2 – ha arginato l'inconveniente, conferendo allo studente il ruolo informale di aiuto-insegnante. Tale strategia ha riacceso entusiasmo nel soggetto che ha ricominciato a partecipare attivamente alle lezioni. Una seconda dimensione critica, visibile fin dall'inizio, si è rivelata essere la difficoltà, da parte del gruppo classe, di rispettare i turni di parola. In seguito al fallimentare tentativo da parte della docente di richiamare i ragazzi all'ordine – i quali rifuggivano nell'uso della lingua madre come scappatoia – l'insegnante ha rivalutato quale potesse essere la strategia più efficace da adottare per ovviare al problema. La soluzione infine scelta è stata quella della tolleranza: la docente ha accettato la pratica comunicativa agita dalla classe seppur caotica poiché, all'atto pratico, stimolava l'uso spontaneo della lingua seconda.

3.2 Interviste: la definizione dei contesti e i suggerimenti di policy

La seconda tecnica di ricerca sempre di matrice qualitativa in affiancamento all'osservazione naturalistica è l'intervista semi-strutturata. Come descritto nel capitolo metodologico si è scelto di intervistare le figure coinvolte nella didattica e nella gestione dei laboratori dell'ODV Unica Terra al fine di raccogliere una testimonianza diretta rispetto alla prospettiva "istituzionale", indagando in tal modo le dinamiche latenti che l'osservazione naturalistica in aula non avrebbe permesso di cogliere. Il primo colloquio è avvenuto con l'insegnante al termine della prima osservazione condotta. Tale scelta temporale è giustificata dal fatto che la ricerca sul campo non è coincisa con la lezione inaugurale del corso, la quale avrebbe permesso la rilevazione autonoma di variabili cruciali quali l'età, la nazionalità e il *background* relazionale e formativo degli studenti. Pertanto, una delle finalità che ha guidato parte della costruzione della traccia di intervista (Appendice A) è stata quella di recuperare le informazioni sopra descritte, necessarie a orientare le sessioni osservative successive. Oltre a ciò, si è tentato di trovare risposta ai molteplici quesiti accumulatisi al termine della prima osservazione, promuovendo la libera espressione della docente, al fine di far emergere dinamiche non direttamente osservabili in aula. Inizialmente il dialogo ha permesso di tracciare il profilo caratterizzante i partecipanti.

Questi, per la maggior parte di origine bengalese e vicini al raggiungimento della maggiore età, sembrano possedere una scolarizzazione formale consolidata nel paese d'origine:

“allora io so che tutti hanno studiato almeno sei anni, dai sei ai sette anni di scuola, io credo che abbiano fatto elementari e medie, hanno un livello di inglese abbastanza buono, parlano bene l'inglese, ma in Bangladesh insegnano bene l'inglese, cioè tutti i bengalesi, anche adulti che ho bengalesi, parlano bene l'inglese”

(Intervista con l'insegnante titolare del laboratorio L2)

Nonostante questo capitale culturale di partenza agisca positivamente accelerando le capacità di apprendimento della lingua italiana, come emerge dalle osservazioni in aula, fanno eccezione alcuni alunni, i quali dimostrano ritmi di apprendimento più lenti. Secondo l'ipotesi dell'insegnante ciò sembra dovuto all'età anagrafica:

“secondo me semplicemente sono alfabetizzati e hanno studiato e hanno imparato una lingua straniera che è l'inglese, sanno la loro lingua madre, ne sanno anche un'altra, ed è più facile sapendo un'altra lingua, hai già imparato come si impara un'altra lingua per cui adesso è molto più facile [...] esatto, più piccoli sono più rientrano nel periodo critico più è facile, più sei fuori più è difficile. [...] Io ho questo dubbio, che secondo me qualcuno non ha 17 anni, ce ne sono un paio che secondo me arrivati in Italia senza documenti hanno detto di avere 17 anni per avere la possibilità di entrare da minorenni e quindi essere accolti in cooperativa, in comunità e non ritrovarsi senza tetto.”

(Intervista con l'insegnante titolare del laboratorio L2)

Lo stralcio di intervista sopra riportato evidenzia una dinamica latente che supera i confini della classe. Infatti, i presunti ragazzi maggiorenni avrebbero dichiarato un'età inferiore come strategia di sopravvivenza, al fine di immettersi nel circuito di accoglienza delle cooperative sottraendosi temporaneamente all'esclusione sociale. Ciò suggerisce la criticità di un sistema che, non tutelando sufficientemente l'età adulta, costringe i soggetti a tali espedienti, in realtà controproducenti. Nel contesto specifico dei laboratori di L2, infatti, tali scappatoie rischiano di oscurare gli effettivi bisogni educativi del singolo nonché di rallentare i ritmi di apprendimento del gruppo classe.

Il secondo aspetto emerso dal dialogo con la docente riguarda le ragioni che hanno spinto i ragazzi a frequentare il corso. Motivazioni che non sono rimaste astratte ma si sono concretizzate nell'impegno dei soggetti nel partecipare alle attività, seppur ciascuno con i suoi tempi. Tale aspetto trova riscontro nelle parole dell'insegnante:

“la prima lezione ci siamo presentati e la domanda di presentazione è perché vuoi imparare l'italiano? cosa ti aspetti dopo questo corso? il tuo obiettivo? ...

e mi hanno detto patente, lavorare, CPIA, studiare, passaporto, fidanzata e sono belli cazzuti ok, alcuni di più alcuni di meno, alcuni sanno già le cose che stanno facendo e vanno come treni, li vedi che fanno già gli esercizi, che sono super veloci, qualcuno è un po' più indietro, facendo le lezioni si raggrupperanno tutti ad un livello. Però tutti hanno l'obiettivo di! Probabilmente hanno anche il sogno dell'Italia, cioè i loro genitori gli hanno presentato l'Italia in un determinato modo e loro ambiscono a quello”

(Intervista con l'insegnante titolare del laboratorio L2)

La lingua italiana si dimostra, così, uno strumento imprescindibile per la realizzazione degli obiettivi futuri dei partecipanti. Inoltre, è da notare, come accennato dall'insegnante, che le loro aspirazioni sembrano essere state influenzate dalla narrazione del paese d'arrivo trasmessa dalla famiglia. Pertanto, i percorsi di inclusione di questi giovani con *background* migratorio devono confrontarsi da un lato con le aspettative interiorizzate tramite la socializzazione familiare e, dall'altro, con la realtà dei contesti che si trovano ad abitare nel paese ospitante.

Successivamente la conversazione si è focalizzata sulla questione del reclutamento dei partecipanti. Inizialmente, il laboratorio di L2 prevedeva come beneficiari i minori stranieri frequentanti le scuole del territorio di Padova, nella pratica in aula si sono presentati minori stranieri non accompagnati provenienti da diverse cooperative del territorio. Ciò ha comportato una ridefinizione dell'assetto spaziale per la gestione dei laboratori in virtù del *background* poco conosciuto dei partecipanti. Il dialogo avuto con l'insegnante esplicita dettagliatamente tale dinamica:

“il progetto in realtà nasce per le scuole, il problema è che effettivamente la scuola è già partita, sta finendo quest'anno; quindi, i ragazzi sono già stati inseriti ad inizio anno, stanno già parlando italiano quelli che devono parlare italiano, perché questo è un corso proprio base base, pre A1, A1. [...] Chi invece ha chiamato disperatamente sono state le cooperative, comunità di minori non accompagnati, che è un altro paio di maniche nel senso che minori che magari hanno qua una famiglia, che vanno a scuola, che gli serve un italiano per poi studiare, quelli no, e sono un'altra cosa ovviamente più gestibili, questi ... C'è ti spiego, io dovevo essere in un'altra aula che era fuori da dov'eravamo noi, bisognava andare in un'altra porta, giardino, altra aula, se fossero stati probabilmente minori dai 14 ai 17 delle scuole con anche ragazze mi avrebbero messo di là, ma sono undici diciassettenni non accompagnati, senza genitori, senza niente e hanno preferito mettermi di fianco all'ufficio della coordinatrice, anche per sicurezza capito, quindi proprio una situazione diversa, letta in modo diverso. [...] non si può neanche portare lì ragazzi che magari ti fanno il desfo perché non lo sai, non li conosci, non hai la garanzia della scuola che ti dice tranquilla, lui, lei è bravo, non conosci, non sai e quindi diciamo che eravamo un po' più preoccupati, io, io no, io ho detto quello che arriva arriva e amen. Però sicuramente se hanno deciso di cambiare l'aula, forse un po' di

preoccupazione c'era, anche normale più che altro per l'ambiente che è Unica Terra. [...] è uno spazio molto sicuro, c'è lì non ci va solo la gente che vuole imparare l'italiano, ma ci vanno anche donne che hanno problemi in casa, nella stanza accanto cuciono, stanno con i bambini, non è un ambiente dove si fanno corsi di italiano punto. Ci sono anche delle dinamiche più delicate [...]"

(Intervista con insegnante titolare del laboratorio L2)

Le criticità sollevate dallo stralcio di intervista dimostrano una costruzione del progetto poco attenta alle tempistiche vincolanti gli altri attori coinvolti nel progetto, costringendo ad una rimodulazione dell'azione dell'intervento in corso d'opera, che se da un lato mostra flessibilità e capacità di adattamento dei soggetti coinvolti, dall'altra sottrae l'opportunità di creare un progetto ad *hoc* sui bisogni dei reali beneficiari. Inoltre, il cambio del profilo dei partecipanti a ridosso dell'avvio del progetto ha costretto a ripensare gli spazi dedicati all'attività, dimostrando come sia necessario studiare non solo il target beneficiario con anticipo, ma anche il contesto in cui si inserisce l'intervento, per poter garantire le migliori condizioni di azione ai partecipanti nel rispetto delle peculiarità caratterizzanti anche i destinatari di altre progettualità già in essere nell'organizzazione di volontariato.

L'ultima questione affrontata con la docente riguarda gli obiettivi del corso e le prospettive di inserimento scolastico successive. Ciò che si evince dal dialogo con l'insegnante è la speranza di inserire i ragazzi in un percorso scolastico, fosse anche la scuola serale per adulti (CPIA⁷). Tale speranza è oscurata dalla consapevolezza del breve tempo che separa i soggetti dal raggiungimento della maggiore età, la quale li costringe ad uscire dalla protezione della cooperativa esponendosi ad un mondo del lavoro a cui ambiscono, ma per il quale non hanno gli strumenti adatti per affrontarlo. In merito, è rilevante ciò che ha rilasciato l'insegnante:

"CPIA, il ragazzo che è un po' più bravo che parla un po' di più, lui dice io voglio lavorare e voglio andare al CPIA, quindi magari entrambe le cose. Comunque, la speranza è inserirli nella scuola, sicuramente non si fanno tutte le superiori, hanno già 17 anni e molti invece non potranno nemmeno entrare. Ce n'è uno che ne ha 17 appena compiuti forse lui potrebbe aspirare ad entrare, però è difficile. Al CPIA invece, scuola serale, non è scuola normale come gli altri ragazzi, lì molti aspirano a quello per poi lavorare, e altri solo a lavorare, dipendono un po' dalle loro esigenze e da quello che vogliono."

"esatto, tutte le cooperative sono anche diverse, però effettivamente compiono 18 anni, non stanno più in casa famiglia, 18 anni li hanno compiuti e poi si devono arrangiare"

(Intervista con insegnante titolare del laboratorio L2)

⁷ Centro Provinciale per l'istruzione degli adulti

Tale scenario denota come le aspirazioni formative dei partecipanti si scontrino con i vincoli normativi-istituzionali. Difatti, l'imminente raggiungimento della maggiore età, costringe i soggetti ad un inserimento tempestivo nel mercato del lavoro. La dinamica lavorativa rientra nelle aspirazioni dei ragazzi, in virtù anche del mandato e delle aspettative familiari, ma in questo scenario diventa l'unica alternativa possibile, poiché la transizione all'età adulta decreta la fine del supporto e dell'accoglienza dei canali protetti quali le cooperative. Questa evidente criticità invita a riflettere su un possibile malfunzionamento delle politiche sociali rispetto alla gestione e alla valutazione dei bisogni dei soggetti che vivono la transizione all'età adulta.

La seconda intervista condotta è stata somministrata alla coordinatrice dei laboratori dell'ODV Unica Terra. Il primo degli obiettivi di tale dialogo è stato quello di indagare il funzionamento della rete di comunicazione che ha gestito la diffusione della proposta dei laboratori di L2, in modo tale da comprendere perché i beneficiari previsti dal progetto non si sono rivelati quelli effettivi. Tale questione viene chiarita dalle parole della coordinatrice:

“sì, però quando noi abbiamo mandato l’informativa a tutte le scuole di Padova, poiché sul territorio ci sono anche tutti i minori non accompagnati [...] le cooperative ci hanno praticamente occupato tutti i posti, poiché c’è una carenza di servizio da questo punto di vista, nel senso che le cooperative fanno quello che riescono, il CPIA è sempre strapieno, quindi diciamo che un po’ hanno approfittato dell’opportunità e quindi nonostante noi avremmo dovuto farli per le scuole, le scuole però non hanno risposto alla nostra comunicazione, un po’ perché era tardi, siamo partiti un po’ in ritardo, perché avevamo altre cose da incastrare prima. Per questo siamo partiti prima dalle scuole, quando abbiamo visto che le scuole non davano nessun riscontro abbiamo dato l’accesso alle cooperative che nel frattempo ci avevano già chiamato.”

(Intervista con la coordinatrice dei laboratori L2)

Questo stralcio di intervista sottolinea un disallineamento tra gli attori coinvolti in questo specifico intervento di welfare educativo. L'attività, progettata dall'ente di terzo settore, infatti, non ha tenuto conto dei tempi vincolanti le istituzioni scolastiche, stabilendo l'assenza di riscontri da parte di queste ultime. Osservando, invece, l'agire delle cooperative, si denota un'incessante richiesta di servizi formativi che i canali istituzionali ordinari quali i CPIA, non riescono a colmare. Pertanto, l'ente di Terzo settore sembra assumere la funzione di *welfare d'emergenza*: l'intervento viene riadattato rispetto ai bisogni più urgenti nel territorio, sfavorendo tuttavia l'opportunità di costruire progettualità mirate e durature per i soggetti richiedenti.

Un secondo ambito approfondito attraverso l'intervista alla coordinatrice corrisponde alla prevista attivazione, nel corso del biennio di progetto, di un corso di livello A2 in continuità con il laboratorio A1 già terminato. Si tratta di una questione rivelatasi critica, nel momento in cui sono venuti a cambiare i beneficiari dell'intervento. Difatti, gli effettivi partecipanti al corso hanno la peculiarità di raggiungere la maggiore età entro la fine dell'anno, con il rischio di essere esclusi dal sistema di accoglienza. Tale dinamica non permetterebbe, in futuro, di ricreare la classe in esame per affrontare un modulo di livello successivo, compromettendo, in tal modo, la progettualità costruita in origine e le sue implicazioni. A tal proposito la coordinatrice afferma:

“bah riprenderemo con un altro A1, perché le richieste sono state tante e quindi diamo la priorità a chi è appena arrivato sul territorio adesso negli ultimi mesi e rifaremo il corso A1 perché le cooperative vorrebbero fare questo lavoro qui con chi è già venuto il problema è che nella classe non puoi mettere un A1 e uno che ha già fatto un A1 perché i livelli sono troppo distanti e quindi qual è il problema, chi sta facendo l'A1 chiaramente ha delle difficoltà e resta indietro, loro, per esempio, che hanno già fatto l'A1 e sono anche un A1+ anche un A2 eehh si annoiano da morire perché devono riprendere tutto il programma che hanno fatto, per cui l'idea visto che ci sono è di fare un altro corso A1, poi vediamo insomma. Preferiamo dare una formazione di base a tutti e poi ... in maniera da dare lo spazio a più ragazzi possibili, poi se ci sarà, vediamo un po' appunto, poi a settembre come si evolve la cosa, allora a quel punto lì possiamo pensare, con un gruppo di loro di andare avanti e fare un livello successivo, però tieni conto che loro fanno tutti 18 anni adesso; quindi, nel progetto diciamo su cui stiamo lavorando questa cosa non è possibile farla. Adesso vediamo se a settembre con l'inizio delle scuole riusciamo a fare gli altri due corsi con gli studenti neoarrivati dalla scuola”

(Intervista con la coordinatrice dei laboratori L2)

Questo scenario pone l'attenzione su due dinamiche organizzative. La prima, corrisponde alla flessibilità e alla capacità di adattamento dimostrata dall'ODV Unica Terra nel rimodulare il servizio offerto verso soggetti con un bisogno reale ed immediato. La seconda, invece, si traduce nella difficoltà a mantenere la continuità temporale nell'avanzamento didattico così come previsto dal progetto in origine. Difatti, poiché i beneficiari effettivi non coincidono con quelli preventivati, si manifestano delle peculiarità specifiche, quali l'imminente transizione all'età adulta e la conseguente fuoriuscita dal sistema di protezione delle cooperative, che non essendo state considerate in fase di progettazione obbligano ad una riprogrammazione continua delle azioni da mettere in campo.

L'ultima questione emersa dal colloquio con la coordinatrice si è sviluppata a partire da una dinamica registrata durante le osservazioni in aula: l'abbandono del laboratorio, dopo poche

lezioni, da parte di due studenti. Poiché frequentavano già il CPIA, il corso è risultato per loro poco utile e stimolante, tanto da interromperlo. Questo fatto ha rischiato di sottrarre ad altri minori, senza pregressi linguistici nella lingua italiana, l'opportunità di usufruire del laboratorio. In merito a tale episodio, la coordinatrice ha chiarito le dinamiche nel modo seguente:

“il CPIA ha pochi posti, per cui quando si fanno le iscrizioni al CPIA e il CPIA manda fuori la tabella di chi ha preso e chi no e se ne hanno presi due su 11 solo quei due fanno quel percorso lì. Perché in realtà loro tutti erano iscritti al CPIA e molto probabilmente anche ad altri corsi, cioè perché loro tendono a tutto quello che c'è nel territorio, specialmente se non si paga. [...]”

(Intervista con la coordinatrice dei laboratori L2)

Questo modo di procedere delle cooperative riflette un meccanismo di sopravvivenza obbligato dalla mancanza di canali istituzionali capaci di soddisfare la domanda di alfabetizzazione. Tale meccanismo si traduce nell'iscrizione massiva degli MSNA, da parte degli operatori, a qualsiasi corso L2 accessibile nel territorio. Se, in prima istanza, questa misura preventiva sembra necessaria vista la scarsità dei servizi formativi, in realtà si rivela controproducente: la corsa all'accaparramento dei posti genera un sovraffollamento fittizio della domanda, che non rispecchia la realtà dei bisogni sul territorio e conduce, paradossalmente, alla reale rimozione di posti per coloro che non ne hanno a disposizione così come è successo nel corso in esame.

3.3 Questionario: il punto di vista degli studenti

In ultima analisi, si vogliono descrivere i risultati ottenuti dalla somministrazione del questionario strutturato. In origine, al momento della definizione del disegno di ricerca, il questionario è stato individuato come strumento utile a rilevare informazioni da una platea di intervistati di numerosità adeguata. Tuttavia, l'avvio del laboratorio di L2, avendo raccolto una numerosità esigua, ha costretto a ridefinire la finalità del questionario, mantenendolo come strumento utile a suggerire piste interpretative e completare il quadro emergente dalle osservazioni. Secondo quanto già riportato nel capitolo metodologico, lo strumento di ricerca ha dunque l'intento di raccogliere la prospettiva dei partecipanti sul laboratorio frequentato al fine di supportare o problematizzare i dati registrati qualitativamente.

Il primo blocco di domande è stato dedicato ai dati socio-anagrafici i quali confermano il genere e l'età dei soggetti oltre al fatto dell'impossibilità di inserimento in un percorso scolastico. Tra queste rilevazioni è interessante riportare le risposte relative all'età.

Tabella 4 – Età dei partecipanti

2. Indica la tua età (scrivi per piacere quanti anni hai)	
17	Diciasate
Ho 17 anni	Diciassette / 17
17	Io ho diciassette
17	Io ho diciassette anni
17	-

Fonte: elaborazione dell'autrice

Le risposte registrate non sono significative tanto per il contenuto, piuttosto per la modalità di scrittura della risposta. Come è evidente dalla Tabella 4 alcuni alunni hanno utilizzato la dicitura in cifre altri hanno preferito quella in lettere, integrando il numero in una vera e propria frase. Questa scelta denota una scarsa familiarità da parte degli studenti nell'utilizzo di uno strumento di rilevazione, quale il questionario; inoltre riflette la loro motivazione, poiché essi si cimentano nella produzione scritta della lingua appresa, nonostante la scrittura sia stata una delle abilità meno esercitate.

La seconda parte del questionario, invece, si è strutturata attorno al tema delle relazioni e delle nozioni acquisite. Le risposte raccolte si sono dimostrate complessivamente positive:

Tabella 5 – Ampliamento del capitale sociale

Modalità di risposta	Si	No
4. Durante questa attività hai conosciuto ragazzi nuovi con cui non avevi mai avuto contatti prima di questa attività?	9	0
5. Ha creato nuovi rapporti di amicizia?	8	1

Fonte: elaborazione dell'autrice

Come attestano le osservazioni in aula, i partecipanti hanno confermato la tendenza a costruire legami di amicizia.

Anche i risultati relativi al rapporto con l'insegnante si sono mostrati totalmente positivi confermando l'efficacia delle strategie adottate dalla docente in aula per guadagnarsi la fiducia e l'attenzione degli studenti.

Tabella 6 – Valutazione dell’interazione con le figure educative

Modalità di risposta	Bene	Male	Così così
7. Come ti sei trovato con gli educatori e gli insegnanti che organizzavano l’attività?	9	0	0

Fonte: elaborazione dell’autrice

La domanda relativa alle nozioni acquisite, dimostra l’utilità del corso per la totalità della classe, anche per quegli alunni che avevano delle conoscenze pregresse della lingua italiana:

Tabella 7 – Valutazione dell’apprendimento di nuove conoscenze

Modalità di risposta	Si molte	Si qualcuna	No nessuna
6. Durante questa attività hai imparato cose che non sapevi?	8	1	0

Fonte: elaborazione dell’autrice

Nell’ultima sezione del questionario si è indagata principalmente l’utilità e il gradimento del servizio secondo la percezione dei partecipanti:

Tabella 8 – Valutazione dell’utilità futura del laboratorio

Modalità di risposta	Si	No	Forse
10. Pensi che questa attività ti sarà utile?	8+1	0	1

Fonte: elaborazione dell’autrice

Come emerge dalla Tabella 8 il laboratorio di L2 è stato valutato dall’intera classe come uno strumento valido per realizzare i propri obiettivi futuri soddisfacendo le aspettative dei ragazzi esposte all’insegnante all’inizio del corso. Solo un alunno ha scelto due risposte – forse e si – per rispondere alla domanda. Tale indecisione si può ipotizzare sia dovuta a una comprensione poco chiara della domanda.

Infine, le domande sul gradimento sono state di duplice natura. La prima è stata strutturata tramite una scala Likert per registrare l’apprezzamento complessivo del corso da parte della classe. Successivamente, si sono poste due domande a risposta aperta per raccogliere nel dettaglio gli elementi concreti graditi e non graditi dai soggetti.

Tabella 9 – Espressione del gradimento del laboratorio 1

8. Complessivamente ti è piaciuta l'attività a cui hai partecipato?

1(per niente)	2	3	4	5(moltissimo)
0	0	0	7	1

1 risposta nulla

Fonte: elaborazione dell'autrice

Figura 3 – Espressione del gradimento del laboratorio 2

11. Indica la cosa che ti è piaciuta di più durante questo percorso: *

MI PIACIUTO MOLTO LA LAZIONE PERCHÈ L'INSEGNANTE SPIEGA MOLTO BENE

12. Indica la cosa che non ti è piaciuta per niente durante questo percorso: *

NON MI È PIACUTO AULA NON C'E' VENTILATORE.

11. Indica la cosa che ti è piaciuta di più durante questo percorso: *

Mi piace l'insegnante. insegnante è simpatico e gentile. insegnierze tutto facile.

12. Indica la cosa che non ti è piaciuta per niente durante questo percorso: *

Mi piace tutto. La aula è bello.

11. Indica la cosa che ti è piaciuta di più durante questo percorso: *

mi piace l'ambiente e la signora Emma.

12. Indica la cosa che non ti è piaciuta per niente durante questo percorso: *

Non me piace c'è VENTILATORE.

Fonte: elaborazione dell'autrice

Dalle risposte del questionario emerge che il corso di L2 è stato apprezzato dall'intera classe. Tale evidenza è confermata anche dai successivi dati qualitativi, i quali mostrano come sia stato particolarmente gradito l'approccio della docente nell'insegnamento della lingua italiana. Al contrario, non si riscontrano elementi di insoddisfazione significativi, ad eccezione delle dotazioni strutturali dell'aula, la quale risulta priva di un impianto di condizionamento, con conseguenti criticità sulle condizioni ambientali.

3.4 Sintesi dei risultati emersi dalle diverse tecniche di ricerca

A seguito dell'analisi dettagliata dei dati scaturiti dal percorso di ricerca, si rende necessaria una triangolazione delle informazioni raccolte al fine di riordinare e mettere in relazione le evidenze empiriche. Tale sintesi permetterà di sottolineare eventuali convergenze e discrepanze tra i risultati registrati dai diversi strumenti d'indagine, mostrando i punti di forza e le criticità caratterizzanti l'oggetto di studio. Un primo ambito in cui i risultati delle diverse tecniche di ricerca si sono validati vicendevolmente è quello relazionale. Il clima fraterno tra gli alunni e il coinvolgimento nelle interazioni dell'insegnante da parte del gruppo classe si sono rese visibili in svariati modi durante le osservazioni. Tali deduzioni implicite sono state confermate dagli stessi studenti, i quali hanno risposto positivamente alle domande del questionario inerenti ai rapporti tra pari e con la docente. Anche nel campo della motivazione tutti e tre gli strumenti di ricerca hanno registrato dati fra loro coerenti. La motivazione dimostrata dagli alunni in aula nell'apprendere l'italiano viene confermata non solo dalla testimonianza dell'insegnante, ma anche dai ragazzi nel questionario, attraverso una valutazione positiva sull'utilità del corso. Un ambito che, invece, sarebbe rimasto nell'ombra senza l'adozione di una specifica tecnica di ricerca è quello della struttura organizzativa reggente il corso di L2. Difatti, questa non è stata direttamente osservabile nel monitoraggio dei laboratori che sono il risultato finale di una pianificazione precedente, la quale rimane implicita. Inoltre, quest'ultima diventa ancor più difficile da inferire attraverso il questionario poiché questo persegue un fine differente, ossia rilevare il punto di vista dei partecipanti. Pertanto, l'intervista ai soggetti rappresentanti l'organizzazione, è stata centrale per indagare la struttura celata dietro il laboratorio. In particolare, attraverso le interviste è emersa la criticità caratterizzante il progetto, la quale si può riassumere come una disorganizzazione da parte dell'ente del Terzo settore capofila rispetto alla gestione dei tempi di lavoro dei molteplici enti preventivati nell'azione progettuale. Tale disallineamento ha trasformato l'intervento in esame in un'azione di *welfare emergenziale* deviando dal raggiungimento degli obiettivi pianificati e offrendo un servizio non preparato a rispondere a tutte le esigenze dei reali beneficiari. Nonostante ciò, tale cambiamento ha permesso di portare alla luce la questione dei MSNA invitando a riflettere sulla necessità di interventi progettuali rivolti direttamente a tale target.

Conclusioni

L'esperienza del progetto TRE fin qui descritta invita a riflettere su due elementi problematici, riconducibili alle più generali progettualità di secondo welfare: la sostenibilità dell'intervento e l'adeguatezza delle politiche dedicate al target beneficiario. Per ragionare sulla sostenibilità dell'intervento bisogna tener conto che le progettualità come quella in analisi – il progetto TRE – sono limitate nel tempo in quanto finanziate da una Fondazione e autonome dal soggetto pubblico. Tale dinamica, seppur naturale nelle azioni di secondo welfare, diventa problematica nel momento in cui le istituzioni non si curano di sistematizzare l'intervento, trasformandolo in un servizio sostitutivo al welfare pubblico piuttosto che alternativo e complementare ad esso. In altre parole, il secondo welfare rischia di tradursi in ciò che si potrebbe definire un “*welfare emergenziale*”, ossia in un'azione volta ad arginare temporaneamente un bisogno scoperto, senza però apportare un cambiamento alla struttura causa di quel bisogno. L'intervento capace di agire in profondità è, invece, quello alternativo e complementare al welfare pubblico poiché si fonda sulla cooperazione con le istituzioni, le quali permettono di stabilizzare e sistematizzare l'innovazione sperimentata dal privato sociale. Tuttavia, anche la presenza di una co-progettazione con il settore pubblico non garantirebbe la sostenibilità dell'intervento, poiché le risorse dedicate al welfare, specie in ambito educativo e sociale, sono particolarmente esposte a tagli e ridimensionamenti. Il caso di TRE mostra come la partecipazione del settore pubblico nel riconoscimento degli interventi agiti dal Terzo settore sia ancora approssimativa, vanificando l'effetto dimostrativo dell'agire delle Fondazioni, le quali altrimenti indicherebbero alle istituzioni dove e come intervenire in modo innovativo. Questa approssimazione tende a scaricare la responsabilità della continuità progettuale all'ETS dimenticando che la sua finalità è quella di sperimentare e non di stabilizzare. Pertanto, finché il soggetto pubblico non decide sistematicamente di supportare l'azione del privato sociale, quest'ultimo incorre nel rischio di perdere la capacità di generare, nel lungo periodo, quel cambiamento di valore che è il suo obiettivo ultimo. La difficoltà di mantenere la continuità inficia anche sul piano valutativo del progetto: una valutazione di impatto sociale costretta alla finestra temporale limitata alla realizzazione dell'intervento non permette di restituire gli *outcome* e gli *impact*, ma solamente gli *output*, generando uno scenario di valutazione incompleto e parzialmente efficace nei suoi scopi. Pertanto, è evidente come la VIS inerente al progetto TRE sia parziale non per ragioni legate al caso specifico, ma poiché emerge la patologia sopra discussa. In tal senso, sarebbe opportuno che le politiche pubbliche si impegnassero nel riconoscere e nel

co-progettare con il Terzo settore, in modo tale da cogliere le innovazioni che si rivelano efficaci per tradurle in servizi strutturali. Ciò permetterebbe di scardinare la logica per cui tanto la sperimentazione sociale quanto la valutazione di impatto sociale restano dipendenti dai tempi limitati del finanziamento privato.

La seconda criticità emersa dal progetto TRE si interroga sull'adeguatezza delle politiche rivolte al target beneficiario. Come già constatato, i partecipanti al laboratorio di L2 sono MSNA neoarrivati in Italia, prossimi al raggiungimento della maggiore età. Le politiche si dimostrano accorte nel riconoscere che lo *status* di minore comporta bisogni specifici, i quali richiedono un supporto specifico in termini di tutele e servizi – il laboratorio di L2 ne è una testimonianza. Tuttavia, tale riconoscimento decade con il compimento del diciottesimo anno di età, come se il cambiamento anagrafico coincidesse con una piena presa di autonomia da parte del soggetto. La questione è che esiste uno scarto fra la realtà dei fatti e l'agire del sistema: tra un ragazzo di diciassette anni e trecentosessantaquattro giorni e un neomaggiorenne al suo primo giorno di maggiore età non c'è alcuna differenza sostanziale nei bisogni o nelle competenze acquisite; tuttavia, a livello istituzionale la persona viene posta in due categorie di diritto, con tutele disgiunte l'una dall'altra, tanto miopi nel non considerare le implicazioni derivanti dalla transizione all'età adulta, quanto scoordinate rispetto alle politiche riservate a coloro che sono formalmente adulti. Ne consegue che il processo di inclusione avviato dal laboratorio di L2 è destinato a disperdersi poiché le tutele decadono proprio nel momento in cui la condizione di vulnerabilità del soggetto si aggrava. Ciò accade poiché si presuppone erroneamente, che la fase di passaggio all'età adulta esaurisca i bisogni presenti fino a quel momento, quando, invece, li accresce, richiedendo un sostegno continuativo. Pertanto, sarebbe auspicabile adottare un insieme di politiche capaci di accompagnare con gradualità il beneficiario verso la vita adulta, invece di una loro totale assenza in virtù di una mera formalità anagrafica quale lo *status* di maggiorenne.

Per entrambi i casi, dunque, è il mantenimento della continuità da parte delle istituzioni pubbliche ad essere assente: tanto nei confronti degli interventi progettuali messi in essere dal Terzo settore, quanto nei percorsi di accompagnamento dei beneficiari.

Bibliografia

- Ambrosini, M., & Pozzi, S. (2019). *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*. Centro Studi Medi.
- AMU – Azione per un Mondo Unito. (2022). *Linee guida interne per la generazione e valutazione dell'impatto sociale* (Versione 1). Settore Cooperazione allo Sviluppo.
- Ascoli, U., & Pavolini, E. (2012). Ombre rosse: Il sistema di welfare italiano dopo venti anni di riforme. *Stato e Mercato*, 32(3), 429 – 464.
- Barbetta, G.P. (2013). *Le Fondazioni*. il Mulino.
- Bichi, R. (2008). *Separated children: I minori stranieri non accompagnati*. Franco Angeli.
- Borri, A., Masiero, G., & Arici, M. (2018). L'inclusione nel tempo della pluralità. Studiare in italiano L2. *Ricercazione*, 10(2), 245-265.
- Busso, S., & Cavaletto, G. M. (2014). Lavori in corso. Una regione in transizione. In A. Luciano (A cura di), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi* (pp. 36-73). Rosenberg & Sellier.
- Caritas Italiana, & Fondazione Migrantes. (2024). *XXXIII Rapporto Immigrazione 2024. Popoli in cammino*. Tau Editrice.
- Cavaletto, G. M. (2026). Lo spazio del welfare educativo in uno scenario multiattore. In M. Visentin & V. Segalina (A cura di), *Oltre i confini dell'aula. Opportunità, sfide ed etica delle partnership educative* (pp. 31-43). Franco Angeli.
- Cavaletto, G.M., & Visentin, M. (2026). Welfare educativo e migrazioni. La sfida dell'inclusione (im)possibile? In M. Visentin & V. Segalina (A cura di), *Oltre i confini dell'aula. Opportunità, sfide ed etica delle partnership educative* (pp. 79-90). Franco Angeli.
- Chen, H. T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Sage Publications.
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. SAGE Publications.
- Chen, H. T. (2012). Theory-driven evaluation: Conceptual framework, application and advancement. In R. Strobl, O. Lobermeier, & W. Heitmeyer (A cura di), *Evaluation von Programmen und Projekten fu reine demokratische Kultur* (pp. 17-26). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Cingolani, P., Premazzi, V. & Ricucci, R. (2018). *FaSI. Fare Scuola Insieme* (Rapporto di ricerca). FIERI.

- Colombo, M. (2015). Dinamiche sociali e sistema educativo in Italia dopo la crisi del Welfare State. In A. Aa.Vv (A cura di), *L'educazione nella crisi del Welfare State* (pp. 31-53).
- Commissione delle Comunità Europee. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC(2000) 1832).
- Crouch, C. (2017). Welfare state come investimento sociale: per quali obiettivi? *La Rivista delle Politiche Sociali*, (3), 25-44
- De Feyter, J. J., & Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 411 – 431.
- Del Boca, D., & Pasqua, S. (2010). *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia* (FGA Working Paper No. 36/2010). Fondazione Giovanni Agnelli.
- Depedri, S. (2020). La valutazione dell'impatto sociale? Farla divenire uno strumento utile. *Impresa Sociale*, 4/2020, 12-20
- Di Rosa, R. T. (2019). Il fenomeno dei minori stranieri non accompagnati: dalla prima accoglienza ai percorsi di integrazione. In R. T. Di Rosa, G. Gucciardo, G. Argento, & S. Leonforte (A cura di), *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati* (pp. 13-35). FrancoAngeli.
- Donati, P., & Solci, R. (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*. Bollati Boringhieri
- Elder, G. H., JR. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15
- Esping-Andersen, G. (2005). Le nuove sfide per le politiche sociali del XXI secolo. *Stato e Mercato*, 25(2), 181-206.
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: La lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, (1), 1-12.
- Ferrari, S. (2020). Un ponte tra la classe e il laboratorio di italiano L2: Strategie didattiche. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 516-528.
- Ferrera, M. (2006). *Le politiche sociali: L'Italia in prospettiva comparata*. Il Mulino.
- Ferrera, M. (2012). L'analisi delle politiche sociali e del welfare state. In M. Ferrera (A cura di), *Le politiche sociali*. il Mulino.

- Ferrera, M. (2013). Verso un modello UE del capitale umano? *Scuola Democratica*, 3, 725 – 731
- GECES Sub-group on Impact Measurement. (2015). *Proposed approaches to social impact measurement in European Commission legislation and practice relating to EuSEF and EaSI*. European Commission.
- Hemerijck, A. (2012). *Changing welfare states*. Oxford University Press.
- Iacopino, A. (2025). Scuola e inclusione: L’istruzione inclusiva quale strumento di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. *Rivista Giuridica Ambiente Diritto*, 25(3), 1 – 16.
- Legge n. 106 (2016, 6 giugno) (Italia). *Delega al Governo per la riforma del Terzo settore, dell’impresa sociale e per la disciplina generale del servizio civile universale*. GU, (141).
- Ministero dell’Istruzione e del Merito. (2025). Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2023 – 2024.
- Morel, N., Parlier, B., & Palme, J. (A cura di). (2012). *Towards a social investment welfare state?*. Policy Press.
- Ostrom, E. (2009, 8 dicembre). *Beyond markets and states; Polycentric governance of complex economic systems* [Discorso di premiazione del Premio Nobel]. Nobel Prize.
- Partenariato del progetto TRE. (2026). *Scheda di valutazione intermedia: Bando Inclusion* [Documento non pubblicato]. Università degli studi di Padova, Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali.
- Parziale, F. (2015). Welfare educativo tra inclusione e diseguaglianze. *AUR&S*, (11-12), 169 – 201.
- Parziale, F. (2017). Modelli locali di welfare educativo e diseguaglianze tra le classi sociali nell’accesso all’università. *Studi di Sociologia*, 55(1), 81 – 101.
- Premazzi, V., & Ricucci, R. (2014). *Oltre l’accesso: Educazione e cura per la prima infanzia tra famiglie italiane e straniere* (Rapporto di ricerca). FIERI.
- Ricucci, R. (2005). La generazione “1.5” di minori stranieri: Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglie e tempo libero. *Polis*, 19(2), 233 – 264.
- Santagati, M., & Colussi, E. (a cura di). (2022). *Alunni con Background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società*. Rapporto nazionale (Report ISMU No. 4/2022). Fondazione ISMU.
- Santagati, M., Argentin, G., & Bertozzi, R. (2024). Dove apprendono i MNSA in Italia? Principali risultati di una survey nazionale. In M. Santagati, A. Barzaghi, & C. Ferrari

(A cura di), *Minori stranieri non accompagnati a scuola. Se l'improbabile diventa possibile* (pp. 77-101). FrancoAngeli.

- Save the Children. (2014). *La lampada di Aladino: L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia.
- Sayad, A. (2002). *Doppia assenza: Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Raffaello Cortina Editore.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Franco Angeli
- Stame, N. (2020). Valutazione d'impatto sociale: Committenti, Enti di Terzo Settore e valutatori. *Impresa Sociale*, 4/2020, 54-60
- Tolomelli, A. (2016). Bologna: da centro a periferia del welfare educativo. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 5(1), 61 – 82.
- Venturi, P. (2019). *La valutazione d'impatto sociale come pratica "trasformativa"* (Short Paper No. 19/2019). AICCON.

Sitografia

- Associazione Popoli insieme ODV. (n.d). *Home*. <https://www.popolinsieme.eu/>
Ultima consultazione: 29/05/2026
- Comune di Padova – Settore Programmazione Controllo e Statistica. (2026). *Annuario statistico 2025, sez.2 - Popolazione*. <https://www.comune.padova.it/padova-cifre>
Ultima consultazione: 2/09/2026
- Ministero dell’Istruzione. (2022). *Orientamenti interculturali: Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/orientamenti-interculturali
Ultima consultazione: 2/09/2026

Appendice A – Traccia di intervista

<i>Traccia dell'intervista semi-strutturata rivolta alla docente del corso di italiano L2 – Intervista condotta il 15/04/26</i>	<i>Traccia dell'intervista semi-strutturata rivolta alla coordinatrice dei laboratori L2 – intervista condotta il 3/06/26</i>
1. Da quanto sono in Italia i ragazzi? 2. Sono inseriti nella scuola italiana? 3. Qual è il loro background scolastico? 4. Qual è l'obiettivo del corso? L'insegnamento della lingua A1 è propedeutico a che cosa? 5. Quali sono le prospettive per il loro futuro grazie all'acquisizione della lingua base? 6. Come mai sono quasi tutti bengalesi e maschi? 7. Sono motivati a seguire il corso? Cosa li spinge secondo te a venire? 8. Che rapporto hanno con le cooperative? 9. Da dove arrivano i ragazzi, come sono venuti a conoscenza di questo corso, quali reti si sono mobilitate?	1. È la prima volta che collaborate con Popoli insieme? 2. Nel progetto originale i ragazzi erano da reclutare dalle scuole? Come mai non arrivano dalle scuole? 3. In che modo avete comunicato la presenza dei laboratori, eravate in contatto con delle scuole? era vostro compito divulgare dei corsi di italiano? 4. Nel caso di risposte negative: Cosa non ha funzionato a livello di comunicazione secondo voi? Cosa doveva essere fatto? 5. I ragazzi che ora frequentano il corso arrivano dalle cooperative? Sono state le cooperative a contattarvi o vi siete proposti voi? 6. Le cooperative si occupano di ospitare i ragazzi, funzionano come delle comunità giusto? 7. Per i ragazzi di questo corso è previsto un laboratorio di livello A2? 8. Ad inizio corso frequentavano dei ragazzi che poco dopo hanno abbandonato poiché frequentavano già il CPIA, qual è il motivo di questo disguido? 9. Il fatto che i ragazzi siano quasi tutti bengalesi a cosa è dovuto?

Appendice B – Questionario

22/04/26, 08:14

PROGETTO TRE - TERRITORI, RELAZIONI, EDUCAZIONE

PROGETTO TRE - TERRITORI, RELAZIONI, EDUCAZIONE

QUESTIONARIO PER I FREQUENTANTI IL LABORATORIO L2

** Indica una domanda obbligatoria*

1. Indica per piacere se sei: *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina
- ☐ Preferisco non rispondere
- ☐ Altro

2. Indica la tua età (scrivi per piacere quanti anni hai) *

3. Indica il tipo di scuola a cui sei iscritto: *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Istituto professionale
- ☐ Istituto tecnico
- ☐ Liceo
- ☐ Corso di formazione professionale
- ☐ Altro
- ☐ Nessuna scuola in questo momento

4. Durante questa attività hai conosciuto ragazzi nuovi con cui non avevi mai avuto contatti prima di questa attività?

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì

☐ No

5. Ha creato nuovi rapporti di amicizia?

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì

☐ No

6. Durante questa attività hai imparato cose che non sapevi? *

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì molte

☐ Sì qualcuna

☐ No nessuna

7. Come ti sei trovato con gli educatori e gli insegnanti che organizzavano l'attività? *

Contrassegna solo un ovale.

☐ Bene

☐ Male

☐ Così così

8. Complessivamente ti è piaciuta l'attività a cui hai partecipato? *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	
Per	☐	☐	☐	☐	☐	Moltissimo

9. Quello che è stato fatto durante questi incontri corrisponde a ciò che ti aspettavi? *

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì

☐ No

10. Pensi che questa attività ti sarà utile? *

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì

☐ No

☐ Forse

11. Indica la cosa che ti è piaciuta di più durante questo percorso: *

12. Indica la cosa che non ti è piaciuta per niente durante questo percorso: *

13. Da 1 a 10 dai un voto complessivo a questa esperienza (dove 10 è la valutazione completamente positiva e 1 la valutazione completamente negativa):

*

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Valu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Valutazione completamente positiva

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli