



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea triennale in

**Psicologia di Comunità, della Promozione del Benessere e
del Cambiamento Sociale**

Tesi di laurea magistrale

**ASPETTATIVE FUTURE E MENTORING:
UNO STUDIO SUI GIOVANI RESIDENTI IN
COMUNITÀ MINORILI**

*FUTURE EXPECTATIONS AND MENTORING: A STUDY ON YOUTH
RESIDENTS IN MINORITY COMMUNITIES*

Relatrice:

Prof.ssa Marino Claudia

Laureanda: Faggioni Emily

Matricola: 2082127

Anno accademico: 2023/2024

A Xhesika, mia mentee.

Ai suoi sogni e ai suoi progetti di vita.

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1: La Cornice Teorica	3
1.1 - I Minori Residenti in Comunità: le Sfide che Incontrano	3
1.2 - I Bisogni Specifici di Giovani Residenti in Comunità	5
1.3 - L'Aspettativa per il Futuro: Com'è Percepita dai Giovani At-Risk.....	8
Capitolo 2: Il Mentoring e le Aspettative Future nei Giovani Residenti in Comunità	11
2.1 - I Programmi di Mentoring: Definizioni e Applicazioni	11
2.2 - I Programmi Community-Based e School-Based: Perché il Mentoring è Importante per Persone in Condizioni Fragili.....	19
2.3 - Il Mentoring Come Fattore Importante per Modellare le Aspettative Future.....	28
Capitolo 3: Il Programma Mentor-Up dell'Università di Padova	32
3.1 - Background Storico, Struttura e Obiettivi del Programma.....	32
3.2 - Il Target	34
3.3 - Fasi e Tempi di Realizzazione	35
3.4 - Monitoraggio e Supervisione.....	37
Capitolo 4: La Ricerca	39
4.1 - Il Contesto della Ricerca.....	39
4.2 - Obiettivo e Ipotesi	39
4.3 - Il Metodo	40
4.3.1 - La Procedura.....	40
4.3.2 - I Partecipanti.....	41
4.3.3 - Gli Strumenti	42
4.4 - I Risultati Emersi.....	45
Capitolo 5: Disussione	81
5.1 - Limiti della Ricerca e Prospettive Future	87
5.2 – Implicazioni e Conclusioni	89
Bibliografia e Sitografia	92
Appendice A	101

Introduzione

Il presente lavoro di ricerca nasce dalla volontà di indagare le aspettative future dei minori residenti in comunità educative, in particolar modo analizzando il loro sviluppo grazie alla relazione di mentoring. I programmi di mentoring sono strategie utilizzate come intervento di prevenzione nei confronti di persone marginalizzate e a rischio psicosociale, attraverso un'interazione uno ad uno tra un minore, chiamato mentee, ed un adulto che non possiede legami familiari con quest'ultimo, chiamato mentor. Nello specifico, la presente ricerca si propone di approfondire come la relazione di mentoring possa influenzare le aspettative future di giovani, spesso minori stranieri non accompagnati, residenti nelle comunità educative del territorio padovano. Per questo motivo, nel primo paragrafo del primo capitolo verrà approfondito il tema dei minori residenti in comunità, con particolare attenzione a quelle che sono le sfide che incontrano nel loro percorso di crescita, per poi passare, nel secondo paragrafo, all'analisi dei loro bisogni specifici. Nel terzo paragrafo del primo capitolo verrà trattato il tema centrale della ricerca, ovvero le aspettative per il futuro. Con aspettative future ci si riferisce a piani, aspirazioni e paure riguardanti eventi probabili in vari ambiti della vita personale proiettata nel futuro prossimo e remoto. Verrà, inoltre, approfondita questa tematica in relazione ai giovani a rischio e più vulnerabili, contribuendo a comprendere meglio come le aspettative future possano variare in relazione ad eventi di vita vissuti.

Dal momento che la presente ricerca riguarda i programmi di mentoring, nel secondo capitolo il focus sarà rivolto a questa tematica. Nel primo paragrafo verranno esposti i principali contributi all'interno della letteratura scientifica rispetto ai programmi di mentoring. Verrà presentato il modello centrale della presente ricerca, ovvero quello ideato da Rhodes nel 2005 al fine di analizzare gli effetti della relazione di mentoring sullo sviluppo del mentee, in particolar modo riferendosi a tre processi di sviluppo nel minore che verranno adeguatamente trattati ed approfonditi. Nel secondo paragrafo verranno indagate le differenze applicative tra i diversi programmi di mentoring esistenti. Nello specifico verranno esaminati i programmi school-based e community-based, evidenziandone punti in comune e diversità. In questo paragrafo verranno messe in evidenza le motivazioni per cui il mentoring risulta essere particolarmente importante per persone in condizioni fragili. Infine, nel terzo paragrafo del secondo capitolo, verrà creato

un ponte tra il mentoring e le aspettative future, riconoscendo il primo come un importante fattore per modellare le aspettative future di un giovane a rischio.

Il presente studio è stato attuato grazie al programma Mentor-UP dell'Università di Padova che, ispirandosi alla letteratura internazionale sui programmi di mentoring, offre ogni anno la possibilità a tre comunità residenziali educative e a diverse scuole del territorio padovano di proporre ad alcuni minori un mentor per la durata di un anno scolastico. Per questo motivo il terzo capitolo presenterà il programma Mentor-UP approfondendo, nel primo paragrafo, il suo background storico, la struttura e gli obiettivi che si pone. Successivamente, nel secondo paragrafo, si parlerà del target che, per Mentor-UP, include non solo giovani residenti in comunità, ma anche numerosi studenti svantaggiati frequentanti le scuole di Padova. Nel terzo e quarto paragrafo, verranno invece approfondite le fasi e i tempi di realizzazione del programma, che risulta a cadenza annuale, oltre che le modalità di monitoraggio e supervisione che vengono adottate dai professionisti dell'equipe di Mentor-UP in sostegno dei mentor.

Dopo aver approfondito, nei primi tre capitoli, la parte teorica necessaria, il quarto capitolo verterà sulla presentazione della ricerca vera e propria. Attraverso appositi paragrafi e sottoparagrafi, verranno esposti il contesto della ricerca, l'obiettivo, le ipotesi e il metodo. Nello specifico l'ipotesi si aspetta che la relazione di mentoring influenzi positivamente le aspettative future dei mentee residenti in comunità. Verranno esplicitati le modalità e gli strumenti utilizzati per l'analisi qualitativa dei diari di bordo redatti dai mentor che hanno partecipato al programma di Mentor-UP nel corso dell'Anno Accademico 2023/24. Successivamente, verranno illustrati i relativi risultati ritenuti più significativi in relazione alle aspettative future dei giovani mentee.

Infine, nel quinto capitolo saranno discussi i principali limiti della presente ricerca, con annesse prospettive per la ricerca scientifica futura. Verranno inoltre indicate alcune implicazioni importanti per i futuri programmi di mentoring.

Con il presente lavoro ci si augura di offrire maggiori spunti di riflessione sull'importanza di non soffermarsi esclusivamente ai risultati considerati più imminenti e visibili, ma considerare anche gli effetti che i programmi di mentoring possono offrire a lungo termine, soprattutto rispetto alle aspettative future. Le vite dei minori residenti in comunità sono complesse e talvolta tristi, ma il mentoring può offrire loro un nuovo sguardo al futuro.

CAPITOLO 1

LA CORNICE TEORICA

1.1 - I Minori Residenti in Comunità: le Sfide che Incontrano

Le comunità educative residenziali per minori nascono in risposta a bisogni di giovani in difficoltà, che non possiedono delle relazioni genitoriali e parentali adeguate al loro sviluppo (Marchesini, 2019). I minori residenti in tali comunità vengono definiti da Bastianoni e Baiamonte (2014) come “*soggetti deprivati, laddove per deprivazione si intende la distruzione o la perdita di legami significativi precoci*” (p. 17). All’interno delle comunità residenziali, infatti, possono essere presenti sia minori allontanati dalla famiglia che minori stranieri non accompagnati, e, talvolta, la cura e presa in carico di questi giovani da parte delle comunità non è semplice e lineare. Per minori allontanati dalla famiglia si intende bambini e adolescenti che provengono da situazioni di disagio familiare o da collocamenti in altre strutture residenziali che non hanno avuto risultati positivi (Marchesini et al., 2019). Tendenzialmente, questi minori necessitano di un significativo sostegno emotivo e di un accompagnamento nella costruzione di relazioni affettive adeguate. Molti giovani allontanati, soprattutto nell’ultimo decennio, arrivano da situazioni familiari estremamente delicate, spesso multiproblematiche, caratterizzate da un’importante carenza educativa nei confronti dei figli, alta conflittualità genitoriale o presenza di gravi patologie o problematiche dei genitori che compromettono significativamente lo sviluppo del minore presente in casa (Gabrielli & Marchesini, 2006).

I minori stranieri non accompagnati, invece, vengono definiti secondo l’articolo 1 comma 2 del D.P.C.M. 535/1999 come giovani che non hanno ancora compiuto 18 anni, che si trovano nel territorio italiano privi della cittadinanza e che, non avendo presentato domanda di asilo, si trovano in Italia senza alcuna assistenza o rappresentanza da parte dei genitori o di adulti legalmente responsabili. I minori stranieri non accompagnati sono considerati tali dal momento di ingresso in Italia o in uno Stato membro fino ad un

affidamento ad un adulto per loro responsabile. Questi giovani, arrivando in Italia secondo tale dicitura, sono tutelati dalla legge in quanto titolari dei diritti in materia di protezione, il divieto di respingimento, il dovere di accoglienza presso strutture assistenziali e il diritto a ricevere delle misure di accompagnamento per il loro sviluppo (Agostinetto, 2018). Grazie alle sopra citate tutele legali, i giovani stranieri vengono inseriti in comunità educative residenziali che si pongono nei loro confronti molteplici obiettivi tra cui sostegno nell'acquisizione della nuova lingua, supporto nella gestione e ricerca di un luogo abitativo, assistenza sulla regolarità dei loro documenti e supporto nella creazione dei prerequisiti necessari per la ricerca e il mantenimento di un lavoro (Zabotto & Bizzi, 2014; Burgio & Muscarà, 2018; Agostinetto, 2018). Le motivazioni per cui dei giovani ragazzi scelgono di partire dal loro paese sono diversificate e spesso non accessibili. In molti casi, essi fuggono in quanto vittime di guerra o a causa di difficoltà civili ed economiche presenti nei loro paesi di origine (Marchesini et al., 2019). Fratini e colleghi (2012) evidenziano un più alto rischio di sviluppare disturbi psicopatologici e psicosociali tra minori che provengono da situazioni di guerra, violenze, povertà e traumi legati all'abbandono.

I giovani presenti all'interno di comunità educative residenziali arrivano da situazioni complesse e multiproblematiche che, purtroppo, in molti casi, sfociano in significative difficoltà relazionali, emotive e, talvolta, anche in sintomi psicopatologici sia internalizzanti, soprattutto depressivi, che esternalizzanti, in particolar modo in termini di comportamenti aggressivi e oppositivi. Muzi e Pace (2020) riconoscono tre dimensioni della regolazione affettiva in cui i giovani residenti in comunità sono particolarmente vulnerabili: i modelli operativi interni dell'attaccamento (MOI), le strategie di regolazione emotiva e l'alessitimia. Per quanto riguarda i MOI, Bifulco e colleghi (2017) hanno studiato come il 48% dei giovani residenti in comunità mostrino MOI disorganizzati e il 35% MOI distanzianti, influenzando così il sorgere di comportamenti esternalizzanti. Per quanto concerne le strategie di regolazione emotiva, è stato analizzato che i minori residenti in comunità tendono maggiormente a non mostrare le loro emozioni e a reprimerle, sia per quanto riguarda l'aspetto verbale che quello non verbale (Batki, 2018). Infine, alti livelli di alessitimia sono stati individuati tra gli adolescenti residenti in comunità. Per alessitimia si intende un costrutto multifattoriale che fa riferimento a difficoltà nell'identificare e descrivere i sentimenti (La Ferlita et al., 2007).

I minori residenti in comunità, dunque, affrontano sfide importanti e significative: sono giovani in crescita e, come i loro coetanei, affrontano le normali e naturali sfide dello sviluppo, ma con la fatica di non avere delle figure genitoriali in loro sostegno. In aggiunta a ciò, portano sulle loro spalle il peso di esperienze spesso traumatiche che sfociano in difficoltà relazionali e sociali, oltre che ad eventuali disturbi clinici. Infine, questi minori si sentono spesso sopraffatti dalle richieste esterne che, in alcuni casi, li portano ad essere giovani adultizzati, in cerca di un alloggio, di un lavoro e di nuove opportunità per la loro vita.

1.2 - I Bisogni Specifici di Giovani Residenti in Comunità

I minori residenti in comunità affrontano delle sfide importanti a causa della situazione problematica di provenienza e, conseguentemente, presentano dei bisogni specifici che differiscono in parte dai naturali bisogni degli adolescenti occidentali. Proprio a causa della situazione in cui essi vivono, i minori in comunità sono considerati “*at-risk youth*”, ovvero giovani a rischio o svantaggiati. Con questo termine ci si riferisce a giovani che a causa di diverse situazioni ambientali o individuali sono maggiormente tendenti a esiti negativi di vita (Bouffard & Bergseth, 2008). Tali situazioni potrebbero essere quelle di seguito elencate: provenienza da una situazione familiare monoparentale, manifestazione di problemi emotivi o comportamentali, mancanza di supporti adulti per superare positivamente le sfide di crescita. In una ricerca condotta da Frantini e colleghi (2012) sono state individuate tre macrocategorie che riassumono i bisogni più importanti percepiti dai giovani at-risk in comunità e, in particolar modo, dai minori stranieri non accompagnati residenti in comunità. Le tre macrocategorie sono state così denominate: *imporsi e riuscire; aiutare gli altri; essere accolto, essere aiutato, sentirsi sicuro e protetto*.

La prima macrocategoria, *imporsi e riuscire*, è quella maggiormente in linea con i naturali bisogni di un adolescente, ovvero la necessità di separarsi dai propri genitori e al contempo perseguire il compito di una propria individuazione, attraverso il perseguimento di scopi ben precisi. Nel caso di minori stranieri non accompagnati, questo

bisogno si traduce nella volontà di raggiungere un nuovo paese che potrà ospitarli, conquista necessaria per la realizzazione e definizione di sé. Questa opportunità, infatti, rappresenta l'occasione di ricercare delle condizioni di vita migliore e di poter investire maggiormente in un progetto futuro all'interno di un paese che possa sembrare più funzionale rispetto a quello di origine. Al contempo questo potrebbe anche rappresentare una voluta ribellione ad una vita caratterizzata da sofferenze e priva di opportunità.

La seconda macrocategoria riguarda l'*aiutare gli altri*, riferendosi in particolar modo al sostegno ai genitori e alla famiglia d'origine. Questo secondo bisogno sembra essere apparentemente in contrasto con il primo, ovvero al bisogno di imporsi e alla separazione dai genitori. Tuttavia, la necessità che un minore straniero non accompagnato sente di aiutare la sua famiglia d'origine non è, probabilmente, determinata da un semplice senso altruistico e da tendenze riparatorie verso la propria famiglia, ma scaturisce da un sentimento di "*responsabilità gravosa e incombente, al di sopra delle proprie possibilità, che può interferire e ostacolare il compito della separazione-individuazione*" (Frantini et al., 2012, p. 23). È importante dunque sottolineare come questo bisogno di aiutare i propri genitori si manifesti nella necessità di emigrare e costruirsi una nuova vita in un altro paese, percepita come una missione necessaria per aiutare la propria famiglia e concorrere al bene di quest'ultima.

La terza macrocategoria si riferisce al bisogno di *essere accolti, essere aiutati, sentirsi al sicuro e protetti*. Questo bisogno può essere riassunto nella necessità, da parte del minore, di essere aiutato dalla comunità ospitante nel raggiungimento dei compiti evolutivi che caratterizzano la fase di sviluppo e di crescita. Nello specifico, il bisogno di essere accolto riguarda la necessità di sentirsi accettati nella condizione di fragilità che essi presentano. Questo bisogno di accoglienza nasce dall'importante ferita che un giovane in comunità possiede, dovuta al non aver mai avuto una vita stabile, né in termini fisici né in termini psicologici. Il bisogno di accettazione richiama a tutte le esperienze di rifiuto, violenza e pellegrinaggio che hanno caratterizzato il suo percorso di crescita. Il bisogno di essere aiutato si riferisce in particolar modo alla richiesta, più o meno diretta, che un giovane pone alla comunità residenziale. L'aiuto è richiesto soprattutto in termini di sostegno nel percorso di crescita verso una maggior responsabilità e autonomia, e un sostegno nello svolgimento dei doveri e obiettivi che il giovane stesso si pone, tra cui aiutare i genitori.

In generale, questa terza macrocategoria si riferisce alla richiesta del giovane di poter essere accettato e aiutato dalla comunità ospitante, grazie a rapporti con gli educatori che possano garantire stabilità, protezione e sicurezza.

In un altro studio di Calheiros e Patricio (2014), sono stati analizzati i bisogni percepiti dai giovani, nello specifico rispetto alla comunità in cui vivono. Anche qui sono stati individuate tre aree di bisogno, riguardanti la situazione abitativa, le relazioni sociali e familiari, e l'istruzione. Per quanto concerne la situazione abitativa, i giovani residenti in comunità riferiscono il bisogno di migliorare alcuni aspetti delle strutture in cui abitano tra cui la stabilità, la coerenza, la personalizzazione dello spazio fisico e la garanzia di alcuni comfort di base. In generale, i minori desiderano una condizione abitativa in comunità più vicina al clima "familiare", con la possibilità di crearsi degli spazi e dei ritmi più personalizzati. Il secondo bisogno rispetto alla comunità di residenza riguarda le relazioni sociali e familiari, riferendosi al desiderio dei giovani di instaurare delle relazioni di maggior qualità con gli educatori, in termini, soprattutto, di sostegno, supporto, empatia, cura e fiducia. Questo bisogno si estende anche ai rapporti con il gruppo dei pari residenti all'interno della comunità, con il desiderio di creare con loro delle relazioni basate sulla fiducia, la sicurezza e il supporto reciproco. L'ultimo bisogno descritto riguarda l'istruzione, intesa come necessità di percepire un clima positivo e di benessere nel contesto scolastico. Nello specifico, i minori residenti in comunità riferiscono l'importanza di percepire quest'ultimo come un contesto inclusivo, di identificazione e motivazione.

Diventa dunque evidente come i giovani residenti in comunità mostrino bisogni solo in parte allineati con quelli naturalmente espressi dagli adolescenti. Essi, infatti, mancano di alcuni bisogni che sono invece tendenzialmente presenti nei giovani occidentali, come alcuni desideri narcisistici o desideri di controllare e di essere controllati, tra cui il bisogno di rispecchiamento e di competizione con i pari (Frantini et al., 2012). Le richieste che questi giovani pongono alla comunità di residenza sembrano essere particolarmente complesse e talvolta anche contraddittorie: da un lato richiedono protezione e aiuto a causa della situazione problematica in cui si trovano, dall'altro autonomia e indipendenza, in linea con la loro fase evolutiva. Ogni giovane residente in comunità, tuttavia, ha bisogno ben specifici e personalizzati in base alla sua storia e al suo percorso di crescita,

ed è importante sottolineare come quanto sopra elencato possa solo essere una rappresentazione solo generica dei bisogni percepiti da questi giovani.

1.3 - L'Aspettativa per il Futuro: Com'è Percepita dai Giovani At-Risk

La gestione e l'organizzazione del proprio futuro non è semplice all'interno di una comunità, in particolar modo se si considera quest'ultima come un insieme di più ragazzi che possiedono bisogni individualizzati e storie personali delicate. Secondo la teoria delle speranze e delle paure (Nurmi, 1991, 2005; Seginer, 2009) con aspettative future ci si riferisce a piani, aspirazioni e paure riguardanti eventi probabili in vari ambiti della vita personale proiettata nel futuro prossimo e remoto. Tali aspettative coinvolgono numerosi strumenti psicologici, tra cui processi cognitivi, come la pianificazione e l'anticipazione; la motivazione in termini di obiettivi e interessi; e lo sviluppo dell'individuo, anticipando e dirigendo la propria vita. Le aspettative per il futuro variano con lo sviluppo: durante l'infanzia sono per lo più assenti, a causa delle limitate capacità cognitive del bambino, mentre in adolescenza crescono e diventano più importanti. Durante la fase adolescenziale, infatti, le capacità cognitive sono maggiori e le opportunità di autonomia crescono, offrendo al ragazzo la possibilità di scegliere maggiormente per la propria vita. Esiste ancora poca letteratura rispetto ai predittori delle aspettative future. Nurmi (2005) sostiene che l'orientamento al futuro viene studiato attraverso l'analisi delle speranze, degli obiettivi e delle paure dell'individuo in riferimento al suo futuro e attraverso degli approfondimenti sulle emozioni e pianificazioni sottostanti. Altri studiosi hanno riconosciuto come predittori delle aspettative per il futuro l'ottimismo e il sostegno sociale (Sulimani-Aidan, 2017), l'impegno della famiglia e il senso di appartenenza (Sulimani-Aidan et al., 2021). Le aspettative future risultano essere particolarmente importanti da coltivare nella vita di un individuo poiché influenzano non solo i risultati a livello personale, ma anche quelli a livello sociale. Infatti, le aspettative future sono associate nei giovani anche all'assunzione dei rischi (Hill et al., 1997; Skorikov & Vondracek, 2007). È stato studiato come giovani con aspettative negative sul futuro siano più tendenti allo sviluppo di comportamenti a rischio come l'utilizzo e la vendita di

sostante stupefacenti o esperienze di rapporti sessuali precoci (Valadez-Meltzer et al., 2005, Harris et al., 2002).

I giovani at-risk e, più in generale, coloro che hanno subito delle esperienze traumatiche e di violenza, tendono ad avere delle aspettative sul loro futuro più pessimiste rispetto ai loro coetanei (Thompson et al., 2012; Warner & Swisher, 2014). Esperienze traumatiche o potenzialmente traumatiche ricoprono infatti un ruolo fondamentale nella creazione di aspettative future più o meno positive. Per esempio, esperienze traumatiche legate alla vittimizzazione e alla violenza assistita sono positivamente correlate a delle aspettative future di morte violenta, mentre esperienze di maltrattamento o di genitorialità problematica sono state associate a maggiori aspettative future pessimistiche e alla disperazione. Thompson e colleghi (2012) hanno analizzato diversi fattori di rischio associandoli a diversi predittori delle aspettative future. Tra i risultati più interessanti, gli autori riportano che esperienze di maltrattamento infantile influenzano negativamente le aspettative in termini di successo accademico e occupazionale. Inoltre, definiscono l'instabilità dei caregiver associata ad instabilità occupazionale e sociale attesa. Infine, sottolineano che l'esposizione alla violenza comunitaria prevede aspettative negative rispetto alla stabilità sociale futura.

I giovani che vivono all'interno delle comunità residenziali per minori hanno vissuto delle esperienze di vita traumatiche e spesso abbandoniche che producono in loro delle aspettative future negative e frammentate. Alcuni studi (English et al., 2005; Bures, 2003) hanno evidenziato come la stessa condizione abitativa della comunità possa essere un'esperienza traumatica che contribuisce alla creazione di aspettative future pessimistiche. Nello specifico, quando la comunità risulta essere particolarmente instabile, con frequenti cambi degli educatori e dei ragazzi residenti, o risulta possedere pratiche educative poco efficaci, come una disciplina verbalmente aggressiva, i minori residenti nella comunità presentano effetti negativi a breve e lungo termine, tra cui problemi di comportamento esternalizzante e una percezione pessimistica della propria salute globale. Tuttavia, risulta corretto sottolineare che le ricerche che hanno analizzato la relazione tra condizioni abitative in comunità e aspettative future sono limitate. Inoltre, non risulta ancora chiaro se le aspettative negative sul futuro dei giovani residenti in comunità siano realmente influenzate dalle condizioni abitative in cui sono inseriti oppure

siano dettate da valutazioni realistiche dei probabili esiti di vita, ovvero ad una maggior possibilità che realmente, coloro che hanno vissuto esperienze traumatiche nella loro vita, sperimentino futuri esiti negativi a lungo termine (Leiter, 2007; Thompson & Whimper, 2010).

Le aspettative future nei giovani adolescenti giocano un ruolo fondamentale nella pianificazione degli obiettivi e nella motivazione a raggiungerli (Sulimani-Aidan, 2017). Più le aspettative sul futuro risultano essere positive e salde, e maggiormente un giovane che si prepara alla vita adulta e acquisisce maggior autonomia avrà le capacità di direzionare la sua vita verso tali aspettative. Per i giovani residenti in comunità tale concetto è ancora più permeante, poiché le aspettative future positive possono fungere da moderatrici contro numerosi esiti negativi attesi in quanto giovani at-risk. Pianificare il proprio futuro risulta essere particolarmente stressante soprattutto per coloro che si preparano a lasciare le comunità di residenza (Benbenishty & Schiff, 2009). Sulimani-Aidan (2015) ha studiato come i giovani residenti in comunità presentano aspettative positive future rispetto al possedere buoni amici e alla creazione di una famiglia, mentre risultano essere più pessimisti rispetto ai risultati accademici, spesso a causa delle difficoltà linguistiche, e rispetto alla salute mentale, consapevoli delle loro difficoltà emotive.

In conclusione, le aspettative future sono fondamentale per qualsiasi giovane e adolescente al fine di sviluppare motivazione e orientamento agli obiettivi. Tuttavia, queste aspettative future sono spesso pessimistiche nei giovani residenti in comunità, a causa delle esperienze traumatiche infantili e, spesso, anche abitative. Sostenerli nel loro percorso di crescita e nella creazione di aspettative future positive risulta essere un'importante fattore di protezione ai diversi esiti negativi attesi dalla loro condizione di giovani at-risk.

CAPITOLO 2

IL MENTORING E LE ASPETTATIVE FUTURE NEI GIOVANI RESIDENTI IN COMUNITÀ

2.1 - I Programmi di Mentoring: Definizioni e Applicazioni

Per programmi di mentoring ci si riferisce a strategie utilizzate come intervento di prevenzione nei confronti di persone marginalizzate e a rischio psicosociale, attraverso un'interazione uno ad uno tra un minore, chiamato mentee, ed un adulto che non possiede legami familiari con quest'ultimo, chiamato mentor (Dolan & Brady, 2012). Due sono le tipologie generali in cui il mentoring si può presentare: il mentoring di tipo formale e il mentoring di tipo informale. Per mentoring informale, o anche detto naturale, ci si riferisce ad una relazione tra un minore ed un adulto di riferimento che non abbia con quest'ultimo alcun tipo di legame familiare o parentale, ma che nasce spontaneamente grazie alle esperienze di vita che il ragazzo attraversa, degli esempi sono l'allenatore a livello sportivo o l'insegnante a livello scolastico. La seconda tipologia di mentoring è quella formale, detta anche strutturata, che si riferisce ad un programma di mentoring che vede come protagonisti il minore ed un volontario adulto che, come nel mentoring informale, non ha legami di parentela con il minore. Il loro legame viene definito e incentivato mediante un programma di mentoring strutturato che forma delle coppie funzionali per gli obiettivi stessi del mentoring (Dolan & Brady, 2012). Esistono diversi tipi di mentoring formale, tra cui il mentoring uno-a-uno, la forma utilizzata in questo progetto di tesi; il mentoring di gruppo, che si riferisce ad un adulto che instaura una relazione con un gruppo di ragazzi; il mentoring di équipe, in cui più adulti creano una relazione con più minori; il peer-mentoring, spesso utilizzato in ambito scolastico; e l'e-mentoring, una tipologia simile a quella uno-a-uno, ma che ha luogo in un contesto virtuale (Dolan & Brady, 2012).

Indipendentemente dalla tipologia utilizzata, il mentoring ha avuto un enorme successo a livello mondiale grazie a due motivazioni importanti. Innanzitutto, esiste una sempre maggior consapevolezza sugli effetti positivi nello sviluppo del minore derivanti dall'esistenza di una relazione stabile con almeno un adulto di riferimento con cui non abbia legami familiari (Scales & Gibbons, 1996). In secondo luogo, si registra un calo sempre maggiore nelle opportunità per un minore di instaurare una relazione di questo tipo (Darling, Hamilton, & Shaver, 2003). È proprio da queste due premesse che i programmi di mentoring basano il loro principale scopo: creare opportunità, spesso mancanti per i giovani, di costruire una relazione stabile con un adulto, permettendo loro di ricevere sostegno sociale che impatti positivamente nel loro sviluppo (Barrera & Bonds, 2005).

Come già è stato accennato, sono molti i benefici e le conseguenze positive del mentoring. Diversi studi hanno dimostrato come una relazione stabile con almeno un adulto di riferimento sia positivamente correlata alla gestione positiva dello stress e al benessere mentale del minore (Dooley & Fitzgerald, 2012). I giovani che partecipano a programmi di mentoring mostrano significativi risultati positivi a livello accademico, psicosociale e di carriera, di circa un quinto di deviazione standard superiore rispetto ai giovani nel gruppo di controllo (DuBois et al. 2011). Raposa e colleghi (2019) hanno condotto una meta-analisi completa di tutte le valutazioni dei programmi di mentoring in lingua inglese fino al 2017 andando a confermare i risultati sopra citati: in settanta studi, l'effetto medio del mentoring sui risultati era 0,21. Inoltre, diversi studi hanno analizzato i risultati a livello di variabili emotive, dimostrando come il mentoring risulta essere positivamente associato ad effetti significativi sul benessere emotivo nel minore (Claro & Perelmiter, 2022).

Il modello maggiormente utilizzato nella descrizione dei benefici positivi dei programmi di mentoring giovanile è quello di Rhodes (2005). Tale modello definisce l'esistenza di tre processi di sviluppo interconnessi tra di loro, che permettono la creazione di una relazione significativa tra mentor e mentee, con conseguenti risultati positivi. Questi tre processi tra loro interconnessi sono lo sviluppo socio-emotivo, cognitivo e dell'identità.

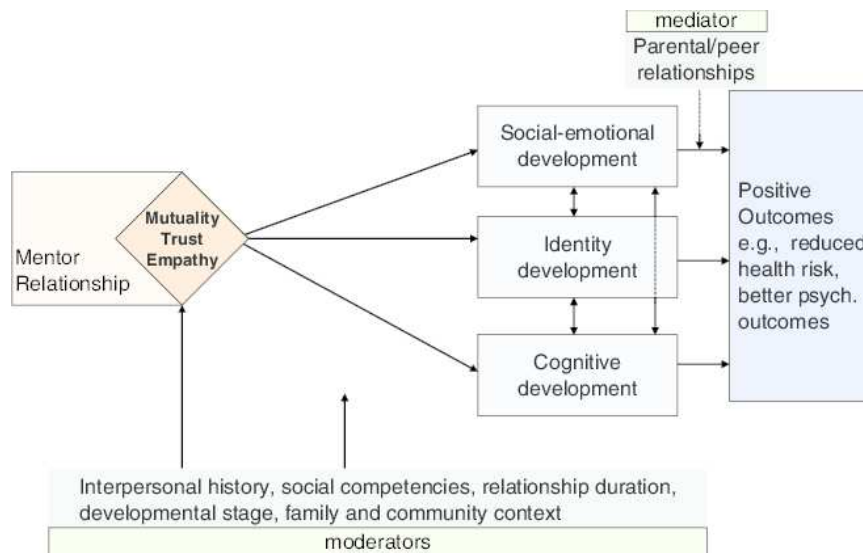


Figura 1: Il modello di mentoring per i giovani di Rhodes (2005)

Per comprendere al meglio i benefici del mentoring proposti in questo modello, è importante innanzitutto sottolineare come la relazione di mentoring debba necessariamente essere fondata sulla reciprocità, la fiducia e l’empatia. Questi tre costrutti pongono l’accento sull’importanza di uno scambio anche emotivo e di esperienze di vita tra il mentor e il mentee. Questo non implica necessariamente la presenza costante di dinamiche positive e di crescita personale, ma riguarda soprattutto il superamento positivo di eventuali momenti di difficoltà e conflitto che possono naturalmente crearsi all’interno del rapporto. Ciò che influenza in modo incisivo la relazione è la presenza sporadica di “piccole vittorie” che nascono anche dal passaggio necessario attraverso momenti di noia e frustrazione (Rhodes, 2005). Grazie ad una relazione stabile di mentoring, basata su reciprocità, fiducia ed empatia, è possibile ottenere uno sviluppo positivo dei tre processi sopracitati.

Il processo dello sviluppo socio-emotivo fa riferimento alle possibilità che la relazione di mentoring possiede nel migliorare la percezione del mentee rispetto al sostegno sociale ricevuto e di facilitare la creazione di relazioni positive. Il mentoring riesce a veicolare queste conseguenze grazie all’instaurarsi con il mentee di una relazione stabile e duratura nel tempo, e attraverso la costruzione di un ambiente coerente e sicuro in cui il mentee possa sentirsi libero di esprimersi (Raposa et al., 2019). Più nello specifico, questo processo di sviluppo fa riferimento alla possibilità per il mentee di sperimentare una

relazione positiva, andando a contrastare le possibili esperienze relazionali negative che ha vissuto con i coetanei e/o con i genitori. Questa relazione positiva potrebbe andare a modificare a cascata la percezione del mentee in merito ad altre relazioni vissute nella sua esperienza di vita. La teoria che sta alla base di questa possibilità è la teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1988). In accordo con questa teoria, i bambini costruiscono delle rappresentazioni cognitive delle relazioni attraverso le esperienze vissute con i loro caregiver primari, ovvero con le figure di riferimento principali presenti nel loro processo di sviluppo. Di conseguenza, un minore tende ad interpretare le relazioni che vivrà in diversi contesti a partire dai primi modelli di interazione ed attaccamento che ha vissuto. In tale contesto si inseriscono i programmi di mentoring che propongono un modello di contenimento emotivo per il mentee, dandogli l'opportunità di sperimentare delle modalità di comunicazione ed interazione positive con l'adulto. Il mentee ha spesso subito un'esposizione a modalità di risposta alle difficoltà negativa, impedendogli così di sviluppare capacità adeguate di problem-solving e coping. Il mentor ha la possibilità invece di mostrare al mentee delle modalità di gestione della frustrazione più efficaci, che considerano, al contrario, le difficoltà come una possibilità di apprendimento (Rhodes, 2005). In alcuni casi i mentor si possono proporre come figure secondarie di riferimento attraverso cui i mentee sviluppano nuove possibilità di interazione, di regolazione delle emozioni e di comunicazione.

Il secondo processo prevede dei risultati positivi in termini di sviluppo cognitivo. Rogoff (1990) ritiene che il coinvolgimento in attività e conversazioni di giovani con adulti più esperti, maturi significativamente le capacità intellettive e cognitive del ragazzo. Il mentoring offre l'opportunità di essere coinvolti in argomenti più "sofisticati" attraverso un'interazione di supporto con un "adulto premuroso". Di conseguenza rafforza nei minori l'elaborazione delle informazioni, l'autoregolazione e il pensiero astratto e relativistico che, soprattutto in adolescenza, tendono a svilupparsi ed evolversi (Parra et al., 2002). Le interazioni sociali, infatti, giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo di questi processi cognitivi, in accordo con la teoria dello sviluppo prossimale di Vygotsky (1978), che descrive la zona di sviluppo prossimale come un'area potenziale di sviluppo in cui avviene l'apprendimento. Più nello specifico, un adulto ha la possibilità di facilitare l'apprendimento fornendo strumenti e risorse che possono costituire un'impalcatura stabile per lo sviluppo del minore. Il mentor fornisce al mentee quell'impalcatura

necessaria, e spesso mancante, attraverso cui quest'ultimo può acquisire e affinare nuove capacità di pensiero. Un ruolo fondamentale lo gioca l'aspetto di dialogo nella relazione, rappresentando per il mentee un luogo sicuro per affrontare conversazioni delicate in cui ricevere consigli e prospettive adulte (Rhodes, 2005).

Il terzo processo, quello dello sviluppo dell'identità, fa riferimento alle potenzialità che i mentor possiedono nel rappresentare dei modelli concreti di successo a cui i mentee possono ispirarsi. I mentor dimostrando delle qualità e degli interessi che possono stimolare nel minore nuove possibilità di realizzazione personale e nuove aspirazioni (Sánchez et al., 2006). Diversi autori (Freud, 1914; Kohut, 1984) sostengono come la presenza di un adulto significativo nell'esperienza di un giovane porti ad un processo di identificazione, attraverso cui alcuni comportamenti e atteggiamenti vengono interiorizzati. Cooley (1902) descrive gli adulti come specchi sociali, in cui i giovani si possono rispecchiare per formare nuove idee su loro stessi e sulle loro potenzialità. In accordo con le teorie sopra descritte, Markus e Nurius (1986) hanno teorizzato i *sé possibili* riferendosi alle idee degli individui su cosa potrebbero diventare, su cosa vorrebbero diventare e su cosa temono di diventare. Queste possibilità direzionano le decisioni e i comportamenti dei giovani, e si formano attraverso il confronto e l'osservazione con gli adulti e le figure di riferimento. I mentor giocano così un ruolo di grande influenza, instillando l'idea di nuove risorse e opportunità anche in ambito educativo e professionale, attraverso cui i mentee possono costruire un proprio senso di identità più ampio e complesso (Darling et al., 2002). Per tale motivo è utile che le attività di mentoring possano essere pratiche e concrete al fine di incoraggiare il mentee a sperimentarsi in nuove sfide ed esperienze e, conseguentemente, scoprire i suoi talenti ed abilità (Rhodes, 2005). Tali sperimentazioni possono incentivare anche il confronto con ulteriori adulti e gruppi di pari, che possono a loro volta fungere da esempi desiderabili in cui identificarsi.

I tre processi descritti non si sviluppano singolarmente e in modo autonomo, ma si presentano tra loro interconnessi. Lo sviluppo o il non sviluppo di un processo influenza attivamente lo sviluppo in senso positivo o negativo di un altro processo. Un esempio di una chiara interconnessione è lo sviluppo delle capacità cognitive che modifica a sua volta

la capacità di regolazione delle emozioni complesse e di selezione delle realtà, in linea con gli obiettivi e i valori personali (Rhodes, 2005).

All'interno del modello descritto, sono presenti dei moderatori che influenzano la relazione di mentoring in sé e i tre processi di sviluppo socio-emotivo, cognitivo e dell'identità. Tenere in considerazione questi moderatori risulta fondamentale per agevolare la relazione di mentoring e raggiungere maggiori risultati positivi da quest'ultima. Tra i moderatori maggiormente controllabili ci sono: gli aspetti specifici del mentor, gli aspetti specifici dei mentee e gli aspetti specifici del programma stesso.

Gli aspetti relativi ai mentor che influenzano maggiormente la relazione sono l'età e la formazione personale. Diversi studi (Herrera et al. 2008; Grossman et al. 2012) hanno dimostrato come coloro che svolgono il ruolo di mentor durante la scuola secondaria di secondo grado o durante il periodo universitario siano meno efficaci nella relazione rispetto a coloro che svolgono tale ruolo in un'età più adulta. Più nello specifico, le relazioni con mentor più giovani tendono ad avere una durata minore, probabilmente a causa della routine giornaliera molto più imprevedibile per gli studenti rispetto agli adulti. A ciò si aggiunge la natura transitoria degli universitari, che, in quanto tale, può ostacolare lo svolgimento continuativo della relazione. Grossman e colleghi (2012) hanno approfondito tali dinamiche affermando che uno dei motivi principali che porta al termine di una relazione è la difficoltà pratica di conciliare il ruolo di mentor con la carriera accademica. Nel loro studio hanno dimostrato come mentor più giovani hanno perso in media 4,8 incontri in un anno rispetto ai 3,5 persi da un mentor più adulto. Il dato che tuttavia è più rilevante risiede proprio nelle motivazioni di perdita di questi incontri: il 38% degli incontri persi risulta avere come motivazione un imprevisto da parte del mentor. Tali dati confermano le difficoltà maggiori, nel mantenere una relazione stabile e duratura, per mentor più giovani rispetto a mentor più adulti. Coerentemente con quanto appena descritto, i mentor che possiedono maggiori esperienze in ruoli o professioni di aiuto risultano essere più efficaci rispetto a coloro che non hanno esperienza di questi ruoli (Raposa, 2019). DeBois e colleghi (2002) hanno condotto una meta-analisi sul mentoring dimostrando come coloro che avevano già sperimentato una relazione di mentoring o, più in generale, dei ruoli di aiuto fossero più preparati soprattutto in termini di aspettative più realistiche e definite rispetto alla relazione.

In aggiunta, numerosi studi sono stati svolti sugli aspetti relativi ai mentee che possono contribuire all'efficacia della relazione. Diverse caratteristiche del minore sono state analizzate tra cui età, genere, storia interpersonale, status socioeconomico. Il mentee risulta essere maggiormente efficace nella relazione se frequenta il programma in età scolare e prescolare, rispetto all'età adolescenziale in cui risulta più difficile creare e mantenere una relazione con il minore (Kupersmidt et al., 2017). Gli adolescenti, infatti, tendono ad essere maggiormente orientati a relazioni con i pari rispetto agli adulti, ricercando attività di sviluppo di competenze professionali (Rhodes, 2005). L'interesse nel programma di mentoring è diverso in base all'età di sviluppo del mentee: preadolescenti e adolescenti che si stanno interrogando sulla costruzione della loro identità, per esempio, potrebbero desiderare maggiormente il coinvolgimento in conversazioni significative con il loro mentor; i bambini in età scolare, invece, possedendo livelli cognitivi meno sofisticati, saranno poco interessati a conversare, ma trarranno più beneficio da attività strutturate. Un altro aspetto che influenza la relazione è il genere del mentee. In base al genere, maschi e femmine vengono spesso indirizzati al programma con finalità diverse, che tendono ad essere, per i maschi, di modellamento del ruolo e, per le femmine, di risoluzione di difficoltà relazionali con i loro caregiver primari (Rhodes et al., 2008). Oltre alle motivazioni diverse con cui i mentee approdano al programma in base al genere, le femmine tendono alla co-ruminazione sulla relazione in maniera più persistente rispetto ai maschi, attenuando di conseguenza i potenziali effetti positivi della relazione (Splendelow et al., 2017). Per co-ruminazione si fa riferimento al processo interpersonale in cui il mentee parla in modo insistente e ripetitivo dei suoi problemi personali con il suo mentor (Balsamo et al., 2018). Nonostante ciò, Liang e colleghi (2014) dimostrano come le femmine traggono maggiore beneficio da una relazione di mentoring rispetto ai maschi: le femmine, infatti, basano maggiormente la loro relazione sulla condivisione emotiva ed il supporto da parte del mentor, mentre i maschi tenderebbero ad essere più finalizzati a creare una relazione basata sulla condivisione di attività significative con il loro mentor (Liang et al., 2014). Anche la storia interpersonale del mentee è stata considerata, in molte analisi, in relazione all'efficacia o meno del programma di mentoring. In particolar modo, diversi studi (Rhodes et al., 1994; Soucy & Larose, 2000) hanno sottolineato l'importanza per il mentee di avere delle relazioni stabili e positive con i suoi genitori, come prerequisito per l'interesse del minore nella relazione di mentoring con un adulto. Difatti, coloro che durante l'infanzia hanno sperimentato dei modelli di mentor naturali, hanno maggiori possibilità di

coinvolgimento nella relazione di mentoring e conseguentemente maggior apertura e fiducia nella relazione con l'altro. Al contrario, i mentee che durante l'infanzia non hanno sperimentato la presenza di mentor naturali, potrebbero inizialmente presentare maggiori difficoltà nell'apertura con un adulto premuroso (Rhodes, 2005). Tuttavia, con il tempo, possono potenzialmente sviluppare legami più intimi e intensi con i loro mentor, appagando così i loro naturali bisogni sociali ed emotivi. La relazione di mentoring in alcune occasioni potrebbe compensare la mancanza di relazioni vissute dal mentee, soprattutto in situazioni specifiche come nel caso di mentee immigrati. Quest'ultimi, infatti, vivono lunghe e sofferte separazioni dai loro genitori, che possono parzialmente essere compensate da un legame con il mentor, che può offrire sostegno emotivo compensatorio (Rhodes, 2005). La relazione di mentoring può rappresentare un luogo sicuro dove poter apprendere pratiche culturali diverse da quelle di origine, fornendo spiegazioni su sistemi, come quello scolastico, che spesso differiscono notevolmente da quelli di origine. Per tali ragioni, i giovani in condizioni svantaggiate, come appunto immigrati, traggono maggiori benefici dalla relazione di mentoring. In linea con quanto appena descritto, Thompson e colleghi (2013) sottolineano come mentee aventi uno status socioeconomico (SES) più basso beneficiano maggiormente del programma di mentoring rispetto a mentee più benestanti.

Le caratteristiche del programma sono un altro aspetto importante da tenere in considerazione. Come già sopra accennato, esistono numerosi programmi di mentoring che possono differenziarsi nelle modalità e obiettivi. La durata del programma risulta essere un aspetto quasi decisivo nello sviluppo della relazione. Molti studi hanno analizzato come, maggiore è la durata del programma, maggiori benefici il mentee ottiene dalla relazione (Grossman & Rhodes, 2002; Lee & Cramond, 1999; DuBois et al., 2002). Nello specifico, le relazioni che si concludono entro i 12 mesi non riportano benefici significativi. Le relazioni brevi, dai 3 ai 6 mesi, addirittura sembrano causare l'effetto opposto: diminuiscono i livelli di autostima e di percezione scolastica dei mentee. In generale, i maggiori benefici sono stati riscontrati all'interno di relazioni durature, almeno di un anno, portando risultati positivi in termini di autostima, accettazione sociale percepita, competenza scolastica, rapporto con i genitori e utilizzo di droghe e alcool (Rhodes, 2005). Insieme alla durata, un altro aspetto che risulta essere fondamentale è la formazione dei mentor prima e durante la relazione. Sfortunatamente, alcuni programmi

di mentoring si preoccupano principalmente di smaltire le lunghe liste d'attesa di mentee in attesa di essere accoppiati. In questo caso l'obiettivo si sposta dalla relazione alla semplice formazione delle coppie, diminuendo, in questo modo, l'attenzione rivolta alla formazione e supporto dei mentor. DeBois e colleghi (2002) hanno dimostrato che le relazioni hanno più probabilità di durare nel tempo e superare positivamente momenti di difficoltà quando il programma mette in atto infrastrutture adeguate al supporto del mentor e della relazione come, per esempio, la formazione dei mentor, l'offerta di attività strutturate per la coppia e monitoraggio dell'andamento del programma.

2.2 - I Programmi Community-Based e School-Based: Perché il Mentoring è Importante per Persone in Condizioni Fragili

I programmi di mentoring risultano essere un potente strumento di intervento per un target molto diversificato. Non solo producono numerosi benefici per gli studenti, ma anche per i minori residenti in comunità (Rhodes, 2002). In particolar modo, il mentoring risulta essere estremamente importante per i giovani at-risk. Verranno ora analizzati due modelli di mentoring, il modello Community-Based (CB) e il modello School-Based (SB). Il modello CB, che riguarda il presente lavoro di tesi, è considerato il metodo tradizionale con cui nasce il mentoring, che si propone come target i minori a rischio residenti in comunità. Successivamente, grazie alla diffusione sempre più massiccia dei programmi di mentoring e ai movimenti nazionali di riforma scolastica, il target si è allargato anche alle scuole creando così i modelli SB (Herrera et al., 2000). I due modelli differiscono sia in termini di programma, ma anche in termini operativi, ed è fondamentale andare ad analizzarne le differenze al fine di valutare come e quali benefici i mentee possono ricevere in base al modello di mentoring coinvolto.

I modelli SB hanno attuato diverse modifiche al programma tradizionale al fine di poter adattare quest'ultimo al contesto scolastico, che presenta esigenze e bisogni decisamente diversi rispetto a quelli della comunità. Tali differenze riguardano in parte aspetti strutturali del programma come il focus, le caratteristiche del mentor e i costi del programma stesso, come presentato nella *Figura 2*.

RASSEGNA DELLE DIFFERENZE DI PROGRAMMA TRA I PROGRAMMI DI MENTORING SCHOOL-BASED E QUELLI COMMUNITY-BASED

PROGRAMMI SCHOOL-BASED

Obiettivo del programma

- Coinvolgimento in un maggior numero di attività accademiche
- Contatti più frequenti con l'insegnante del giovane
- Si sentono maggiormente efficaci nell'influenzare risultati scolastici
- Affiancano un maggior numero di giovani che hanno problemi a scuola e hanno più probabilità di affiancare giovani che sono stati rimandati a scuola

Caratteristiche dei mentor

- Attira e/o punta su un numero maggiore di mentor adulti e giovani mentor
- Attira e/o punta su un numero maggior di minoranze di mentor

Costi e personale

- Costo inferiore per coppia
- Utilizzo di meno personale a tempo pieno

PROGRAMMI COMMUNITY-BASED

- Partecipano a più attività sociali
- Hanno più contatti con i genitori dei giovani
- Si sentono più efficaci nell'influenzare i risultati sociali
- Hanno maggiori probabilità di affiancare giovani delinquenti

- Attira e/o punta su un maggior numero di mentor di età compresa tra i 22 e i 49 anni
- Attira più mentor caucasici

- Costo maggiore per coppia
- Utilizzo di più personale a tempo pieno

Figura 2: Differenze di programma tra i modelli SB e CB (Tradotta da Herrera et al., 2000)

Per quanto riguarda il focus, i modelli SB e CB condividono indiscutibilmente lo stesso macro-obiettivo, ovvero la formazione di una relazione stabile e significativa tra il mentor e il mentee. Tuttavia, alcuni aspetti dei programmi SB concentrano molte risorse sul miglioramento del mentee a livello scolastico. Questo spostamento di focus influenza la relazione tra il mentor e il mentee, poiché essi trascorrono maggior tempo svolgendo compiti o attività accademiche rispetto ai modelli CB, che impegnano invece la maggior parte del tempo in attività sociali. In linea con quanto appena esposto, l'importanza data al successo accademico incoraggia, nei programmi SB, una relazione più stretta tra gli insegnanti del mentee e il mentor. Gli insegnanti, infatti, sono spesso parte integrante dei programmi di mentoring, poiché sono generalmente coloro che nominano i mentee per la partecipazione e, in alcuni casi, forniscono supporto e supervisione ai mentor. Al contrario, questo aspetto non è presente nei programmi CB, che vedono invece come relazione più forte quella con i genitori del mentee o i suoi educatori all'interno della comunità. Il grande coinvolgimento dei mentor SB nel rendimento scolastico produce

anche un ulteriore aspetto importante da tenere in considerazione: i mentor si sentono maggiormente coinvolti nella vita accademica del giovane e sentono di aver maggior influenza in quest'ambito rispetto ai mentor CB. Quest'ultimi, invece, percepiscono di poter esercitare una maggior influenza su altri aspetti della vita del mentee, che riguardano soprattutto il comportamento sociale come le abilità sociali, l'autostima, le relazioni familiari (Herrera et al., 2000). Tali evidenze sono prevedibili considerando il contatto più frequente che i mentor dei programmi SB hanno con gli insegnanti e tenendo in considerazione che tali programmi si concentrano maggiormente su giovani con difficoltà scolastiche, rispetto ai programmi CB che si rivolgono prevalentemente a giovani che hanno avuto contatti con il sistema giudiziario minorile. Per quanto riguarda il focus del programma, non esistono altre significative differenze tra i due modelli: le percentuali in base al genere, grado scolastico e situazioni di povertà del mentee risultano essere simili tra i programmi SB e CB.

Un'altra importante differenza di programma riguarda le caratteristiche specifiche legate ai mentor. Innanzitutto, le differenze tra i modelli SB e CB sembrano rivolgersi e attrarre diversi tipi di mentor. In generale, mentor provenienti da alcune minoranze tendono a scegliere programmi SB, nonostante sia importante sottolineare che in entrambi i modelli la partecipazione più alta risulta essere quella di mentor caucasici. Tuttavia, la differenza più grande risiede nell'età: mentor più giovani (21 anni o meno) e mentor più adulti e anziani (50 anni o più) sembrano essere maggiormente attratti da programmi SB, rispetto a giovani e adulti (tra i 22 e i 49 anni) che tendono a scegliere programmi CB (Herrera et al., 2000). È interessante evidenziare come giovani e senior appartengono a fasce di popolazione che tendenzialmente sono sottoutilizzate, ovvero non vengono particolarmente coinvolte nei progetti. Tuttavia, gli insegnanti e i tutor dei modelli SB riportano numerosi vantaggi tratti dal lavoro con giovani e senior. I primi, infatti, risultano impegnarsi maggiormente nell'ideazione di attività di interesse per il loro mentee, presentano molto entusiasmo, apprendono velocemente l'importanza del volontariato e sono facilmente reclutabili attraverso la scuola e l'università. I senior, invece, tendono a coinvolgersi particolarmente nella relazione, e proprio per tal ragione i mentee li apprezzano per la loro esperienza e capacità di sensibilizzazione. Al contrario, la bassa presenza di mentor più adulti nei programmi CB evita la possibilità, per i genitori dei mentee, di sentirsi minacciati nel loro ruolo genitoriale.

Un'ultima caratteristica da tenere in considerazione è il costo del programma e del personale, che sembra variare in relazione al modello utilizzato. In un'analisi compiuta, Herrera e colleghi (2000) dimostrano come i costi relativi ad ogni coppia mentor-mentee siano superiori nei programmi CB rispetto a quelli SB. Tale affermazione pone le sue basi in alcune differenze operative tra i due modelli che verranno discusse a breve. Tra le caratteristiche operative dei programmi CB che aumentano i costi possiamo evidenziare la presenza maggiore e più frequente dello staff, la necessità di adibire e proporre spazi esterni alla scuola, i maggiori incontri programmati per la coppia e la durata più estesa dei programmi.

I programmi school-based e community-based differiscono tra loro non solo a livello di programma, ma anche in termini operativi.

RASSEGNA DELLE DIFFERENZE OPERATIVE TRA I PROGRAMMI DI MENTORING SCHOOL-BASED E QUELLI COMMUNITY-BASED

PROGRAMMI SCHOOL-BASED

- Incontri a scuola in un ambiente sorvegliato
- Selezione ridotta del mentor
- Orario d'incontro programmato regolarmente
- Impegno a breve termine
- L'abbinamento è meno rigoroso
- Le coppie trascorrono meno tempo insieme
- È più probabile che sia il programma a dettare le attività

PROGRAMMI COMMUNITY-BASED

- Si incontrano ovunque il giovane o il mentor scelgano
- Elevata selezione del mentor
- L'orario degli incontri è variabile
- Impegno più lungo
- L'abbinamento è più rigoroso
- Le coppie trascorrono più tempo insieme
- È più probabile che il giovane e il mentor scelgano le attività insieme

Figura 3: Differenze operative tra i modelli SB e CB (Herrera et al., 2000)

Nella *Figura 3* sono schematizzate le principali differenze operative tra i programmi SB e CB, che riguardano i luoghi, la selezione, le tempistiche e la durata, gli abbinamenti e la qualità delle relazioni. Ognuna di queste differenze operative verrà analizzata e discussa di seguito.

Per quanto riguarda il luogo, è importante sottolineare che i programmi SB permettono lo svolgimento dell'incontro prevalentemente all'interno della scuola, limitando la possibilità di vedersi all'esterno o in altri luoghi e contesti. Per tal ragione, la coppia è

generalmente indirizzata ad attività sportive nella palestra della scuola, attività di pittura nell'aula di arte o a svolgere i compiti in aula. Spesso gli unici incontri che si programmano all'esterno delle mura scolastiche sono "gite comunitarie" organizzate, in cui la coppia mentor-mentee è comunque limitata a scelte operative svolte dalla scuola. Al contrario, i programmi CB basano gli incontri su attività sociali che si svolgono all'esterno del contesto scolastico, permettendo così alla coppia stessa di decidere e programmare il luogo e l'attività dell'incontro. Questo risulta essere un'ottima conferma di quanto sopra descritto: i mentor dei programmi SB hanno maggior influenza sui compiti probabilmente anche grazie al maggior tempo trascorso con il proprio mentee all'interno della scuola. Un ulteriore aspetto importante da tenere in considerazione quando si discute del luogo degli incontri è la supervisione. Le coppie dei programmi SB, svolgendo i loro incontri all'interno della scuola, sono costantemente supervisionate da insegnanti o personale ATA che controlla le stanze. Avere delle persone esterne alla coppia presenti durante gli incontri potrebbe ridurre la spontaneità della relazione e non essere proficuo alla creazione di un legame intimo e significativo. Questo aspetto, tuttavia, è considerato anche un lato positivo del programma, poiché permette, soprattutto a mentor più insicuri, di non sentirsi sovraccaricati di responsabilità, ma di avere una supervisione costante. Inoltre, avere un luogo di riferimento in cui svolgere gli incontri risulta essere una base di appoggio per i mentor più adulti e anziani che sono meno pratici nell'utilizzo dei trasporti pubblici (Herrera et al., 2000). Infine, il costo dei programmi SB, rispetto a quelli CB, riesce ad essere più contenuto usufruendo dell'assistenza degli insegnanti e delle stesse strutture scolastiche, evitando, così, ulteriori costi per mantenere personale, uffici e sedi separate.

Un altro aspetto operativo che varia in base ai programmi SB e CB è la selezione. Innanzitutto, è fondamentale sottolineare come, in generale, la selezione sia una parte essenziale all'interno dei programmi di mentoring, poiché riesce a discriminare quali sono i mentor più o meno adatti al programma e di conseguenza "scartare" coloro che potrebbero causare danni ai mentee, a causa della poca costanza o della carenza di competenze personali. Partendo dal presupposto che la selezione sia in generale una parte delicata del processo, i programmi CB risultano avere dei parametri di selezione più rigidi rispetto ai programmi SB. Alcuni mentor potrebbero scoraggiarsi e abbandonare l'iniziativa a causa dei tempi lunghi e delle domande intrusive che possono caratterizzare

la selezione (Roaf et al., 1994). Proprio per tal motivo i programmi SC hanno tendenzialmente più mentor e i programmi CB stanno iniziando ad utilizzare delle tecniche di selezione semplificate, senza tuttavia perdere i loro rigidi criteri. Anche la selezione più lunga e rigorosa è sicuramente da considerarsi un fattore importante che contribuisce all'aumento del costo per i programmi CB. In linea con la selezione, anche le tempistiche risultano essere meno impegnative e durature nei programmi SB. I risultati dimostrano come il tempo trascorso dalle coppie dei programmi SB sia minore, rispetto ai programmi CB che richiedono all'incirca dalle 15 alle 20 ore di impegno al mese. La differenza non si basa solo sulla frequenza e durata degli incontri, ma anche sulla durata complessiva del programma: le scuole richiedono un impegno che coincide all'incirca con l'anno scolastico, quindi di nove mesi, mentre le comunità richiedono un impegno minimo di un anno. Ancora una volta, questa caratteristica attira più mentor giovani e adulti ai programmi SB, che vedono il ruolo del mentor più conciliabile con la loro vita privata e scolastica.

Un'altra differenza operativa sono le modalità e i criteri con cui si svolgono gli abbinamenti nelle due diverse tipologie. I programmi CB svolgono gli abbinamenti sulla base di tre caratteristiche che mentor e mentee dovrebbero condividere: sesso, etnia e interessi. Gli operatori del programma, infatti, spesso riportano maggiori risultati all'interno della coppia quando i due protagonisti condividono il sesso e l'etnia di appartenenza. Avere interessi in comune, invece, risulta essere fondamentale per la scelta delle attività da svolgere durante gli incontri. Maggiori sono gli interessi in comune, maggiormente la coppia sarà avvantaggiata nella costruzione dei loro incontri. Nonostante anche i programmi SB condividono questi criteri, essi risultano attenersi meno a tali caratteristiche per creare gli abbinamenti. È più comune, infatti, trovare delle coppie miste per sesso o etnia in questi programmi. Questa differenza può essere spiegata in relazione alle liste di attesa: i programmi SB hanno meno possibilità di creare abbinamenti sulla base dei criteri sopra elencati poiché le liste d'attesa sono più corte, e di conseguenza vi sono meno mentee in attesa di ricevere il loro mentor. Le liste di attese più piccole comportano, dunque, che ci sia meno possibilità per un nuovo mentor di essere abbinato ad un mentee che abbia sesso, etnia e interessi in comune. Sulla base di questo, è più probabile, per i programmi SB creare degli abbinamenti in relazione ai bisogni specifici del mentee in relazione alla scuola o in relazione alle capacità dei mentor di

affrontare determinate situazioni. Un'altra spiegazione di questa differenza risiede nella struttura del programma stesso: considerando che i programmi SB hanno durata di circa un anno scolastico, rispetto all'anno solare dei programmi CB, esiste la necessità di formare gli abbinamenti quanto più velocemente possibile, per permettere alla coppia di avere il tempo di stabilire una relazione significativa. Questa urgenza comporta la necessità di abbinare mentor e mentee senza attendere di trovare i giusti abbinamenti di sesso, razza ed etnia. Nonostante ciò, questa mescolanza è da considerarsi, per alcuni aspetti, positiva poiché permette di usufruire maggiormente dei pochi mentor appartenenti al genere maschile, dando loro la possibilità di essere subito abbinati. Inoltre, risulta essere positiva per le minoranze che, in quanto tali, spesso non riescono ad essere abbinati con mentor a loro volta appartenenti alla stessa minoranza. La mescolanza, dunque, permetterebbe loro di avere più mentor a disposizione con cui essere abbinati.

L'ultima differenza operativa presa in considerazione è la qualità delle relazioni. Considerando le varie differenze sia operative che di programma sopra citate e trattate, è necessario considerare quali differenze si evidenziano nella relazione stessa tra mentor e mentee. Nell'analisi di Herrera e colleghi (2000) viene dimostrato come la qualità della relazione sembra essere simile tra programmi SB e CB. I mentor di entrambi i programmi, infatti, sostengono oltre al 90%, di aver fornito supporto emotivo e strumentale ai loro mentee. Tuttavia, c'è una differenza importante nella qualità della relazione: in entrambi i programmi, oltre il 90% riferisce di sentirsi almeno "un po'" vicino al proprio mentee, ma un numero significativamente maggiore di mentor dei programmi CB, circa il 45% contro il 32%, riferisce di sentirsi "molto" vicino al proprio mentee. Questa differenza è importante da tenersi in considerazione, poiché mentor che riescono a creare relazioni più intense e significative con i loro mentee, determinano generalmente un impatto migliore su quest'ultimi.

Sono state analizzate le differenze di programma e di operatività dei due principali programmi di mentoring esistenti, quello basato sulle scuole e quello basato sulle comunità. Approfondire tali differenze risulta essere importante per focalizzarsi sul contesto in cui giovani a rischio vengono inseriti all'interno dei programmi di mentoring, soprattutto quelli basati sulle comunità in cui sono presenti molti "at-risk youth". La struttura del programma e l'operatività di quest'ultimo risultano essere fondamentali,

come è stato sopra spiegato, per la riuscita della relazione ed in particolar modo per la creazione di un legame significativo tra la coppia. Verranno di seguito analizzate le motivazioni per cui la creazione di questo legame, nello specifico per i giovani in condizioni fragili che abitano nelle comunità, si dimostra essere particolarmente importante.

All'interno delle comunità, spesso sono presenti numerosi minori stranieri non accompagnati, che vivono la loro vita e il loro percorso di crescita senza riferimenti adulti, presenti e stabili. Tendenzialmente i giovani nelle comunità sono allontanati dai genitori e i contatti con quest'ultimi sono spesso limitati o, in alcuni casi, del tutto assenti. Il mentoring risulta essere un ottimo strumento di supporto a tali situazioni, poiché i mentor possono rappresentare per i giovani residenti in comunità una risorsa importante nel superamento di pratiche discriminatorie, barriere linguistiche e diversità culturali (Prieto-Flores et al., 2019). È stato dimostrato, infatti, che i mentor che hanno agito come mediatori e motivatori sono ricordati per molti anni in modo significativo dai loro mentee anche dopo la fine del programma. I risultati migliori infatti sono stati ottenuti grazie ai mentor che hanno aiutato i loro mentee a fidarsi di altri adulti e a costruirsi una propria rete di capitale sociale anche al di fuori del programma di mentoring (Colley, 2003). Ex mentee descrivono la loro relazione di mentoring come un ambiente sicuro in cui hanno avuto la possibilità di essere accolti e di commettere errori, togliendo la sfera giudicante a cui spesso sono sottoposti in quanto giovani a rischio.

Uno dei principali, e apparentemente più scontati, benefici che un giovane in una condizione di fragilità riceve dai programmi di mentoring è il supporto a livello linguistico, per superare quelle barriere che normalmente incontra quando si avvicina ad un nuovo contesto. Tuttavia, l'aspetto linguistico è solo una parte di un importante processo che il mentee deve affrontare: l'approccio ad un nuovo sistema e contesto culturale, sociale e relazionale. Prieto-Flores e colleghi (2019) hanno condotto uno studio longitudinale, in cui i mentee immigrati sono stati intervistati in due momenti diversi: durante lo svolgimento della relazione e, successivamente, a quattro anni dalla fine del programma. In questa analisi i mentee hanno riferito di aver ricevuto un importante supporto da parte dei loro mentor nell'acquisizione della nuova lingua oltre che nella conoscenza più approfondita dei luoghi della loro città. In particolar modo, a distanza di

tre anni, ricordano i loro mentor come figure importanti che li hanno sostenuti nell'approccio al nuovo sistema educativo con lo scopo di soddisfare maggiormente le loro personali aspirazioni educative. In aggiunta, li descrivono come agenti istituzionali che li hanno sostenuti nel superamento di alcune barriere strutturali considerate da loro oppressive. Infine, i mentee hanno considerato fondamentale il ruolo che il mentor ha avuto nell'approccio ad altri adulti e rappresentanti istituzionali, aumentando la loro fiducia e il loro capitale sociale, in un contesto in cui il razzismo e la discriminazione sono presenti.

Un ulteriore beneficio che i giovani in condizioni fragili traggono dal programma è il sostegno nel percorso di crescita educativa e professionale. I mentor risultano avere un ruolo importante nella definizione degli interessi del mentee, non solo a livello scolastico, ma anche per quanto riguarda un futuro lavoro. Essi, infatti, hanno la possibilità di proporre numerose attività che ampliano gli interessi del mentee, in relazione a ciò che potrebbe studiare o ad abilità specifiche importanti per determinati lavori. Anche la conversazione risulta essere uno strumento efficace al fine di discutere sugli interessi e le competenze del mentee e riflettere su possibili scelte future. I mentee riferiscono infatti di sentirsi accompagnati dai mentor nelle loro scelte di vita e di avere la possibilità di definire le aspettative per il futuro e le loro traiettorie educative (Prieto-Flores et al., 2019). Questo ruolo di accompagnamento alla scoperta di interessi e competenze può diventare un importante ponte tra il mentee e la realtà esterna: i mentor possono presentarsi come agenti istituzionali, ovvero come una bussola per orientarsi in un sistema sociale spesso caratterizzato da razzismo, sessismo e segregazione di classe (Prieto-Flores et al., 2019). I mentor risultano importanti per minori in condizioni fragili proprio in quanto agenti di empowerment (Stanton-Salazar, 2011). Essi possono orientare i mentee, introdurli con sicurezza in un sistema che potrebbe essere per loro oppressivo e aiutarli a difendere i loro interessi.

I mentor, come è stato ampiamente discusso, hanno numerose potenzialità nello stimolare i mentee e sostenerli nel loro ruolo di crescita. Proprio per queste grandi potenzialità è doveroso sottolineare un rischio: l'abbandono dei mentor durante il percorso di mentoring. Tra le principali cause che portano il mentor all'abbandono del programma ci sono alcune difficoltà che comunemente è possibile incontrare affiancando

un giovane a rischio: la difficoltà nell'approccio alla storia interpersonale del mentee, talvolta caratterizzata da dolore e sofferenza; le divisioni culturali; le aspettative non soddisfatte (Prieto-Flores et al., 2019). Il mentor di minori in comunità potrebbe sentirsi sopraffatto dalla relazione (Freedman, 1993; Styles & Morrow, 1992), non necessario (Herrera et al, 2013), o non connesso al mentee (Britner & Kraimer-Rickaby, 2005) e potrebbe così decidere di abbandonare il programma. In accordo con ciò, è fondamentale che i programmi di mentoring pongano particolare attenzione al sostegno dei mentor, proponendo supervisioni ed un'ampia disponibilità all'ascolto. Nonostante questo rischio, tuttavia, i mentor che all'inizio del programma dimostrano maggior predisposizione e motivazione tendono ad abbandonare meno il programma e, anzi, ne beneficiano loro stessi. I mentor di giovani in comunità traggono benefici attraverso lo sviluppo di nuove competenze e conoscenze, aumentando la loro consapevolezza sociale e favorendo la crescita personale e la socializzazione (Prieto-Flores et al., 2019).

2.3 - Il Mentoring Come Fattore Importante per Modellare le Aspettative Future

Le aspettative future sono un aspetto importante da tenere in considerazione in adolescenza e, in particolar modo, tra i giovani a rischio. Esse possono agire positivamente in termini di motivazione e aspirazioni, ma, se risultano essere pessimistiche, possono avere conseguenze negative, dirette o indirette, sul futuro. Come sopra citato, i giovani a rischio residenti in comunità hanno tendenzialmente delle aspettative future negative, a causa dei loro traumi e delle significative sfide affrontate durante il loro sviluppo. Ancora non esiste ampia letteratura riguardante potenziali effetti positivi che il mentoring produce in termini di aspettative future, ma molti studi fino ad ora compiuti (alcuni esempi, Sulimani-Aidan et al., 2021; Michael, 2019; Prieto-Flores et al., 2019) hanno riconosciuto il mentoring come un importante fattore che modella positivamente tali aspettative future nei giovani at-risk.

Sulimani-Aidan e colleghi (2021) hanno condotto uno studio avente come partecipanti 213 adolescenti tra i 16 e i 19 anni residenti in Israele che hanno partecipato al programma di mentoring, al fine di andare ad analizzare l'associazione tra il programma e le

aspettative future dei giovani. All'interno della ricerca sono stati analizzati, quali importanti mediatori, l'impegno familiare e il senso di appartenenza. L'impegno familiare è, in tale studio, inteso come il coinvolgimento dei genitori, in termini di cura, nella vita dei figli residenti nelle comunità. Per senso di appartenenza, invece, si considera la misura in cui un giovane in comunità si sente accettato, rispettato e supportato da parte della comunità stessa di appartenenza. Ciò che è emerso dallo studio è che il mentoring contribuisce positivamente, e indirettamente, alle aspettative future, attraverso l'effetto di mediazione dell'impegno familiare e del senso di appartenenza. Gli autori spiegano tali risultati attraverso la figura del mentor: esso contribuisce in maniera significativa alla resilienza dei mentee sia in relazione ai loro principali contesti di vita che alle relazioni che i mentee intrecciano con altre figure significative, come i genitori e gli educatori della comunità. Più in generale, il mentor risulta essere una risorsa determinante per consentire al mentee accesso e connessione con i contesti e sistemi sociali con cui il giovane si interfaccia. Attraverso il ruolo che i mentor ricoprono, essi contribuiscono a ridurre i conflitti e, di conseguenza, a potenziare l'impegno della famiglia nella cura del minore. In modo bidirezionale, una maggior cura e attenzione genitoriale influenza il giovane all'interno della comunità, incentivando relazioni significative all'interno della comunità e rafforzando il senso di appartenenza del giovane (Li et al., 2011; Obst & White, 2007). Questo processo non è visibile solo all'interno della comunità, ma si manifesta anche in altri contesti, rafforzando il senso di appartenenza, oltre che alla comunità di residenza, anche al contesto scolastico o dei pari. Il minore residente in comunità, attraverso un senso di appartenenza potenziato in diversi contesti di vita, acquisisce un senso di sicurezza maggiore che lo induce ad esplorare maggiormente il contesto intorno a lui e ad accogliere nuove opportunità. Grazie a ciò si sentirà più sicuro e sostenuto nel pianificare e progettare la sua vita futura, ampliando i suoi obiettivi e aspirazioni. I giovani at-risk, grazie a questo processo originato dall'apporto del mentor, maturano delle aspettative sul futuro più favorevoli. Tale influenza indiretta, anziché diretta, del mentoring contribuisce a sostenere il ruolo significativo che i fattori contestuali ricoprono nello sviluppo in generale e, più nello specifico, nel promuovere la resilienza (Sulimani-Aidan et al., 2021).

Altri studi hanno riconosciuto diverse connessioni tra mentoring e aspettative future. Per esempio, Michael (2019) sostiene che un mentor, attraverso una relazione stabile e

significativa con il suo mentee, abbia la possibilità di aumentare l'autoefficacia sociale ed emotiva e le aspettative di carriera del minore. Con il termine autoefficacia, ci si riferisce alla fiducia che il mentee ricopre nelle sue personali capacità di apprendimento e conquista di un certo livello di prestazione (Bandura, 1986). Ciò che risulta essere interessante è che tale miglioramento è riferito non solo dai mentor della coppia, ma anche dagli stessi mentee, andando ad aumentare la probabilità che la causa di tale cambiamento risieda proprio nella relazione di mentoring. Lo studio condotto da Michael (2019) si concentra su un mentoring school-based ma, nonostante la grande importanza data ai miglioramenti in termini di prestazioni accademiche, è interessante sottolineare come abbia riscontrato un importante contributo che i mentor hanno apportato anche in altri ambiti rispetto alla scuola, come l'autoefficacia sociale e le aspettative future. Anche altri studiosi, come Sánchez e colleghi (2008), hanno compiuto delle analisi sul mentoring school-based con studenti liceali latini, andando ad evidenziare che coloro tra i minori che sosteneva di possedere almeno un mentor naturale risultava avere delle aspettative educative più elevate, un maggior senso di appartenenza alla scuola e migliori risultati accademici. Collegandosi a quanto sopra espresso, anche in questo caso l'aumento dell'attaccamento e del senso di appartenenza degli studenti alla scuola risultava essere un importante fattore connesso allo sviluppo positivo di aspettative future.

Prieto-Flores e colleghi (2019) hanno svolto delle analisi in un programma di mentoring community-based, andando ad analizzare delle coppie di mentor e studenti immigrati con basso stato sociale. È risultato che la relazione di mentoring sia stata profondamente significativa nella vita dei mentee, in particolar modo in termini di possibilità: i mentor si sono messi a disposizione, instaurando delle conversazioni significative, spesso rivolte al futuro e ampliando le loro prospettive di opportunità. Tali opportunità di vita si sono ampliate anche grazie all'apporto del mentor nella costruzione di relazioni sociali e di una rete di capitale sociale che non fosse limitata al programma, ma si allargasse anche ad altri ambiti. Come è stato sopra espresso, ampliare le opportunità del mentee e offrire a quest'ultimo nuove possibilità di sperimentarsi sono fattori importanti per accrescere le aspettative future. Numerosi mentee, infatti, anche a distanza di parecchi anni dalla fine della relazione di mentoring, ricordano positivamente il proprio mentor, riconoscendolo come una persona che ha creduto nelle loro potenzialità piuttosto che nei loro deficit.

Il mentoring, dunque, risulta essere positivamente connesso allo sviluppo di aspettative future positive, soprattutto per quanto riguarda giovani at-risk o residenti in comunità. Ancor di più, il programma è efficace quando le coppie mentor-mentee hanno trovato spazio all'interno della relazione per discutere espressamente di obiettivi e futuro. Il mentoring influenza le aspettative future soprattutto mediato da altri costrutti quali la resilienza, l'autoefficacia sociale, la percezione di sé e il senso di appartenenza alla comunità, non solo intesa nel senso più stretto di comunità residenziale, ma anche in termini di comunità sociale. Il mentee, attraverso il programma di mentoring, ha la possibilità di sperimentarsi in una relazione funzionale, caratterizzata da cura e sensibilità, che può alleviare i dolori dei traumi passati e donare coraggio e determinazione per il futuro in avvenire.

CAPITOLO 3

IL PROGRAMMA MENTOR-UP DELL'UNIVERSITÀ DI PADOVA

3.1 - Background Storico, Struttura e Obiettivi del Programma

I progetti di mentoring hanno avuto una rapida espansione in diversi contesti e realtà, ed in pochi anni si sono diffusi anche all'interno delle università. Un esempio ne è l'Università degli Studi di Padova, che dal 2008 ha attivato il programma Mentor-UP, acronimo di Università di Padova, a cui questo progetto di tesi si riferisce. Il programma è stato implementato nel corso di questi anni grazie al Laboratorio LINK (Laboratorio per la ricerca e il sostegno alla Comunità) del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione (DPSS) dell'università stessa (Bergamin, et al., 2020). Il personale di Mentor-UP è costituito da psicologi e ricercatori che, a partire dal 1997, offrono diversi servizi come la consulenza nella progettazione, l'implementazione e la valutazione dell'efficacia di programmi di comunità. In totale, negli anni di realizzazione di Mentor-UP sono state coinvolte un totale di 650 coppie mentor-mentee, mentre negli ultimi anni il progetto si impegna a formare circa 50-80 coppie per ogni anno accademico (Marino, et al., 2022).

Mentor-UP presenta due programmi, uno community-based e uno mixed. Il programma CB è dedicato a comunità educative minorili del territorio di Padova e si dedica a minori stranieri non accompagnati o minori separati dai genitori. Il programma mixed invece combina sia elementi dell'approccio school-based che dell'approccio community-based. Un esempio di questa combinazione risiede nell'opportunità che la scuola fornisce alla coppia di incontrarsi negli ambienti scolastici per i primi incontri e di fornire un supporto attraverso gli insegnanti, abbinata alla possibilità per la coppia di incontrarsi anche fuori dal contesto scolastico e svolgere degli incontri nel quartiere o esplorando la città (Marino, et al., 2022). I programmi mixed presentano un grande potenziale che risiede nella possibilità di integrare i punti di forza di entrambi gli approcci, andando così vicendevolmente a compensare i limiti. In questi programmi, infatti, la coppia è libera di scegliere autonomamente come gestire il proprio tempo, valutando quando svolgere gli

incontri nell'ambiente scolastico e quando nella comunità. Provenendo da un ambiente scolastico, hanno inoltre la possibilità di incontrarsi con altre coppie mentor-mentee e organizzare con loro delle attività da svolgere fuori dalla scuola. Questo permette al mentee di incontrare il suo mentor e, allo stesso tempo, un eventuale amico che frequenta la stessa scuola o comunità, avendo così un'opportunità più ampia di condivisione. La possibilità di trovare autonomamente un giusto equilibrio tra attività scolastiche e comunitarie, tra tempo strutturato e non strutturato, incentiva un approccio centrato sulla persona in cui essa può pianificare e implementare la sua relazione di mentoring in base alle caratteristiche specifiche della coppia (Marino, et al., 2020).

Indipendente dal programma, Mentor-UP ha come scopo principale quello di fornire a giovani a rischio un'opportunità per instaurare un legame significativo con un adulto e favorire così lo sviluppo dell'autostima e del legame con la comunità locale (Marino, et al., 2020; Marino, et al., 2021). Più nello specifico, possono essere individuati due importanti obiettivi del programma (Bergamin, et al., 2020). Un primo obiettivo riguarda la coppia mentor-mentee, dove grande attenzione è data allo sviluppo di una relazione efficace, che permetta uno sviluppo dell'autostima e una maggior connessione con il contesto circostante, come la scuola, la famiglia, i pari e il quartiere di residenza. Il secondo obiettivo si riferisce invece al mentor. Il programma pone grande attenzione non solo ai benefici che il mentee potrebbe trarre dal programma, ma anche ai benefici del mentor, con l'obiettivo di promuovere un approfondimento delle sue conoscenze accademiche, offrendo la possibilità di una connessione tra la parte teorica acquisita in aula e quella più pratica che il programma offre. Al contempo il programma fornisce la possibilità di sperimentarsi in attività diverse da quelle generalmente proposte durante il percorso accademico e di ampliare le conoscenze nell'ambito dell'impegno civile e del volontariato.

Ciò che caratterizza particolarmente il programma Mentor-UP è l'attenzione agli aspetti positivi e le risorse che il mentee possiede (Bergamin, et al., 2020). Il focus, infatti, non risiede nella "cura" delle problematiche che il mentee presenta, ma piuttosto mira alla scoperta delle sue competenze e, attraverso il mentor, l'utilizzo di quest'ultime come base per la relazione. Riprendendo il modello di Rhodes (2005) il contesto risulta fondamentale per lo sviluppo di tali risorse nel mentee e, a loro volta, tali risorse svolgono un ruolo importante nel coinvolgimento del mentee nella coppia.

3.2 - Il Target

Come i vari programmi internazionali di mentoring, anche Mentor-UP prevede il coinvolgimento di due parti, mentor e mentee, per gli abbinamenti e la costruzione delle coppie. I programmi Mentor-UP hanno definito delle linee guida per il coinvolgimento di questi due ruoli.

Il mentee, per quanto riguarda il programma mixed, ha un'età compresa tra gli otto e i tredici anni, frequentante la scuola primaria o la scuola secondaria di primo grado e attenzionato al programma attraverso gli insegnanti stessi della scuola di appartenenza, in accordo con i genitori. Nel programma community-based, i mentee hanno un'età tra i tredici e i diciassette anni e sono consigliati al programma attraverso gli educatori della comunità in cui abitano. In entrambe le modalità, il mentee è generalmente scelto sulla base di alcuni comportamenti che presenta e che possono minacciare il suo e altrui benessere fisico, psicologico e sociale; oppure in quanto inserito in un contesto sociale, familiare o economico che possa maggiormente esporre il mentee a comportamenti di violenza, esclusione o discriminazione (Bergamin, et al., 2020). Mentor-UP ha stilato dei criteri di eleggibilità necessari affinché un mentee possa partecipare al programma. Innanzitutto, è necessario che il mentee non presenti *“gravi disturbi psicosociali e comportamenti che richiedano un aiuto professionale”* (Marino, et al., p. 3). Inoltre, è importante l'assenza di disturbi dell'apprendimento che, nel contesto italiano, sono classificati in dislessia, disgrafia, discalculia e disortografia. Infine, i mentee devono presentare dei fattori di rischio che spieghino la loro partecipazione al programma. Tra i diversi fattori di rischio che possono essere individuati vi sono i seguenti: provenienza da una famiglia monogenitoriale o con una presenza genitoriale instabile o assente, presenza di pochi stimoli sociali, scarsa autostima e motivazione scolastica, problematiche relazionali (Marino, et al., 2020).

Esistono dei criteri anche nella selezione dei mentor. Innanzitutto, è da considerare che i mentor del programma Mentor-UP sono volontari, accuratamente formati prima dell'inizio della relazione. Questi volontari sono reclutati attraverso la promozione del programma nelle aule universitarie e attraverso locandine diffuse nei luoghi con maggior affluenza di studenti universitari di Padova. La promozione ha come scopo principale il far conoscere il programma ad un maggior numero di studenti possibile, descrivendone

gli obiettivi e le modalità, al fine di incentivare gli studenti ad aderire (Bergamin, et al., 2020). La selezione dei mentor è un passaggio importante e ben curato dal programma e si basa su un questionario iniziale che i futuri mentor devono compilare e, successivamente, sulla partecipazione ad un colloquio motivazionale, al fine andare ad esplorare le esperienze pregresse del mentor, i suoi interessi, la sua motivazione e le sue competenze relazionali e culturali (Bergamin, et al., 2020). Il colloquio ha inoltre lo scopo di definire chiaramente l'impegno richiesto dal programma al mentor e di raccogliere informazioni necessari per un eventuale e successivo abbinamento. La maggior parte degli studenti selezionati come mentor presentano un'età tra i venti e i trenta anni e sono studenti triennali e magistrali. La maggior parte dei mentor studia psicologia, mentre, il 5% risulta frequentare corsi diversi come Scienze Sociali o Giurisprudenza (Marino, et al., 2021). Come sopra citato, i mentor partecipano al programma su base volontaria, ma è corretto sottolineare che una minoranza, corrispondente a circa il 3% dei mentor, possono partecipare al programma in quanto tirocinanti e seguire il general course "Mentoring: Incrementare le competenze relazionali con il service learning", ottenendo così dei crediti accademici.

3.3 - Fasi e Tempi di Realizzazione

Il programma Mentor-UP è stato fondato sulla base delle pratiche utilizzate a livello internazionale nei vari programmi di mentoring (DeBois, et al., 2002; Randolph & Johnson, 2008) e proprio per tal ragione si caratterizza di alcune fasi importanti per la realizzazione del programma stesso.

La prima fase risulta essere particolarmente delicata, poiché fa riferimento alla selezione dei mentor. Essi sono volontari e vengono reclutati anche in base alle loro esperienze pregresse con minori e alla loro motivazione. Successivamente alla selezione dei mentor, vi è la fase di confronto con gli insegnanti delle scuole e con gli educatori delle comunità al fine di individuare i ragazzi che potrebbero beneficiare maggiormente dal programma come mentee. Durante questa fase vengono compilate da parte degli insegnanti o degli educatori delle schede sui futuri mentee, che saranno fondamentali al fine di individuare gli interessi e le caratteristiche che possono favorire la relazione uno-a-uno. Tali schede

risultano importanti anche perché contenenti informazioni salienti sul ragazzo, tra cui eventuali difficoltà relazionali, situazione scolastica e/o lavorativa, composizione familiare e frequenza ad attività extrascolastiche.

La terza fase è la formazione dei mentor, fase particolarmente importante per il programma Mentor-UP e, per tal ragione, obbligatoria. La formazione precede la creazione delle coppie e prevede dodici ore di formazione tenuta dal personale accademico dell'equipe di Mentor-UP. L'obiettivo principale della formazione è rendere consapevoli i futuri mentor sul ruolo che dovranno ricoprire, aumentare e consolidare le capacità di problem-solving e fornire un affiancamento pratico ad eventuali problematiche che potrebbero insorgere nello sviluppo della formazione (Marino, et al., 2021). Vengono, inoltre, definiti e specificati i confini della relazione e le responsabilità connesse. La dodici ore di formazione si dividono in sei ore di lezione in classe e sei ore di formazione pratica. Le prime citate prevedono degli approfondimenti teorici su alcuni temi specifici, tra cui la gestione della relazione di mentoring, l'assertività e la comunicazione (Marino, et al., 2020). Le lezioni teoriche mirano, inoltre, alla definizione chiara del ruolo di mentor, citando anche i programmi internazionali di mentoring e la loro efficacia. Infine, pongono particolare attenzione ad aspetti culturali diversi da quello italiano che potrebbero influire nella relazione stessa. Alle sei ore di formazione teorica, vengono affiancate sei ore di formazione pratica che si caratterizzano principalmente per simulazioni di casi e role-playing. Questa parte pratica ha lo scopo di allenare il mentor alla futura relazione, attraverso tecniche di ascolto attivo, risoluzione non violenta dei conflitti, negoziazione e strategie di regolazione delle emozioni. Un esempio pratico di ciò è la presentazione di situazioni difficili avvenute negli anni precedenti ed una successiva discussione a gruppi su come poter affrontare tale situazione, sulla base delle conoscenze teoriche ottenute. Le abilità e le tecniche pratiche che i mentor acquisiscono attraverso la formazione risultano essere una base solida per la futura risoluzione di problematiche e conflitti all'interno della diade (Marino, et al., 2021). Negli ultimi quattro anni, le ore di formazione sono state aumentate a ventuno per approfondire ulteriormente i tempi e dare spazio alle attività esperienziali in aula.

Le ultime due fasi, la formazione delle diadi e l'inizio degli incontri, si susseguono velocemente e rappresentano la messa in pratica per i mentor di ciò che hanno appreso durante la formazione. La creazione delle diadi avviene attraverso alcuni criteri che riguardano gli interessi in comune tra mentor e mentee, ma anche sulla base di alcune

caratteristiche personali come il sesso di appartenenza e l'età. Durante la fase di selezione dei mentor, viene chiesto di indicare la loro preferenza rispetto ad un mentee proveniente dalle scuole o dalle comunità. Di conseguenza, gli abbinamenti cercano di tener conto anche di tale preferenza espressa. Quando la diade è formata dallo staff di Mentor-UP, viene organizzato un primo incontro tra mentor e mentee, supervisionato dallo staff del programma ed eventuali educatori o insegnanti di riferimento, in cui avvengono le presentazioni iniziali. Successivamente a ciò, la coppia inizia ad essere libera di organizzare autonomamente gli incontri. La coppia si incontrerà settimanalmente, per almeno due ore, in un periodo di tempo che corrisponde all'incirca all'anno accademico, a partire da novembre-dicembre fino a giugno (Bergamin, et al., 2020). Avendo Mentor-UP un approccio community-based e uno mixed per quanto riguarda le scuole, gli incontri non sono dedicati esclusivamente all'aspetto scolastico. Marino e colleghi (2021) hanno infatti sottolineato come, nell'approccio mixed, solo 10-12 ore di incontri siano dedicate ad attività svolte all'interno del contesto scolastico, mentre il rimanente delle ore di incontro, circa 40-42 ore, sono dedicate generalmente ad attività svolte all'esterno delle mura scolastiche, principalmente di conoscenza della comunità in cui il mentee abita, tra cui visita di musei e mostre, uscite al cinema o passeggiate nel centro città. Una possibilità che viene incentivata da Mentor-UP è l'uscita tra più coppie, in cui mentee della stessa comunità o scuola si incontrano e svolgono insieme delle attività.

3.4 - Monitoraggio e Supervisione

La coppia, sia nell'approccio mixed che nel community-based, è libera di scegliere autonomamente come organizzare gli incontri e quali attività svolgere. Tuttavia, è importante che lo staff di Mentor-UP possa costantemente monitorare la situazione, anche in un'ottica di sostegno al mentor. A tal ragione, alla fine di ogni incontro, è richiesto al mentor di compilare un diario all'interno del quale descrive quali attività sono state svolte e gli episodi considerati salienti per lo sviluppo della relazione e il benessere del mentee, tra cui le varie difficoltà riscontrate durante l'incontro. Oltre a ciò, il mentor risponde ad alcune domande chiuse per riportare la durata dell'incontro e altre informazioni più tecniche. Questo diario è uno strumento necessario sia per lo staff di Mentor-UP che può costantemente monitorare la relazione, sia per il mentor stesso, rappresentando per lui

una sorta di diario di bordo, in cui può rileggere a posteriori gli sviluppi della relazione e le varie difficoltà affrontate.

Oltre alla compilazione dei diari, i mentor sono tenuti a partecipare ogni tre settimane ad un incontro di supervisione, di circa due ore, con gruppi di 8-12 mentor, guidati da un membro dello staff. Durante le supervisioni ogni mentor ha la possibilità di avere un momento di dialogo e confronto con un membro dello staff di Mentor-UP e con altri mentor che, come lui, stanno svolgendo gli incontri con i rispettivi mentee. Ogni mentor espone al gruppo gli aspetti positivi e negativi della relazione che sta costruendo e racconta eventuali problemi sorti, allo scopo di definire, insieme al gruppo, delle modalità di risoluzione (Marino, et al., 2020). L'obiettivo degli incontri di supervisione è, dalla parte dello staff, quello di monitorare la relazione, la soddisfazione dei mentor e il rispetto del regolamento e norme di sicurezza del programma. In aggiunta, rappresenta un momento importante in cui gli studenti possono fornire aiuto reciproco e confronto, sia in termini di scambio di idee e risoluzione dei problemi, sia per ricevere un incoraggiamento "alla pari".

Un ultimo momento importante che i mentor possiedono per ricevere dei feedback sulla loro relazione riguarda l'incontro con gli insegnanti o gli educatori del mentee. Questi incontri vengono organizzati circa a metà del programma e hanno come obiettivo lo scambio di riflessioni, pensieri e percezioni rispetto al mentee e, più in generale, alla relazione. Lo scopo è quello di evidenziare eventuali cambiamenti del mentee dall'inizio del programma e sottolineare gli aspetti della relazione di mentoring che risultano essere positivi. Questo incontro è un'occasione, per il mentor, di rimandare un punto di vista, rispetto al mentee, spesso diverso da quello che insegnanti o educatori riportano. Il mentor, inoltre, ha la possibilità di evidenziare potenzialità del mentee ed eventuali difficoltà e problemi che sta affrontando (Lakind, et al., 2015).

Queste diverse modalità di monitoraggio permettono al mentor di sentirsi supportato nel corso della relazione con il mentee e di ricevere spunti di riflessione sul suo agire. La possibilità di avere diverse "forme di monitoraggio", inoltre, aiuta i mentor ad esprimersi in diverse modalità, trovando quella a loro più efficace, che può essere verbale, nel caso degli incontri di supervisione, o scritta, nel caso dei diari.

CAPITOLO 4

LA RICERCA

4.1 - Il Contesto della Ricerca

Secondo i dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, al 31 maggio 2023, erano presenti nel territorio italiano 20.510 minori stranieri non accompagnati. Molti di essi vengono inizialmente accolti in strutture per la pronta accoglienza, per poi essere trasferiti all'interno di comunità residenziali presenti nel territorio italiano.

La ricerca di seguito presentata si inserisce all'interno di un contesto particolarmente caratterizzato da movimenti migratori: il contesto padovano. La città di Padova, infatti, mostra una percentuale di stranieri all'interno del suo territorio pari al 17,47% e un numero di immigrazioni pari a 2.077 stranieri nell'anno 2023 (Dati dell'annuario statistico del Comune di Padova, 2023). Nel territorio, difatti, sono presenti diversi progetti ed iniziative per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. La presente ricerca prenderà in considerazione nello specifico tre strutture residenziali per minori: Comunità Mimosa-Equality Cooperativa Sociale, Opera Casa Famiglia e Associazione Giovanni Danieli Onlus.

4.2 - Obiettivo e Ipotesi

La presente ricerca si pone come principale obiettivo lo studio delle aspettative future di giovani residenti in comunità che hanno partecipato al programma di mentoring in quanto mentee.

Le ricerche fino ad ora compiute hanno dimostrato come la partecipazione ad un programma di mentoring possa essere di fondamentale importanza per la costruzione di aspettative future positive nei giovani *at-risk* (Sulimani-Aidan, 2015; Sulimani-Aidan et al., 2021; Prieto-Flores et al., 2019). Secondo il modello di Rhodes (2005), il mentoring si propone come un importante mezzo per creare ed allenare alcuni prerequisiti considerati importanti per la costruzione di aspettative future positive quali, per esempio,

la fiducia, l'autostima, la soddisfazione per la vita, la creazione di una rete sociale o l'apertura a nuove opportunità. Le relazioni di mentoring community-based sono caratterizzate dalla partecipazione ad attività e dal coinvolgimento in conversazioni significative tra mentor e mentee. Spesso questi due aspetti veicolano la possibilità, per il mentee, di rinforzare alcuni aspetti significativi per la sua vita, attraverso il supporto ed il sostegno di una persona adulta che può consigliare, proporre alternative o accendere domande.

I giovani residenti in comunità, come sopra descritto, non possiedono generalmente delle aspettative future ottimistiche, anzi, a causa della loro condizione vulnerabile, spesso nutrono delle insicurezze e instabilità che non permettono loro di poter pianificare la loro vita e motivarsi verso degli obiettivi. Per tale motivo la figura del mentor diventa un sostegno non indifferente, che permette al mentee di aprirsi a nuove opportunità ed aver maggior praticità all'interno del contesto in cui vive.

Alla luce di quanto sopra appena descritto, la presente ricerca si aspetta che la relazione di mentoring influenzi positivamente le aspettative future dei mentee residenti in comunità.

4.3 - Il Metodo

4.3.1 - La Procedura

La procedura adottata da tale ricerca consiste in due fasi principali. La prima fase prevede la somministrazione e raccolta dei vari diari che i mentor hanno compilato settimanalmente nel corso della loro relazione di mentoring. La seconda fase, invece, prevede la lettura e l'analisi qualitativa dei diari.

Per quanto concerne la prima fase, precedentemente al primo incontro conoscitivo, vengono fornite ad ogni mentor delle credenziali per accedere all'area riservata nel sito ufficiale di Mentor-UP. Dal primo incontro conoscitivo, i mentor compilano il diario alla conclusione di ogni incontro e, attraverso delle domande guida aperte e chiuse, descrivono l'incontro avvenuto con il loro mentee. Da ogni diario si è deciso di estrapolare le risposte alle domande aperte che riguardano le attività svolte, gli obiettivi

dell'incontro, le impressioni avute ed eventuali aspetti da discutere in supervisione. Le risposte dei vari diari di bordo sono state organizzate in ordine temporale per ogni coppia.

La seconda fase prevede la lettura dettagliata di tutti i diari di bordo, per conoscere le coppie mentor-mentee ed ottenere una visione generale del loro percorso. Successivamente alla lettura dei diari, si è proseguito con l'analisi qualitativa. Si è deciso di procedere attraverso un'analisi deduttiva, con la creazione a priori di alcune categorie basate sulla letteratura. Le categorie sono state scelte attraverso un rigoroso criterio: venivano riconosciute dalla letteratura come delle aree di vita importanti da coltivare per la maturazione di aspettative future positive nei mentee. Successivamente alla creazione delle categorie, si è proceduto con la rilettura dei diari e la fase di etichettamento secondo le categorie precedentemente scelte. Ogni categoria è stata poi analizzata singolarmente, estrapolando dai diari tutte le etichette relative a quella specifica categoria. In tal modo si è reso visibile l'andamento della relazione sulla base della categoria prescelta e sono emersi i primi risultati rispetto a come ogni coppia avesse coltivato o meno tale categoria. Infine, i risultati emersi da ogni analisi sono stati tra loro confrontati.

4.3.2 - I Partecipanti

Nell'Anno Accademico 2023/2024 il programma Mentor-UP ha accolto 12 mentor per la parte del programma community-based. La presente ricerca ha analizzato i diari di 10 mentor. Sono stati esclusi dalla ricerca 2 relazioni di mentoring in quanto conclusesi precocemente rispetto alla fine prevista dal programma Mentor-UP. Il campione dei mentor è costituito da 7 femmine e 3 maschi, di un'età compresa tra i 20 e i 23 anni e provenienti per l'80% dalla Scuola di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova. Il rimanente proviene da altre facoltà sempre dell'Università degli Studi di Padova. Il campione dei mentee invece è costituito da 10 giovani *at-risk*, 6 maschi e 4 femmine, di un'età compresa tra i 14 e i 17 anni, residenti in tre comunità residenziali per minori dislocate nel territorio del Comune di Padova. Tre mentee provengono dall'Albania, il restante proviene, per la maggior parte, da diversi Paesi dell'Africa.

4.3.3 - Gli Strumenti

Lo strumento utilizzato all'interno del presente ricerca sono i diari di bordo compilati dai mentor a conclusione di ogni incontro svolto con il loro mentee. I diari hanno una duplice funzione: di monitoraggio per l'equipe del programma e riflessiva per il mentor stesso. Per quanto riguarda la funzione di monitoraggio, attraverso la compilazione dei diari di bordo, l'equipe di Mentor-UP ha la possibilità di tenere costantemente monitorata la situazione delle coppie a seguito di ogni incontro. I vari diari vengono suddivisi in base alla coppia e ne vengono evidenziati gli aspetti positivi o gli aspetti da attenzionare. Questo è utile all'equipe per comprendere come aiutare e sostenere il mentor nel suo ruolo. Per quanto concerne la seconda funzione, ovvero quella riflessiva, i diari fungono da importante strumento per il mentor per riflettere sull'incontro appena avvenuto e sulle emozioni provate. Il programma Mentor-UP, infatti, invita il mentor a compilare il diario poco dopo l'incontro, per incentivare una scrittura più in linea con le emozioni e i pensieri vissuti insieme al mentee. Il mentor, inoltre, ha accesso ai suoi diari in qualsiasi momenti, in modo che possa rileggere quanto ha scritto e cosa ha vissuto negli incontri precedenti. La rilettura dei diari, soprattutto verso la fine del percorso, aiuta il mentor a ripercorrere le varie tappe vissute durante la relazione e notarne eventuali cambiamenti ed evoluzioni.

Il diario proposto dal programma Mentor-UP può essere suddiviso in tre parti. La prima parte riguarda una lettura oggettiva dell'incontro appena avvenuto. È composta, come è visibile in *figura 4*, da alcune domande a risposta aperte e alcune a risposta chiusa. La prima parte riguarda la data e la durata dell'incontro. Successivamente vengono proposte due domande aperte in cui il mentor descrive le attività svolte durante l'incontro e quanto è emerso rispetto agli obiettivi inizialmente concordati tra mentor e mentee. Infine, sono presenti tre domande aperte che si concentrano sulla tipologia di attività svolte: attività scolastiche, attività culturali o altre attività. Le possibili risposte sono quattro: meno di un'ora, un'ora, più di un'ora, più di due ore.

Diario Incontro:

Data incontro	<input type="text"/>
Dalle ore	<input type="text"/>
Alle ore	<input type="text"/>
Attività svolte (max 2100 caratteri)	<div style="border: 1px solid #ccc; height: 60px; width: 100%;"></div> <p style="text-align: right; font-size: small;">2100 caratteri rimanenti</p>
Attività rispetto agli obiettivi (max 1000 caratteri)	<div style="border: 1px solid #ccc; height: 60px; width: 100%;"></div> <p style="text-align: right; font-size: small;">1000 caratteri rimanenti</p>
Come avete impiegato il tempo insieme?	
attività scolastiche: compiti, ripasso, preparazione interrogazioni, ecc.	<input type="radio"/> meno di 1 ora <input type="radio"/> 1 ora <input type="radio"/> più di 1 ora <input type="radio"/> più di 2 ore
altre attività: giochi, lavoretti, conoscenza reciproca, ecc.	<input type="radio"/> meno di 1 ora <input type="radio"/> 1 ora <input type="radio"/> più di 1 ora <input type="radio"/> più di 2 ore
attività culturali: visite ai musei, planetario, orto botanico, mostre, ecc	<input type="radio"/> meno di 1 ora <input type="radio"/> 1 ora <input type="radio"/> più di 1 ora <input type="radio"/> più di 2 ore

Figura 4: Domande presenti nella prima parte del diario di bordo.

Nella seconda parte le domande si concentrano su aspetti più soggettivi che riguardano le impressioni del mentor rispetto all'incontro e la descrizione di eventuali aspetti che il mentor sente importanti da discutere in supervisione. Questi due aspetti possono essere trattati grazie a due domande aperte, come si può vedere in *figura 5*. La prima, riguardante le impressioni, si concentra sulle emozioni e i pensieri che il mentor ha maturato durante l'incontro. Questo comprende anche eventuali dubbi, paure, soddisfazioni e insicurezze che il mentor può provare a seguito dell'incontro. La seconda domanda aperta riguarda gli aspetti da discutere in supervisione. Questa sezione è importante per tenere monitorati le questioni più rilevanti che il mentor sente la necessità di dover attenzione e affrontare con l'equipe di Mentor-UP.

Impressioni sull'incontro (max 1000 caratteri)	<div style="border: 1px solid #ccc; height: 60px; width: 100%;"></div> 1000 caratteri rimanenti
Aspetti da discutere in supervisione (max 1000 caratteri)	<div style="border: 1px solid #ccc; height: 60px; width: 100%;"></div> 1000 caratteri rimanenti

Figura 5: Domande presenti nella seconda parte del diario di bordo.

La terza e ultima parte del diario, visibile in *figura 6*, è composta da quattro domande chiuse che vanno ad indagare come l'incontro è stato gestito dalla coppia mentor-mentee. Nello specifico, viene richiesto al mentor di indicare su una scala da 1 a 7 come ha concordato le attività (dove 1=Ha proposto il Mentee le attività e 7=Ho proposto io le attività), come hanno deciso di impiegare il tempo (dove 1=Abbiamo parlato di noi stessi e 7=Ci siamo focalizzati sulle attività), in che misura hanno trascorso l'incontro da soli o in compagnia (dove 1=Siamo stati da soli per tutto il tempo e 7=Siamo stati in gruppo con altre coppie per tutto il tempo) e in che misura si ritiene soddisfatto dell'incontro (dove 1=Per niente e 7=Moltissimo).

Come avete concordato le attività da svolgere oggi?	Ha proposto il mentee le attività	Ho proposto io le attività
	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7	
Come avete deciso di impiegare il vostro tempo?	Abbiamo parlato di noi stessi	Ci siamo focalizzati sulle attività (giochi, compiti etc)
	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7	
In che misura avete trascorso l'incontro da soli o in compagnia (si intendono le attività effettivamente svolte come gruppo e non solo la presenza di altre coppie nella stanza)?	Siamo stati da soli per tutto il tempo	Siamo stati in gruppo con altre coppie per tutto il tempo
	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7	
In che misura ti ritieni soddisfatto di questo incontro?	Per niente	Moltissimo
	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7	

Figura 6: Domande presenti nella terza parte del diario di bordo.

Nella presente ricerca verranno prese in considerazione le risposte alle quattro domande aperte riguardanti le attività svolte, le attività rispetto agli obiettivi, le impressioni sull'incontro e gli aspetti da discutere in supervisione.

4.4 - I Risultati Emersi

Il processo di analisi ha previsto la scelta di 9 categorie basate sulla letteratura, la lettura dei diari, la fase di etichettamento, la divisione delle etichette secondo la categoria di riferimento, l'analisi di ogni categoria sulla base delle etichette estrapolate dai vari diari e il confronto tra i risultati emersi per ogni categoria. Come precedentemente illustrato, i diari appartengono a 10 coppie mentor-mentee, in cui i mentee risiedono in comunità educative residenziali.

Le categorie sono state scelte sulla base della letteratura scientifica che inserisce queste 9 categorie tra gli ambiti più rilevanti per poter analizzare le aspettative future. Le categorie, che sono state analizzate e che verranno di seguito descritte, sono le seguenti:

1. Futuro;
2. Famiglia;
3. Lavoro;
4. Scuola;
5. Apertura al nuovo;
6. Conoscenza del territorio;
7. Regolazione emotiva;
8. Relazioni;
9. Coinvolgimento

I risultati ottenuti dalla ricerca verranno presentati divisi per categoria. Per ogni categoria verranno descritti i temi emersi e le relative etichette più rilevanti divise per coppie e presentate in ordine temporale progressivo, in modo da evidenziarne gli sviluppi.

La prima categoria analizzata in quanto rilevante per le aspettative future è la categoria “Futuro” (Prieto-Flores et al., 2019; Benbenishty & Schiff, 2009; Thompson et al., 2012; Sulimani-Aidan et al., 2021). All’interno sono state inserite tutte quelle frasi scritte nei diari che, anche solo implicitamente, alludessero a situazioni future della vita del mentee. Sono state incluse anche eventuali aspirazioni del mentee in termini di sistemazione abitativa e familiare, piuttosto che desideri e programmi lavorativi e scolastici. In generale, questa categoria si riferisce principalmente a conversazioni orientate al futuro avvenute all’interno della coppia.

Sono state etichettate 45 espressioni in riferimento alla categoria “Futuro” appartenenti a 7 coppie mentor-mentee (Coppia 2=9; Coppia 3=1; Coppia 5=5; Coppia 6=5; Coppia 7=13; Coppia 8=5; Coppia 9=7). Nei diari di tre coppie mentor-mentee (Coppia 1, Coppia 4, Coppia 10) non sono state individuate etichette rispetto a tale categoria. Nella *tabella 1* sono riassunti i principali temi emersi grazie all’etichettamento e le relative parti di testo più rilevanti inserite in ordine cronologico per ogni coppia.

Tabella 1: Temi e relative etichette della categoria "Futuro"

TEMA	ETICHETTE
Pianificazioni pratiche e operative	<p>“<i>Sta mettendo soldi da parte per tornare in Albania per un breve periodo, fare lì le vacanze e poi tornare in Italia e riprendere a lavorare</i>” Coppia 2</p> <p>“<i>Oltre ad avere già pensato a prendere la patente in Albania e poi farla convertire qui in Italia</i>” Coppia 2</p> <p>“<i>Sta considerando la possibilità di cambiare comunità</i>” Coppia 6</p> <p>“<i>Con le idee molto chiare e decise su quali sono i suoi obiettivi e quello che vuole raggiungere</i>” Coppia 7</p> <p>“<i>Lui è estremamente sicuro e certo di ciò che fa e di quale siano i suoi obiettivi, senza voler minimamente chiedere consigli o avere dubbi</i>” Coppia 7</p> <p>“<i>Sta studiando la soluzione migliore per gestire la sua uscita dalla comunità, ma sembra avere tutto sotto controllo</i>” Coppia 7</p>
Desideri e sogni	<p>“<i>Lui vorrebbe una fidanzata</i>” Coppia 2</p> <p>“<i>Non vede già l'ora di comprarsi una macchina</i>” Coppia 3</p> <p>“<i>A volte un po' troppo rigide, non concedendosi neanche un momento per sognare.</i>” Coppia 7</p> <p>“<i>Vorrebbe cambiare comunità</i>” Coppia 7</p> <p>“<i>[Abbiamo parlato] delle sue speranze</i>” Coppia 7</p> <p>“<i>Lì abbiamo parlato un po' dei nostri sogni</i>” Coppia 7</p>

	<p><i>“Gli ho chiesto di immaginare, se potesse e se avesse la possibilità, cosa vorrebbe fare” Coppia 7</i></p> <p><i>“[Mi ha raccontato] delle aspettative e della voglia, che ha di andare a Brescia a trovare la sua famiglia per qualche giorno” Coppia 8</i></p> <p><i>“Vuole fare la dottoressa: vorrebbe dedicarsi ad aiutare gli altri in giro per il mondo” Coppia 9</i></p> <p><i>“l suo sogno è diventare una dottoressa e dice che le piace andare a scuola” Coppia 9</i></p>
Preoccupazioni	<p><i>“Mi ha detto che è preoccupato per quando, tra qualche mese, uscirà dalla comunità una volta compiuti 18 anni” Coppia 2</i></p> <p><i>“E. sente una grandissima pressione legata alle possibilità economiche per il suo futuro” Coppia 5</i></p> <p><i>“F. è molto pessimista nei confronti della sua vita: pensa sempre che sarà uno schifo in pratica” Coppia 6</i></p> <p><i>“È un po' preoccupato di quando diventerà maggiorenne” Coppia 7</i></p> <p><i>“La sua maggior preoccupazione [è] l'imminente uscita dalla comunità” Coppia 7</i></p> <p><i>“Era estremamente scoraggiato, si è aperto un pochino su questo aspetto” Coppia 7</i></p>
Piani lavorativi o scolastici	<p><i>“Forse a fine febbraio cambierà lavoro” Coppia 2</i></p> <p><i>“Abbiamo poi parlato del suo esame di terza media che tra poco arriverà e a cui si sta preparando con molto impegno e della futura scuola a cui si iscriverà se riuscirà a passare l'esame” Coppia 5</i></p> <p><i>“Ha tante difficoltà, ma vorrebbe fare l'università e diventare educatore” Coppia 6</i></p> <p><i>“Ha continuato a tirare fuori come priorità assolute (giustamente) trovare un lavoro e una casa” Coppia 7</i></p> <p><i>“H. mi raccontato della possibilità di fare la scuola superiore di estetista a Padova e delle due diverse scuole che sta considerando” Coppia 8</i></p> <p><i>“Mi ha fatto piacere che H. abbia parlato della questione scuola con me” Coppia 8</i></p>
Discussioni rispetto al futuro	<p><i>“Abbiamo parlato del problema” Coppia 2</i></p> <p><i>“Dare a A. una direzione e delle idee chiare sul da farsi, sia per l'anno prossimo che in generale” Coppia 2</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato anche di quando compirà 18 anni” Coppia 2</i></p> <p><i>“Abbiamo fatto ancora delle chiacchiere [...] sul futuro” Coppia 5</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato di futuro” Coppia 5</i></p> <p><i>“Sarebbe una buona idea iniziare a parlare a F. delle sue prospettive a breve termine” Coppia 6</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato [...] delle scelte, della prospettiva di crescita e cambiamento.” Coppia 6</i></p>

	<p><i>“[Vorrei] ampliare la visione e le possibilità sul suo futuro” Coppia 7</i></p> <p><i>“Ho chiesto ad I. di scrivere una lettera per la sé del futuro come compito, per fotografare la situazione attuale e iniziare a porci degli obiettivi” Coppia 9</i></p> <p><i>“Ho preparato una sorta di lezione sul raggiungimento degli obiettivi, parlando della distinzione tra dreams and goals” Coppia 9</i></p> <p><i>“In un foglio abbiamo buttato obiettivi a breve termine da poter realizzare insieme o individualmente” Coppia 9</i></p> <p><i>“Abbiamo guardato insieme i vari licei a Padova per capire quale poteva essere il più adatto” Coppia 9</i></p>
Esempi personali del mentor	<p><i>“Abbiamo parlato [...] del fatto che il mio ragazzo il prossimo anno partirà per 10 mesi in Mozambico e che io sono abbastanza in pensiero per ciò che succederà nella mia quotidianità” Coppia 5</i></p>

Il tema delle “Pianificazioni pratiche e operative” include etichette relative a programmi che i mentee possiedono rispetto al loro futuro. Sono stati selezionati tutti gli obiettivi, in termini pratici e operativi, che il mentee si poneva. È emerso come diversi mentee tentano di programmare la loro vita e il loro futuro sulla base di idee concrete, che possano essere raggiungibili e realizzabili. Spesso i mentee mostrano grande determinazione rispetto ai loro programmi per il futuro.

Un altro tema emerso è quello dei “Desideri e sogni” che include etichette che si riferiscono ad aspirazioni e desideri che il mentee nutre nei confronti della sua vita futura. Si nota come, all’interno di questa tematica, i mentee condividono con il loro mentor alcuni sogni rispetto al futuro che possono presentarsi come più o meno concretizzabili nella vita del mentee.

È stato analizzato anche il tema delle “Preoccupazioni”, molto presente all’interno delle diverse coppie. Come si può notare dalla *Tabella 1*, i mentee presentano delle importanti preoccupazioni rispetto al loro futuro, soprattutto in termini abitativi, lavorativi ed economici. Molte delle preoccupazioni che nutrono si collocano soprattutto nel periodo di uscita dalla comunità educativa in cui risiedono.

Rispetto al futuro, viene ampiamente trattato il tema dei “Piani lavorativi e scolastici”. In diverse occasioni i mentee si sono confidati con i loro mentor rispetto ai loro programmi in ambito lavorativo o scolastico. Hanno discusso con il mentor eventuali possibilità e

alternative e hanno valutato delle opportunità che gli si sono presentate. Questa tematica verrà affrontata in modo più specifico nell'analisi delle categorie "Lavoro" e "Scuola".

Un ulteriore tema è quello delle "Discussioni con il mentor rispetto al futuro". In molteplici momenti i mentee hanno avuto l'occasione di confrontarsi con i loro mentor rispetto al tema del futuro. Insieme hanno valutato diverse alternative e scelte imminenti. In molti casi il mentor ha offerto degli spunti di osservazione e dei cambi di prospettiva rispetto alla visione del mentee. Inoltre, queste discussioni sul futuro in molti casi si sono concretizzate in un'educazione rispetto agli obiettivi e ai desideri.

Infine, è stato inserito il tema "Esempi personali del mentor", in cui il mentee ha potuto sperimentare la tematica del futuro attraverso esperienze di vita personali del suo mentor.

La seconda categoria analizzata in quanto rilevante per le aspettative future è la categoria "Famiglia" (Sulimani-Aidan, 2015; Thompson et al., 2012; Sulimani-Aidan et al., 2021). All'interno sono state inserite tutte quelle etichette che facevano in qualche modo riferimento alla famiglia di origine del mentee. Questa categoria include anche riferimenti alla cultura di origine o ad esperienze avute nel passato. In generale, tale categoria comprende le relazioni attuali o passate con la famiglia d'origine, oltre che ad esperienze passate inerenti all'infanzia, alla cultura d'origine o, in generale, alla vita precedente la comunità.

Sono state etichettate 57 espressioni in riferimento alla categoria "Famiglia" appartenenti a 9 coppie mentor-mentee (Coppia 2=1; Coppia 3=6; Coppia 4=11; Coppia 5=6; Coppia 6=7; Coppia 7=4; Coppia 8=12; Coppia 9=8; Coppia 10=2). Nei diari di una coppia mentor-mentee (Coppia 1) non sono state individuate etichette rispetto a tale categoria. Nella *Tabella 2* sono riassunti i principali temi emersi grazie all'etichettamento e le relative parti di testo più rilevanti inserite in ordine cronologico per ogni coppia.

Tabella 2: Temi e relative etichette della categoria "Famiglia"

TEMA	ETICHETTE
<p>Atteggiamenti assistenziali nei confronti della famiglia</p>	<p><i>“Gli ho chiesto se avesse detto alla madre del suo disturbo del sonno, mi ha risposto con un no categorico perché teme che poi lei potrebbe preoccuparsi.” Coppia 3</i></p> <p><i>“Lei mi ha parlato [...] delle preoccupazioni che ha nei confronti di sua madre” Coppia 5</i></p> <p><i>“Alla fine per diversi motivi andava lei, ma era più serena così per le condizioni di salute della mamma e che il viaggio sarebbe stato molto faticoso per lei” Coppia 8</i></p> <p><i>“È molto legata alla sua famiglia e ha sempre un pensiero per loro.” Coppia 8</i></p>
<p>Condivisione di aspetti della cultura d’origine</p>	<p><i>“Gli ho domandato [...] della Costa d'avorio” Coppia 3</i></p> <p><i>“Oggi mi ha fatto vedere la città dove viveva, Daloa” Coppia 3</i></p> <p><i>“Oggi mi ha parlato ancora una volta della Costa d'Avorio, mi ha raccontato della sua scuola.” Coppia 3</i></p> <p><i>“[Gli ho chiesto] di raccontarmi un po' delle differenze tra la scuola italiana e quella del Kashmir” Coppia 4</i></p> <p><i>“Il suo razzismo è molto radicato dalla cultura” Coppia 4</i></p> <p><i>“Mi ha raccontato la storia del Kashmir e le guerre che sono state fatte per appropriarsi di questa terra” Coppia 4</i></p> <p><i>“Abbiamo chiacchierato del Ramadan, delle tradizioni, di come sta gestendo questa cosa adesso e le differenze con il Pakistan” Coppia 4</i></p> <p><i>“[Abbiamo parlato] della sua cultura e di cosa faceva in Kashmir i giorni di festa del Ramadan.” Coppia 4</i></p> <p><i>“Mi ha fatto vedere tante foto e video della sua città di origine, dei suoi animali, della sua mamma” Coppia 6</i></p> <p><i>“[Abbiamo parlato delle] differenze che notava tra l'Italia e l'Albania” Coppia 7</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato di alcune differenze culturali.” Coppia 9</i></p>
<p>Contatti con la famiglia</p>	<p><i>“Ha chiamato sua nonna” Coppia 2</i></p> <p><i>“I suoi genitori vivono in Pakistan ma suo papà e molto presente lo chiama più volte al giorno.” Coppia 4</i></p> <p><i>“Non parla con sua mamma da un mese” Coppia 4</i></p> <p><i>“Suo padre [...] è troppo presente nonostante la distanza” Coppia 4</i></p> <p><i>“Vorrebbe ritrovare la sua mamma” Coppia 5</i></p> <p><i>“In queste settimane è riuscita a mettersi in contatto con sua madre dopo tanti anni” Coppia 5</i></p> <p><i>“Ad un certo punto l'ha chiamata sua madre” Coppia 5</i></p> <p><i>“Mi ha parlato di questo suo cugino che abita qua a Padova, con il quale ogni tanto si è visto, ma ora non più, in quanto ha avuto dei</i></p>

	<p><i>comportamenti aggressivi (anche mani addosso) nei suoi confronti.” Coppia 6</i></p> <p><i>“Sente con regolarità [la sua famiglia]” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi ha parlato della mamma, che riesce a sentire in chiamata e che presto la verrà a trovare” Coppia 8</i></p> <p><i>“Insieme all'educatore, la mamma e la sorella.” Coppia 8</i></p> <p><i>“Sapevo che voleva raggiungere la sua mamma in Germania” Coppia 10</i></p> <p><i>“È riuscita ad arrivare in Germania da sua madre” Coppia 10</i></p>
<p>Sentimenti verso la famiglia</p>	<p><i>“Secondo me è molto nostalgico, a volte parla della madre.” Coppia 3</i></p> <p><i>“Mi ha raccontato delle sue difficoltà con la famiglia dal momento che fin da quando è piccolo i suoi genitori minacciano spesso di lasciarsi e questo è un periodo in cui si vogliono lasciare.” Coppia 4</i></p> <p><i>“Mi ha raccontato con tristezza che suo padre si vuole mettere con un'altra donna” Coppia 4</i></p> <p><i>“Ho visto quanto gli mancasse il Kashmir” Coppia 4</i></p> <p><i>“Al momento ha problemi con la mamma, ne abbiamo parlato un po” Coppia 4</i></p> <p><i>“[Mi ha raccontato] delle difficoltà che sta avendo con i genitori.” Coppia 4</i></p> <p><i>“La appesantiva parlarne” Coppia 5</i></p> <p><i>“I suoi racconti erano evidentemente nostalgici” Coppia 6</i></p> <p><i>“Ha affermato spontaneamente che non gli manca [la sua famiglia]” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi è sembra emozionata [di vedere la mamma]” Coppia 8</i></p> <p><i>“Mi ha solo detto che è provato una sensazione strana né bella né brutta.” Coppia 8</i></p> <p><i>“Vuole molto bene alla sorella maggiore con la quale ha un rapporto stretto e anche ad uno dei due fratelli.” Coppia 8</i></p> <p><i>“[Mi ha raccontato] delle aspettative e della voglia, che ha di andare a Brescia a trovare la sua famiglia per qualche giorno” Coppia 8</i></p> <p><i>“H. era contenta e si è goduta i momenti con sua mamma e sua sorella.” Coppia 8</i></p> <p><i>“[Sono contenta che] i rapporti con la sua famiglia abbiano trovato un equilibrio migliore” Coppia 8</i></p>
<p>Racconti di esperienze passate</p>	<p><i>“Ha cominciato a parlarmi del suo viaggio per mare per arrivare in questa terra chiamata Italia. Mi ha parlato del gommone, delle tante persone che vi erano sopra, della furia del mare, e della paura. Mi ha anche detto che ha passato un periodo in Libia (prima di partire), un posto pieno di persone mafiose e poco tranquillo, così me l'ha definito.” Coppia 3</i></p> <p><i>“È scappato dalla propria famiglia” Coppia 6</i></p>

	<p><i>“Abbiamo anche accennato al discorso sulla traversata che ha dovuto affrontare” Coppia 6</i></p> <p><i>“Abbiamo avuto occasione di parlare per bene di quello che è stato per lui il viaggio dalla Tunisia fino a qua” Coppia 6</i></p> <p><i>“Da piccolo sia rimasto per mesi da solo mangiando solo nei fast food.” Coppia 7</i></p> <p><i>“[Mi ha raccontato] del suo soggiorno in Grecia, anche lì per cercare lavoro e soprattutto del razzismo subito e di come fosse stato costretto a tornare in Albania.” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi ha parlato della vita nella comunità di Brescia, dove doveva occuparsi dei bambini più piccoli, specificando che per lei non è stato facile” Coppia 8</i></p> <p><i>“Mi ha raccontato qualcosa della sua storia e di come in tanti momenti della sua vita le persone la hanno lasciata sola” Coppia 8</i></p> <p><i>“Mi ha parlato del perché ha deciso di andare via, della sosta in Tunisia e del viaggio in barcone fino al soccorso della nave italiana.” Coppia 9</i></p>
<p>Discussioni rispetto alla famiglia</p>	<p><i>“Dopo aver finito la chiamata e avergli fatto qualche domanda, ne abbiamo parlato un po’ ” Coppia 2</i></p> <p><i>“Mi ha parlato di cose molto personali alla fine, come ad esempio degli amici in Costa d'Avorio, della madre” Coppia 3</i></p> <p><i>“Abbiamo fatto ancora delle chiacchiere su di noi, sulla nostra famiglia, sui matrimoni nigeriani” Coppia 5</i></p> <p><i>“Mi ha raccontato nuovamente alcuni momenti della sua storia.” Coppia 5</i></p> <p><i>“Non ha voluto raccontarmi cosa lo avesse spinto ad andarsene di casa a soli 14 anni, motivando la sua scelta soltanto dicendo: “La mia famiglia è cattiva” Coppia 6</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato anche della sua religione (Musulmana) e della sua famiglia” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi ha parlato di come i primi mesi fossero stati durissimi, di come si era sentito triste, per mesi non era uscito” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi ha parlato dei suoi tre fratelli maggiori e della storia complicata della sua famiglia” Coppia 8</i></p> <p><i>“Dopo abbiamo parlato della sua mamma” Coppia 8</i></p> <p><i>“Quando le ho chiesto quale fosse la sua lingua madre mi ha risposto che era il Jola, ma che non le andava di parlarne.” Coppia 9</i></p> <p><i>“Ogni volta che viene fuori “la sua vita precedente” ci blocchiamo.” Coppia 9</i></p>
<p>Esempi personali del mentor</p>	<p><i>“Abbiamo parlato un po' di questo aspetto della separazione dal momento che i miei sono separati” Coppia 4</i></p> <p><i>“Mi sono confidata con D. raccontandogli delle difficoltà che sto avendo con mio padre che è poco presente” Coppia 4</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato delle nostre nonne” Coppia 9</i></p>

Il tema “Atteggiamenti assistenziali nei confronti della famiglia” è particolarmente ricorrente in diverse coppie. Se i mentee sono ancora in contatto con i loro genitori, tendono ad assumere verso di essi dei comportamenti assistenzialistici. L’assistenzialismo che tendono a proporre riguarda principalmente un’eccessiva preoccupazione nei confronti dei genitori, che porta i mentee a non coinvolgere la famiglia in alcune situazioni difficili che stanno affrontando.

Un altro tema particolarmente affrontato è la “Condivisione di aspetti della cultura d’origine”. I mentee in diverse occasioni condividono con i loro mentor informazioni rispetto al Paese da cui provengono, alla lingua, le usanze e la cultura. Spesso la conversazione si apre anche ad eventuali similitudine e differenze che esistono tra il paese d’origine e il paese in cui ora abitano.

Molte etichette riguardano eventuali “Contatti con la famiglia” e “Sentimenti verso la famiglia”. Alcuni mentee non risultano avere alcun contatto con la famiglia dal momento della partenza dal paese d’origine, altri mentee invece mantengono ancora dei contatti, ma spesso essi sfociano in sentimenti di nostalgia e tristezza. I contatti che i mentee hanno con i loro genitori sono per lo più telefonici, o comunque virtuali, in solo un caso il mentee incontrava fisicamente la mamma. Oltre a nostalgia e tristezza, i sentimenti maggiormente provati sono disappunto e chiusura nei confronti dei genitori, con alcuni sentimenti di maggior entusiasmo quando si parla di fratelli o sorelle.

I “Racconti di esperienze passate” sono un tema particolarmente delicato che la coppia mentor-mentee affronta nel corso della relazione. Spesso queste condivisioni non avvengono fin dall’inizio della relazione ed è necessario attendere la metà, o in alcuni casi la fine, della relazione per poter ricevere maggior informazioni sulla vita passata del mentee. Tutti i racconti riguardano esperienze negative vissute durante l’infanzia o prima adolescenza, caratterizzate da situazioni di abbandono, grande povertà, guerra, solitudine o fughe. Spesso, il viaggio per raggiungere l’Italia è stato difficoltoso e con diverse soste.

In generale, le “Discussioni rispetto alla famiglia”, ovvero tutte quelle conversazioni tra mentor e mentee che avevano come oggetto di discussione il tema della famiglia, sono state molto presenti in tutte le relazioni di mentoring. In diverse occasioni, soprattutto all’inizio della relazione, i mentee hanno evitato l’argomento o hanno chiuso la conversazione in modo brusco e con alcune frasi molto perentorie nei confronti della famiglia. Con il passare del tempo, invece, i mentee si sono aperti maggiormente alla

tematica, affrontando intere conversazioni con i propri mentor rispetto alla famiglia, non solo in termini pratici, ma anche attraverso significati più profondi.

Infine, anche in questa categoria, sono stati forniti ai mentee degli “Esempi personali del mentor”. In alcune occasioni i mentor hanno approfondito la tematica della famiglia attraverso esperienze personali della loro vita familiare.

La terza categoria analizzata in quanto rilevante per le aspettative future è la categoria “Lavoro” (Thompson et al., 2012; Michael, 2019). All’interno sono state inserite tutte quelle etichette che facevano riferimento ad esperienze lavorative passate, presenti o future. A questa categoria si aggiungono anche i riferimenti ad eventuali lavori desiderati o pianificazioni in ambito lavorativo. In generale, sono compresi sia eventi che sono successi o stanno avvenendo in ambito lavorativo, sia aspirazioni lavorative.

Sono state etichettate 40 espressioni in riferimento alla categoria “Lavoro” appartenenti a 7 coppie mentor-mentee (Coppia 1=1; Coppia 2=7; Coppia 3=7; Coppia 4=2; Coppia 5=10; Coppia 6=3; Coppia 7=10). Nei diari di tre coppie mentor-mentee (Coppia 8; Coppia 9; Coppia 10) non sono state individuate etichette rispetto a tale categoria. Nella *Tabella 3* sono riassunti i principali temi emersi grazie all’etichettamento e le relative parti di testo più rilevanti inserite in ordine cronologico per ogni coppia.

Tabella 3: Temi e relative etichette della categoria "Lavoro"

TEMA	ETICHETTE
Pianificazioni lavorative future	<p>“Forse a fine febbraio cambierà lavoro.” Coppia 2</p> <p>“Lui vorrebbe cambiare lavoro ma se non trovasse nient’altro [...] la comunità lo aiuterebbe a collocarsi.” Coppia 2</p> <p>“A gennaio allora comincerà a lavorare” Coppia 3</p> <p>“Inizierà a lavorare tutti i giorni tranne uno” Coppia 4</p> <p>“E. mi ha parlato del fatto che vorrebbe trovare un lavoro” Coppia 5</p> <p>“Mi ha comunicato che quest'estate vorrebbe andare a lavorare nella gelateria in cui siamo andati alla fine dell'incontro” Coppia 6</p> <p>“Non gli interessa molto che tipo di lavoro sarà, gli basta solo che gli dia uno stipendio sufficiente per potersi pagare un affitto” Coppia 7</p> <p>“Affermando convinto di volerlo cambiare al più” Coppia 7</p> <p>“Non vedeva altre soluzioni se non quello di andarsene da lì” Coppia 7</p>

	<p><i>“Sa che almeno economicamente non si troverà del tutto scoperto” Coppia 7</i></p> <p><i>“L’ho visto [...] meno propenso ad abbandonarlo e più disposto a mettersi in gioco.” Coppia 7</i></p>
<p>Sentimenti nei confronti del lavoro</p>	<p><i>“Ora può cominciare a lavorare, forse è questo che lo turba.” Coppia 3</i></p> <p><i>“Lo trovo molto stanco durante questi incontri, ma più sereno.” Coppia 3</i></p> <p><i>“Ha fatto molta fatica a recarsi sia a lavoro che a scuola” Coppia 3</i></p> <p><i>“Gli piace lavorare dove lavora” Coppia 3</i></p> <p><i>“E. sente una grandissima pressione legata alle possibilità economiche per il suo futuro” Coppia 5</i></p> <p><i>“Mi è sembrata davvero molto decisa sulle sue intenzioni” Coppia 5</i></p> <p><i>“F. sembra essere talmente spaventato dal mondo del lavoro” Coppia 6</i></p> <p><i>“Riportandomi le sue sensazioni o alcune sue paure (esempio per il colloquio di lavoro che avrebbe dovuto fare Lunedì).” Coppia 7</i></p> <p><i>“Principalmente era spaventato per la lingua, cioè di non capire gli ordini o le domande dei clienti” Coppia 7</i></p> <p><i>“Era già stufo [del lavoro che aveva appena iniziato]” Coppia 7</i></p> <p><i>“Lui continuava a ripetere <no no, tanto non ci riesco è troppo difficile>.” Coppia 7</i></p> <p><i>“L’avevo visto molto preoccupato” Coppia 7</i></p> <p><i>“L’ho visto un po’ più risoluto” Coppia 7</i></p> <p><i>“Ne ha parlato estremamente soddisfatto.” Coppia 7</i></p>
<p>Motivazione e supporto da parte del mentor</p>	<p><i>“Sono contento che B. abbia trovato un lavoro che, almeno per ora, gli piace e sembra migliore rispetto a quello precedente” Coppia 2</i></p> <p><i>“Mi sono offerta per vederci prima dell’incontro e per accompagnarla alla prova di lavoro.” Coppia 5</i></p> <p><i>“Abbiamo aspettato insieme il responsabile con cui aveva parlato al colloquio” Coppia 5</i></p> <p><i>“È stata bravissima sia nell’eseguire quanto richiesto sia nel porre i limiti di quanto tempo avrebbe dedicato alla prova” Coppia 5</i></p> <p><i>“Mentre tornavamo mi sono complimentata con lei sul suo comportamento che mi era sembrato molto adeguato” Coppia 5</i></p> <p><i>“[Lo ho] rassicurato sul fatto che parlasse molto bene e che se riusciva a capire me” Coppia 7</i></p> <p><i>“Magari mettendo in atto alcuni dei miei suggerimenti, si è riuscito ad ambientare maggiormente e a trovare risorse per permettergli di vincere stress e difficoltà.” Coppia 7</i></p> <p><i>“Probabilmente, ha seguito un po’ i miei consigli, cioè si è dato del tempo per adattarsi e piano piano ha visto che effettivamente ha imparato a svolgere adeguatamente le sue mansioni” Coppia 7</i></p>

<p>Discussioni rispetto al lavoro</p>	<p>“Abbiamo parlato del suo nuovo lavoro” Coppia 1</p> <p>“Anche oggi mi ha raccontato di come è andata al lavoro” Coppia 2</p> <p>“B. mi ha detto che ha cambiato lavoro” Coppia 2</p> <p>“Abbiamo parlato del nuovo lavoro” Coppia 2</p> <p>“Adesso ha cominciato a lavorare, presso una cooperativa. Non ho capito bene che genere di lavoro faccia, non è riuscito a spiegarmelo a parole” Coppia 3</p> <p>“Mi ha detto che inizierà a lavorare” Coppia 4</p> <p>“Abbiamo, affrontato il discorso sul lavoro estivo che E. richiede di cercare da diversi mesi e ci siamo confrontate sui luoghi e le condizioni che bisogna considerare per una ricerca di lavoro adeguata” Coppia 5</p> <p>“Mi ha chiamato per raccontarmi come era andato il colloquio di lavoro” Coppia 5</p> <p>“Ho cercato di spiegarle quanto fosse importante per lei avere un contratto.” Coppia 5</p> <p>“[Abbiamo parlato] del lavoro da cui Osas sta aspettando di ricevere notizie sul contratto” Coppia 5</p> <p>“Chiude il discorso sul nascere” Coppia 6</p> <p>“[Abbiamo parlato] del lavoro che sta cercando” Coppia 7</p> <p>“[Abbiamo parlato di] cosa effettivamente lo spaventasse per il colloquio di lavoro e da lì abbiamo aperto tutta una discussione sul mondo lavorativo.” Coppia 7</p> <p>“Mi ha parlato di come stava andando al lavoro” Coppia 7</p>
<p>Esempi personali dei mentor</p>	<p>“Le ho spiegato come funziona il lavoro in comunità che ho iniziato” Coppia 5</p> <p>“Gli ho anche raccontato della mia esperienza ad Edimburgo, dove mi ero trasferita per cercare lavoro qualche anno fa” Coppia 7</p> <p>“Ho provato a dirgli [...] che pure io ci ero passata e che sapevo cosa stava provando” Coppia 7</p> <p>“[Gli ho raccontato] tutte le mie esperienze lavorative” Coppia 7</p>

Il tema “Pianificazioni lavorative future” comprende tutti quei progetti e programmi che il mentee possiede rispetto all’ambito lavorativo. Queste pianificazioni riguardano principalmente prospettive di inizio di un contratto di lavoro o di un cambiamento rispetto al lavoro attuale. In diverse coppie le pianificazioni in ambito lavorativo sono direzionate a scopi molto pratici ed utilitaristici, spesso legati a questioni economiche. Molti mentee, infatti, sostengono di voler trovare al più presto un lavoro abbastanza remunerabile da

permettere loro di acquisire autonomia e indipendenza per il momento in cui usciranno dalla comunità.

In diversi diari si sono resi evidenti i “Sentimenti nei confronti del lavoro” dalla prospettiva del mentee. Soprattutto all’inizio della relazione, i mentee dimostrano paura e ansia nei confronti del lavoro. In generale, sono preoccupati di non potercela fare, di non essere all’altezza, di non guadagnare abbastanza soldi, di non avere le competenze necessarie. Essi dimostrano dei sentimenti tendenzialmente evitanti o impauriti nei confronti del lavoro. Con il passare del tempo, in alcune coppie, i sentimenti sono mutati dando spazio a maggior soddisfazione nei confronti del proprio operato e del lavoro stesso.

In molte occasioni, nei diari sono risultati visibili “Motivazione e supporto da parte del mentor”. In diverse circostanze il mentor ha affiancato il mentee nelle fasi necessarie per ottenere un nuovo lavoro. Per esempio, si è reso disponibile ad accompagnare il mentee ad una prova di lavoro oppure ha spiegato dettagliatamente al mentee alcuni processi necessari ed importanti per ottenere un contratto di lavoro. Diversi mentor sono stati motivatori dei loro mentee anche verbalmente, incitandoli a non mollare o complimentandosi con loro rispetto alle loro prestazioni lavorative.

Anche in questa categoria, il mentee ha avuto numerose possibilità di affrontare delle “Discussioni rispetto al lavoro” con il suo mentor. Possono essere distinte due tipologie di conversazioni che la coppia ha avuto rispetto al tema. La prima tipologia riguarda una discussione più narrativa, in cui la coppia si confronta rispetto a come si sono svolte le loro giornate lavorative oppure il mentee comunica eventuali cambi di lavoro avvenuti o cambiamenti lavorativi in generale. La seconda tipologia, invece, si riferisce ad una conversazione informativa. Qui, infatti, il mentee pone delle domande a cui il mentor risponde, “istruendo” il mentee rispetto ad alcuni aspetti importanti da conoscere in ambito lavorativo.

Infine, anche nella categoria “Lavoro” sono presenti degli “Esempi personali dei mentor”. I mentor, in diverse occasioni, hanno raccontato ai mentee le loro personali esperienze lavorative.

La quarta categoria analizzata in quanto rilevante per le aspettative future è la categoria “Scuola” (Sánchez et al., 2008; Sulimani-Aidan, 2015; Thompson et al., 2012). All’interno sono state inserite tutte quelle etichette che facevano riferimento ad esperienze passate, presenti o future inerenti all’ambito scolastico. Questa categoria include anche aspirazioni su possibili scuole da frequentare o avvenimenti rilevanti accaduti a scuola. In generale questa categoria include tutte le conversazioni che la coppia mentor-mentee ha avuto rispetto al contesto scolastico.

Sono state etichettate 78 espressioni in riferimento alla categoria “Scuola” appartenenti a tutte e 10 le coppie mentor-mentee (Coppia 1=5; Coppia 2=2; Coppia 3=3; Coppia 4=7; Coppia 5=6; Coppia 6=21; Coppia 7=7; Coppia 8=17; Coppia 9=8; Coppia 10=2). Nella *Tabella 4* sono riassunti i principali temi emersi grazie all’etichettamento e le relative parti di testo più rilevanti inserite in ordine cronologico per ogni coppia.

Tabella 4: Temi e relative etichette della categoria "Scuola"

TEMA	ETICHETTE
Motivazione e supporto da parte del mentor	<p>“Mi sono complimentata con lei per la determinazione e l’impegno che ci sta mettendo per raggiungere il diploma di terza media.” Coppia 5</p> <p>“Abbiamo studiato matematica” Coppia 5</p> <p>“[Obiettivo:] Aiutare E. nei compiti in preparazione dell’esame di terza media.” Coppia 5</p> <p>“Abbiamo passato il pomeriggio a preparare il dossier per l’esame di terza media.” Coppia 5</p> <p>“Eravamo rimaste d’accordo che] avrei aiutato F. con i compiti” Coppia 6</p> <p>“Potrei aiutare F. a raggiungere una minima stabilità dal punto di vista scolastico” Coppia 6</p> <p>“Penso lavoreremo su questo: sull’indagare le motivazioni intrinseche che lo muovono verso la scuola (o lo distolgono) [...]. Proseguiremo ancora un po' con i compiti, spero sempre con più dedizione.” Coppia 6</p> <p>“M. mi ha detto che stanno pensando di farlo riflettere su un cambio di rotta per quanto riguarda la scuola [...]. Proverò, quindi, anche io a parlare un po' con lui di questo.” Coppia 6</p> <p>“Gli educatori hanno fatto richiesta alla neuropsichiatria per svolgere dei test per disturbi dell’apprendimento, perché sin dalla prima volta che ci abbiamo fatto i compiti ho notato qualcosa che non andava” Coppia 6</p> <p>“[Attività svolte] supporto nell’attività di disegno di arte per la scuola” Coppia 8</p> <p>“[Attività svolte:] creare mappe concettuali per lo studio, per fare in modo che H. abbia più voglia di studiare” Coppia 8</p>

	<p><i>“Abbiamo svolto i compiti di francese per la scuola visto che mi ha detto che doveva assolutamente studiare; abbiamo alternato un esercizio al momento di chiacchiere e caramelle” Coppia 8</i></p> <p><i>“Abbiamo guardato insieme i vari licei a Padova per capire quale poteva essere il più adatto per I.. La scelta si è ristretta all'economico sociale e al turistico.” Coppia 9</i></p> <p><i>“Mi ha chiesto di fare dei compiti insieme” Coppia 9</i></p>
<p>Collegamenti rispetto al paese d'origine</p>	<p><i>“Oggi mi ha parlato ancora una volta della Costa d'Avorio, mi ha raccontato della sua scuola.” Coppia 3</i></p> <p><i>“[Gli ho chiesto] di raccontarmi un po' delle differenze tra la scuola italiana e quella del Kashmir” Coppia 4</i></p> <p><i>“E. sta iniziando a fare il suo dossier da portare all'esame di terza media e in quel momento stavano scrivendo una parte sulla storia delle Nigeria” Coppia 5</i></p> <p><i>“Abbiamo cercato informazioni sulla geografia e sull'economia della Nigeria, dato che la ricerca che porterà all'esame è tutta incentrata sul suo paese di origine.” Coppia 5</i></p> <p><i>“[A scuola] lui con altri 4 ragazzi albanesi dovevano parlare e presentare usanze e tradizioni della loro nazione a 5 ragazzi egiziani, e che poi anche loro avrebbero dovuto fare lo stesso.” Coppia 7</i></p> <p><i>“Abbiamo fatto un compito sul Gambia, dove abbiamo descritto il Paese in italiano, conformazione, lingua ecc.” Coppia 9</i></p>
<p>Difficoltà e resistenze vissute dal mentee rispetto alla scuola</p>	<p><i>“Ha fatto molta fatica a recarsi sia a lavoro che a scuola” Coppia 3</i></p> <p><i>“F. sta andando piuttosto male a scuola” Coppia 6</i></p> <p><i>“Era assonnato e fondamentalmente demotivato a studiare.” Coppia 6</i></p> <p><i>“Preferisce rimanere a scuola, seppure non nutra alcun interesse per lo studio” Coppia 6</i></p> <p><i>“Lui stesso ha detto a me [...] che ha tante difficoltà” Coppia 6</i></p> <p><i>“Fondamentale mancanza di impegno e costanza nello studio” Coppia 6</i></p> <p><i>“Purtroppo le sue difficoltà con la lingua e, in generale, il suo basso livello di scolarizzazione non gli permettono di affrontare la scuola in maniera efficace” Coppia 6</i></p> <p><i>“[Abbiamo parlato] delle sue difficoltà riguardo all'ambito scolastico in generale” Coppia 7</i></p> <p><i>“[La professoressa ha infierito] su tutti gli albanesi in generale [...] riferendosi implicitamente al fatto che fossero o che volessero diventare tutti criminali.” Coppia 7</i></p> <p><i>“Man mano che si avvicina [l'esame di terza media] lo vedo sempre più spaventato” Coppia 7</i></p> <p><i>“A lei studiare non piace e trovo ancora difficile convincerla dell'importanza della scuola per il suo futuro” Coppia 8</i></p> <p><i>“Le è arrivata la lettera e rischia la bocciatura” Coppia 8</i></p>

	<p><i>“Mi ha parlato delle sue paure e ansia per la scuola” Coppia 8</i></p> <p><i>“Mi ha raccontato di alcuni problemi con la professoressa di inglese che l’ha fatta stare male e messa a disagio davanti a tutta la classe.” Coppia 8</i></p> <p><i>“Continua ad emergere la sua mancanza di fiducia nel poter costruire dei rapporti di amicizia, qui in Italia, in particolare a scuola perché non italiana” Coppia 10</i></p>
<p>Discussioni rispetto alla scuola</p>	<p><i>“Come primi obbiettivi [...c’è] andare a scuola” Coppia 1</i></p> <p><i>“Chiacchierata a tema scuola” Coppia 1</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato della scuola, su ciò che voleva fare dopo e chiarezza su alcuni aspetti che non sapeva” Coppia 1</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato anche un po’ [...] di scuola” Coppia 2</i></p> <p><i>“Gli ho chiesto della scuola” Coppia 4</i></p> <p><i>“Ha parlato molto di [...] le sue avventure a scuola” Coppia 4</i></p> <p><i>“[Abbiamo] parlato della scuola” Coppia 4</i></p> <p><i>“Abbiamo poi parlato del suo esame di terza media [...] e della futura scuola a cui si iscriverà se riuscirà a passare l’esame” Coppia 5</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato un po’ della scuola” Coppia 6</i></p> <p><i>“Il tema principale del nostro incontro è stata la recentissima bocciatura” Coppia 6</i></p> <p><i>“Tutto soddisfatto mi ha raccontato quello che il giorno prima a scuola aveva fatto un suo compagno di classe al professore” Coppia 7</i></p> <p><i>“Ci siamo messi un po’ a parlare di come andasse la scuola” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi ha mostrato un progetto per la scuola” Coppia 8</i></p> <p><i>“Ci siamo concentrate sul parlare della scuola e cercare di trovare dei modi insieme per renderla più piacevole” Coppia 8</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato della scuola” Coppia 9</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato della scelta imminente del liceo e anche lì dunque dell’imparare a prendere scelte realizzabili.” Coppia 9</i></p>

Un tema sostanzioso emerso dai diari è quello sulla “Motivazione e supporto da parte dei mentor”. In molte relazioni, il supporto del mentor è stato fondamentale per motivare il mentee in un’ottica scolastica. Più nello specifico, il mentor ha fornito al mentee diversi strumenti, pratici e non, per affrontare compiti e richieste scolastiche. L’aiuto del mentor, tuttavia, non è avvenuto solo in termini pratici, ma è anche stato fornito attraverso intense conversazioni su come affrontare le difficoltà e rispetto ad eventuali prospettive future.

In molte coppie sono emersi “Collegamenti rispetto al paese d’origine”. In particolar modo, ci sono due collegamenti che vengono intesi all’interno di questo tema. Un primo

collegamento si riferisce ai molteplici discorsi che mentor-mentee hanno affrontato rispetto alle caratteristiche della scuola nel paese d'origine del mentee. In diverse occasioni la coppia ha parlato delle differenze tra la scuola italiana e la scuola d'origine, evidenziandone curiosità e caratteristiche. Un secondo collegamento, molto citato all'interno dei diari, riguarda alcuni compiti e richieste scolastiche rispetto al paese d'origine. Il mentee ha spesso la possibilità, all'interno dell'ambiente scolastico, di parlare del suo paese d'origine attraverso ricerche e lavori di gruppo.

Un altro tema particolarmente discusso riguarda le “Difficoltà e resistenze vissute dal mentee rispetto alla scuola”. Molteplici sono gli ostacoli che i mentee si trovano ad affrontare in ambito scolastico. Tra questi, i più citati sono state le esperienze di razzismo da parte di professori o compagni, le difficoltà con la lingua, le difficoltà relazionali, le bocciature. In generali, essi risultano essere demotivati rispetto alla scuola. Questi problemi, in molti casi, sfociano in assenze scolastiche, poca costanza e scarso impegno.

Anche in questa categoria, molteplici sono state le “Discussioni rispetto alla scuola”. Il mentee in molte occasioni ha condiviso con il mentor la giornata scolastica vissuta, raccontando eventi avvenuti a scuola. Inoltre, la coppia ha spesso discusso in generale sulla tematica della scuola, parlando anche di eventuali aspirazioni e progetti futuri.

La quinta categoria analizzata in quanto rilevante per le aspettative future è la categoria “Apertura al nuovo” (Prieto-Flores et al., 2019; Sulimani-Aidan et al., 2021). All'interno sono state inserite tutte quelle etichette che facevano riferimento ad esperienze nuove che il mentee viveva durante la relazione di mentoring. Vengono incluse tutte le attività che la coppia svolge e che risultano essere nuove per il mentee. In generale, questa categoria fa riferimento alle cose nuove che il mentee impara sia in termini di esperienze pratiche che svolge, sia per quanto riguarda nuovi strumenti (pratici e non) che acquisisce.

Sono state etichettate 42 espressioni in riferimento alla categoria “Apertura al nuovo” appartenenti a tutte e 10 le coppie mentor-mentee (Coppia 1=1; Coppia 2=2; Coppia 3=3; Coppia 4=5; Coppia 5=5; Coppia 6=8; Coppia 7=1; Coppia 8=8; Coppia 9=6; Coppia 10=3). Nella *Tabella 5* sono riassunti i principali temi emersi grazie all'etichettamento e le relative parti di testo più rilevanti inserite in ordine cronologico per ogni coppia.

Tabella 5: Temi e relative etichette della categoria "Apertura al nuovo"

TEMA	ETICHETTE
<p>Esperienza di nuovi sport</p>	<p><i>“Mi è sembrato felice di tornare a giocare a calcio” Coppia 2</i></p> <p><i>“Ho tirato fuori il frisbee ed ho proposto a tutti di giocare.” Coppia 5”</i></p> <p><i>“Sento di essere riuscita ad insegnargli una skill nuova (pattinare)” Coppia 6</i></p> <p><i>“Gli ho anche proposto degli incontri sportivi” Coppia 6</i></p> <p><i>“[Ci vedremo] per fare sport: pallavolo e frisbee” Coppia 6</i></p> <p><i>“Siamo andati a giocare al parco Iris a frisbee” Coppia 6</i></p> <p><i>“È stato importante perché gli ha dato modo di conoscere qualcosa di nuovo, come il frisbee, al quale devo dire che si è appassionato (faceva tante domande, voleva proprio capire bene come funzionasse).” Coppia 6</i></p> <p><i>“Ha fatto la lezione di equitazione e ne è rimasta colpita” Coppia 8</i></p> <p><i>“Le ho mostrato dei video della capoeira per alimentare il suo interesse e ne sembrava e entusiasta quindi abbiamo deciso di partecipare” Coppia 8</i></p> <p><i>“Abbiamo imparato come tirare correttamente il frisbee” Coppia 9</i></p> <p><i>“I. è stra contenta di iniziare a fare sport, ha scelto nuoto” Coppia 9</i></p> <p><i>“[Abbiamo organizzato] un’attività sportiva per dare l’opportunità ai mentee di cimentarsi in uno sport” Coppia 10</i></p>
<p>Nuove esperienze pratiche</p>	<p><i>“Gli ho insegnato a costruire gli aeroplanini di carta (con una tecnica speciale) [...]. Poi ho provato a insegnargli il gioco da carte in camicia” Coppia 4</i></p> <p><i>“Motivato da questa e altre cose belle che ci siamo programmati di fare (come la gita a Venezia)” Coppia 6</i></p> <p><i>“Sono stata molto contenta di averlo coinvolto in un qualcosa come una giornata di lotta politica” Coppia 6</i></p> <p><i>“Poi gli ho fatto sentire un po' come suono il violino e l'ho fatto provare a lui” Coppia 6</i></p> <p><i>“Oggi avevo proposto di fare qualcosa di più culturale in modo magari da alimentare il suo interesse e curiosità verso l'arte” Coppia 8</i></p> <p><i>“L'idea della giornata era quella di riuscire a fare/realizzare qualcosa di nuovo in un ambito in cui nessuna delle due avesse troppa esperienza” Coppia 8</i></p> <p><i>“Ho capito che a H. questa attività piace, visto che è molto creativa e fare qualcosa di diverso insieme piace ad entrambe” Coppia 8</i></p> <p><i>“Ad entrambe piace molto l'arte, quindi le ho proposto per fare qualcosa di diverso” Coppia 8</i></p> <p><i>“I. ha la passione per la fotografia così ho deciso di organizzare per lei una giornata dedicata a questo” Coppia 9</i></p> <p><i>“Abbiamo deciso di comprare delle uova di polistirolo da poter dipingere assieme alle nostre mentee” Coppia 10</i></p>

	<p><i>“Ognuno cercando al massimo di dare sfogo alla propria creatività e talvolta prendendo spunto l’una dall’altra” Coppia 10</i></p>
<p>Confronto su tematiche nuove</p>	<p><i>“[Abbiamo fatto] chiarezza su alcuni aspetti che non sapeva” Coppia 1</i></p> <p><i>“L’obiettivo per me era [...] iniziare a parlare di tematiche sociali [...] e quali fossero le differenze culturali.” Coppia 4</i></p> <p><i>“Ne abbiamo parlato per un po’ scambiandoci varie visioni” Coppia 4</i></p> <p><i>“Durante la visione di certe scene [sessualmente esplicite] lei mi diceva o chiedeva cose” Coppia 5</i></p> <p><i>“È stato un bel momento per normalizzare e parlare di alcuni temi [riguardanti il sesso] che spesso vengono presentati come tabù” Coppia 5</i></p> <p><i>“Ricerca di un confronto con me, per trovare un’altra prospettiva su certe questioni, osservandole da un altro punto di vista.” Coppia 7</i></p> <p><i>“Abbiamo allora parlato di chiese e di moschee e della differenza tra credo e luogo di culto. Le ho spiegato che anche io potrei entrare in una moschea con rispetto e questo non determinerebbe il mio orientamento religioso.” Coppia 9</i></p>
<p>Nuove conoscenze su aspetti linguistici</p>	<p><i>“Gli ho insegnato qualche nuova parola” Coppia 3</i></p> <p><i>“Proverò a proporgli qualche gioco che l’aiuti con l’italiano” Coppia 3</i></p> <p><i>“Gli ho consigliato di scaricare duolingo e abbiamo fatto la prima lezione insieme” Coppia 4</i></p> <p><i>“Ha iniziato ad approfondire da sola lo studio della lingua italiana” Coppia 5</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato dell’enorme importanza di sapere tante lingue e di come l’italiano dia la possibilità di esprimere emozioni e sentimenti in maniera più specifica e profonda dell’inglese ad esempio.” Coppia 8</i></p>

Ciò che è risultato maggiormente presente all’interno di questa categoria è stata la “Esperienza di nuovi sport”. In quasi tutte le coppie, i mentee hanno avuto l’opportunità di cimentarsi insieme ai loro mentor in nuovi sport. Lo sport che è stato maggiormente scelto dalle coppie è il lancio del frisbee, a seguire altre coppie hanno provato il nuoto, la capoeira, il pattinaggio, il calcio. Ogni qualvolta il mentee provava un nuovo sport rimaneva sorpreso e contento, imparando nuove abilità da poter utilizzare anche in gruppo.

Oltre all’esperienza di nuovi sport, i mentee hanno potuto sperimentare anche altre “Nuove esperienze pratiche”. I mentor, in diverse occasioni, si sono interrogati su come poter rendere l’incontro interessante ed in linea con le passioni dei loro mentee. Dunque, più volte hanno organizzato delle attività pratiche stimolanti e creative tra cui suonare uno strumento, creare dei lavoretti fatti in casa con carta o altro materiale, utilizzare la

macchinetta fotografica, organizzare giornate culturali. I mentee hanno avuto l'opportunità di mettersi alla prova in diverse realtà, imparando a conoscere ciò che può piacergli di più.

Oltre ad aspetti pratici come costruzioni creative o partecipazione a degli sport, i mentee hanno avuto con i loro mentor un "Confronto su nuove tematiche" di cui prima non erano a conoscenza o che hanno sempre vissuto come un tabù. Le tematiche su cui si sono concentrate le coppie sono state ampie e diversificate, alcune coppie hanno approfondito tematiche legate al sesso, altre tematiche sociali o culturali. Ciò che emerge in tutte le coppie è la ricerca da parte del mentee di un confronto sincero e aperto con il suo mentor. In particolar modo, egli dimostra grande interesse per idee diverse dalla sua, cercando quindi delle prospettive e visioni alternative.

Infine, il mentee ha potuto ottenere, grazie alla relazione di mentoring, "Nuove conoscenze su aspetti linguistici". In alcune coppie, infatti, la relazione mentor-mentee ha permesso un approfondimento su alcuni aspetti linguistici non riguardanti solo la lingua italiana, ma anche altre lingue come l'inglese. In diverse occasioni, il tema della conoscenza di diverse lingue è stato affrontato in quanto bagaglio importante ed utile per il futuro.

La sesta categoria analizzata in quanto rilevante per le aspettative future è la categoria "Conoscenza del territorio" (Prieto-Flores et al., 2019; Sánchez et al., 2008; Sulimani-Aidan et al., 2021). All'interno sono state inserite tutte quelle frasi scritte nei diari che facevano riferimento a nuove conoscenze che il mentee acquisiva grazie al suo mentor rispetto al territorio di appartenenza, inteso sia in senso più stretto in quanto quartiere/città di Padova, sia in termini più allargati di Paese Italiano. Questa categoria include anche le differenze culturali che il mentee apprende nel corso della relazione di mentoring. In generale questa categoria comprende nuove conoscenze rispetto a posti fisici del territorio padovano e non, alla cultura e alle usanze italiane e a tematiche di attualità presenti nel territorio.

Sono state etichettate 41 espressioni in riferimento alla categoria "Conoscenza del territorio" appartenenti a 8 coppie mentor-mentee (Coppia 3=1; Coppia 4=3; Coppia 5=6; Coppia 6=10; Coppia 7=4; Coppia 8=7; Coppia 9=6; Coppia 10=4). Nei diari di due

coppie mentor-mentee (Coppia 1, Coppia 2) non sono state individuate etichette rispetto a tale categoria. Nella *Tabella 6* sono riassunti i principali temi emersi grazie all’etichettamento e le relative parti di testo più rilevanti inserite in ordine cronologico per ogni coppia.

Tabella 6: Temi e relative etichette della categoria "Conoscenza del territorio"

TEMA	ETICHETTE
<p>Conoscenza di luoghi del territorio padovano e limitrofi</p>	<p><i>“Siamo andati a Verona, abbiamo visitato l’arena, la casa di Giulietta, piazza delle erbe e il ponte di Castelvecchio” Coppia 4</i></p> <p><i>“Una volta essere arrivate in piazza Capitaniato le ho proposto di fare un giro all’interno dell’edificio del Liviano: prima in biblioteca e poi nella zona delle aule.” Coppia 5</i></p> <p><i>“Abbiamo poi preso un percorso non turistico che avevo studiato il giorno prima e ci siamo, diretti verso il ponte dei Tre Archi [...]. Siamo entrati a vedere un’esposizione dentro la basilica sconsecrata della Misericordia” Coppia 5</i></p> <p><i>“È stato bello anche che F. abbia sperimentato il parco Iris in un modo diverso da quello solito” Coppia 6</i></p> <p><i>“[Abbiamo fatto una] gita a Venezia” Coppia 6</i></p> <p><i>“Con me preferisce andare fuori, conoscere Padova” Coppia 7</i></p> <p><i>“Abbiamo ipotizzato che prima o poi saremmo potuti andare [a Vicenza] insieme a fare un giro” Coppia 7</i></p> <p><i>“Ho pensato che potessimo fare una sorta di “caccia al tesoro”, con l’obiettivo di trovare più graffiti possibili di Kenny Random” Coppia 7</i></p> <p><i>“Abbiamo scelto di cambiare panorama e zona rispetto alle nostre abituali passeggiate o incontri. [...] ho optato per svolgere una parte dell’anello fluviale di Padova.” Coppia 7</i></p> <p><i>“[Abbiamo fatto una] passeggiata in centro a Padova per conoscere posti nuovi in città” Coppia 8</i></p> <p><i>“La volta scorsa era emersa chiaramente la voglia di uscire e di esplorare la città” Coppia 9</i></p> <p><i>“Siamo state a Venezia” Coppia 9</i></p> <p><i>“Abbiamo deciso di organizzare una giornata a Venezia per i nostri mentee” Coppia 10</i></p> <p><i>“È stata anche la possibilità per lei di poter approcciarsi a posti nuovi e di conoscere ambienti diversi.” Coppia 10</i></p>
<p>Nuove esperienze rispetto alla cultura italiana</p>	<p><i>“Voglio portare C. in un museo al prossimo incontro, infatti oggi, parlando, ho scoperto che non ha la benché minima idea di cosa sia un museo.” Coppia 3</i></p> <p><i>“A quanto pare non sapeva cosa fossero gli asparagi” Coppia 4</i></p>

	<p><i>“Le ho proposto di andare a prendere un gelato [...]. Sembrava non conoscesse i gusti del gelato” Coppia 5</i></p> <p><i>“A parte M. nessuna aveva mai preso una barca privata” Coppia 5</i></p> <p><i>“Abbiamo raggiunto il corteo cittadino in primissima ancilla e abbiamo passeggiato in corteo fino al parco Milkovich, dove era stato organizzato un pranzo sociale e una serie di attività pomeridiane” Coppia 6</i></p> <p><i>“Siamo andati tutti insieme alla passeggiata arrabbiata organizzata da Non Una di Meno in nome di Giada Zanola, vittima dell'ennesimo femminicidio.” Coppia 6</i></p> <p><i>“Siamo andate a vedere una mostra d'arte contemporanea in centro a Padova.” Coppia 8</i></p> <p><i>“[Abbiamo fatto] merenda in un bar che H. voleva provare” Coppia 8</i></p> <p><i>“Siamo andate alla mostra di Monet” Coppia 8</i></p> <p><i>“[Abbiamo] scoperto aneddoti sul caffè Pedrocchi” Coppia 9</i></p> <p><i>“Abbiamo “studiato” la torre dell’orologio in piazza signori perché I. non capiva cosa fossero i segni zodiacali” Coppia 9</i></p> <p><i>“Abbiamo fatto un po’ di ripasso per le tabelle degli autobus che risultano sempre un po’ complicate” Coppia 9</i></p> <p><i>“L. ha felicemente rotto [un uovo di cioccolata]; lei, essendo di religione musulmana, non lo aveva mai fatto prima” Coppia 10</i></p>
<p style="text-align: center;">Conversazioni rispetto a tematiche differenti in base alla cultura</p>	<p><i>“Siamo finiti a parlare di aspetti sessuali anche diversi nelle culture” Coppia 4</i></p> <p><i>“Ho provato a fare emergere una riflessione in merito al femminicidio di Giulia” Coppia 6</i></p> <p><i>“Abbiamo iniziato a leggere della costituzione italiana [...]. In particolare, ho provato a spostare il tema sul presente, sugli allarmanti segnali di una politica negligente della propria stessa costituzione antifascista.” Coppia 6</i></p> <p><i>“È tanto importante avere una coscienza politica [...] e vedere che F. si sta avvicinando a questi temi mi fa essere orgogliosa di lui.” Coppia 6</i></p> <p><i>“Abbiamo allora parlato di chiese e di moschee e della differenza tra credo e luogo di culto.” Coppia 9</i></p> <p><i>“È stato bello spiegare ad L. il significato della Pasqua per noi cristiani cattolici e quali sono le tradizioni legate a questa festività” Coppia 10</i></p>

Il tema maggiormente emerso per questa categoria è la “Conoscenza di luoghi del territorio padovano e limitrofi”. Durante i vari incontri, la coppia ha potuto esplorare e conoscere nuovi luoghi sia del quartiere in cui il mentee abita, sia del territorio padovano più in generale. Hanno infatti passeggiato attraverso vie e quartieri mai visitati prima e hanno scoperto dei luoghi che prima non conoscevano. Oltre ad una conoscenza più

ristretta al territorio padovano, diverse coppie hanno organizzato delle gite fuori porta nelle città limitrofe di Verona, Venezia e Vicenza. Nello specifico, è stata organizzata una gita a Venezia con la partecipazione di quasi tutte le coppie mentor-mentee che hanno partecipato al programma durante l'anno.

Oltre ad una conoscenza del territorio fisico di Padova, il mentee ha potuto vivere anche "Nuove esperienze rispetto alla cultura italiana". Estremamente diversificate e ampie sono state le caratteristiche della cultura italiana che il mentee ha avuto la possibilità di conoscere "più da vicino" grazie all'esperienza di mentoring. Alcuni esempi sono i seguenti: nuove esperienze culinarie (alcuni mentee non avevano mai assaggiato il gelato o gli asparagi), esperienze culturali (come visite a musei e gallerie d'arte), esperienze sociali (come, ad esempio, la partecipazione a cortei), nuove esperienze rispetto ad aspetti non esistenti nella loro cultura d'origine (per esempio i segni zodiacali o le tabelle degli autobus).

Infine, sono state affrontate "Conversazioni rispetto a tematiche differenti in base alla cultura". I mentee hanno conversato con i loro mentor su alcuni temi che erano per loro sconosciuti o estremamente diversi rispetto al paese di provenienza. Sono state affrontate discussioni rispetto ad eventi attuali nel territorio, oppure rispetto a tematiche politiche come la Costituzione Italiana. Inoltre, sono state affrontate tematiche culturali rispetto ai luoghi di culto o alle festività, come la Pasqua.

La settima categoria analizzata in quanto rilevante per le aspettative future è la categoria "Regolazione emotiva" (Nurmi, 2005; Sulimani-Aidan, 2015; Michael, 2019). All'interno sono state inserite tutte quelle frasi scritte nei diari che facevano riferimento a come il mentee manifesta e gestisce le sue emozioni. A questa categoria sono stati inclusi riferimenti alle emozioni durante le conversazioni mentor-mentee e manifestazioni rilevanti rispetto a stati emotivi. In generale questa categoria racchiude conversazioni sulle emozioni, manifestazione di quest'ultime e la loro gestione.

Sono state etichettate 41 espressioni in riferimento alla categoria "Regolazione emotiva" appartenenti a 9 coppie mentor-mentee (Coppia 1=9; Coppia 2=1; Coppia 3=2; Coppia 4=6; Coppia 5=3; Coppia 6=15; Coppia 7=8; Coppia 8=14; Coppia 9=13). Nei diari di una coppia mentor-mentee (Coppia 10) non sono state individuate etichette rispetto a tale

categoria. Nella *Tabella 7* sono riassunti i principali temi emersi grazie all'etichettamento e le relative parti di testo più rilevanti inserite in ordine cronologico per ogni coppia.

Tabella 7: Temi e relative etichette della categoria "Regolazione emotiva"

TEMA	ETICHETTE
<p>Gestione delle emozioni</p>	<p>COPPIA 1: <i>“Non riesce a trattenere la rabbia”</i> <i>“[Tra gli] obiettivi che abbiamo scelto sono: [...] riuscire a gestire la rabbia”</i> <i>“Abbiamo migliorato l'aspetto della rabbia ed è riuscito a contenersi”</i> <i>“Ha gestito molto bene la rabbia”</i> <i>“È riuscito a trattenersi. Mentre eravamo in tram [...] nel salire alcuni ragazzi lo hanno urtato per sbaglio ed è rimasto calmo”</i> <i>“Sta migliorando sull'aspetto del controllo della rabbia”</i></p> <p>COPPIA 4: <i>“Lì [nei polsi] ho visto che c'erano dei tagli”</i></p> <p>COPPIA 6: <i>“F. si è velocemente scaldato, arrabbiandosi con gli educatori”</i></p> <p>COPPIA 7: <i>“Rimanendo educato e cortese con la bigliettaia”</i></p> <p>COPPIA 8: <i>“Mi ha detto che è andata dalla psichiatra a Brescia, la quale le ha proposto di prendere dei farmaci per regolarle l'umore”</i> <i>“Lei tende ad alzare delle barriere con le persone dopo che queste si sono "allontanate" per un periodo da lei, come meccanismo di difesa”</i></p> <p>COPPIA 9: <i>“È giusto imparare a dosare per evitare che per piccole cose queste emozioni la opprimano” Coppia 9</i></p>
<p>Espressione delle emozioni</p>	<p><i>“Lo vedo frustrato perché non riesce a comunicare, a dire tutto quello che vorrebbe, tutto quello che pensa e tutto quello che sente” Coppia 3</i></p> <p><i>“Le emozioni che C. esprime in mia presenza iniziano ad essere più varie, nell'ultimo incontro ha manifestato quasi della rabbia” Coppia 3</i></p> <p><i>“Poi ha sbloccato una nuova paura” Coppia 4</i></p> <p><i>“D. ci era rimasto male perché ci metto tanto tempo a rispondergli ai messaggi” Coppia 4</i></p> <p><i>“Ci siamo divertiti anche se c'è stato qualche momento di tristezza (com'è giusto che sia)” Coppia 4</i></p> <p><i>“Si è messa in contraddizione, dicendomi di non preoccuparmi per lei, ha chiuso bruscamente la conversazione” Coppia 5</i></p>

	<p><i>“Generale esuberanza, che talvolta sfocia in reazioni esageratamente drammatiche” Coppia 6</i></p> <p><i>“I suoi racconti erano evidentemente nostalgici” Coppia 6</i></p> <p><i>“Ho sentito F. al telefono e mi pareva piuttosto giù dalla voce” Coppia 6</i></p> <p><i>“F. non stava bene e ciò si è visto bene anche nelle pause che si prendeva per andare in bagno e piangere.” Coppia 6</i></p> <p><i>“È un po' geloso F. di me” Coppia 6</i></p> <p><i>“Era chiaro che fosse molto stanco, sbadigliava, non interagiva” Coppia 7</i></p> <p><i>“Per lui è tutto indifferente e non c'è mai nessun problema” Coppia 7</i></p> <p><i>“Per la prima volta l'ho visto esprimere un sentimento negativo che lo toccasse e non invece reprimerlo” Coppia 7</i></p> <p><i>“H. stava piangendo [...] si è rattristata molto” Coppia 8</i></p> <p><i>“Affronta le situazioni con maturità e pazienza” Coppia 8</i></p> <p><i>“H. è rimasta pietrificata e in silenzio” Coppia 8</i></p> <p><i>“H. in questi giorni abbia dei comportamenti difficili, con sbalzi di umore alternati a momenti di calma e chiusura” Coppia 8</i></p> <p><i>“Mi ha detto che avrebbe voluto piangere ma che essendoci tante persone si è trattenuta e che stava meglio.” Coppia 9</i></p> <p><i>“Come sempre non ha esternato con loro il suo malessere” Coppia 9</i></p>
<p>Discussioni rispetto alle emozioni</p>	<p><i>“[Vorrei sapere] come fargli capire che la violenza non è la normalità” Coppia 2</i></p> <p><i>“Sono anche molto soddisfatta che F. si sia aperto con me nel parlarmi del suo stato di sofferenza e sfiducia” Coppia 6</i></p> <p><i>“[Lui mi ha] riportato le sue sensazioni o alcune sue paure” Coppia 7</i></p> <p><i>“Si è sciolto anche su quelle che sono le sue paure, di cui solitamente tende a non parlare.” Coppia 7</i></p> <p><i>“Era molto turbata così ne abbiamo parlato e si è sfogata” Coppia 8</i></p> <p><i>“H. fa fatica ad esternare i suoi sentimenti, soprattutto quelli che la fanno stare male” Coppia 8</i></p> <p><i>“[Vorrei capire come] trovare dei modi per aiutarla a gestire le sue emozioni e paure del non essere abbastanza per le persone” Coppia 8</i></p> <p><i>“Potrebbe essere utile, parlare delle sensazioni provate” Coppia 9</i></p> <p><i>“Potrebbe essere l'occasione giusta per iniziare a parlare di emozioni” Coppia 9</i></p> <p><i>“Mi ha espresso la sua frustrazione” Coppia 9</i></p> <p><i>“Le ho chiesto come si sentisse dopo averlo tirato fuori” Coppia 9</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato anche del fatto che molte volte I. resta ferita da parole/gesti senza che l'altra lo sappia” Coppia 9</i></p> <p><i>“Parleremo di questo chiudersi di I. per non mostrare le sue emozioni” Coppia 9</i></p>

Il tema della “Gestione delle emozioni” è particolarmente rilevante in quasi tutte le coppie. Molti mentee presentano una gestione delle emozioni particolarmente disfunzionale che sfocia in autolesionismo, assunzione di psicofarmaci, manifestazione eccessive di rabbia. Tuttavia, con il procedere della relazione, molti mentor hanno lavorato con i loro mentee rispetto alla gestione delle emozioni, ottenendo diversi risultati positivi. In alcune coppie, infatti, i mentee, verso la fine del percorso, presentano una gestione delle emozioni più funzionale rispetto all’inizio della relazione.

Oltre alla gestione delle emozioni, in diversi diari i mentor parlano della “Espressione delle emozioni” dei loro mentee. In alcune occasioni i mentor iniziano a comprendere le emozioni dei loro mentee attraverso manifestazioni di pianto, eccessiva esuberanza, indifferenza o eccessiva stanchezza. Generalmente, anche in questo caso, l’espressione delle emozioni non è gestita in modo funzionale all’inizio della relazione. Verso la fine del programma, tuttavia, è possibile notare una maggior consapevolezza delle proprie azioni da parte del mentee. Questo è particolarmente visibile dal fatto che il mentee inizia ad acquisire una consapevolezza maggiore delle sue emozioni e a condividerle di più con il suo mentor.

Infine, in molte occasioni sono state affrontate delle “Discussioni rispetto alle emozioni”. Mentor e mentee hanno dialogato sulle emozioni, dandoci un significato e provando a comprendere come gestirle. In alcuni casi il dialogo con il mentee rispetto alle sue emozioni è diventato un vero e proprio obiettivo nella relazione di mentoring. Parlarne rappresenta anche un importante strumento da offrire al mentee per acquisire maggior consapevolezza rispetto alle proprie emozioni ed ottenere uno spazio di ascolto e comprensione rispetto ai suoi stati d’animo interiori.

L’ottava categoria analizzata in quanto rilevante per le aspettative future è la categoria “Relazioni” (Prieto-Flores et al., 2019; Sulimani-Aidan, 2015; Sulimani-Aidan et al., 2021; Sulimani-Aidan, 2017; English et al., 2005; Bures, 2003). All’interno sono state inserite tutte quelle frasi scritte nei diari che facevano riferimento alle persone con cui il mentee interagisce. All’interno vengono incluse sia le persone che il mentee conosce attraverso il suo mentor, sia le relazioni che il mentee possiede nella sua vita, tra cui la

relazione con gli educatori e gli altri ragazzi residenti in comunità. Inoltre, vengono inclusi i sentimenti che il mentee prova rispetto alle sue relazioni e rispetto alla relazione specifica con il mentor. In generale questa categoria include tutte le relazioni sociali che il mentee possiede nella sua vita.

Sono state etichettate 147 espressioni in riferimento alla categoria “Relazioni” appartenenti a 9 coppie mentor-mentee (Coppia 1=5; Coppia 2=12; Coppia 3=10; Coppia 4=9; Coppia 5=14; Coppia 6=26; Coppia 7=19; Coppia 8=21; Coppia 9=13; Coppia 10=18). Nella *Tabella 8* sono riassunti i principali temi emersi grazie all’etichettamento e le relative parti di testo più rilevanti inserite in ordine cronologico per ogni coppia.

Tabella 8: Temi e relative etichette della categoria "Relazioni"

TEMA	ETICHETTE
<p>Relazione tra mentor-mentee</p>	<p>“Mi sembra che stiamo riuscendo a costruire un legame” Coppia 2</p> <p>“Forse lui sta iniziando anche a fidarsi un pochino di me” Coppia 2</p> <p>“Temo che D. possa iniziare ad avere una visione più romantica della nostra relazione” Coppia 4</p> <p>“Stiamo costruendo un rapporto di reciproca fiducia” Coppia 4</p> <p>“Abbiamo consolidato sempre più la relazione” Coppia 5</p> <p>“Stiamo instaurando un bellissimo rapporto di scambio e condivisione delle nostre storie di vita” Coppia 5</p> <p>“Sono anche molto soddisfatta che F. si sia aperto con me” Coppia 6</p> <p>“Penso che F. stia sviluppando molta fiducia nei miei confronti” Coppia 6</p> <p>“Ho notato che mi teneva come riferimento” Coppia 6</p> <p>“Ho percepito come fosse coinvolto all’interno della relazione” Coppia 7</p> <p>“Vedo che ripone molta fiducia in me” Coppia 7</p> <p>“Mi ha detto che con me lei sa di poter parlare e si trova bene” Coppia 8</p> <p>“L’obiettivo è quello di costruire una solida relazione” Coppia 9</p> <p>“[Ho visto] una libertà nel condividere con me anche cose più intime” Coppia 10</p> <p>“Vedeva in quel momento in me un porto sicuro [...] l’ho percepito come un segno di fiducia nei miei confronti” Coppia 10</p>
<p>Relazione con la comunità</p>	<p>“Mi ha parlato di una vecchia educatrice con cui aveva un bel rapporto” Coppia 2</p> <p>“Abbiamo aiutato V., un tirocinante della scuola di psicologia, e K., compagno di stanza di C., a preparare la cena” Coppia 3</p> <p>“E. mi ha anche raccontato alcune dinamiche che non le piacciono dei rapporti con gli altri compagni di comunità” Coppia 5</p>

	<p><i>“E. mi ha raccontato come sta andando la vita in comunità e i vari conflitti che sta affrontando con le educatrici” Coppia 5</i></p> <p><i>“F. mi ha confidato di aver litigato con E., sua amica della comunità” Coppia 6</i></p> <p><i>“Gli educatori stanno avendo forti difficoltà a fidarsi di lui ultimamente” Coppia 6</i></p> <p><i>“È sembrato molto felice dei suoi compagni e anche degli educatori” Coppia 7</i></p> <p><i>“Non gli stavano simpatici [gli altri ragazzi della comunità], che erano piccoli e gli davano solamente noia.” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi è sembrata felice [...] del suo rapporto con le altre ragazze della comunità.” Coppia 8</i></p> <p><i>“H. aveva discusso con S., l’amica più cara della comunità” Coppia 8</i></p> <p><i>“Mi ha raccontato di alcuni scontri che ha avuto con una ragazza della comunità con cui litiga spesso” Coppia 9</i></p> <p><i>“L. mi ha confessato che ha avuto un litigio con I., sua compagna di comunità e di stanza” Coppia 10</i></p>
<p>Condivisione degli amici reciproci</p>	<p><i>“A. mi ha presentato il suo migliore amico” Coppia 1</i></p> <p><i>“Inizia presentarmi ai suoi amici (i quali già sanno chi sono).” Coppia 1</i></p> <p><i>“[Siamo andati] a fare un giro con un suo amico” Coppia 2</i></p> <p><i>“Come prima cosa gli amici con cui era mi hanno fatto una buonissima impressione” Coppia 2</i></p> <p><i>“Siamo stati in compagnia degli amici di C. tutto il tempo” Coppia 3</i></p> <p><i>“Abbiamo chiacchierato in compagnia di una mia coinquilina” Coppia 6</i></p> <p><i>“Siamo andati a prendere un gelato insieme a due miei amici” Coppia 6</i></p> <p><i>“È bello [...] vederlo interagire, fare domande ai miei amici” Coppia 6</i></p> <p><i>“Mi ha fatto conoscere, cosa che secondo me è un traguardo, la sua amica Lucia, di cui mi ha sempre parlato da inizio anno” Coppia 6</i></p>
<p>Apertura rispetto a nuove persone</p>	<p><i>“Oggi durante la passeggiata abbiamo incontrato un ragazzo che aveva conosciuto in Libia, prima di imbarcarsi per venire in Italia” Coppia 3</i></p> <p><i>“Mi è anche sembrato che E., F., L. e I. si siano trovati in sintonia tra di loro” Coppia 5</i></p> <p><i>“Insieme a noi sono state altre persone di cui un nuovo ragazzo” Coppia 6</i></p> <p><i>“Abbiamo incontrato dei ragazzi che giocano a frisbee al CUS” Coppia 6</i></p> <p><i>“Sicuramente è stato importante per F. passare un pomeriggio in compagnia di persone nuove” Coppia 6</i></p> <p><i>“Gli ha fatto bene conoscere O., P. e I. perché accusa tanto la mancanza di amici” Coppia 6</i></p> <p><i>“Mi ha raccontato invece di un’attività [...] con altri 4 ragazzi albanesi [...] e 5 ragazzi egiziani [...] in una sorta di scambio culturale.” Coppia 7</i></p>

	<p>“Siamo rimaste a chiacchierare con una nuova ragazza” Coppia 8</p> <p>“Penso che le abbia fatto tanto bene stare con altri ragazzi della sua età esterni alla comunità” Coppia 9</p> <p>“Non conosceva molte delle persone con cui era” Coppia 10</p> <p>“[È] stata un’occasione per conoscere altri ragazzi della sua età” Coppia 10</p>
Bisogni e desideri del mentee rispetto alle relazioni	<p>“Ha bisogno di un amico/fratello maggiore” Coppia 1</p> <p>“Mi ha fatto intendere che lui vorrebbe una fidanzata” Coppia 2</p> <p>“Mi ha fatto capire che ha molto piacere ad avere reti e conoscenze al di fuori dell’ambiente della comunità” Coppia 5</p> <p>“Ho sentito un gran desiderio di confronto con me” Coppia 8</p> <p>“Lei sente tanto il bisogno di conoscere nuove persone e fare amicizia fuori dalla comunità” Coppia 9</p> <p>“Ho scorto in lei un gran bisogno di essere voluta bene, un gran bisogno di ricevere affetto dal prossimo” Coppia 10</p> <p>“Ho intravisto in lei il bisogno di relazionarsi e di condividere la sua esperienza con altri e un gran bisogno di essere voluta bene” Coppia 10</p>
Approccio alle relazioni	<p>“Tende molto a seguire il gruppo” Coppia 2</p> <p>“[Tende] qualsiasi cosa faccia, a volerla mostrare agli amici” Coppia 2</p> <p>“Si è trasformato in un rapporto più ambiguo poiché hanno iniziato a fare sesso virtuale (attraverso videochiamata).” Coppia 4</p> <p>“F. vive delle difficoltà a rapportarsi con i propri pari” Coppia 6</p> <p>“Non esce dalla comunità da almeno due mesi.” Coppia 6</p> <p>“Sono stata soddisfatta di F., di come si è comportato [...] molto rispettoso, socievole, allegro e, soprattutto, responsabile” Coppia 6</p> <p>“Non ha amici. [...] Non si trova bene con nessuno” Coppia 7</p> <p>“Mi ha consigliato come unica attività da fare tutti insieme di andare al cinema, così almeno può non interagire né essere costretto a chiacchierare con gli altri.” Coppia 7</p> <p>“Quando mi parla dei suoi amici è come se non esistesse più G. come singolo individuo, ma come parte del gruppo” Coppia 7</p> <p>“Lei tende ad alzare delle barriere con le persone dopo che queste si sono "allontanate" per un periodo da lei, come meccanismo di difesa” Coppia 8</p> <p>“Continua ad emergere la sua mancanza di fiducia nel poter costruire dei rapporti di amicizia” Coppia 10</p>
Discussioni rispetto alle relazioni	<p>“Abbiamo parlato anche un po’ dei nostri amici” Coppia 2</p> <p>“Mi ha parlato [...] degli amici in Costa d'Avorio” Coppia 3</p> <p>“Mi ha raccontato delle sue relazioni amorose” Coppia 4</p> <p>“Mi ha raccontato di questo suo rapporto con una donna americana di 32 anni” Coppia 4</p>

	<p><i>“Mi ha parlato dei suoi amici” Coppia 7</i></p> <p><i>“Si è sentito libero di dirti che in realtà lui aveva fatto parte di alcune risse, e che gli era piaciuto” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi ha raccontato bene la vicenda e insieme abbiamo cercato di trovare una soluzione per poterla risolvere” Coppia 8</i></p> <p><i>“[Abbiamo parlato] delle nuove amicizie” Coppia 8</i></p> <p><i>“Argomento amicizie e paura di essere deluse o lasciate dalle persone a cui si affeziona è un tema su cui torniamo spesso a riflettere e che spesso ci portano a nuove considerazioni o punti di vista” Coppia 8</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato in generale di relazioni e di consapevolezza” Coppia 9</i></p> <p><i>“Ho cercato di riportare un po' di riflessioni. Del tipo che è normale confrontarsi con gli altri se qualcosa ci fa stare male” Coppia 9</i></p> <p><i>“È stata un'occasione di confronto sull'amicizia, tema che sta molto a cuore a L., sull'importanza del chiedere scusa, ma anche su quanto sia importante lo scontro in un rapporto” Coppia 10</i></p> <p><i>“L'attività ci ha permesso di confrontarci su temi importanti quali la gestione delle relazioni” Coppia 10</i></p>
--	---

La categoria delle relazioni presenta numerose etichette e racchiude all'interno molti temi diversificati. Molto affrontato all'interno dei diari è la “Relazione mentor-mentee”. I mentor scrivono ampiamente rispetto alla relazione specifica che stanno costruendo e rispetto a come la relazione si sta evolvendo. Nello specifico possono essere riconosciute tre caratteristiche ricorrenti nella maggior parte delle coppie: l'apertura, la fiducia e il punto di riferimento. Per apertura viene intesa la condivisione maggiore delle esperienze del mentee. I mentor spesso scrivono, inoltre, di percepire che i loro mentee stanno avanzando anche in termini di fiducia: c'è maggior confidenza rispetto a questioni molto personali come le relazioni. Infine, in diverse occasioni, i mentor riportano di considerarsi delle guide e dei punti di riferimento per i loro mentee. Percepiscono di infondere sicurezza e stabilità.

Oltre alla relazione tra la coppia, ampiamente trattata è anche la “Relazione con la comunità”. In molte occasioni i mentee esprimono i loro scontri e litigi con la comunità, intesa sia come altri minori residenti, sia come educatori presenti all'interno. Gli argomenti di discussione con quest'ultimi riguardano principalmente la poca libertà e indipendenza da loro concessa. Rispetto al rapporto con gli altri residenti della comunità, i mentee spesso riportano di non sentirsi con loro in sintonia a causa della differenza di età o di etnia.

All'interno dei diari i mentor descrivono le attività svolte che spesso comprendono la "Condivisione degli amici reciproci". In diverse occasioni i mentor presentano ai mentee i loro amici e lo stesso succede al contrario. La cerchia sociale del mentee si amplia e vengono incluse anche persone che prima non conosceva.

Oltre agli amici reciproci, i mentee, grazie alla relazione di mentoring, hanno la possibilità di sperimentare una "Apertura rispetto a nuove persone". La coppia spesso svolge delle attività che comprendono la partecipazione di persone nuove, estranee al mentee. I luoghi dove hanno avuto maggior possibilità di socializzare con nuove persone sono stati gli ambienti sportivi. Si notano inoltre, in alcune etichette, delle emozioni di gioia e divertimento da parte del mentee associate alla conoscenza di nuove persone.

Il tema dei "Bisogni e desideri del mentee rispetto alle relazioni" è stato affrontato in diverse coppie. Il desiderio di possedere una relazione più stretta, sia in termini affettivi che di amicizia, è espresso da quasi tutti i mentee. Anche il bisogno di ampliare le proprie relazioni sociali e di avere dei confronti con l'esterno è particolarmente percepito dai mentor rispetto ai loro mentee. In molte occasioni, infatti, il minore non esprime direttamente questi suoi bisogni, ma sono interpretati dal mentor.

Anche il tema del "Approccio alle relazioni" emerge in diverse coppie. Ogni mentee possiede approcci diversi alle sue relazioni sociali, ma in generale è visibile come esse siano in molte occasioni sofferte e poco funzionali. Spesso dimostrano evitamento ed isolamento rispetto alle loro relazioni, in particolare con i loro amici e gli altri minori residenti in comunità. Inoltre, presentano approcci ai pari congrui con quelli tendenzialmente presentati dagli adolescenti: grande bisogno di conformità e sostegno dal gruppo.

Infine, anche in questo caso, sono emerse "Discussioni rispetto alle relazioni". Mentor e mentee hanno conversato tra di loro rispetto al tema dell'amicizia e delle relazioni amorose. A queste vengono aggiunte anche discussioni rispetto agli educatori della comunità. In diverse occasioni il mentor ha condotto il mentee verso una riflessione più profonda e matura rispetto al tema, aiutandolo a considerare nuove prospettive e punti di vista.

La nona categoria analizzata in quanto rilevante per le aspettative future è la categoria “Coinvolgimento” (Sulimani-Aidan, 2017; Sulimani-Aidan et al., 2021; Michael 2019; Prieto-Flores et al., 2019). All’interno sono state inserite tutte quelle frasi scritte nei diari che facevano riferimento ad ambiti della vita in cui il mentee si è coinvolto particolarmente (hobby e passioni, orientamento agli obiettivi, la relazione stessa di mentoring). Più nello specifico fa riferimento alle situazioni che il mentee vive che influenzano, positivamente o negativamente, il suo coinvolgimento verso la sua vita intesa in un senso ampio. Inoltre, questa categoria include aspetti legati all’autostima del mentee e alla sua soddisfazione per la vita. In generale, fa riferimento a tematiche legate alla soddisfazione, l’autostima e la motivazione del mentee verso la sua vita.

Sono state etichettate 129 espressioni in riferimento alla categoria “Coinvolgimento” appartenenti a 9 coppie mentor-mentee (Coppia 1=2; Coppia 2=6; Coppia 3=6; Coppia 4=3; Coppia 5=18; Coppia 6=30; Coppia 7=29; Coppia 8=20; Coppia 9=5; Coppia 10=10). Nella *Tabella 9* sono riassunti i principali temi emersi grazie all’etichettamento e le relative parti di testo più rilevanti inserite in ordine cronologico per ogni coppia.

Tabella 9: Temi e relative etichette della categoria "Coinvolgimento"

TEMA	ETICHETTE
<p>Coinvolgimento nella relazione di mentoring</p>	<p>“L'incontro è stato veramente piacevole” Coppia 1</p> <p>“A volte inizia anche una conversazione senza che sia io a fargli domande” Coppia 2</p> <p>“Ha partecipato in maniera attiva alle conversazioni” Coppia 3</p> <p>“Mi ha fatto delle domande e ha cominciato delle intere conversazioni spontaneamente” Coppia 3</p> <p>“Abbiamo parlato serenamente” Coppia 4</p> <p>“Sento che c'è uno scambio e un piacere reciproco nel vedersi e nel fare attività insieme” Coppia 5</p> <p>“Lei era contenta, come se non l'avesse vissuto tante volte. Lei mi ha abbracciato e mi ha ringraziato tanto per quell'affetto” Coppia 5</p> <p>“Ho proprio visto la sua curiosità nel pormi domande e la sua voglia di esprimersi e di farsi capire” Coppia 7</p> <p>“Mi sta facendo sorgere il dubbio che questa sua eccessiva disponibilità non sia altro che mancanza di interesse per il mentoring” Coppia 7</p> <p>“Per la prima volta G. si è mostrato propositivo, e ha scelto lui come e dove passare il nostro tempo” Coppia 7</p> <p>“Mi ha chiesto se potremmo recuperare la lezione di capoeira o comunque svolgere qualche attività alternativa sportiva insieme.” Coppia 8</p>

	<p><i>“Non serve più che io sia proattiva, viene naturale, è lei che inizia a dirmi quello che sente” Coppia 9</i></p>
<p>Soddisfazione per la vita</p>	<p><i>“Lì [nei polsi] ho visto che c'erano dei tagli” Coppia 4</i></p> <p><i>“È emerso ancora una volta come in questo periodo non si trova sempre bene in comunità” Coppia 5</i></p> <p><i>“Sta iniziando ad avere dei pensieri molto molto negativi” Coppia 5</i></p> <p><i>“Ha espresso un po' di frustrazione legata alla sua vita sociale” Coppia 6</i></p> <p><i>“Lì si è sfogato, parlandomi della sua insoddisfazione e del senso di impotenza che vive quotidianamente” Coppia 6</i></p> <p><i>“Motivato [...] sembra accogliere più favorevolmente i compiti di vita che gli si parano davanti” Coppia 6</i></p> <p><i>“F. è molto pessimista nei confronti della sua vita: pensa sempre che sarà uno schifo in pratica.” Coppia 6</i></p> <p><i>“Si sente privato della sua libertà” Coppia 7</i></p> <p><i>“Abbiamo parlato di come si trovasse nella nuova struttura, mi ha detto che è molto felice e contento” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi ha parlato di come i primi mesi fossero stati durissimi, di come si era sentito triste, per mesi non era uscito” Coppia 7</i></p> <p><i>“È riuscito ad ambientare maggiormente e a trovare risorse per permettersi di vincere stress e difficoltà.” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi ha detto dei momenti di buio e difficoltà che spesso vive” Coppia 8</i></p> <p><i>“Ha scelto di rimanere a Padova perché qui sta bene” Coppia 8</i></p> <p><i>“Ho visto in lei la libertà di ridere e scherzare” Coppia 10</i></p>
<p>Passioni del mentee</p>	<p><i>“Ad E. piace moltissimo andare al cinema” Coppia 5</i></p> <p><i>“[Ha la] passione per il cinema” Coppia 6</i></p> <p><i>“Una grande passione di F. è la cucina” Coppia 6</i></p> <p><i>“[La religione] sembra essere un suo interesse spiccato che va oltre il praticare” Coppia 6</i></p> <p><i>“Gli piace fare la pizza” Coppia 6</i></p> <p><i>“Ancora oggi non riesco a capire quali siano i suoi reali interessi, oltre ad uscire con i suoi amici” Coppia 7</i></p> <p><i>“G., non ha idee su cosa vorrebbe fare in particolare” Coppia 7</i></p> <p><i>“Non mi sembra per nulla interessato alle iniziative sportive.” Coppia 7</i></p> <p><i>“Mi ha parlato della sua passione per il disegno” Coppia 8</i></p> <p><i>“È molto appassionata di cinema” Coppia 8</i></p> <p><i>“H. fa cavallo e [...] vedo che le piace” Coppia 8</i></p> <p><i>“Le piace studiare” Coppia 9</i></p> <p><i>“I. ha la passione per la fotografia” Coppia 9</i></p>

<p style="text-align: center;">Autostima</p>	<p><i>“Questo, a mio parere, è la base di una insicurezza che in certi momenti viene a galla e che però egli non vuole mostrare” Coppia 2</i></p> <p><i>“[Vorrei fargli capire] che può vivere serenamente anche senza doversi mostrare continuamente agli altri, per cercare di alzare un po’ la sua autostima” Coppia 2</i></p> <p><i>“Ha colto al volo l’opportunità per mostrarci le sue doti” Coppia 3</i></p> <p><i>“Ho percepito un suo bisogno di stupirmi positivamente (quando mi ha voluto far vedere quanti followers ha su Instagram)” Coppia 6</i></p> <p><i>“F. ha un po’ riacquisito fiducia in sé stesso” Coppia 6</i></p> <p><i>“F. [...] tutto contento di ricevere così tante attenzioni” Coppia 6</i></p> <p><i>“Porta con sé la grande insicurezza di non essere abbastanza” Coppia 8</i></p> <p><i>“Poiché L. era molto brava, ricevendo dei complimenti sulle sue capacità, si è cimentata più volentieri nel farlo” Coppia 10</i></p> <p><i>“Continua ad emergere la sua mancanza di fiducia [in sé]” Coppia 10</i></p> <p><i>“Ho l’impressione che questa reazione sia frutto di un’insicurezza sulla propria persona che caratterizza L.” Coppia 10</i></p>
<p style="text-align: center;">Supporto del mentor per l’autostima</p>	<p><i>“L’italiano di C. sta migliorando [...] e non ho perso occasione per farglielo notare.” Coppia 3</i></p> <p><i>“Mi sono complimentata con lei per la determinazione e l’impegno che ci sta mettendo” Coppia 5</i></p> <p><i>“Mi sono complimentata con lei sul suo comportamento che mi era sembrato molto adeguato” Coppia 5</i></p> <p><i>“[Lo ho] rassicurato sul fatto che parlasse molto bene e che, se riusciva a capire me, [...] sarebbe riuscito a capire qualsiasi persona” Coppia 7</i></p> <p><i>“Cercherò di parlarne, di trovare delle soluzioni condivise e qualcosa che la possa mantenere attiva e impegnata e riduca questi suoi momenti [di grande sconforto]” Coppia 8</i></p> <p><i>“[Obiettivo:] cercare di trovare dei modi per aiutarla a gestire le sue emozioni e paure del non essere abbastanza per le persone” Coppia 8</i></p> <p><i>“Forse va organizzato un percorso per aumentare la consapevolezza di sé, l’autostima ecc.” Coppia 9</i></p> <p><i>“Mi piacerebbe poter dialogare su come posso aiutare L. ad avere più stima di sé stessa, a non sottovalutarsi” Coppia 10</i></p>

Il tema del “Coinvolgimento nella relazione di mentoring” è stato ampiamente affrontato in tutte le coppie mentor-mentee. In diverse occasioni i mentor hanno scritto nei diari considerazioni e pensieri rispetto alla loro relazione e a come essa stava procedendo. Descrivono momenti intensi e significativi che vivono insieme, in particolar modo soffermandosi su come il mentee appare e quanto coinvolto sia nella relazione. Un

elemento particolarmente descrittivo di questo coinvolgimento è rappresentato dalle conversazioni autonomamente avviate da parte del mentee, senza che il mentor debba insistere sulla conversazione o porre continuamente domande. Inoltre, anche la proposta, da parte del mentee e non più solo del mentor, di attività da svolgere insieme risulta un elemento importante per valutare il coinvolgimento del mentee.

Anche il tema della “Soddisfazione per la vita” contiene numerose etichette provenienti da più coppie. Nella maggior parte dei casi i mentee si mostrano poco soddisfatti della loro vita e, anzi, dimostrano comportamenti molto contrariati rispetto a quest’ultima. Non sembrano essere felici all’interno del contesto comunitario in cui vivono e, in alcuni casi, nemmeno all’interno del contesto sociale e scolastico. Spesso i mentee descrivono questa insoddisfazione parlando degli ostacoli che devono affrontare quotidianamente rispetto alla loro condizione di minori non accompagnati, piuttosto che alla poca indipendenza percepita dalla comunità. In alcune occasioni, che coincidono con nuovi cambiamenti o momenti vissuti con i loro mentor, i mentee sembrano maggiormente soddisfatti della loro vita.

Un altro tema particolarmente descrittivo rispetto al coinvolgimento è quello delle “Passioni del mentee”. Le passioni sono tendenzialmente riconducibili ai tipici interessi adolescenziali. Tra quelle più citate ci sono il cinema, il teatro, la cucina e le attività manuali creative. In alcune coppie non emergono particolari passioni o, in alcuni casi, il mentor descrive un generale disinteresse per qualsiasi reale attività.

Il tema della “Autostima” del mentee è discusso da molti mentor nei loro diari. In generale si nota una bassa autostima comune tra tutti i mentee, che sfocia in sfiducia verso sé stessi e verso le proprie capacità, anche relazionali. Tuttavia, durante il percorso di mentoring ci sono state diverse occasioni in cui il mentee ha potuto dimostrare le sue abilità e doti in diversi ambiti, testandosi anche in sfide nuove. Questo aspetto ha permesso al mentee di sperimentare maggior confidenza e autostima. Inoltre, in alcune occasioni il mentee ha vissuto dei momenti “al centro dell’attenzione”, dove era lui il protagonista della situazione.

Tuttavia, molte sono state le occasioni in cui è emerso il “Supporto del mentor per l’autostima”. Egli, infatti, ha motivato e lodato il mentee quando agiva in maniera opportuna e matura. Lo ha rassicurato nei momenti di maggior sconforto, offrendogli esempi pratici e concreti di attività che sapeva svolgere e abilità che possedeva. In alcune

coppie, il mentor si è interrogato su come poter aumentare l'autostima del mentee, ponendosi alcuni obiettivi pratici. Nello specifico, sono stati compiuti diversi tentativi di supporto al mentee per aumentare autostima, consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, stima di sé.

CAPITOLO 5

DISUSSIONE

La ricerca presentata aveva come scopo lo studio delle aspettative future di giovani residenti in comunità che hanno partecipato al programma di mentoring in quanto mentee. Sono state prese in considerazione 10 coppie mentor-mentee, in cui i mentee abitavano in comunità educative residenziali, che hanno partecipato al programma Mentor-UP dell'Università degli Studi di Padova. Sono stati analizzati i diari compilati dai mentor per tutta la durata della relazione di mentoring. L'analisi qualitativa, per la fase di etichettamento, ha preso in considerazione delle categorie significative sulla base della letteratura nel campo che indica la partecipazione ad un programma di mentoring come importante e significativa per la costruzione di aspettative future nei giovani a rischio (Rhodes, 2005; Sulimani-Aidan, 2015; Sulimani-Aidan et al., 2021; Prieto-Flores et al., 2019). Alla luce di quanto sopra descritto, nella presente ricerca ci si aspettava che la relazione di mentoring influenzasse positivamente le aspettative future dei mentee residenti in comunità.

In 8 coppie (Coppia 2; Coppia 3; Coppia 4; Coppia 5; Coppia 6; Coppia 7; Coppia 8; Coppia 9) è emerso come il mentor abbia accompagnato e affrontato con il mentee diverse aree della vita considerate importanti per lo sviluppo di aspettative future positive. Mentre, in 2 coppie (Coppia 1; Coppia 10) queste aree sono state affrontate in misura minore, non andando ad incidere significativamente sulle aspettative future dei mentee. Un aspetto importante da tenere in considerazione per quanto riguarda queste due coppie è la fine precoce della relazione, in entrambi i casi per scelta del mentee. Rispetto alle altre, difatti, la Coppia 1 e la Coppia 10 si sono concluse prima della fine del progetto di Mentor-UP. Nel primo caso, Coppia 1, la causa è stata la mancanza di costanza da parte del mentee rispetto agli impegni richiesti dal programma; con il procedere della relazione, il mentor ha riscontrato maggiori difficoltà nell'organizzare gli incontri e nel comunicare con il suo mentee. Nel secondo caso, Coppia 10, la mentee è scappata dalla comunità per ricongiungersi alla mamma in Germania, provocando inevitabilmente la fine ufficiale della relazione di mentoring. La coppia mentor-mentee ha comunque mantenuto qualche contatto telefonico, senza però proseguire con gli incontri settimanali. In generale, queste

due coppie non hanno avuto le occasioni e nemmeno il tempo per creare una relazione stabile e di fiducia, non permettendo così di affrontare temi importanti per le aspettative future. Quanto appena descritto è in linea con ciò che la letteratura sostiene, ovvero che più una relazione di mentoring è duratura, maggiori saranno gli esiti positivi di quest'ultima (Grossman & Rhodes, 2002; Lee & Cramond, 1999; DuBois et al., 2002). Grossman e Rhodes (2002) hanno studiato l'importanza del fattore tempo all'interno di relazioni di mentoring con durata meno di tre mesi, tra i tre e i sei mesi, tra i sei e i dodici mesi e oltre i dodici mesi. Nei loro risultati è emerso come le relazioni che hanno avuto maggiori effetti positivi sono state anche quelle più durature, e che i risultati calavano progressivamente al ridursi della durata della relazione. Addirittura, essi dimostrano come le relazioni durate meno di sei mesi hanno ottenuto risultati opposti, provocando effetti negativi nei mentee. Tuttavia, è importante evidenziare come i due mentor protagonisti delle relazioni concluse precocemente abbiano comunque lavorato e discusso su alcune aree importanti per le aspettative future, anche se in maniera più ristretta e selettiva rispetto ad altre coppie.

Le 8 coppie in cui l'ipotesi è stata confermata hanno presentato un numero significativo di etichette nella maggior parte delle categorie. In molte occasioni, mentor e mentee hanno affrontato il tema del futuro, con annesse preoccupazioni e aspirazioni. Il tema del futuro è emerso anche in altre categorie parlando, per esempio, di scuola o di lavoro. Un aspetto importante che ha permesso lo sviluppo di aspettative future positive è l'ampia discussione che i mentor hanno avuto con i loro mentee rispetto alle categorie sopra citate, riguardanti le emozioni, le relazioni, il coinvolgimento, la scuola, il lavoro, la famiglia. In quasi tutte le tabelle sopra riportate, infatti, è presente il tema della discussione. Il mentor ha creato uno spazio per il mentee affinché quest'ultimo potesse sentirsi libero di conversare e discutere su alcune aree della sua vita considerate importanti per le aspettative future. Prieto-Flores e colleghi (2019) riconoscono le conversazioni che la coppia affronta rispetto al futuro come il principale predittore di aspettative future positive. Nello specifico, essi sostengono che discutere con qualcun altro ciò che ti accade nella vita, permette di ottenere visioni e prospettive diverse, ampliando la gamma di possibilità percepite in quell'area specifica.

Un altro aspetto importante che ha contribuito alla creazione di aspettative future positive è il supporto e sostegno del mentor nei confronti del suo mentee. In tutte le categorie sopra considerate, infatti, il mentor ha svolto un ruolo importante di affiancamento

rispetto alle scelte di vita che il mentee doveva compiere. Oltre a ciò, egli ha saputo accogliere gli stati emotivi del mentee, anche quelli di maggior sconforto, e cercare di motivarlo ed incoraggiarlo rispetto alle sfide che gli si presentavano. In diversi studi (Michael, 2019; Prieto-Flores et al., 2019), si è evidenziato come i mentee, anche a distanza di parecchi anni dalla fine della relazione di mentoring, ricordano positivamente il proprio mentor, riconoscendolo come una persona che ha creduto nelle loro potenzialità. In linea con quanto appena descritto, nelle 10 coppie analizzate nella presente ricerca, sono stati individuati molti atteggiamenti di sostegno e supporto messi in atto dal mentor, al fine di motivare, incoraggiare e aumentare l'autostima del mentee. Un aspetto interessante emerso dall'analisi risulta essere l'utilizzo di esempi personali da parte del mentor. Essi infatti in diverse aree, per esempio nelle categorie "Lavoro" e "Famiglia", hanno esposto al mentee alcune situazioni di difficoltà che hanno vissuto in prima persona rispetto all'argomento trattato. L'utilizzo di questi esempi ha giocato un duplice ruolo all'interno della coppia. In primo luogo, l'utilizzo di esempi è risultato importante per definire la relazione secondo un'ottica di reciprocità, aspetto considerato alla base della relazione di mentoring secondo il modello di Rhodes (2005). In questo modo, infatti, il mentee non percepisce la relazione come un mero strumento di aiuto nei suoi confronti, ma inizia a considerare l'ipotesi di un possibile rapporto basato sulla reciprocità e il confronto. In secondo luogo, questi esempi hanno permesso al mentee una maggior riflessione rispetto alla sua vita. Il mentor, parlando della sua vita e degli ostacoli affrontati, incoraggia il mentee ad affrontare le sfide di vita con maggior accettazione e consapevolezza.

Diversi autori (Sulimani-Aidan et al., 2021; Michael, 2019; Prieto-Flores et al., 2019; Sánchez et al., 2008) riconoscono il senso di appartenenza alla comunità e l'autoefficacia sociale come due aree significative per lo sviluppo di aspettative future positive. Per senso di appartenenza, si considera la misura in cui un giovane in comunità si sente accettato, rispettato e supportato da parte della comunità stessa di appartenenza, intesa non solo in termini abitativi, ma anche scolastici e lavorativi. Con il termine autoefficacia, invece, ci si riferisce alla fiducia che il mentee ricopre nelle sue personali capacità di apprendimento e conquista di un certo livello di prestazione (Bandura, 1986). Questi aspetti sono stati ampiamente analizzati nelle relazioni di mentoring, soprattutto attraverso le categorie "Conoscenza del territorio" e "Apertura al nuovo". In diverse occasioni, la relazione di mentoring è stata uno strumento per il mentee di approccio a nuove situazioni e sfide. Il

mentor ha permesso al minore di conoscere aspetti nuovi sia inerenti al territorio stesso, aumentando così il senso di appartenenza, sia rispetto alle personali capacità che il mentee possedeva e che non aveva ancora avuto occasione di sperimentare, rinforzando in questo modo l'autoefficacia. Inoltre, il mentor ha sostenuto il mentee in diversi ambiti di vita, consentendogli accesso e connessione con i contesti e sistemi sociali a cui egli si interfacciava. Questo elemento è connesso positivamente allo sviluppo dell'autoefficacia sociale, che a sua volta influenza positivamente le aspettative future del mentee. Anche la categoria "Relazioni" è particolarmente rilevante per i processi appena citati, poiché il mentor ha facilitato il mentee nell'ampliamento del suo capitale sociale (Bourdieu, 1980) e delle relazioni in generale. In linea con ciò, diversi autori (Grasso, 2015; Cheong et al., 2007) riconoscono, nella costruzione di una rete di capitale sociale, una risorsa significativa per lo sviluppo individuale e l'integrazione.

Altre categorie, che hanno giocato un ruolo importante in termini di aspettative future, sono la "Famiglia" e il "Coinvolgimento". In letteratura (Thompson et al., 2012; Warner & Swisher, 2014) viene sottolineato come i giovani residenti in comunità e, ancor di più, coloro che hanno affrontato delle esperienze traumatiche e di violenza tendono ad avere delle aspettative sul loro futuro più pessimiste rispetto ai loro coetanei. I mentor delle coppie analizzate nella presente ricerca hanno contribuito significativamente ad una rielaborazione, almeno verbale, di quanto accaduto nella vita passata del mentee. Quest'ultimi, infatti, all'inizio della relazione si presentano poco interessati e disponibili a condividere con i mentor il loro passato e le esperienze di vita che gli hanno emotivamente coinvolti. Con il trascorrere dei mesi, però, la relazione diventa sempre più un luogo sicuro che permette la condivisione anche degli aspetti più difficili del proprio passato. Grazie alla relazione di mentoring, il mentee ha la possibilità sia di rielaborare e verbalizzare esperienze traumatiche vissute, sia di sperimentare con il mentor una relazione più funzionale rispetto alle relazioni fino a quel momento vissute. Ripercorrere il proprio passato e sperimentare una relazione "di riscatto", permette al mentee di maturare delle aspettative future meno pessimistiche, ma più fiduciose verso le sfide della vita.

Nell'analisi delle diverse coppie mentor-mentee è emerso un aspetto in comune particolarmente rilevante. In quasi tutte le categorie, tra cui, per esempio, la "Famiglia", la "Regolazione emotiva", le "Relazioni", il "Futuro", il "Coinvolgimento", è possibile notare un andamento in crescita rispetto al grado di apertura del mentee nei confronti del

mentor. Quanto appena descritto è in linea con lo studio di Tomelleri e colleghi (2020), i quali sostengono l'esistenza di tre fasi nella relazione di mentoring: una fase di avvio, una fase di crescita e una fase di mantenimento. Essi descrivono come la relazione mentee-mentee diventi sempre più significativa nel corso dei mesi grazie, anche, ad una maggior apertura al dialogo e alla condivisione personale del mentee con il suo mentor. Le varie categorie considerate nella loro ricerca, infatti, cambiano nel tempo e si trasformano in modo progressivo nel corso della relazione. Nella presente ricerca i risultati sono affini in quanto, all'inizio della relazione, il mentee si mostra silenzioso, in alcune occasioni poco aperto al dialogo e risponde alle domande in modo generico, senza approfondire nessun aspetto specifico della sua vita. Con il passare dei mesi e con l'intensificarsi della relazione, il mentee inizia a fidarsi maggiormente del suo mentor, aspetto considerato alla base della relazione secondo il modello di Rhodes (2005). Questa fiducia sempre maggiore induce il mentee a considerare la relazione un posto sicuro in cui poter condividere anche gli aspetti più delicati della sua vita. Un esempio pratico di quanto appena esposto è evidente nella categoria "Regolazione emotiva", in cui inizialmente il mentee non esprime una vasta gamma di emozioni e tende a mostrarsi eccessivamente felice o eccessivamente apatico rispetto alla sua vita. Con il procedere della relazione, tuttavia, il mentee inizia a mostrare una serie di emozioni molto più ampia rispetto a quella inizialmente presentata. Non esiste più semplicemente l'estrema felicità o apatia, ma il mentor inizia ad avere accesso anche a sentimenti di frustrazione, nostalgia, malinconia, gelosia. Questo andamento in crescita è visibile anche nelle altre categorie, andando nuovamente a confermare l'importanza di una relazione stabile e duratura nel tempo (Grossman & Rhodes, 2002; Lee & Cramond, 1999; DuBois et al., 2002).

Un altro aspetto che è emerso grazie all'analisi dei diari è la presenza di difficoltà simili nelle diverse coppie. La maggior parte dei mentee, infatti, affrontano delle sfide di vita simili, probabilmente determinate dalla loro condizione di minori stranieri non accompagnati residenti in comunità educative. Tra le difficoltà che spiccano maggiormente nei diari vi è il rapporto con la comunità residenziale, in particolar modo con gli educatori. Alcuni studi (English et al., 2005; Bures, 2003) hanno evidenziato come rapporti instabili e poco costanti con gli educatori ed in generale con la comunità di residenza possano rappresentare esperienze traumatiche che contribuiscono alla creazione di aspettative future pessimistiche. I giovani mentee, infatti, riportano spesso incomprensioni, avversità e scontri con gli educatori, che non sempre risultano funzionali

al loro sviluppo, ma spesso vengono percepiti dai minori come un mero abuso di potere nei loro confronti. In generale, i mentor riportano nei diari anche altre difficoltà comuni tra le coppie, tra cui difficoltà emotive, relazionali e scolastiche. La regolazione emotiva è spesso poco controllata da parte del mentee, che risulta avere poca consapevolezza rispetto ai suoi stati emotivi. Le relazioni che egli vive risultano essere molto limitate e, nelle poche opportunità di interazione con i pari, emergono importanti difficoltà a livello comunicativo e di gestione della relazione. Infine, probabilmente anche a causa delle difficoltà linguistiche, quasi tutti i mentee dimostrano scarse capacità scolastiche, con evidenti difficoltà nello studio, nella concentrazione e nella costanza. Diversi studi hanno approfondito la natura e le cause delle difficoltà scolastiche riscontrate in giovani immigrati. Murineduu e colleghi (2006), per esempio, descrivono numerose differenze tra le prestazioni scolastiche di studenti autoctoni rispetto a studenti stranieri. Tra le differenze maggiori risulta proprio la costanza, registrando un'importante differenza tra stranieri e non rispetto alla dispersione scolastica. Spesso, inoltre, vengono riscontrate, in studenti stranieri, difficoltà di apprendimento, la cui causa viene individuata nella mancata conoscenza della lingua parlata a scuola. Molti giovani immigrati, infatti, vengono inseriti nel contesto scolastico prima ancora di raggiungere un livello sufficientemente adeguato anche solo per comprendere ciò che in classe viene spiegato. Queste difficoltà sono riscontrate anche dai giovani mentee protagonisti di questo studio, generando in loro aspettative future pessimistiche. È proprio in questo quadro complesso che i mentor si inseriscono, permettendo loro di sperimentare relazioni più funzionali, di maturare maggior passione ed impegno rispetto alla scuola e di iniziare a verbalizzare e comprendere le emozioni provate. Tutti questi aspetti vengono affrontati naturalmente nel corso della relazione, permettendo al mentee di acquisire gradualmente alcune life skills e competenze necessarie per il suo futuro. Il mentor, come è stato analizzato nella categoria "Coinvolgimento", contribuisce in modo significativo all'autostima del mentee, migliorando la percezione del sé e motivandolo verso le sue aspirazioni.

Il programma di Mentor-UP e, più in generale, i programmi di mentoring sono risultati strumenti preventivi funzionali per la creazione e lo sviluppo di aspettative future positive nei mentee residenti in comunità. Il mentor è stato un ottimo compagno di viaggio, donando al mentee la possibilità di vivere una relazione motivante e coinvolgente. Nella vita di questi giovani *at-risk* le occasioni di confronto positivo sono state poche e il mentor ha potuto essere un'eccezione significativa per un futuro più favorevole.

5.1 - Limiti della Ricerca e Prospettive Future

Il primo limite del presente elaborato è la presentazione dei dati basata esclusivamente sulle informazioni ricavate dai diari dei mentor. Tuttavia, in fase di progettazione, la ricerca avrebbe dovuto usare un metodo multi-informant per la raccolta dei dati. Infatti, la struttura iniziale prevedeva che i dati non fossero raccolti esclusivamente attraverso i diari che i mentor compilavano settimanalmente rispetto agli incontri con i loro mentee, ma anche attraverso dei brevi questionari a domande aperte che venivano somministrati agli educatori delle comunità di residenza dei mentee prima e dopo l'intervento di mentoring. La ricerca, quindi, inizialmente prevedeva di analizzare le aspettative future attraverso due figure significative diverse della vita del mentee: gli educatori ed il mentor. Le analisi parziali delle prospettive degli educatori sono riportate in Appendice A.

Un altro limite della presente ricerca è l'assenza di una codifica indipendente e di un secondo coder. I diari sono stati analizzati attraverso una codifica deduttiva dall'autrice del presente elaborato, scegliendo a priori le categorie da analizzare e gli aspetti da attenzionare alla ricerca. Tuttavia, sarebbe stato utile utilizzare anche una codifica indipendente, che non fosse influenzata da categorie scelte a priori. La presenza di una codifica induttiva e di un secondo coder indipendente, affiancata alla codifica deduttiva, avrebbe probabilmente attenzionato aspetti diversi che, con la sola codifica dipendente, sono stati eliminati tra i dati di analisi.

Inoltre, le coppie che hanno partecipato al programma Mentor-UP dell'Università degli Studi di Padova nell'anno accademico 2023-24 sono state in totale 12, per quanto riguarda la parte di programma implementato nelle comunità educative. Da questo numero sono state eliminate due coppie che non hanno concluso il percorso di mentoring. Dunque, le coppie mentor-mentee analizzate nella presente sono state 10, numero che risulta essere ridotto e limitato e impedisce generalizzazioni a altri contesti. In aggiunta, il campione risulta essere non omogeneo, in quanto i mentee presentano numerose caratteristiche peculiari, tra cui la comunità di appartenenza, il paese di provenienza, l'età.

Si auspica che gli studi sulle prospettive future dei mentee in comunità possano evolversi allargando maggiormente il campione di riferimento. Sarebbe, inoltre, fondamentale un'apertura maggiore alle caratteristiche individuali e culturali dei mentee, prendendo in considerazione la loro storia personale e gli aspetti culturali rilevanti. Adottare un'ottica

multiculturale permette di contestualizzare e comprendere maggiormente alcuni aspetti che differiscono in base alla cultura di appartenenza (Bellmore et al., 2012; Closson et al., 2014).

5.2 – *Implicazioni e Conclusioni*

La presente ricerca ha portato alla luce alcuni risultati importanti per l'implementazione di futuri programmi di mentoring. Innanzitutto, uno dei fattori che è risultato più incisivo nell'analisi compiuta è stato il tempo. Difatti, sembra che quest'ultimo sia un discriminante fondamentale per la conferma o meno dell'ipotesi sopra avanzata. Più una relazione di mentoring è duratura nel tempo maggiori saranno i risultati positivi anche in termini di aspettative future (Grossman & Rhodes, 2002; Lee & Cramond, 1999; DuBois et al., 2002). Questo, dunque, risulta essere un aspetto importante da tenere in considerazione nell'implementazione di futuri programmi di mentoring e nella selezione dei mentee. Affinché la relazione possa essere funzionale, è necessaria costanza da parte di entrambi i protagonisti della relazione. Sarebbe utile che i futuri programmi di mentoring considerassero questo aspetto, insistendo con i mentor sull'importanza di assumere tale ruolo con la consapevolezza che esso richiede tempo e costanza a lungo termine. Anche gli stessi educatori, che si occupano della parte di selezione dei mentee, dovrebbero insistere maggiormente su quest'aspetto, presentando la costanza nella relazione come un requisito fondamentale per poter accedere al programma.

Nel corso dell'analisi compiuta è emerso come alcune categorie siano risultate particolarmente rilevanti per lo sviluppo di aspettative future nei mentee. Nello specifico, le categorie “*Relazioni*”, “*Apertura al nuovo*” e “*Conoscenza del territorio*” hanno permesso al minore di inserirsi maggiormente non solo nella sua comunità di residenza, ma anche nel contesto più allargato. Quanto appena descritto risulta essere un aspetto interessante da implementare nei futuri programmi di mentoring. Per sostenere maggiormente il mentor nel suo ruolo, sarebbe utile offrirgli e proporgli delle possibili attività ed esperienze da svolgere con il suo mentee al di fuori della comunità residenziale. Un ottimo esempio è stato il programma Mentor-UP dell'Università di Padova che ha aderito ad una serie di attività sportive aperte al territorio, permettendo un inserimento agevolato e più diretto alle coppie mentor-mentee. Come è stato sopra descritto, lo sport è infatti risultato uno strumento con ampie potenzialità per avvicinare il mentee al territorio circostante e a nuove conoscenze (Choi et al., 2015).

Nei programmi di mentoring la formazione dei mentor risulta essere di estrema importanza al fine di preparare quest'ultimi al ruolo che andranno a ricoprire e formarli nel rispondere nel modo più adeguato ai bisogni dei loro mentee (Marino et al., 2021;

DeBois et al., 2002). Alla luce di quanto emerso dai risultati, si delinea l'importanza di affrontare alcuni temi specifici durante la formazione, al fine di preparare preventivamente il mentor ad alcuni possibili ostacoli che potrà incontrare durante la relazione. È stato dimostrato come le aspettative future del mentee vengono influenzate anche dal grado di apertura che la coppia conquista durante la relazione. Per incentivare ciò, le future formazioni di mentor potrebbero approfondire le tematiche dell'ascolto attivo (Rogers, 2007), della comunicazione non violenta (Rosenberg, 2003) e, più in generale, della comunicazione efficace e della gestione e mediazione dei conflitti. Approfondendo queste tematiche, risulterà più semplice per il mentor la gestione della relazione stessa e l'approccio a temi impegnativi, come per esempio la condivisione del mentee rispetto alle sue esperienze passate. Durante la formazione dei mentor, si presenta efficace anche una spiegazione più approfondita sulle naturali fasi che una coppia di mentoring affronta durante i mesi di relazione. Per preparare maggiormente i mentor, sarebbe utile descrivere loro le tre fasi della relazione: la fase di avvio, di crescita e di mantenimento (Tomelleri et al., 2020). Questo aiuterebbe loro a ridurre le aspettative prestazionali, e piuttosto ad offrire maggior tempo alla relazione, consapevoli delle tempistiche necessarie affinché quest'ultima possa avviarsi, crescere e successivamente mantenersi, portando a potenziali ed eventuali risultati nel mentee, anche in termini di aspettative future. Ciò permetterebbe loro di perseverare nella relazione senza demotivarsi o avvilitarsi, ma piuttosto allenandosi alla pazienza e all'attesa.

Anche le comunità residenziali e gli educatori dei mentee possiedono potenzialmente una grande influenza sulle aspettative future. Per questo motivo, risulta utile una programmazione periodica di alcuni momenti individuali tra educatori e minori, al fine di poter discutere rispetto al loro futuro, sia in termini di aspettative che in termini di pianificazione pratica. Gli educatori, infatti, trascorrono molto tempo in comunità, e potrebbero cogliere delle opportunità interessanti rispetto al futuro dei mentee. Inoltre, è fondamentale che le comunità residenziali non solo permettano, ma anche incentivino le proposte di uscita per attività ed esperienze al di fuori della comunità stessa. Questo implica necessariamente un atto di fiducia nei confronti del programma di mentoring e del mentor stesso. Per tale motivo, degli incontri tra mentor e responsabili della comunità, precedenti l'inizio della relazione, sarebbero utili per instaurare questo rapporto di fiducia. Infine, gli educatori ricoprono un ruolo delicato, che deve necessariamente confrontarsi non solo con i naturali bisogni adolescenziali dei mentee, ma anche con

bisogni più specifici determinati dalla loro situazione di vita (Frantini et al., 2012). Per tale ragione, risulta fondamentale da parte degli educatori uno sguardo quanto più aperto ed accogliente nei confronti dei sogni e desideri dei mentee rispetto al loro futuro. Come già sopra discusso, i giovani residenti in comunità possiedono delle aspettative future più pessimistiche rispetto ai loro coetanei (Thompson et al., 2012; Warner & Swisher, 2014), quindi il ruolo dell'educatore rappresenta una potenziale risorsa determinante per ampliare e sviluppare positivamente tali aspettative future.

Anche rispetto al contesto comunitario più allargato, che comprende i luoghi che il mentee frequenta al di fuori della comunità di residenza, ciò che viene auspicato è un'apertura sempre maggiore ai giovani *at-risk*, includendoli nel nuovo territorio in un'ottica multiculturale e di apertura alla diversità. È centrale la necessità dei mentee di sentirsi parte del territorio, affinché possano sentirsi liberi di pianificare il loro futuro in un ambiente sicuro che li ascolta e li accoglie

Il presente lavoro ha dimostrato la necessità quasi impellente di donare uno sguardo nuovo ai mentee residenti in comunità. Questi giovani a rischio attraversano sfide ed ostacoli che non solo li portano ad essere responsabilizzati e adultizzati in maniera precoce, ma li ricoprono, anche, di un carico emotivo in molti casi difficile da sostenere. Soprattutto i mentor, insieme agli educatori e le comunità di residenza ricoprono sicuramente un ruolo decisivo nella vita e nel futuro dei giovani mentee, ma è importante che anche la società, intesa in senso più ampio, possa essere pronta ad accoglierli e sostenerli nelle loro scelte. Pianificare il proprio futuro non è semplice, tantomeno per un adolescente in costruzione della sua identità, ma è possibile adottare alcune accortezze, piccole ma importanti, per contribuire insieme, come comunità attiva e partecipante, al percorso di crescita di questi ragazzi.

Bibliografia e Sitografia

Agostinetto, L. (2018). La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 61-72.

Balsamo, M., Carlucci, L., D'Ambrosio, I., & Innamorati, M. (2018). Co-Rumination, Anxiety, And Maladaptive Cognitive Schemas: When Friendship Can Hurt. *Psychology Research and Behavior Management*, 133-144.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barrera, M., & Bonds, D.D. (2005). Mentoring relationships and social support. *Handbook of Youth mentoring*. (eds D.L. Dubois & M.J. Karcher). Sage, Thousand Oaks, CA.

Bastianoni, P., & Baiamonte, M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per i minori: Cos'è e come si costruisce*. Edizioni Erickson.

Batki, A. (2018). The impact of early institutional care on emotion regulation: studying the play narratives of post-institutionalized and early adopted children. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1801-1815.

Bellmore, A., Nishina, A., You, J., & Ma, T. L. (2012). School Context Protective Factors Against Peer Ethnic Discrimination Across the High School Years. *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 98-111.

Benbenishty, R., & Schiff, M. (2009). Perceptions of readiness to leave care among adolescents in foster care in Israel. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 662-669.

Bergamin, M., Marino, C., Ronconi, L., & Santinello, M. (2020). La motivazione e la soddisfazione dei mentor che partecipano al programma Mentor-UP. *Giornale italiano di psicologia*, 47(2), 569-596.

- Bifulco, A., Jacobs, C., Ilan-Clarke, Y., Spence, R., & Oskis, A. (2017). Adolescent attachment style in residential care: the attachment style interview and vulnerable attachment style questionnaire. *British Journal of Social Work, 47*(7), 1870-1883.
- Bouffard, J. A., & Bergseth, K. J. (2008). The impact of reentry services on juvenile offenders' recidivism. *Youth Violence and Juvenile Justice, 6*(3), 295-318.
- Bourdieu, P. (1980). 'Le capital social: notes provisoires', *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 31*, 2-3.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base. Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York (Basic Books) 1988.
- Britner, P. A., & Kraimer-Rickaby, L. I. S. A. (2005). Abused and neglected youth. *Handbook of youth mentoring, 482-492*.
- Bures, R. M. (2003). Childhood residential stability and health at midlife. *American Journal of Public Health, 93*(7), 1144-1148.
- Burgio, G., & Muscarà, M. (2018). Laboratorio Sicilia. Percorsi d'integrazione socio-lavorativa per i MSNA a Palermo. In *Infanzie movimentate* (pp. 159-171). Franco Angeli.
- Calheiros, M. M., & Patricio, J. N. (2014). Assessment of needs in residential care: Perspectives of youth and professionals. *Journal of Child and Family Studies, 23*, 461-474.
- Cheong, P. H., Edwards, R., Goulbourne, H., & Solomos, J. (2007). Immigration, social cohesion and social capital: A critical review. *Critical social policy, 27*(1), 24-49.
- Choi, E.; Park, J. J.; Jo, K., & Lee, O. (2015). The influence of a sports mentoring program on children's life skills development. *Journal of Physical Education and Sport, 15*(2), 264.
- Claro, A., & Perelmiter, T. (2022). The effects of mentoring programs on emotional well-being in youth: A meta-analysis. *Contemporary School Psychology, 26*(4), 545-557.
- Closson, L. M., Darwich, L., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2014). Ethnic Discrimination Among Recent Immigrant Adolescents: Variations as a Function of Ethnicity and School Context. *Journal of Research on Adolescence, 24*(4), 608–614.

Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. London/New York: Routledge.

Comune di Padova. (n.d.). *Padova in cifre*. Padovanet. <https://www.padovanet.it/informazione/padova-cifre>

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scrubner.

Darling, N., Hamilton, S. F., & Shaver, K. H. (2003). Relationships outside the family: unrelated adults.

Darling, N., Hamilton, S., Toyokawa, T., & Matsuda, S. (2002). Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Social roles and correlates. *American journal of community psychology, 30*, 245-270.

Dolan, P., & Brady, B. (2012). *Il mentoring con i minori. Strategie e modelli di intervento*. Trento: Erickson.

Dooley, B. & Fitzgerald, A. (2012). *My World Survey: National Study of Youth Mental Health*. Headstrong & UCD School of Psychology, Dublin.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American journal of community psychology, 30*(2), 157-197.

DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(2), 57–91.

English, D. J., Thompson, R., Graham, J. C., & Briggs, E. C. (2005). Toward a definition of neglect in young children. *Child maltreatment, 10*(2), 190-206.

Fratini, T., Bastianoni, P., Zullo, F., & Taurino, A. (2012). Bisogni e vissuti relazionali di minori stranieri non accompagnati: un'analisi di resoconti narrativi. *Rassegna di psicologia, 29*(1), 9-28.

Freedman, M. (1999). *The kindness of strangers: Adult mentors, urban youth, and the new voluntarism*. Cambridge University Press.

Freud, S. (1914). On narcissism: An introduction. In J. Strachey (Ed.), *Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, 14, 73-102.

Gabrielli, G., & Marchesini, M. F. (2006). Le comunità per minori: contesti educativi e familiari. *Minorigiustizia*, (2006/1).

Grasso, M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista italiana di educazione familiare*, 201-216.

Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American journal of community psychology*, 30, 199-219.

Grossman, J. B., Chan, C. S., Schwartz, S. E., & Rhodes, J. E. (2012). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49, 43-54.

Harris, K. M., Duncan, G. J., & Boisjoly, J. (2002). Evaluating the role of “nothing to lose” attitudes on risky behavior in adolescence. *Social Forces*, 80, 1005–1039.

Herrera, C., DuBois, D. L., & Grossman, J. B. (2013). The role of risk: mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles. *MDRC*.

Herrera, C., Kauh, T. J., Cooney, S. M., Grossman, J. B., & McMaken, J. (2008). High school students as mentors. *Public/Private Ventures*.

Herrera, C., Sipe, C. L., & McClanahan, W. S. (2000). Mentoring school-age children: Relationship development in community-based and school-based programs.

Hill, E. M., Ross, L. T., & Low, B. S. (1997). The role of future unpredictability in human risk-taking. *Human Nature*, 8, 287–325.

Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?*. University of Chicago Press.

Kupersmidt, J. B., Stump, K. N., Stelter, R. L., & Rhodes, J. E. (2017). Predictors of premature match closure in youth mentoring relationships. *American journal of community psychology*, 59(1-2), 25-35.

- La Ferlita, V., Bonadies, M., Solano, L., De Gennaro, L., Gonini, P. (2007). Alessitimia e adolescenza: studio preliminare di validazione della TAS-20 su un campione di 360 adolescenti italiani. *Infanzia e adolescenza*, 6(3), 131-144.
- Lakind, D., Atkins, M., & Eddy, J. M. (2015). Youth mentoring relationships in context: Mentor perceptions of youth, environment, and the mentor role. *Children and youth services review*, 53, 52-60.
- Lee, J., & Cramond, B. (1999). The positive effects of mentoring economically disadvantaged students. *Professional School Counseling*, 2(3), 172.
- Leiter, B. (2007). Naturalizing jurisprudence: Essays on American legal realism and naturalism in legal philosophy.
- Li, Y., Sun, F., He, X., & Chan, K. S. (2011). Sense of community and depressive symptoms among older earthquake survivors following the 2008 earthquake in Chengdu China. *Journal of Community Psychology*, 39(7), 776-785.
- Liang, B., Bogat, G., & Duffy, N. (2014). Gender in Mentoring Relationships. In D. DuBois, & M. Karcher, *Handbook of Youth Mentoring* (p. 159-173). Thousand Oaks, California USA: SAGE Publications.
- Marchesini, R., Monacelli, N., & Molinari, L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive?. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 23(1), 5-26.
- Marino, C., Cardillo, R., Canale, N., Lenzi, M., Bergamin, M., Bonichini, S., & Santinello, M. (2021). Decreasing Youth Hyperactivity and Inattention Problems Through Mentoring: Evaluation of the Mentor-UP Program. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 702539). Frontiers.
- Marino, C., Gaboardi, M., Kaufman, M. R., Bonichini, S., Bergamin, M., Canale, N., & Santinello, M. (2022). "It is not necessary to organize a trip to the moon": a mixed method study with mentors in the Italian Mentor-UP program during the COVID-19 pandemic. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(3), 293-311.
- Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, M., Calcagni, A., Altoè, G., & Perkins, D. D. (2020). Can mentoring promote self-esteem and school

connectedness? An evaluation of the mentor-UP project. *Psychosocial Intervention*, 29(1).

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954.

Michael, R. (2019). Self-efficacy and future career expectations of at-risk adolescents: The contribution of a tutoring program. *Journal of community psychology*, 47(4), 913-923.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (n.d.). *Home page*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. <https://www.lavoro.gov.it/>

Murineduu, M., Duca, V., & Cornoldi C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di apprendimento*, 12(1), 49-70.

Muzi, S., & Pace, C. S. (2020). Relazioni tra sintomi internalizzanti ed esternalizzanti, attaccamento, regolazione emotiva e alestitimia in adolescenti in comunità residenziale. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(1), 117-126.

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11(1), 1-59.

Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In *Joireman, J., Strathman, A. and Mahwah*.

Obst, P. L., & White, K. M. (2007). Choosing to belong: The influence of choice on social identification and psychological sense of community. *Journal of community psychology*, 35(1), 77-90.

Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A. O., & Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of community psychology*, 30(4), 367-388.

Prieto-Flores, Ò., Casademont, X., & Feu, J. (2019). " I had him in my head reminding me to persist": The Role of Mentoring in Shaping Immigrant Youth Expectations. *Pedagogia i Treball Social*, 8(2), 4-25.

Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring programs: A review of the research. *Children & Schools*, 30(3), 177-185.

- Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, A. Y. S., Kanchewa, S., Kupersmidt, J., & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of youth and adolescence, 48*, 423-443.
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. *Handbook of youth mentoring, 10*(9781412976664), n3.
- Rhodes, J. E., Contreras, J. M., & Mangelsdorf, S. C. (1994). Natural mentor relationships among Latina adolescent mothers: Psychological adjustment, moderating processes, and the role of early parental acceptance. *American Journal of Community Psychology, 22*(2), 211-227.
- Rhodes, J., Lowe, S. R., Litchfield, L., & Walsh-Samp, K. (2008). The role of gender in youth mentoring relationship formation and duration. *Journal of Vocational Behavior, 72*(2), 183-192.
- Rhodes, T. (2002). The 'risk environment': a framework for understanding and reducing drug-related harm. *International journal of drug policy, 13*(2), 85-94.
- Roaf, P. A. (1994). Big Brothers/Big Sisters: A Study of Volunteer Recruitment and Screening.
- Rogers, C. R. (2007). *Terapia centrata sul cliente* (Vol. 7). Edizioni la meridiana.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press.
- Rosenberg, M. B. (2003). Le parole sono finestre (oppure muri). *Edizioni Esserci RE*.
- Sánchez, B., Esparza, P., & Colón, Y. (2008). Natural mentoring under the microscope: An investigation of mentoring relationships and Latino adolescents' academic performance. *Journal of Community Psychology, 36*(4), 468-482.
- Sánchez, B., Reyes, O., & Singh, J. (2006). Makin'it in college: The value of significant individuals in the lives of Mexican American adolescents. *Journal of Hispanic higher education, 5*(1), 48-67.

Scales, P. C., & Gibbons, J. L. (1996). Extended family members and unrelated adults in the lives of young adolescents: A research agenda. *The Journal of Early Adolescence, 16*(4), 365-389.

Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer Science & Business Media.

Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (2007). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of Adolescence, 30*, 131–146.

Soucy, N., & Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment at college. *Journal of Family Psychology, 14*(1), 125.

Spendelow, J. S., Simonds, L. M., & Avery, R. E. (2017). The relationship between co-rumination and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology & psychotherapy, 24*(2), 512-527.

Stanton-Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society, 43*(3), 1066-1109.

Styles, M. B., & Morrow, K. V. (1992). *Understanding how youth and elders form relationships: A study of four linking lifetimes programs*. Public/Private Ventures.

Sulimani-Aidan, Y. (2015). Do they get what they expect?: The connection between young adults' future expectations before leaving care and outcomes after leaving care. *Children and youth services review, 55*, 193-200.

Sulimani-Aidan, Y. (2017). Future expectations as a source of resilience among young people leaving care. *British Journal of Social Work, 47*(4), 1111-1127.

Sulimani-Aidan, Y., Schwartz-Tayri, T., & Melkman, E. (2021). Future expectations of adolescents: The role of mentoring, family engagement, and sense of belonging. *Youth & Society, 53*(6), 1001-1020.

Thompson, R. B., Corsello, M., McReynolds, S., & Conklin-Powers, B. (2013). A longitudinal study of family socioeconomic status (SES) variables as predictors of socio-

emotional resilience among mentored youth. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(4), 378-391.

Thompson, R., & Whimper, L. A. (2010). Exposure to family violence and reading level of early adolescents. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(7), 721-733.

Thompson, R., Wiley, T. R. A., Lewis, T., English, D. J., Dubowitz, H., Litrownik, A. J., Isbell, P., & Block, S. (2012). Links between traumatic experiences and expectations about the future in high risk youth. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(3), 293–302.

Tomelleri, G., Marino, C., Seminara, G., Bergamin, M., Bonichini, S. & Santinello, M. (2020). Come cambia la relazione di mentoring: analisi dei diari del programma Mentor-up. *Psicologia dell'Educazione*, n. 3/2020.

Valadez-Meltzer, A., Silber, T. J., Meltzer, A. A., & D'Angelo, L. J. (2005). Will I be alive in 2005? Adolescent level of involvement in risk behaviors and belief in near-future death. *Pediatrics*, 116, 24–31.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Warner, T. D., & Swisher, R. R. (2014). The effect of direct and indirect exposure to violence on youth survival expectations. *Journal of Adolescent Health*, 55(6), 817-822.

Zabotto, R.; Bizzi, E. (2014). I tirocini formativi. In M. Zamarchi (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative. Il caso Venezia* (pp. 171-179). Milano: Guerini.

Appendice A

Nel questionario proposto agli educatori, le domande facevano riferimento ad aspetti analizzati anche all'interno dei diari dei mentor, quali la soddisfazione per la vita, il futuro, la regolazione emotiva e il rapporto con la comunità. I quesiti posti agli educatori sono i seguenti:

- Quali cambiamenti avete notato nei mentee rispetto alla loro personale soddisfazione per la vita?
- Ritenete siano cambiati/modificati i progetti per il futuro dei mentee?
- Quali cambiamenti avete notato nei mentee rispetto alla loro capacità di regolazione emotiva?
- Quali cambiamenti avete notato nei mentee rispetto al loro “stare” all'interno della comunità (in termini di propositività e rapporti con gli altri)?

Tuttavia, l'analisi dei dati proveniente dagli educatori non è stata possibile poiché i dati forniti erano incompleti. Diversi educatori non hanno compilato le domande proposte, non permettendo così alla ricerca di avere dei dati completi riguardo ogni coppia mentor-mentee.

Da un'analisi, che risulta ovviamente parziale, dei questionari compilati dagli educatori, tuttavia, emergono dei dati che in parte confermano ciò che è stato sopra presentato ed in parte mostrano una visione quasi opposta rispetto a quella dei mentor. Innanzitutto, è possibile notare come, anche gli educatori dei mentee appartenenti alla Coppia 1 e Coppia 10 (le due coppie in cui l'ipotesi non è stata confermata), hanno ritenuto che i risultati in termini di aspettative future non fossero significativi. Rispondono infatti alle domande facendo riferimento alla fine precoce della relazione.

“Non si sono riscontrati cambiamenti significativi e il minore ha manifestato solo un parziale coinvolgimento nel progetto che poi è andato scemando con il passare dei mesi.” Coppia 1

“La breve durata della relazione tra L. e la mentor non ha permesso cambiamenti [riguardanti la soddisfazione per la vita].” Coppia 10

Questo dato è in linea con quanto è stato sopra analizzato: sia mentor che educatori considerano la durata della relazione un aspetto fondamentale e decisivo per la maturazione di aspettative future positive. La conclusione precoce del progetto di mentoring da parte di queste due coppie non ha permesso un approfondimento della relazione.

Rispetto alle altre coppie, che nella presente ricerca hanno confermato l'ipotesi, gli educatori si dimostrano più positivi su alcuni aspetti, quali per esempio la regolazione emotiva e la soddisfazione per la vita, e più pessimistici rispetto ad altri aspetti, quali i progetti futuri e il rapporto con la comunità. Andando brevemente ad analizzare un aspetto per volta, rispetto alla regolazione emotiva gli educatori notano ed evidenziano alcuni cambiamenti nei minori.

“Maggior capacità di condividere il proprio stato d'animo con l'equipe educativa.” Coppia 7

“È aumentata [la capacità di regolazione emotiva].” Coppia 9

“Il ragazzo ha ancora molto bisogno dell'approvazione e del feedback dell'adulto e dei punti di riferimento ma appare più consapevole delle proprie emozioni.” Coppia 4

*“Maggior responsabilità dei suoi appuntamenti, maggior sviluppo di sé.”
Coppia 8*

In generale, alcuni educatori riportano uno sviluppo della consapevolezza emotiva, aspetto riscontrato anche nell'analisi dei diari. Inoltre, gli educatori notano una maggior apertura nei loro confronti rispetto alle emozioni provate.

Anche rispetto alla soddisfazione per la vita gli educatori riportano dei miglioramenti legati alla relazione di mentoring.

“Il minore ha raccontato in più occasioni le attività fatte con il mentor, dimostrando sempre soddisfazione ed una sorta di ammirazione per il mentor che svolgendo diversi hobbies (ad esempio suona uno strumento musicale), ha reso interessante il mentor agli occhi del minore.” Coppia 2

“[Dimostra] maggior positività in generale.” Coppia 9

“H. dopo gli incontri era molto felice e più serena, ha trovato nella mentor una figura di riferimento.” Coppia 8

“Il ragazzo è stato molto soddisfatto dell’esperienza e ha raccontato e partecipato con passione al progetto.” Coppia 4

Rispetto al tema della soddisfazione per la vita, gli educatori riportano sviluppi interessanti collegati alla relazione specifica mentor-mentee. Essi descrivono i mentee emozionati e propositivi nell’attesa degli incontri settimanali con i loro mentor, confermando ciò che sopra è stato descritto rispetto al “*Coinvolgimento*” e alla relazione di mentoring.

Una parziale discrepanza tra la visione dei mentor e quella degli educatori è visibile nei temi del rapporto con la comunità e progetti per il futuro. Gli educatori, infatti, per la maggior parte dei casi non riportano cambiamenti significativi rispetto a queste due aree. I mentor, invece, pur riconoscendo le grandi difficoltà che i mentee riscontrano con la comunità di appartenenza, riconoscono con il passare dei mesi dei miglioramenti sia nel rapporto con gli educatori sia con gli altri minori residenti in comunità. Anche rispetto ai progetti per il futuro, i mentor descrivono delle aperture e sviluppi significativi nel corso della relazione, soprattutto in termini lavorativi e scolastici. Probabilmente, questa discrepanza è influenzata dalla vita comunitaria molto vivace e caotica, che spesso non permette di cogliere piccoli sviluppi rispetto alla relazione personale educatore-mentee.

Nonostante l’idea di una ricerca multi-format risultasse più completa ed esplicativa, i dati non sono stati inseriti nella ricerca proprio per la non integrità di quest’ultimi. Alcuni educatori non hanno consegnato il questionario, limitando così una visione completa ed appropriata delle dieci coppie analizzate nella presente ricerca. Risulta quindi un limite significativo l’assenza di una duplice visione e prospettiva sulle aspettative future dei mentee.