

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea magistrale in Psicologia di comunità,
della promozione del benessere e del cambiamento sociale

Tesi di Laurea Magistrale

**Relazioni tra pari e clima di diversità culturale in classe:
quali effetti dell'intervento "*Identity Project*" sugli
adolescenti?**

*Peer relationships and classroom cultural diversity climate:
what effects of the Identity Project intervention on adolescents?*

Relatrice

Prof.ssa Ughetta Micaela Maria Moscardino

Correlatrice esterna

Dott.ssa Chiara Ceccon

Laureanda: Claudia D'Agostini

Matricola: 2016952

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1	3
I MINORI STRANIERI NEL CONTESTO ITALIANO	3
1.1 L'immigrazione in Italia	3
1.2 Il contesto scolastico multiculturale in Italia	8
1.3 La questione dell'identità culturale in adolescenza	11
<i>1.3.1 L'identità etnica in adolescenza</i>	14
CAPITOLO 2	16
PROGETTO IDENTITA'	16
2.1 L'intervento: <i>background</i> teorico e caratteristiche	16
2.2 Evidenze di efficacia	21
<i>2.2.1 Stati Uniti</i>	21
<i>2.2.2 Germania</i>	22
2.3 Adattamento al contesto italiano e studio pilota	26
CAPITOLO 3	32
LE RELAZIONI INTERGRUPPI E IL CLIMA DI DIVERSITÀ CULTURALE IN CLASSE	32
3.1 Il comportamento prosociale	32
3.2 L'orientamento verso gli altri gruppi	36
3.3 Il clima di diversità culturale in classe	40
CAPITOLO 4	43
LA RICERCA	43
4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca	43
4.2 Partecipanti	47
4.3 Reclutamento e procedura	48
4.4 Strumenti	53
4.5 Analisi dei dati	59

CAPITOLO 5	61
RISULTATI	61
5.1 Statistiche descrittive	61
5.2 Confronto tra gruppo di intervento e gruppo di controllo	64
5.2.1 <i>Identità culturale</i>	64
5.2.2 <i>Relazioni tra pari</i>	66
5.2.3 <i>Clima di classe</i>	68
5.3 Analisi qualitativa dei <i>focus group</i> con gli studenti	70
CAPITOLO 6	74
DISCUSSIONE	74
6.1 Commento generale	74
6.2 Limiti della ricerca	79
6.3 Conclusioni e implicazioni operative	81
BIBLIOGRAFIA	84
APPENDICE	94
RINGRAZIAMENTI	100

INTRODUZIONE

La multiculturalità è un tema sempre più attuale sia nello scenario geopolitico internazionale, sia nei singoli microsistemi che si alternano e incrociano nella quotidianità della vita degli individui. Tra questi ultimi, e in particolare per l'età dello sviluppo, la scuola è il luogo per eccellenza in cui multiculturalità e differenze culturali emergono, convivono e interagiscono.

A evidenza dell'incremento multiculturale nella società italiana, l'istituto nazionale di statistica (ISTAT) conferma che secondo il censimento del 1° gennaio 2021, in Italia, gli stranieri residenti rappresentano l'8,7% della popolazione; tra questi, il 9,6% è compreso nel *range* di età 10-19 anni, evidenziando così l'importanza dell'esistenza di interventi di integrazione scolastici ed extra-scolastici (ISTAT, 2021).

La presente ricerca mira a comprendere se e come intervenire sui costrutti relativi alla propria identità culturale possa diventare un'occasione di crescita della consapevolezza interiore del sé e una opportunità per favorire la prosocialità e un clima in classe positivo tra gli adolescenti.

In particolare, il focus è relativo all'*Identity Project*, un intervento *school-based* ideato e realizzato negli Stati Uniti, il cui obiettivo principale è quello di favorire i processi di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale e promuovere relazioni interculturali positive tra compagni di classe. Questa tesi si concentra sul "se" e sul "come" l'intervento possa favorire una maggiore esplorazione e impegno del sé culturale e un clima culturale di classe eterogeneo ed arricchente, in cui ogni studente possa sentirsi accolto e conosciuto per il proprio *background* e la propria persona.

La tesi è suddivisa in sei capitoli.

Nei primi due capitoli vengono approfonditi i temi dell'immigrazione, dell'identità etnica/culturale e delle relazioni intergruppi nello specifico del contesto culturale di classe. Questa parte iniziale conduce il lettore a comprendere il concetto di identità etnica/culturale e il legame tra comportamenti prosociali, clima di classe e orientamento verso gli altri, passando in rassegna la teoria e le ricerche relative ai temi citati.

Il terzo capitolo descrive l'origine, la teoria, l'implementazione e gli adattamenti dell'*Identity Project*, evidenziando come nelle sue applicazioni negli Stati Uniti, in Germania e in Italia abbia mantenuto centrali e immutati i suoi obiettivi cardine e così i suoi momenti applicativi sostanziali e fondanti, pur lasciando spazio a variazioni necessarie per rendere l'intervento adatto ed applicabile al contesto nazionale specifico.

Nel quarto capitolo è descritta la ricerca, nello specifico dei suoi obiettivi e quesiti di ricerca, dei suoi partecipanti, del loro reclutamento, degli strumenti utilizzati e, infine, dell'analisi dei dati effettuata.

Nel quinto capitolo sono presentati i risultati, compresi di statistiche descrittive e di confronto tra gruppi rispetto ai costrutti di identità etnica/culturale, comportamento prosociale, orientamento verso altri gruppi e clima di classe. Inoltre, viene presentata una raccolta di dati qualitativi relativi ai *focus group* condotti con gli studenti al termine dell'intervento.

Infine, il sesto capitolo di questa ricerca si concentra sulla discussione dei risultati, includendo commenti di carattere generale, *highlights* sui limiti della ricerca e indicazioni per il futuro, nella prospettiva di favorire ulteriore qualità ed evidenza alle future implementazioni del progetto.

CAPITOLO 1

I MINORI STRANIERI NEL CONTESTO ITALIANO

1.1 L'immigrazione in Italia

Sin dalle origini della storia dell'umanità, per ragioni diverse, l'uomo è migrante. Le evidenze dei primi spostamenti dall'Africa risalgono a 1,7 milioni di anni fa (Antón, 2003), insieme alle tre grandi migrazioni dell'umanità che gli storici fanno risalire all'età dei primi cacciatori-raccoglitori, a quella del bronzo e all'ultima del ferro, supportano l'idea dell'uomo nomade, che, guidato dai più eterogenei bisogni, si sposta.

I motivi di tale spostamento sono molteplici e si possono categorizzare in questo modo¹: fattori sociopolitici (es. persecuzioni etniche/razziali, religiose, politiche e culturali, ricongiungimenti familiari), fattori demografici ed economici (es. opportunità lavorative, condizione salariale) e fattori ambientali (es. disastri naturali).

In risposta ai flussi migratori, i continenti e le singole nazioni hanno elaborato contenuti legislativi e piani di azione per regolarizzare le accoglienze degli immigrati. Nello specifico del contesto italiano, si sono susseguiti alcuni decreti-legge che hanno via via modificato le regole e i criteri di ammissione per i richiedenti asilo, i rifugiati, i profughi, i migranti, e i beneficiari di protezione umanitaria.

Nella storia del nostro Paese, sin dal 1861, anno dell'Unità nazionale, sono stati registrati considerevoli flussi migratori verso l'estero. Basti pensare alle emigrazioni verso gli Stati Uniti o nelle più vicine Francia, Svizzera, Belgio e Germania che hanno

¹ <https://www.europarl.europa.eu/news/it/headlines/world/20200624STO81906/perche-le-persone-migrano-esplorare-le-cause-dei-flussi-migratori>

coinvolto parte della popolazione italiana, mossa da bisogni economici, alla ricerca di condizioni lavorative più vantaggiose.

Il cambio di rotta rispetto a questi flussi verso l'estero si ha negli anni '70 del Novecento, quando si rileva un cambio di tendenza tra il numero di immigrati rispetto a quello degli emigrati, implicando così la necessità di rinnovare norme, leggi e pratiche relative all'accoglienza e al nuovo assetto demografico (ISTAT, 2011). In particolare, dall'anno 1973 ad oggi, il numero di persone che entra nel Paese è in aumento (ISTAT, 2021), segno di una società che cambia nella direzione della globalizzazione e della multiculturalità (Bonifazi et al., 2009).

Oltre alle immigrazioni dall'estero, si verificano nella Penisola migrazioni interne verso le regioni economicamente più sviluppate. Nello specifico, gli spostamenti maggiori si rilevano verso la capitale e verso il Nord-Ovest, coinvolgendo, tra gli anni '50 e '70, quasi 2 milioni di persone provenienti dal Sud (Arru & Ramella, 2003). Considerando il periodo storico appena citato e i decenni a seguire, molteplici sono gli avvenimenti nazionali ed internazionali che hanno influito sull'intensificarsi dei flussi migratori verso la Nazione, a partire dal noto esodo giuliano dalmata che, dopo il secondo conflitto mondiale, vide coinvolte tra le 250.000 e le 350.000 persone (Gombac, 2007), e dagli sbarchi in Sicilia di popolazioni provenienti dalla vicina Tunisia (Pinna, 2018).

Parallelamente, anche la legislatura e le regole per l'accoglienza dei migranti hanno subito un'evoluzione. Prima fra tutte la Legge Foschi che, nel 1986, dà iniziale spazio al tema dell'immigrazione; questa, infatti, definisce i termini di ricongiungimento familiare e il concetto di parità tra lavoratori italiani e stranieri e favorisce la creazione di una Consulta che tuteli i dipendenti extra-comunitari. Successivamente, a seguito del

crescente numero di ingressi di persone straniere in Italia (50.000 unità) e in uno scenario di dibattiti antirazziali e di sempre più esplicite richieste di una definizione più equa e dettagliata di diritti e doveri dei lavoratori immigrati, viene emanata la legge 39/90, detta anche “Legge Martelli”. Questa fa chiarezza su tematiche urgenti quali la definizione delle differenti tipologie di soggiorno in Italia, l’identificazione dei criteri per dichiarare lo status di rifugiato e le condizioni di accoglienza o rifiuto dei richiedenti nel Paese.

L’evoluzione di questa legge conduce ad una visione più ampia e corale del fenomeno migratorio; nel medesimo anno di promulgazione della L. 39/90, l’Italia aderisce al Trattato di Schengen, il quale conta allo stato attuale la partecipazione di 26 Stati europei, di cui 22 membri. Tale accordo mira ad eliminare i controlli alle frontiere fra gli stati aderenti (più altri stati europei e terzi) e ad introdurre tra questi la libertà di circolazione.

Un ulteriore evento nello scenario europeo che favorisce l’intensificarsi di flussi migratori negli anni ’90 è la caduta della Repubblica Popolare Socialista d’Albania nel 1991. L’Italia si trova così di fronte ad un’immigrazione di massa, con un numero di richieste di accoglienza pari a circa 50 mila (Bonifazi & Sabatino, 2003). Questo evento porta con sé un forte interesse mediatico e un graduale cambiamento dell’opinione pubblica sul tema, cambiamento favorito anche dalle scelte politiche più conservatrici promosse in quegli anni (Pinna, 2008).

Mentre nel 2001 il numero degli stranieri residenti supera il milione di persone, il governo italiano lavora sulla nuova legge relativa alle migrazioni. Il 30 luglio 2002 viene emanato il decreto-legge n. 189/2002, detto anche “Legge Bossi-Fini”. Con questa legge vengono posti limiti chiari rispetto agli arrivi degli stranieri in Italia per contrastare

fenomeni di irregolarità e illegalità. In particolare, vengono inaspriti i criteri di accoglienza, introducendo nella pratica l'immediata espulsione per chi non soddisfi i requisiti sufficienti per ottenere il permesso di soggiorno.

Nel primo decennio del nuovo secolo cambiano quindi i criteri relativi all'immigrazione e cambiano anche i motivi per i quali le persone aspirano a muoversi dalla propria terra d'origine. Se inizialmente infatti gli spostamenti sono giustificati da motivi lavorativi ed economici, dal 2011 si osserva un cambiamento di tendenza, diretto verso l'aumento delle richieste di permesso di soggiorno per ricongiungimento familiare.

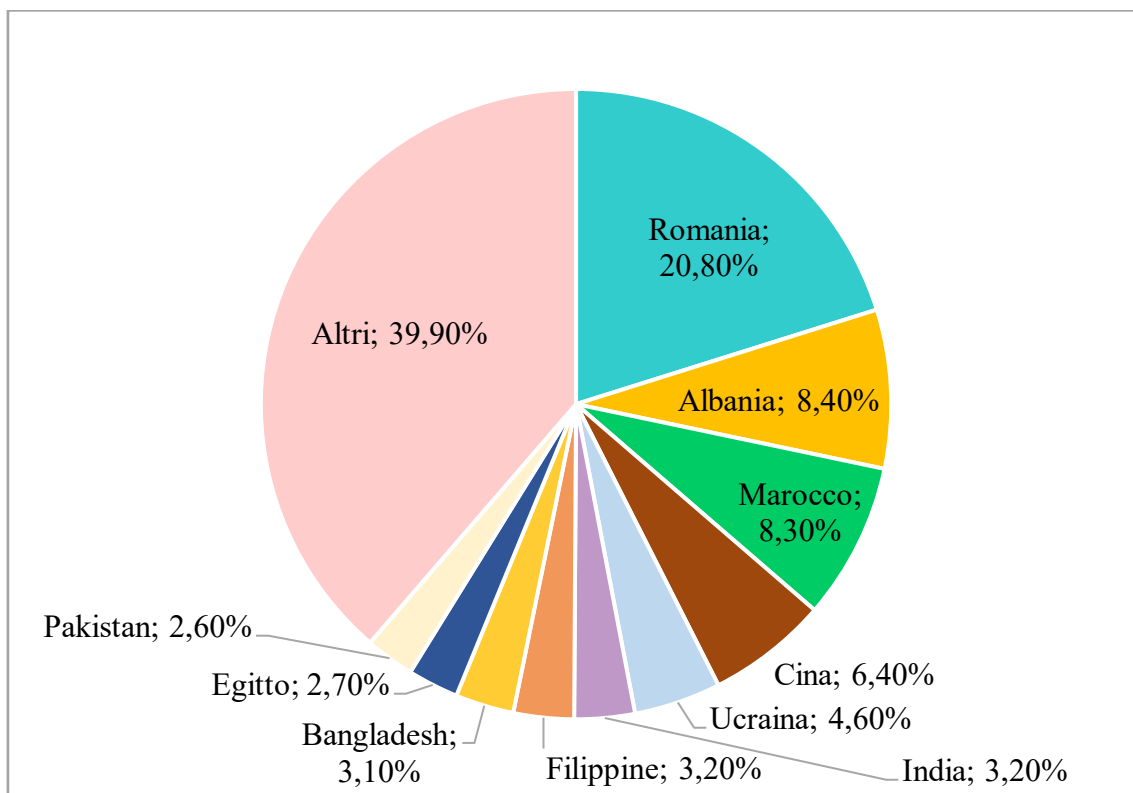
Allo stato attuale, i dati demografici supportano l'evidenza per cui l'Italia si sta definendo a tutti gli effetti come stato multiculturale e multi-etnico. Dal censimento ISTAT del 2021, i residenti stranieri regolarmente iscritti all'anagrafe rappresentano l'8,5% della popolazione italiana; più di 5 milioni di persone con ben 194 nazionalità diverse (ISTAT, 2020a). Risultano fuori da questo calcolo gli stranieri irregolari che, dai dati relativi al 2020, sono poco più di mezzo milione e in netto calo rispetto agli anni precedenti (-8%)². Inoltre, tra il 2001 e il 2019 la popolazione straniera ha avuto un incremento di 3,7 milioni di unità³, ad ulteriore evidenza della direzione verso cui la società italiana si sta muovendo.

Relativamente alle provenienze, come si può vedere in Figura 1, la comunità straniera prevalente in Italia è quella rumena (20,8%), a cui seguono quella albanese (8,4%) e quella marocchina (8,3%).

² <https://stranieriinitalia.it/attualita/in-italia-6-milioni-di-stranieri-in-calo-dell8-gli-irregolari-i-nuovi-dati-del-rapporto-ismu/>

³ <https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2020/12/15/istat-calano-ancora-i-residenti-in-italia.-sempre-piu-vecchi-eta-media-sale-a-45-anni- 0659809b-8211-407d-b8b6-63fcb00a5cb4.html>

Figura 1. Cittadini stranieri residenti in Italia nel 2021



Fonte: Rielaborazione dati ISTAT

La media dell'età dei residenti stranieri corrisponde a circa 34 anni, a fronte dei 46 anni rappresentanti la media anagrafica della popolazione italiana autoctona (ISTAT, 2020b). La distribuzione di genere è omogenea, con circa 2 milioni e mezzo di individui di genere femminile e altrettanti di genere maschile (ISTAT, 2021).

Relativamente ai minori stranieri residenti in Italia, il numero ha superato il milione di unità nel 2014 per poi subire un lieve calo negli anni successivi. Nel 2021 uno straniero su 5 (20,3%) ha un'età compresa tra gli 0 e i 17 anni (ISTAT, 2021).

Al minore straniero che arriva, anche illegalmente, nel Paese vengono riconosciuti tutti i diritti sanciti nella Convenzione ONU di New York sui diritti del fanciullo (1989), secondo la quale ciò che più di tutto dev'essere tutelato nelle decisioni relative al minore

è la sua incolumità e sicurezza intesa come protezione di fronte ad ogni tipo di discriminazione e condizione sfavorevole o pericolosa. I tipi di permesso di soggiorno di cui può godere il minore sono il permesso per minore età, per affidamento, per protezione sociale, per richiesta asilo e per asilo.

La cittadinanza può essere concessa seguendo il principio dello *ius sanguini*, secondo cui l'individuo acquisisce formalmente la posizione di cittadino se è nato da un genitore che ha la cittadinanza italiana. Lo *ius soli* (per il quale la cittadinanza è di chi nasce nel territorio nazionale) viene applicato solo in casi particolari, restando quindi un'eccezione alla regola del "diritto di sangue". Il minore residente in Italia dalla nascita riceve la cittadinanza solo dopo la maggiore età e solo dopo aver fatto uno specifico percorso per il riconoscimento del proprio diritto.

1.2 Il contesto scolastico multiculturale in Italia

Sia in Italia che in altri paesi del mondo, i flussi migratori hanno favorito il modificarsi di diversi aspetti e contesti della società. Uno fra questi è quello scolastico; in questo paragrafo vedremo come il cambiamento è stato gestito in termini di accoglienza, programmi scolastici e progetti.

Accogliere nel proprio territorio bambini e adolescenti con *background* migratorio comporta la modifica di alcune pratiche per favorire l'integrazione e il successo scolastico degli individui. Non è solo l'aspetto didattico e contenutistico che deve adattarsi e favorire la nuova composizione multiculturale della classe, ma anche quello relazionale e sociale nel quale i docenti e la scuola in generale assumono un ruolo centrale (MIUR, 2022).

Con l'intento di vedere realizzata una realtà scolastica multiculturale, il Ministero dell'università e della ricerca (MIUR) ha sviluppato e formalizzato negli anni molteplici linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri. Nel 2014 il MIUR ha introdotto il tema della formazione relativa all'intercultura e l'idea per cui gli studenti stranieri non fossero concentrati prevalentemente in determinate scuole o in specifiche classi, ma che avvenisse invece una distribuzione omogenea tra istituti e classi di tali istituti per evitare così fenomeni di ghettizzazione e consolidamento del sé culturale come "straniero", distinto dalla cultura dominante italiana. Nello stesso anno e in concomitanza con la stesura delle linee guida, si è riunito l'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, strumento con il quale è stato dato spazio al tema interculturale e alle pratiche relative a realizzare la scuola multiculturale. Tale Osservatorio si è rinnovato nel 2017⁵, facendo il punto sulla necessità, già sollevata tre anni prima, di formare adeguatamente il personale scolastico e di modificare i curricula, di affrontare l'acquisizione delle lingue in un'ottica di plurilinguismo e di introdurre i temi "caldi" dell'essere stranieri per renderli familiari agli studenti (cittadinanza, immigrazione, ecc.).

L'ultimo aggiornamento delle Linee guida del MIUR è attuale; nei primi mesi del 2022, infatti, il ministro dell'istruzione ha riunito l'Osservatorio per rinnovare ed aggiornarle, producendo così un nuovo documento che contiene le idee e le proposte per l'integrazione di alunni ed alunne provenienti da contesti migratori. Il documento, diviso in tre parti relative al contesto, agli studenti e alla normativa, sottolinea in primis come il tema dell'intercultura coinvolga non solo la popolazione di studenti stranieri, ma tutti gli

⁵ <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-oggi-al-miur-prima-riunione-del-nuovo-osservatorio-nazionale-per-l-integrazione-degli-alunni-stranieri-e-per-l-intercultura>

alunni a prescindere dalla propria provenienza. L'ottica dev'essere quella della partecipazione attiva e del reciproco scambio tra bambini e adolescenti, in una prospettiva più ampia di educazione civica e di opportunità di evolversi ed aprirsi all'altro. Nel documento viene inoltre discusso il ruolo centrale della famiglia nel processo di integrazione; la scuola, come riportato nel documento, dev'essere uno spazio di accoglienza anche per le famiglie dello studente straniero e deve fornire le informazioni relative all'organizzazione scolastica e ai programmi didattici, servendosi, dove necessario, di mediatori culturali e linguistici, al fine di favorire una reale comprensione del contesto scolastico e delle norme che lo caratterizzano.

Nonostante queste premesse ottimistiche e lungimiranti, la situazione reale solleva discrepanze tra ciò che è auspicabile accada e ciò che nella realtà succede agli studenti con *background* migratorio. Questi ultimi risultano infatti a rischio di povertà educativa e precoce abbandono scolastico, scoraggiati dalle barriere linguistico/culturali e dalle disparità economiche riscontrate nel confronto con i pari. Se nella scuola primaria sono rarissimi i casi in cui gli studenti abbandonano gli studi, nel contesto della scuola secondaria di secondo grado le iscrizioni degli alunni compresi tra i 14 e 16 anni subiscono un calo del 10% che aumenta via via tra i 17 e i 18 anni (MIUR, 2019).

In linea con le direttive fornite dal MIUR, la scuola italiana accoglie progetti sui temi dell'intercultura e della conoscenza degli alunni, concentrandosi tuttavia principalmente sull'apprendimento della lingua italiana. Emerge così una carenza generale di progetti che rispondano alle esigenze psicosociali degli studenti, i quali vivono il periodo di massima esplorazione della propria identità e della socialità. Tenendo conto di questo, il Progetto Identità presentato in questa tesi si propone di dare spazio a

questi bisogni, affinché vengano ascoltati e soddisfatti, in un'ottica di integrazione multiculturale.

Per il futuro è auspicabile che istituzioni, corpo docenti e la comunità tutta si impegnino e vengano coinvolti per portare sempre più spazio e contenuti a supporto del tema interculturale, con il fine comune di convivenza serena e sana tra alunni di diverse origini.

1.3 La questione dell'identità culturale in adolescenza

La costruzione dell'identità è un processo dinamico che caratterizza la vita di ogni individuo; rientra infatti nei compiti di sviluppo normativo e ha il suo centrale sviluppo durante l'adolescenza (Umaña-Taylor et al., 2014). Fra le diverse sottocategorie del costrutto, prendiamo in esame l'identità sociale nella sua specifica declinazione di identità etnica (in inglese *ethnic and racial identity*, ERI), definita da Phinney (1996) come un aspetto duraturo e fondamentale del sé in cui risiedono il senso di appartenenza al gruppo etnico specifico e gli atteggiamenti e sentimenti associati ad esso.

Un' importante specificazione sul tema è fornita da Schachner e colleghi (2006), i quali hanno evidenziato la centralità della soggettività individuale nell'identificazione dell'ERI, sottolineando come si tratti dell'auto-percezione e dell'auto-definizione di un individuo in quanto parte di uno o più gruppi culturali. Proprio per la flessibilità che caratterizza l'auto-definizione e percezione del sé culturale, l'American Psychological Association evidenzia, nella definizione di *ethnic identity*, la natura poliedrica e mutabile

nel tempo di questo costrutto, sottolineando come fattori sociali, culturali, linguistici, religiosi e storici si intersechino e concorrano insieme alla sua costituzione.

In questa ricerca e nell'intera implementazione italiana dell'*Identity Project*, il termine "identità etnico-razziale", di frequente utilizzo nella letteratura scientifica USA, viene sostituito con "identità culturale" a causa degli eventi che hanno caratterizzato la storia europea del '900. Si fa riferimento in particolare alle discriminazioni di natura razzista che hanno caratterizzato la Seconda Guerra Mondiale, per cui risulta più adeguato evitare l'utilizzo dei termini "razza" ed "etnia" (Möschel, 2011).

Come suggerito dalle definizioni precedentemente riportate, l'identità culturale si sviluppa nel tempo in un processo non lineare di identificazione. Phinney (1993) evidenzia la natura dinamica nell'acquisizione dell'identità culturale, che si caratterizza infatti come un processo più che come un contenuto deterministico, il quale permette di esplorare, valutare, costruire, consolidare e modificare nell'arco dell'intera vita il proprio sentirsi appartenente a uno o più gruppi.

Esempi frequenti della flessibilità del concetto di identità culturale sono riscontrabili ascoltando le storie dei migranti che si ritrovano a vivere in una nazione diversa da quella d'origine, in cui la cultura dominante differisce di poco o di molto dalla propria. In questi casi, tra le strategie di acculturazione riconosciute da Berry (2006), nella migliore delle ipotesi viene stabilita una condizione di multiculturalismo ed integrazione in cui l'individuo mantiene le proprie radici nella cultura d'origine, senza negarsi la possibilità di aprirsi agli altri gruppi culturali presenti nel paese che lo accoglie. Diversamente, e in maniera diametralmente opposta, la persona migrante può non manifestare alcun interesse né per la propria cultura d'origine, né verso gli altri gruppi

culturali (esclusione o emarginazione). Tra le due restanti strategie di acculturazione, in un caso l'individuo mantiene viva l'appartenenza alla propria cultura evitando, però, tutte le culture altrui (separazione), nel caso opposto accade invece che la persona si dissocia dalla propria origine, dando unico valore alla cultura ospitante (assimilazione).

Strategie diverse da quelle di integrazione diventano ostacolo al convivere sereno e all'accoglienza dei migranti. In particolare, il non esplorare e rielaborare la propria identità culturale può tradursi in malessere psicologico e sociale. A sostegno di questo, Smith e Silva (2011) portano ad evidenza come livelli elevati di identità etnica sono associati a maggiore autostima e a minor coinvolgimento in comportamenti a rischio (Schwartz et al., 2011). Ulteriori studi che indagano la relazione tra i livelli di identità etnica e vulnerabilità verso i disturbi alimentari suggeriscono una relazione inversa tra questi (Herickson et al., 2010).

Oltre a fungere da fattore protettivo verso una bassa autostima e verso i disturbi alimentari, l'identità culturale ben esplorata e consapevole funziona da protezione verso il malessere. In particolare, gli studi di Torres e Ong (2010) e di Romero e colleghi (2014) evidenziano come un solido sé culturale funziona da protezione verso le malattie mentali, in particolare verso i sintomi depressivi, soprattutto in casi di discriminazione e pregiudizio.

Possedere un senso di identità culturale forte e sicuro non influisce positivamente solo sul benessere e sulla salute mentale individuale, ma anche sulla sfera affettivo-relazionale e sociale. Relativamente a questo, Phinney e colleghi (1997) hanno dimostrato come un solido sé culturale è legato ad atteggiamenti più favorevoli verso il proprio *ingroup* ma anche verso l'*outgroup*. In altre parole, le persone sicure e serene nella

propria identità culturale sono più propositive nell'accettare ed esplorare l'identità altrui, favorendo così un clima multiculturale e aperto.

1.3.1 L'identità etnica in adolescenza

L'identità di ciascun individuo si sviluppa nel corso dell'intera vita, ma assume un ruolo centrale in adolescenza. Quest'ultima, suddivisa nei suoi 3 stadi (preadolescenza, media/prima e tarda), inizia circa a 11 anni e termina, per lasciare spazio all'adulthood, verso i 21 anni.

Se nella preadolescenza i concetti culturali non vengono esplorati e vige una certa passività rispetto al tema che si rispecchia nell'adesione alla cultura di maggioranza, proprio nella media adolescenza (14-17 anni), l'individuo è mosso dal bisogno di conoscere e definire sé stesso, esplorando le molteplici aree che costituiscono l'identità (Phinney, 1993; Phinney, 1996). La scoperta del sé culturale è sostenuta dai processi che normalmente caratterizzano questa età e che ruotano attorno a tre aree di sviluppo centrali: le aree cognitiva, morale e sociale (Erikson, 1968).

Umaña-Taylor e colleghi (2014), nel tentativo di identificare con chiarezza processi e contenuti specifici dell'età adolescenziale, propongono i seguenti come centrali: contestazione e messa in crisi del mondo circostante, negoziazione con i pari e gli adulti di riferimento, interiorizzazione dei valori culturali, esplorazione e ricerca di sé e ricerca di affermazione del sé collettivo. A seguire e grazie all'avvento prima della tarda adolescenza e poi della "giovane adulthood" (*young adulthood*), l'elaborazione del sé e la narrazione che l'individuo ne fa a riguardo diventano sempre più ricche e dettagliate, in

un processo di continuità con quanto iniziato in adolescenza, il quale trova la sua espressione finale nel raggiungimento dell'identità etnica/culturale (Phinney, 1990).

Se la scoperta e l'affermazione della propria identità è saliente per tutti gli adolescenti a prescindere dalla loro origine, dal loro genere e dalle caratteristiche individuali, la specifica condizione dei bambini e degli adolescenti immigrati, che siano di prima (stranieri nati all'estero da genitori non italiani e immigrati nel corso della loro vita in Italia) o seconda generazione (figli di immigrati, nati in Italia), rende l'esplorazione del sé culturale un tema centrale sia a livello individuale che sociale.

A supporto della centralità e dell'incertezza che porta con sé l'esplorazione del tema identitario riportiamo i dati ISTAT (2020) rispetto all'indagine sulla percezione di sé come stranieri o italiani, condotta adolescenti con *background* migratorio. Il 38% degli intervistati dice di sentirsi italiano, mentre il 33% afferma di sentirsi straniero, dove la percezione della propria estraneità suggerisce una lontananza dalla cultura italiana e un non-sentirsi parte di essa. In questo processo di acculturazione, i figli degli immigrati hanno un ruolo fondamentale nel favorire la loro stessa integrazione e la multiculturalità. È proprio nella relazione tra pari nelle varie età di sviluppo che si instaurano rapporti solidi, a lungo termine, che scindono dalle differenze culturali e diventano altresì spazio per “mettere insieme”, per influenzarsi a vicenda, portando nella relazione parti di sé, compresa l'identità culturale (Di Bartolomeo, 2019).

L'*Identity Project*, descritto nel prossimo capitolo, mira a rispondere a questi compiti di sviluppo normativi che l'adolescente, con o senza *background* migratorio, si trova ad affrontare nella sua quotidianità.

CAPITOLO 2

PROGETTO IDENTITA'

2.1 L'intervento: *background* teorico e caratteristiche

L'*Identity Project* è un programma di intervento che ha come obiettivo l'aumento del benessere degli adolescenti attraverso un percorso incentrato sull'identità culturale (Umaña-Taylor, 2018). Tale costrutto si articola entro due dimensioni: l'esplorazione e la risoluzione. Con esplorazione si intendono gli aspetti di attiva ricerca che la persona compie in riferimento alla propria identità culturale attuale e futura (Umaña-Taylor, 2018; Umaña-Taylor et al., 2018; Umaña-Taylor & Douglass, 2017); con risoluzione ci si riferisce ai significati personali attribuiti a tale aspetto della propria identità, cui si associa generalmente un sentimento di stabilità (Umaña-Taylor et al., 2018). Ne consegue che l'identità culturale è un costrutto multidimensionale, caratterizzato sia da dimensioni di contenuto, sia da processi che la riguardano (Umaña-Taylor et al., 2014).

A partire da tali premesse, l'esplorazione/risoluzione dell'identità culturale risulta un compito di sviluppo tipico dell'età adolescenziale, coerentemente con le teorie stadiali dello sviluppo (Erikson, 1968; Marcia, 1980): i cambiamenti cognitivi, socio-emozionali e relazionali che caratterizzano l'adolescenza sono funzionali al supporto di tale processo (Umaña-Taylor et al., 2014; Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Inoltre, considerato il contesto storico e sociale degli USA, tale compito di sviluppo non è solo normativo, ma particolarmente saliente (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

Dalla letteratura emerge che una maggiore esplorazione/risoluzione della propria identità culturale – attraverso l'aumento del senso di coesione globale percepito – correla

con diversi indicatori di benessere, quali il coinvolgimento accademico, l'autostima, una maggiore apertura verso altri gruppi culturali e una minore sintomatologia depressiva (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

L' *Identity Project* è un programma di promozione della salute mentale universale, quindi non riferito a fasce a rischio della popolazione: l'intervento è stato progettato per essere di beneficio sia ad adolescenti appartenenti a minoranze etno-culturali, sia a coloro che fanno parte del gruppo maggioritario (Umaña-Taylor & Douglass, 2017); tale scelta metodologica è coerente con il riferimento teorico ai compiti di sviluppo.

Il progetto è stato pensato per essere erogato all'interno dell'attività scolastica, attraverso 8 incontri della durata di circa 55 minuti ciascuno e condotti da un formatore o insegnante (si veda la Tabella 1). I destinatari individuati sono studenti del nono grado (età media 15 anni). Gli obiettivi generali dell' *Identity Project* sono i seguenti (Umaña-Taylor & Douglass, 2017):

- aumentare la salienza e la consapevolezza del proprio e altrui *background* culturale;
- promuovere la conoscenza delle diverse esperienze di discriminazioni vissute dai diversi gruppi etno-culturali negli USA;
- comprendere che le differenze nei gruppi sono tante quante quelle esistenti tra i gruppi, differenziandole in continue e categoriali;
- conoscere il proprio *background* culturale familiare;
- risolvere alcune ambiguità nella categorizzazione dei gruppi etno-culturali, sensibilizzando ai diversi percorsi possibili di formazione dell'identità culturale;

- fornire degli strumenti di esplorazione della propria identità (es. simboli, riti, tradizioni);
- fornire spazi di confronto e discussione.

Le attività svolte in aula prevedono sia lavori individuali, sia confronti in piccoli e grandi gruppi; inoltre, sono integrate da compiti assegnati da svolgere a casa (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

Tabella 1. Panoramica degli obiettivi dell'*Identity Project* per ogni incontro

Incontro	Obiettivi
<i>1. Lo zaino dell'identità</i>	<ol style="list-style-type: none">a. Introdurre l'idea dell'identità come costruito multidimensionale e fluidob. Identificare e categorizzare le diverse identità degli studentic. Enfatizzare come gli aspetti dell'identità cambino nel tempo e a seconda delle situazioni
<i>2. Differenze tra e nei gruppi</i>	<ol style="list-style-type: none">a. Introdurre gli stereotipi come basati sulla presunta omogeneità dei gruppi; consentire agli studenti di differenziarsi dagli stereotipib. Introdurre l'idea che ci sono più differenze nei gruppi che tra gruppic. Introdurre l'idea che le differenze sono continue e non categoriali
<i>3. Storie dal nostro passato</i>	<ol style="list-style-type: none">a. Aumentare la consapevolezza di come alcuni gruppi sono stati emarginati nel corso della storia americana, condividendo episodi realmente accaduti di discriminazioneb. Usare gli episodi per creare un senso di comunitàc. Riprendere i contenuti affrontati precedentemente
<i>4. Alberi di famiglia</i>	<ol style="list-style-type: none">a. Aumentare l'esplorazione e conoscenza della propria eredità culturaleb. Aumentare la conoscenza della complessità dei sistemi familiari e come i vari membri possano avere diverse influenzec. Dimostrare la somiglianza che deriva dalla diversità di ogni storia familiare

-
5. *Simboli, tradizioni e riti di passaggio*
- a. Definire simboli/tradizioni/ riti di passaggio e come si relazionano al *background* culturale
 - b. Comprendere come simboli/tradizioni/ riti di passaggio siano indicatori specifici per ogni gruppo culturale
 - c. Promuovere l'esplorazione dei simboli/tradizioni/ riti di passaggio del proprio gruppo culturale
-
6. *Dalle foto alle parole*
- a. Facilitare la discussione in gruppo delle proprie foto e creazione di storyboard personali
 - b. Identificare somiglianze e differenze tra gli storyboards
 - c. Aumentare la consapevolezza di ciò che i simboli rappresentano per la singola persona
-
7. *Il viaggio dell'identità culturale*
- a. Normalizzare l'ambivalenza tra alcune esperienze culturali percepite come rilevanti e altre no
 - b. Comprendere che l'identità culturale è informativa, ma rappresenta una sola componente dell'identità e varia nel tempo e nello spazio
 - c. Comprendere che i significati connessi all'identità variano nel tempo e nello spazio
-
8. *Gran Finale*
- a. Ripasso dei temi trattati
 - b. Celebrare e condividere le eredità culturali esplorate
 - c. Permettere agli studenti di informare gli ospiti di ciò che hanno appreso
-

Fonte: Adattato da Umaña-Taylor et al. (2018)

2.2 Evidenze di efficacia

2.2.1 Stati Uniti

Per testare l'efficacia del programma d'intervento, Umaña-Taylor e collaboratori (2017) hanno coinvolto otto classi di una scuola negli USA: tramite una procedura di randomizzazione, quattro sezioni sono state assegnate alla condizione di intervento – quella che cioè avrebbe beneficiato delle attività dell'*Identity Project* – e le altre quattro alla condizione di controllo, che prevedeva lezioni incentrate sulle opportunità educative e professionali future. L'ipotesi di partenza prevedeva che coloro che appartenevano al gruppo di intervento sarebbero stati maggiormente coinvolti nel processo di esplorazione della propria identità culturale che, conseguentemente, avrebbe portato a un aumento nella risoluzione. In totale i partecipanti ammontavano a 218, prevalentemente studenti e studentesse di 15 anni (età media = 15.02 anni, DS = .68) con molteplici *background* culturali. Sia il gruppo di controllo, sia il gruppo sperimentale hanno partecipato a otto incontri – uno a settimana – previsti durante l'orario scolastico e per un periodo di dieci settimane. Inoltre, a tutte le otto classi sono stati somministrati dei questionari *self-report* in tre momenti distinti: al pre-test (Tempo 1, T1), una settimana prima dell'inizio del programma; al post-test (Tempo 2, T2), ossia 12 settimane dopo il pre-test; infine, al *follow-up* (Tempo 3, T3), dopo 18 settimane dal pre-test.

Dai risultati di questa prima applicazione dell'*Identity Project* non sono state evidenziate differenze tra il gruppo di intervento e quello di controllo al T1 nella dimensione dell'esplorazione, differenze che invece sono emerse in modo significativo al T2. Nello specifico, gli adolescenti appartenenti al gruppo di intervento hanno mostrato livelli maggiori di esplorazione dell'identità culturale rispetto a coloro facenti parte del gruppo di controllo, e questo effetto era più forte nei giovani appartenenti a minoranze

etniche; Inoltre, gli studenti e le studentesse che hanno partecipato all'*Identity Project* hanno mostrato maggiori livelli di risoluzione dell'identità culturale al T3 rispetto ai loro pari del gruppo di controllo.

Umaña-Taylor e collaboratori (2018) hanno effettuato un ulteriore *follow-up* a distanza di un anno dal pre-test, ossia 56 settimane dopo il termine dell'intervento nelle classi (Tempo 4, T4), per verificare se l'aumento nell'esplorazione e nella risoluzione dell'identità culturale dovuti alla partecipazione all'*Identity Project* avessero favorito un migliore adattamento psicosociale nel lungo periodo. Gli indicatori considerati riguardavano la coesione dell'identità globale, l'autostima, i sintomi depressivi, il coinvolgimento scolastico, la *performance* scolastica e l'orientamento verso gli altri gruppi. I risultati relativi al gruppo di intervento hanno mostrato un aumento della coesione dell'identità globale, un miglioramento delle prestazioni scolastiche, livelli maggiori di autostima e minori sintomi depressivi. Tuttavia, non si sono registrati effetti significativi nelle dimensioni del coinvolgimento scolastico e dell'orientamento verso gli altri gruppi.

In sostanza, l'applicazione dell'*Identity Project* nel contesto scolastico statunitense ha permesso di evidenziare che un programma in grado di offrire agli adolescenti gli strumenti per approfondire vari aspetti del proprio *background* culturale, nonché occasioni di confronto interculturale, può condurre allo sviluppo di una visione chiara e integrata della propria identità culturale che, nel lungo termine, può tradursi in un miglior adattamento psicosociale rispetto alle dimensioni sopracitate.

2.2.2 Germania

I recenti fatti accaduti in Germania e in altri Paesi negli ultimi anni, fra i quali le sparatorie contro ad una sinagoga ebraica ad Halle (ANSA, 2019), la strage di Hanhau contro

minoranze etniche tedesche (ANSA, 2020) e l'uccisione di George Floyd da parte della polizia statunitense (USA Today, 2020), evidenziano la necessità di affrontare esplicitamente il razzismo presente nella società tedesca contemporanea. Inoltre, la pandemia da COVID-19 ha accentuato le disuguaglianze etno-culturali e sociali in termini di esposizione al rischio sanitario e di scarso accesso ai nuovi mezzi educativi (OHCHR, 2020; UNESCO, 2020). Questi accadimenti hanno evidenziato l'esigenza di creare spazi dove i giovani possano essere guidati in discussioni critiche e costruttive, affrontando tematiche legate agli stereotipi, ai pregiudizi e alla discriminazione. Per tali ragioni, Juang e colleghi (2021) hanno implementato l'*Identity Project* (Umaña-Taylor & Douglass, 2018) in una scuola superiore a Berlino con la finalità di promuovere la comprensione del proprio ed altrui *background* culturale, favorire un senso di appartenenza e chiarezza riguardo alla propria identità, ed accrescere l'empatia ed il clima di diversità culturale in classe.

Il Progetto originale è stato adattato al contesto tedesco rispettando le pratiche raccomandate per gli adattamenti culturali degli interventi *evidence-based* (Barrera & Castro, 2006). In particolare, le principali modifiche apportate sono state le seguenti: (1) l'intervento è stato adattato agli studenti del settimo grado e non del nono come nel Progetto originario, in quanto nel sistema scolastico tedesco il settimo grado definisce un anno di transizione significativo con l'ingresso alla scuola secondaria; (2) il concetto di "identità etnico-razziale" è stato sostituito con il termine "identità del patrimonio culturale". Questa scelta è stata dettata dal fatto che nel contesto europeo, a seguito della Seconda Guerra Mondiale, tale terminologia è usata esclusivamente in riferimento alle ideologie e persecuzioni razziali verificatesi durante l'Olocausto; per tali ragioni, il suo

utilizzo relativamente alle persone è stato abolito e risulta inappropriato (Juang, et al., 2021; Möschel, 2011; Neiman, 2019).

Il campione ha incluso 195 studenti del settimo grado (età media di 12.35 anni, di cui il 39% femmine), dei quali l'83% aveva un *background* migratorio o almeno un genitore nato all'estero. Complessivamente, il campione comprendeva 34 origini culturali differenti. L'intervento è stato condotto in due coorti distinte, per ciascuna delle quali sono state coinvolte quattro classi che sono state assegnate casualmente ai seguenti gruppi: due classi al gruppo di intervento e due al gruppo di controllo. Per gli studenti delle classi coinvolte nella prima coorte ($n = 99$), l'intervento si è svolto in 13 settimane durante l'anno accademico 2018-2019; mentre gli studenti delle classi della seconda coorte ($n = 96$) hanno concluso l'intervento dopo 8 settimane nel corso dell'anno scolastico 2019-2020.

I dati della coorte del 2018-2019 sono stati raccolti in quattro misurazioni: 6 settimane prima dell'intervento (pre-test al T1), 1 settimana (T2), 6 settimane (T3) e 17,5 settimane (T4) dopo l'intervento. Le due classi appartenenti al gruppo di controllo hanno ricevuto l'intervento 1 settimana dopo la raccolta dei dati al T3. Per la coorte del 2019-2020, i dati sono stati raccolti 5 settimane prima dell'intervento (T1) e 1 settimana dopo l'intervento (T2). A causa dell'insorgenza della pandemia da COVID-19, le scuole sono state chiuse nella primavera del 2020; ciò ha impedito la somministrazione dei questionari e la raccolta dei dati al T3 ed al T4, e la conduzione dell'intervento per le due classi appartenenti al gruppo di controllo. Per tali ragioni, le analisi svolte hanno riguardato solamente i dati raccolti al T1 ed al T2 per entrambe le coorti. Inoltre, al termine dell'intervento con gli studenti dell'anno accademico 2018-2019, sono stati svolti dei

focus group con insegnanti e studenti per domandare quali fossero le loro impressioni e se avessero dei suggerimenti per migliorare l'*Identity Project*.

Durante lo svolgimento di ciascun incontro erano sempre presenti due formatori che conducevano l'intervento, un osservatore ad assicurarsi che le sessioni trattassero tutte le tematiche principali in maniera coerente attraverso la compilazione di una *fidelity-checklist*, e almeno un insegnante della rispettiva classe.

I risultati riscontrati dalle analisi hanno confermato solo alcuni degli effetti previsti dalle ipotesi: è stato osservato un maggiore aumento nell'esplorazione della propria identità culturale nel gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo per la coorte del 2018-2019, ma non per la coorte del 2019-2020. Non sono stati osservati cambiamenti nella risoluzione dell'identità culturale e nella coesione dell'identità globale. Ciò potrebbe essere dovuto alle misurazioni post-test (T2) verificatesi poco tempo dopo il termine dell'intervento nelle classi, per cui sarebbe stato necessario effettuare un *follow-up* a distanza di un anno dal termine dell'*Identity Project*, come nello studio condotto da Umaña-Taylor e colleghi (2018). Inoltre, non sono stati osservati cambiamenti dal pre-test (T1) al post-test (T2) in merito ad un migliore clima di classe nei confronti della diversità culturale; tuttavia, gli studenti del gruppo di intervento hanno riportato un aumento significativo nelle dimensioni di Consapevolezza della disparità di trattamento tra gruppi e di Coscienza critica rispetto al gruppo di controllo.

Dalle analisi esplorative riguardanti le correlazioni tra le variabili prese in esame è emerso che nel gruppo di intervento, ma non nel gruppo di controllo, l'esplorazione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale al T2. Inoltre, solamente nel gruppo di intervento, si è osservato che una maggiore risoluzione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale ed

autostima, a minori sintomi depressivi, a un migliore adattamento accademico e ad atteggiamenti più positivi nei confronti delle persone appartenenti ad altri gruppi culturali.

Durante i *focus group* gli studenti hanno riportato che avere l'occasione di ascoltare ed imparare qualcosa di nuovo dalle esperienze e culture dei compagni di classe è stato ciò che più hanno apprezzato del Progetto. Similmente, gli insegnanti sono rimasti piacevolmente sorpresi di scoprire nuovi aspetti legati alle provenienze culturali dei loro studenti.

2.3 Adattamento al contesto italiano e studio pilota

L'adattamento dell'Identity Project al contesto italiano ha seguito, come nel caso tedesco, le linee guida internazionali per l'adattamento culturale di interventi psicologici (Barrera & Castro, 2006). In particolare, per rendere quanto più efficace l'implementazione dell'intervento nello specifico contesto, sono state seguite le 5 fasi di (1) raccolta di informazioni, (2) progetto preliminare di adattamento, (3) prove preliminari di adattamento, (4) perfezionamento dell'adattamento e (5) test dell'adattamento culturale.

Durante la fase della raccolta di informazioni sono state considerate le differenze tra i contesti di applicazione dell'Identity Project (statunitense e tedesco) servendosi di un'analisi della letteratura e del confronto con il *team* di ricerca del progetto implementato in Germania. Tramite l'analisi delle diversità culturali esistenti tra i Paesi coinvolti nel progetto, è stata anche indagata la situazione migratoria italiana. Inoltre, insieme alla ricerca bibliografica e al continuo confronto con il *team* tedesco, sono state condotte 16 interviste semi-strutturate a persone di prima o seconda generazione con *background* migratorio. Le domande si sono concentrate sui simboli e le tradizioni della/e cultura/e di

appartenenza, nonché le caratteristiche percepite come uniche della propria cultura, gli episodi di discriminazione, la religione, la lingua, il passato migratorio, gli stereotipi, i modelli di pensiero e le credenze e i valori legati alle proprie origini culturali.

Per valutare l'appropriatezza culturale delle attività laboratoriali previste dalla versione originale dell'Identity Project, sono stati inoltre realizzati dei focus group con la partecipazione di 5 mediatori culturali con *background* migratorio rappresentativi di alcune delle nazionalità straniere più presenti sul territorio italiano. Nello specifico, durante gli incontri sono state discusse una per una le 8 sessioni del progetto, concentrandosi sulle attività, sui temi trattati, sulle modalità con cui affrontare questi ultimi e quindi sull'adeguatezza e la fattibilità dell'Identity Project in generale.

Nella seconda fase di adattamento sono stati tradotti in italiano il manuale del progetto originario, le misure self-report proposte ai partecipanti nelle fasi pre e post-intervento e nel *follow-up*. Analogamente, sono stati rivisti e modificati i contenuti delle attività (video, elementi testuali, slides, etc.). Come suggerito da McKLeroy e colleghi (2006), è stata posta cura nel mantenere intatta la coerenza nei temi centrali e negli obiettivi, pur adattando l'intervento allo specifico contesto italiano.

Tra le modifiche apportate, quella centrale ha riguardato la terminologia; coerentemente con la scelta di Juang e collaboratori (2020), si è preferito sostituire i concetti di "razza" ed "etnia" con quello di "cultura", in quanto più adeguato al contesto europeo post-bellico e allo scenario multiculturale che caratterizza oggi l'Italia e l'Europa. Inoltre, sono stati proposti diversi adeguamenti rispetto ai contenuti per renderli

più vicini e comprensibili agli studenti alle studentesse. Ad esempio, nell'incontro "Storie dal nostro passato" sono stati proposti racconti di marginalizzazione accaduti alle minoranze culturali presenti in Italia o nei confronti degli italiani, a differenza dell'intervento originale le cui storie si riferivano ad eventi accaduti negli Stati Uniti. Una descrizione completa delle modifiche effettuate è riportata in Appendice.

Il lavoro di adattamento ha visto anche in questa fase la presenza di un continuo dialogo tra i gruppi di ricerca statunitense e tedesco e il *team* italiano con i mediatori culturali coinvolti. Questa sinergia si è concretizzata in incontri settimanali di confronto sulle specifiche componenti dell'*Identity Project* in cui i mediatori potessero suggerire il loro punto di vista di conoscitori delle culture e favorire così un adattamento quanto più efficace possibile. Le variazioni apportate sono risultate in linea con quanto svolto precedentemente in Germania (Juang et al., 2020), ricevendo quindi l'approvazione degli autori del progetto originale.

L'obiettivo principale dello studio pilota è stato valutare la fattibilità, l'accettabilità e l'adeguatezza culturale dell'intervento. In linea con quanto sottolineato da Kistin & Silverstein (2015), lo scopo in questa fase non è stato tanto quello di testare le ipotesi riguardo gli effetti dell'intervento, quanto quello di raccogliere dei dati rilevanti per valutare le proprietà psicometriche degli strumenti che si programmava di somministrare durante l'intervento principale e perfezionarne i materiali e il protocollo. Il campione finale era composto da 138 adolescenti (età media 15 anni) con diversi retroterra culturali (il 37% aveva un *background* migratorio e proveniva da 21 Paesi diversi) e frequentanti

9 classi di una scuola secondaria di secondo grado (un istituto tecnico) nella città di Padova.

Nel dicembre 2020, a seguito dell'approvazione da parte del Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università di Padova (prot. n. 3871), si è proceduto a contattare ed ottenere l'autorizzazione per l'attuazione del "Progetto Identità" dallo stesso Istituto considerato. Date le complicazioni legate alla situazione pandemica, si è proseguito all'assegnazione delle classi alle condizioni sperimentali (5 classi al gruppo di intervento e 4 classi al gruppo di controllo) sulla base delle richieste e della disponibilità del personale docente.

Il ciclo di incontri previsto dall'*Identity Project* è stato condotto durante l'orario scolastico per 8 settimane da una dottoranda di ricerca, coadiuvata da un *team* di tirocinanti pre-lauream e supervisionata dalla Responsabile scientifica del progetto (Prof.ssa Moscardino). Gli incontri destinati al gruppo di intervento, della durata di circa 55 minuti, si svolgevano una volta a settimana da remoto attraverso la piattaforma Google Meet, in linea con le disposizioni previste per limitare la diffusione del COVID-19. Il gruppo di controllo ha invece assistito alle lezioni ordinarie previste dal programma scolastico.

La raccolta dati si è svolta tra l'inizio di marzo 2021 e la fine di maggio 2021. Gli strumenti impiegati comprendevano diverse misure self-report volte a valutare i dati sociodemografici, l'identità culturale, l'intelligenza e competenza interculturale, la coesione dell'identità globale, la sensibilità ambientale, l'autostima, i sintomi depressivi, la prosocialità, l'orientamento verso altri gruppi, la socializzazione etnica familiare, la

discriminazione percepita, il coinvolgimento accademico e il clima di classe rispetto alla diversità culturale. Ad entrambi i gruppi è stata somministrata la batteria di questionari una settimana prima (pre-test, T0) e una settimana dopo (post-test, T1) il ciclo di 8 incontri previsti dal progetto.

A giugno 2021, una volta concluso lo studio pilota, sono stati raccolti i feedback qualitativi del *team* di ricerca e dei partecipanti al progetto al fine di valutarne la fattibilità, l'accettabilità e la rilevanza culturale nel contesto socioculturale italiano. A tal fine sono stati condotti due focus group: uno con gli studenti e le studentesse e uno con il personale docente. Gli alunni e le alunne hanno sottolineato tra i punti di forza del progetto la promozione di occasioni per esplorare il proprio *background* culturale e quello dei compagni e delle compagne; hanno inoltre apprezzato il ruolo riconosciuto e valorizzato nella definizione di sé anche di altri significativi in quanto parte della propria famiglia, oltre ai legami con consanguinei. Gli aspetti critici riguardavano principalmente la lunghezza del questionario. I e le docenti hanno riportato un aumento della solidarietà e della sensibilità all'interno dei gruppi classe che avevano preso parte all'intervento, e suggerito di approfondire maggiormente nello studio futuro gli aspetti linguistici legati all'identità.

I continui confronti tra i membri del gruppo di lavoro hanno permesso di perfezionare l'adattamento di ogni incontro in funzione dello specifico contesto. Ad esempio, dopo aver riscontrato una minore familiarità degli adolescenti italiani circa alcuni temi centrali del progetto (quali la discriminazione e il pregiudizio) poiché meno presenti nella loro vita quotidiana, si è optato per includere nel manuale italiano un breve

ripasso di quanto emerso negli incontri precedenti per meglio ricordare e consolidare gli aspetti chiave.

Fra i principali risultati dello studio pilota si possono evidenziare un incremento statisticamente significativo nella risoluzione dell'identità culturale e nell'atteggiamento di apertura nei confronti di persone appartenenti a culture diverse in coloro che avevano partecipato al laboratorio. Per contro, non sono state rilevate differenze nell'esplorazione dell'identità culturale e nel clima di classe rispetto la diversità culturale prima e dopo le sessioni dell'*Identity Project*.

Lo studio principale, nella sua versione revisionata alla luce delle evidenze emerse dallo studio pilota, è stato condotto tra ottobre 2021 e aprile 2022. I dettagli verranno approfonditi nel capitolo 4.

CAPITOLO 3

LE RELAZIONI INTERGRUPPI E IL CLIMA DI DIVERSITÀ CULTURALE IN CLASSE

In questo capitolo vengono descritti alcuni fattori che contribuiscono alla costruzione dell'identità culturale in adolescenza nel contesto scolastico, ossia le relazioni tra pari e il clima di classe. Nel particolare delle relazioni tra pari vengono considerati due aspetti: il comportamento tra coetanei e l'orientamento verso gli altri gruppi. Di seguito vengono descritte le teorie principali e le ricerche condotte in relazione a ciascuno dei costrutti indagati.

3.1 Il comportamento prosociale

La prosocialità, definita da Caprara e Bonino (2010) come l'agire per il bene degli altri, può avere natura ricorrente o disposizionale e può essere rivolta verso i membri della propria famiglia, verso i pari e verso gli sconosciuti. La tendenza ad agire per il bene altrui comprende un ampio spettro di azioni, dal più piccolo gesto di generosità (Warneken & Tomasello, 2009), come ad esempio cedere la propria seduta ad un anziano in autobus, al gesto più estremo di altruismo del dare la propria vita per la sopravvivenza di qualcun altro.

Il comportamento prosociale inizia a svilupparsi durante l'infanzia; in particolare inizia a maturare verso i 2 anni di età mediante tre meccanismi coesistenti che Eisenberg (1989) individua nello sviluppo della capacità di percezione-azione del sistema nervoso,

nell'osservazione dei modelli sociali quotidiani delle figure genitoriali e nelle caratteristiche del clima e dell'ambiente familiare e culturale di riferimento.

La letteratura relativa a questo costrutto ha lasciato spazio a numerose ricerche per comprendere la natura intenzionale della prosocialità e spiegare le motivazioni che guidano l'essere umano a fare del bene agli altri individui. Molte ricerche hanno discusso rispetto alla intenzione di compassione e di un genuino interesse per l'altro, contrapposto alla spinta di agire nel bene altrui per un tornaconto egoistico individualista, come una ricompensa o un valore maggiore di riconoscenza sociale positiva (Grossmann, 2018). Batson e colleghi (1981) supportano l'ipotesi per cui la motivazione che guida i comportamenti prosociali possa essere sia altruistica che egoistica.

Le recenti ricerche individuano, partendo dalla dicotomia egoismo/altruismo, quattro tendenze di prosocialità: pubblica (in cui la ricerca è di approvazione sociale e la motivazione è estrinseca), anonima (offrire del bene all'altro senza che quest'ultimo lo sappia), responsiva (in cui la motivazione arriva da una richiesta esterna) e altruistica (in cui la persona è intrinsecamente motivata ad aiutare gli altri) (Mesurado et al., 2018).

Oltre al tema delle motivazioni, la letteratura relativa alla prosocialità ha trovato spazio di indagine nella psicologia dello sviluppo, interrogandosi come e per quali fattori determinanti si costruisce il concetto di fare del bene agli altri. Come detto in precedenza, è durante il secondo anno di vita che inizia a prendere piede nell'infante il tema della socialità e dell'altro ed è proprio grazie alle figure genitoriali e al contesto che si costituisce. L'attaccamento sicuro, tra i quattro stili di attaccamento individuati da Bowlby (1969), è una solida base per il futuro sociale del bambino poiché fornisce modelli e strumenti relazionali adeguati e quindi prosociali.

Padilla-Walker e Christensen (2010) hanno studiato la correlazione tra qualità della relazione genitore-figlio nell'infanzia e comportamenti prosociali nell'adolescenza, confermando la tesi del ruolo fondamentale della famiglia e del contesto familiare per lo sviluppo sociale dell'individuo. Nella loro ricerca hanno sottolineato inoltre che, tenendo conto delle diverse fasi di sviluppo della persona, la direzione della prosocialità cambia nel tempo. Se i bambini dimostrano maggiore prosocialità verso i loro famigliari rispetto a persone sconosciute, gli adolescenti spostano l'attenzione prosociale dai genitori ai pari (Padilla-Walker et al., 2015). Rispondendo al primario bisogno di socialità, l'adolescente dedica la sua attenzione ad irrobustire le relazioni con i coetanei, portando con sé tutta l'esperienza di socializzazione accumulata dalla primissima infanzia fino a quel momento.

La famiglia non ha un ruolo sociale solo nel fornire modelli di relazione individuali con cui rapportarsi all'altro, ma diventa luogo in cui i valori culturali e della comunità si manifestano. Come evidenziato da Eisenberg (1989), infatti, il contesto assume un ruolo centrale insieme allo sviluppo neuronale e all'assetto familiare nella definizione dell'identità sociale. Davis e colleghi (2018) hanno studiato l'impatto di relazioni familiari positive e di una cultura collettivista (in contrapposizione ad una cultura individualista), dimostrando come questi ultimi sono i pilastri fondamentali per i comportamenti prosociali in adolescenza. A conferma della teoria di Eisenberg, i valori sociali e culturali (come quelli del collettivismo) sono determinanti nella definizione dell'acquisizione della prosocialità e della messa in atto di comportamenti altruisti.

In adolescenza l'influenza dei pari assume un ruolo centrale; i coetanei possono influenzarsi a vicenda nelle modalità sociali sia direttamente, confrontando opinioni o idee, sia indirettamente con comportamenti ed atteggiamenti (van Hoorn et al., 2014).

La scuola, in quanto ambiente tra pari, diventa quindi luogo privilegiato in cui favorire e stimolare la prosocialità e a relazioni positive e sane. Uno studio di Kidron e Fleischman (2006) ha individuato tre approcci utili a favorire il comportamento prosociale negli alunni all'interno del sistema scuola; questi si concentrano sugli insegnanti, sulla cultura scolastica e sulle pratiche disciplinari. La visione di Kidron e colleghi è quella di stimolare e formare i docenti per integrare con i contenuti curricolari la trasmissione di valori prosociali e multiculturali, di promuovere questo insieme di valori in tutta la scuola facendolo diventare parte integrante della cultura scolastica e infine suggerire l'utilizzo di attività disciplinari positive, che evidenzino i benefici del "comportarsi bene con gli altri".

Favorire la prosocialità sia in infanzia che in adolescenza ha numerosi risvolti positivi; Caprara e colleghi (2010) hanno evidenziato come i bambini prosociali ne beneficiano in primis, dimostrandosi appunto più predisposti ad aiutare e più tendenti ad un buon rendimento scolastico, anche a lungo termine. La stessa correlazione è stata riscontrata per l'età adolescenziale: i comportamenti prosociali sono associati al rendimento scolastico e alle prestazioni nelle diverse materie. Oltre che nel rendimento, i benefici sono visibili anche nelle competenze sociali e relazionali: i ragazzi più prosociali hanno migliori voti e migliori relazioni interpersonali, confermando come i benefici della prosocialità non siano solo riscontrabili nell'altro, ma anche nell'attore del comportamento (Hepach & Warneken, 2018). In altre parole, essere prosociali aiuta l'individuo a crescere in maniera sana e a porre le basi per un'adultità solida e una vita di qualità.

3.2 L'orientamento verso gli altri gruppi

L'appartenenza ad un gruppo sociale è parte dei compiti sviluppo normativi che caratterizzano la vita dell'uomo, soprattutto durante l'infanzia e l'adolescenza, fasi in cui diventa via via sempre più centrale la presenza dell'altro nella vita di ognuno di noi. Quando si parla di appartenere ad un gruppo sociale si prende in considerazione in primis la distinzione tra il proprio gruppo (*ingroup*) e i gruppi esterni (*outgroup*). Proprio questa alternanza tra "noi" e "voi" sta alla base dell'orientamento più o meno aperto verso gli altri gruppi (Tajfel, 1981); in questo paragrafo ne indagheremo la natura e i risvolti per la salute degli individui.

Con orientamento verso l'*outgroup* definiamo l'insieme degli atteggiamenti e dei comportamenti che il singolo rivolge ai gruppi dei quali non si sente parte. Questo costrutto rientra tra i fattori che più caratterizzano l'interazione con altri esseri umani su larga scala e che determina le condizioni per una vita pacifica o di conflitto tra gruppi.

La tendenza ad auto-identificarsi e a sentire un senso di appartenenza ad un gruppo sociale è comune a tutti i gruppi etnici (Phinney, 1990); nonostante ciò, nelle condizioni di appartenenza ad un gruppo di minoranza, le possibilità si moltiplicano, riprendendo il modello di Berry dei quattro tipi di acculturazione discusso nel precedente capitolo. Proprio nel caso della separazione, infatti, nella quale l'individuo ritiene importante mantenere la propria cultura ma non ha interesse nell'acquisire alcun elemento della cultura di maggioranza, si esprime uno scenario in cui può figurarsi un vero e proprio contrasto tra gruppi culturali.

Nel caso di orientamento verso l'*outgroup*, si considerano diversi fattori che favoriscono un orientamento di apertura o di chiusura. Uno fra questi è l'empatia, che

diventa ingrediente essenziale quando si tratta di relazionarsi agli altri e alle differenze di cui sono portatori (Johnston & Glasford, 2017). Questa competenza individuale diventa strumento sociale che supporta la creazione di ponti tra persone, le quali mettono in gioco la loro unicità di caratteristiche sia culturali che individuali. La promozione della condivisione di queste ultime e la loro accoglienza senza giudizio diventa la base della multiculturalità.

Kutukdjian e Crobet (2009) sostengono che, insieme all'empatia, serve un chiaro intento di obiettivi condivisi tra i gruppi e tra *governance* affinché tutte le culture siano valorizzate e i problemi tra gruppi vengano risolti. Favorire un buon dialogo interculturale tra gruppi e tra individui guida nella direzione del pluralismo, studiato e teorizzato dal sociologo e filosofo Kallen (1956), per il quale è ipotizzata una società multiculturale in cui le culture coesistono e le differenze che ne derivano si configurano come risorsa e non come motivo di scissione e controversie. Diversamente accade nel caso dell'etnocentrismo, secondo il quale l'individuo si relaziona agli altri gruppi etnici ponendo la propria cultura, compresa di valori, credenze e pratiche, come superiore. In altre parole, l'*ingroup* è al centro di ogni relazione verso l'esterno e diventa metro indiscutibile di moralità e giustizia. Sumner pone l'accento sul concetto e sulla definizione del fenomeno ma indaga anche la sua natura, chiarendone l'universalità.

Ogni gruppo tende, proprio in quanto gruppo, a definirsi e a distinguersi; la direzione verso la multiculturalità o, all'opposto, verso l'etnocentrismo, è determinata da molteplici fattori che comprendono i microsistemi in cui vive l'individuo, come ad esempio il contesto familiare o la classe, passando per gli esosistemi più noti come il sistema scolastico, fino ad arrivare, nella visione ecologica di Bonfenbrenner (1979), ai macrosistemi e quindi alle scelte governative, ai valori e alle ideologie culturali.

Hammond e Axelrod (2006), indagando l'evoluzione dell'etnocentrismo e della cooperazione, hanno distinto tra etnocentrismo (in cui viene elevato l'*ingroup*) e xenofobia (in cui prevale l'ostilità verso l'*outgroup*). Tale distinzione permette di comprendere come l'uomo, sia in passato che nel presente, metta in atto comportamenti razzisti, di esplicito odio verso altre culture.

Per prevenire ciò, l'impegno delle persone deve essere massimo, a partire dalle scelte politiche e dalle linee guida per l'accoglienza di migranti e per l'integrazione di altre culture diverse da quella maggioritaria, fino alle pratiche scolastiche e ai modelli familiari. Proprio a scuola, infatti, molto può essere fatto, vista la numerosità di individui che, nel loro percorso di sviluppo, stanno maturando opinioni e credenze rispetto al tema multiculturale. Man mano che l'individuo cresce soddisfa un bisogno primario di appartenenza inserendosi e riconoscendosi in un gruppo e sviluppa più o meno negatività verso l'*outgroup*. Questo accade soprattutto durante l'adolescenza, dove la socialità assume un ruolo centrale e dove i livelli di orientamento negativo verso gli altri gruppi crescono con il crescere dell'età (Schiefer et al., 2010).

Nel contesto europeo, tra le numerose indagini relative all'integrazione degli individui sia della cultura di maggioranza che di minoranza, vi è l'analisi condotta nei Paesi Bassi da Vedder e colleghi (2016), interessati a comprendere come gli adolescenti cambino l'attitudine verso l'*outgroup* in relazione all'appartenenza ad una cultura maggioritaria (olandesi) o minoritaria (musulmani). Lo studio ha messo in evidenza livelli maggiori di negatività verso l'*outgroup* per gli studenti olandesi, insieme a maggiori livelli di ansia e di stereotipi negativi verso i gruppi non-olandesi. Inoltre, gli alunni olandesi coinvolti nello studio hanno dimostrato un numero molto minore di interazioni con gli individui appartenenti ai gruppi esterni al proprio.

Diametralmente opposti sono i risultati ottenuti da Schwarzenthal e Schachner (2017) in riferimento all'atteggiamento degli studenti nelle scuole tedesche coinvolte nell'indagine. Le ricercatrici hanno evidenziato che una buona proporzione tra studenti autoctoni e immigrati è associata a un maggiore orientamento verso l'*outgroup*. Inoltre, sempre Schachner e colleghi (2015) mettono in luce come in tali contesti, sia gli studenti tedeschi che quelli con *background migratorio* instaurano amicizie cross-etniche che superano i confini culturali.

Risultati discordanti rispetto a quelli di Schachner e colleghi sono emersi dall'indagine di Brenick e collaboratori (2012). Nella loro ricerca, svolta sempre nel contesto tedesco su adolescenti, sono stati riscontrati degli effetti negativi nelle relazioni intergruppo, come una maggiore discriminazione etnica. A rinforzare l'ipotesi del *team* tedesco, Vervoot e colleghi (2011) hanno preso in esame lo stesso target e la stessa domanda di ricerca, cercando di capire la natura delle relazioni nel gruppo classe e l'attitudine verso i compagni di classe dell'*outgroup* culturale; anche qui risultano più marcate le attitudini negative verso l'*outgroup*.

Questi risultati contrastanti conducono a domandarsi quale sia quindi la variabile determinante che direziona l'attitudine di apertura o di chiusura verso gli altri, verso il gruppo di non-appartenenza. Una metanalisi di 50 studi condotti dal 1995 al 2015 da Ülger e colleghi (2018) ha sottolineato l'importanza e la validità degli interventi scolastici volti a favorire l'apertura verso l'*outgroup* e la riduzione del pregiudizio. I ricercatori hanno rilevato cambiamenti significativi negli atteggiamenti negativi verso i gruppi esterni a seguito degli interventi, suggerendo così una valida alternativa per realizzare una scuola e una società multiculturale e pluralista.

Favorire la prosocialità è un elemento essenziale, ma non sufficiente per promuovere multiculturalità; nel prossimo paragrafo viene trattato un ulteriore tema centrale che influenza positivamente la costituzione di una società in cui le diversità siano valorizzate ed integrate: il clima di classe.

3.3 Il clima di diversità culturale in classe

Il clima di classe è l'insieme di norme, valori e obiettivi percepiti, di pratiche di insegnamento e apprendimento e di esperienze che caratterizzano la quotidianità degli studenti e del contesto-scuola che li accoglie. La scuola è infatti il luogo per eccellenza in cui avvengono i processi di acculturazione e in cui gli individui vengono a contatto con culture diverse (Schachner et al., 2017).

I principali approcci che caratterizzano la gestione della diversità culturale a scuola sono principalmente due: da un lato l'uguaglianza e dall'altro il pluralismo. Si distinguono principalmente per la considerazione delle diversità, viste nel primo caso come un elemento da superare, e nel secondo invece da valorizzare. Se con uguaglianza quindi l'obiettivo è prevenire gli effetti negativi che possono scaturire dall'incontro delle differenze favorendo l'integrazione, con il pluralismo lo scopo è proprio quello di considerare la diversità come una risorsa, pensandola con senso critico sui temi ad essa relativi.

Schachner (2019) ha indagato gli effetti dei due approcci con lo scopo di comprendere in quale dei due casi è maggiormente sprigionato il potenziale della diversità culturale, e come questo può influire sullo sviluppo socio-emotivo e scolastico degli adolescenti. I risultati di questo studio hanno messo in luce il ruolo centrale di un fattore

strettamente collegato al clima scolastico: il senso di appartenenza. La ricercatrice evidenzia infatti come l'appartenenza risponda a uno dei più basilari bisogni umani e diventi una condizione necessaria per il benessere e lo sviluppo sano dell'individuo. In altre parole, ciò che fa veramente la differenza è l'impegno della scuola nel fare sentire tutti gli individui che ospita accolti e appartenenti ad un luogo fisico, ma soprattutto sociale.

L'appartenenza alla scuola diventa un mediatore saliente nel favorire il benessere scolastico degli studenti, sia autoctoni che di culture minoritarie. Un maggiore senso di appartenenza, infatti, è associato ad una maggiore motivazione intrinseca (Byrd, 2015), a minor assenteismo e al raggiungimento effettivo dei propri obiettivi (Schachner, 2016).

Schachner e colleghi (2018) hanno esaminato il valore del clima scolastico in relazione al benessere degli studenti coinvolti nello studio. Un campione costituito da circa 2000 preadolescenti (il 61% con *background migratorio*) è stato coinvolto nello studio, il quale ha avuto lo scopo di comprendere come un clima di apertura verso le diversità diventi fattore stimolante al successo scolastico, alla valorizzazione del sé accademico e al livello generale di soddisfazione di vita. I risultati hanno indicato che un clima positivo, stimolato da un punto di vista egualitario o pluralista, influiva positivamente sugli *outcome* considerati. La ricerca dà un ulteriore importante spunto grazie al fatto di aver chiarito che i benefici erano per entrambi i gruppi (maggioritario e minoranze), sottolineando come lavorare su questi costrutti sia fondamentale per favorire il benessere di tutti gli studenti.

Un ulteriore studio svolto dal gruppo di ricerca tedesco aggiunge valore all'indagine precedentemente descritta, dirigendo l'osservazione verso le relazioni intergruppo e

l'adattamento socio-emotivo a livello individuale e di gruppo (Schachner et al., 2021). Lo studio ha coinvolto un campione di 1335 studenti preadolescenti di numerose scuole della capitale tedesca, di cui il 51% con *background migratorio*. I ricercatori hanno confermato, analizzando sei differenti sfaccettature del clima culturale facenti parte delle dimensioni dell'uguaglianza e del pluralismo, i risultati emersi dalle precedenti ricerche.

Un dato è emerso come sorprendente, nell'ottica di comprendere come favorire un buon clima culturale per aumentare *outcomes* positivi e, parallelamente, disincentivare atteggiamenti negativi. Anche tra i migliori approcci qui descritti, infatti, vi erano degli effetti negativi della stimolazione all'apertura e al confronto interculturale; tra questi la stereotipizzazione, la romanticizzazione del *background*. Tra le tre sfaccettature del pluralismo (apprendimento interculturale, coscienza critica e policulturalismo), una fra tutte spiccava invece per efficacia nell'intento di ridurre gli effetti negativi e discriminatori del confronto con altre culture: il policulturalismo.

Per policulturalismo si intende quella visione per cui le culture non sono categorizzabili in comparti stagni, bensì si integrano creando un insieme di culture che entrano in relazione tra loro. In quest'ottica, le culture cambiano e si influenzano vicendevolmente in un crescendo sempre più comune e sempre in linea con i crescenti flussi migratori tra nazioni e continenti (Morris et al., 2015).

CAPITOLO 4

LA RICERCA

4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca

La presente tesi indaga l'efficacia dell'*Identity Project* relativamente all'implementazione dell'intervento nel contesto italiano. Il progetto, messo a punto dalla Prof.ssa Umaña-Taylor della Harvard University e implementato successivamente in Germania dalla Prof.ssa Schachner della Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ha trovato spazio di sperimentazione anche presso alcune scuole secondarie di secondo grado della provincia di Padova grazie al lavoro della Prof.ssa Moscardino e della Dott.ssa Ceccon del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova.

L'obiettivo generale che ha caratterizzato il progetto riguarda la promozione dello sviluppo dell'identità culturale in adolescenti con o senza *background* migratorio nello specifico del contesto scolastico, favorendo così l'instaurarsi di relazioni positive interculturali tra compagni di classe. In questa tesi, si è cercato di comprendere se e come il progetto abbia influito sui costrutti di esplorazione e risoluzione relativi all'identità culturale, sulle relazioni intergruppi e sul clima di diversità culturale in classe. I quesiti di ricerca che hanno guidato il raggiungimento del sopracitato obiettivo sono i seguenti:

- 1) *Negli adolescenti del gruppo di intervento, è possibile osservare una maggiore esplorazione della propria identità culturale dal pre- al post-test? A sua volta, questo possibile incremento è associato a livelli più elevati di impegno*

nell'identità culturale alla rilevazione di follow-up (5 settimane dopo il termine dell'intervento)?

Come evidenziato nei capitoli precedenti, la costruzione dell'identità caratterizza la vita di ogni individuo e fa parte dei compiti di sviluppo normativo, soprattutto durante l'adolescenza (Umaña-Taylor et al., 2014). Tra le declinazioni specifiche dello sviluppo dell'identità, questa ricerca approfondisce il costrutto dell'identità culturale.

Le ricerche svolte in precedenza nel contesto statunitense offrono evidenza della validità del progetto nel favorire lo sviluppo di una maggiore esplorazione della propria identità culturale dal pre-test al post-test (Umaña-Taylor et al., 2017). Relativamente alla risoluzione, le rilevazioni dal post-test al *follow-up* (cioè a distanza di 18 settimane dal pre-test), le ricerche di Umaña-Taylor e collaboratori (2017) hanno messo in luce un aumento di questo aspetto identitario. Dalle ricerche svolte nel contesto tedesco da Juang e colleghi (2020) invece non è stato rilevato alcun aumento in entrambi gli aspetti di esplorazione e risoluzione. Infine, nello studio pilota condotto in Italia è stato rilevato un aumento nella risoluzione (ma non nell'esplorazione) dal pre- al post-test solamente negli studenti che hanno partecipato all'*Identity Project*.

In base alla teoria di riferimento e ai dati a nostra disposizione, ci aspettiamo di rilevare un incremento nei livelli di esplorazione dell'identità culturale dal pre- al post-test negli studenti che hanno partecipato all'intervento; non formuliamo invece alcuna ipotesi in merito alla dimensione dell'impegno al *follow-up* a causa della disomogeneità nei risultati presenti in letteratura.

1) A distanza di un mese dalla fine dell'intervento (follow-up), negli adolescenti del gruppo di intervento è possibile osservare maggiori livelli di comportamento

prosociale e orientamento verso altri gruppi rispetto ai loro coetanei del gruppo di controllo?

Gli studi relativi al comportamento prosociale e all'orientamento verso gli altri gruppi mettono in evidenza come tra le due dimensioni vi siano delle associazioni positive (Glen et al., 2019; Taylor et al., 2019). Dalle ricerche relative all'identità e all'intelligenza culturale emerge, inoltre, che individui propensi al conoscere ed integrare la cultura degli altri dimostrino una maggiore prosocialità (McMahon et al, 2006). Infine, dai risultati emersi dallo studio pilota dell'*Identity Project* nel contesto italiano si è notato come, a seguito della partecipazione al progetto, fosse aumentato il livello di apertura degli studenti ad altri gruppi culturali. Coerentemente con lo studio pilota condotto nelle scuole italiane, anche i risultati emersi dalle ricerche sull'*Identity Project* negli Stati Uniti e in Germania hanno confermato l'efficacia dell'implementazione del progetto per la promozione di atteggiamenti positivi verso l'*outgroup* nelle rilevazioni del *follow-up* (Juang et al, 2020; Umaña-Taylor et al., 2018), mentre non sono disponibili dati per quanto riguarda gli effetti dell'intervento sul comportamento prosociale degli alunni.

Sulla base di queste evidenze ci si aspetta che, favorendo l'esplorazione e la risoluzione della propria identità culturale e stimolando la conoscenza delle altre culture e delle identità culturali altrui con l'implementazione dell'*Identity Project*, si possa osservare un incremento nelle dimensioni del comportamento prosociale e dell'orientamento verso altri gruppi negli studenti del gruppo di intervento.

2) *A distanza di 5 settimane dalla fine dell'intervento (follow-up), gli adolescenti del gruppo di intervento riportano un clima in classe più positivo relativo alla diversità culturale rispetto ai loro pari del gruppo di controllo?*

La dimensione del clima di classe viene indagata in letteratura attraverso due diversi punti di osservazione. Da un lato si considerano le modalità di interazione dei singoli studenti, con focus osservativo sui diversi *background* culturali, dall'altro l'attenzione è rivolta a come il gruppo-classe, e in generale il contesto scolastico, si approcciano alla diversità e al multiculturalismo. Evidenze relative a diversi contesti ci confermano che le scuole che promuovono l'idea di un pluralismo culturale positivo e favoriscono gli scambi interculturali, sono luogo di maggiore esplorazione e risoluzione della propria identità etnica e di un miglior adattamento psicosociale (Moscardino et al., 2019; Schachner et al., 2016).

Nel contesto tedesco, l'ipotesi secondo cui lavorare sulla propria identità culturale favorisce il clima di apertura verso le differenze culturali in classe è stata confermata solo parzialmente (Juang et al., 2020). Tra tutte le dimensioni comprese nel costrutto del clima di classe, quelle che hanno visto un incremento significativo nel gruppo di intervento erano la percezione delle disparità di trattamento su base etnica da parte degli insegnanti e una maggiore conoscenza critica su questo tema. Dallo studio pilota condotto in Italia, inoltre, non sono emerse differenze significative tra i due gruppi in merito alle dimensioni facenti parte di questo costrutto a seguito alla partecipazione all'*Identity Project*.

Alla luce di queste considerazioni, non formuliamo alcuna ipotesi a priori sui possibili effetti dell'intervento sulle varie dimensioni del clima di diversità culturale in classe.

3) *Quali sono le esperienze soggettive degli studenti che hanno partecipato all'intervento in merito alle relazioni interculturali tra compagni?*

La presente ricerca è arricchita, in termini di strumenti valutativi relativi all'efficacia, da contributi qualitativi forniti dagli studenti durante i *focus group* condotti a seguito del termine dell'*Identity Project*. Domande relative alla piacevolezza degli incontri, a proposte di variazioni del progetto, al sentire rispetto alla propria identità culturale e a quella altrui sono state proposte ad un numero ristretto di alunni che ha aiutato a comprendere il loro punto di vista sull'intervento, sui suoi contenuti e l'impatto percepito che ha avuto sugli studenti.

In questa tesi, le esperienze soggettive degli alunni partecipanti al *focus group* sono state prese in considerazione per offrire una prospettiva complementare a quella derivante dall'analisi dei dati quantitativi.

4.2 Partecipanti

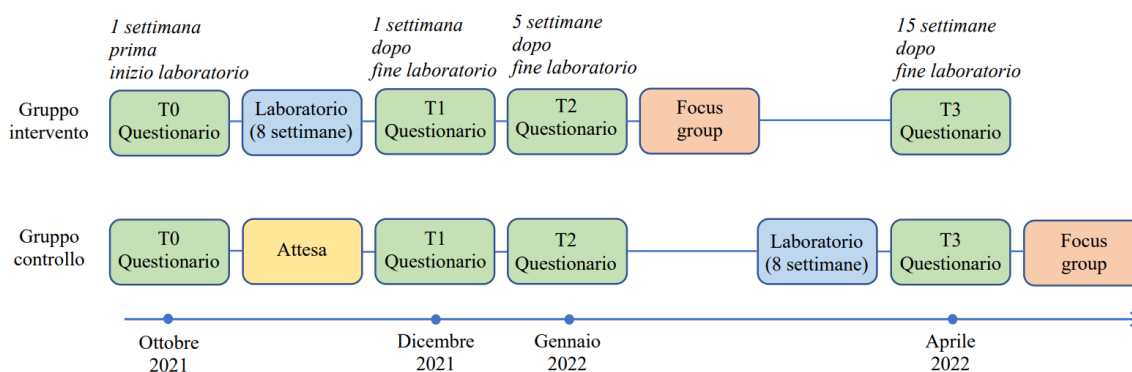
L'adattamento italiano dell'*Identity Project* è stato implementato in 6 scuole secondarie di secondo grado a Padova, coinvolgendo 1037 studenti frequentanti 45 classi seconde con differenti *background* culturali. Nello specifico dei partecipanti, 6 studenti sono stati esclusi dalla somministrazione dei questionari per motivi di lingua; conseguentemente, sono stati distribuiti alle famiglie 1031 consensi informati dei quali 70 senza consenso o non restituiti. Gli effettivi partecipanti erano quindi 961, con un tasso di adesione del 93%. Di questi, 6 sono stati esclusi dalle rilevazioni per disabilità o disturbi tali da non garantire il corretto svolgimento dei questionari. Sebbene i partecipanti finali ammontino a 955, il presente lavoro di tesi tiene in considerazione solo coloro che hanno presenziato interamente alle prime tre rilevazioni (T0, T1 e T2), per un totale di 746 partecipanti.

Delle 45 classi che hanno aderito al progetto, ne sono state assegnate in maniera casuale 23 al gruppo di intervento (51.2%) e 22 al gruppo di controllo (48.8%). L'età media dei partecipanti era di 15.07 anni ($DS = .65$) e il 53% si identificava nel genere femminile. Il 32% dei partecipanti aveva un *background* migratorio, ossia con almeno un genitore nato all'estero; il campione risultava composto complessivamente da 55 origini culturali differenti, di cui il 15.5% provenienti dalla Romania, il 14.6% dal Marocco, il 9.5% dalla Moldavia e l'8.2% dall'Albania. Nello specifico, il 27% dei partecipanti con *background* migratorio era di prima generazione (nato all'estero con almeno un genitore nato all'estero), mentre il 73% era di seconda generazione (nato/a in Italia con almeno un genitore nato all'estero). Infine, per quanto riguarda le famiglie dei partecipanti, è stato misurato lo status socioeconomico (SES) attraverso la *Family Affluence Scale* (FAS; Boyce et al., 2006): su una scala da 0 a 9, il punteggio medio era di 6.40 ($DS = .65$). Per quanto riguarda la scolarizzazione, gran parte dei genitori degli studenti coinvolti aveva conseguito il diploma di scuola superiore (49% delle madri, 48.2% dei padri). Erano laureati il 29.2% delle madri e il 24.8% dei padri, mentre il 19.5% delle madri e il 24.9% dei padri aveva ottenuto il diploma di terza media.

4.3 Reclutamento e procedura

Il Progetto Identità è stato approvato dal Comitato Etico della Scuola di Psicologia (protocollo n. 3871). L'implementazione dell'intervento e la raccolta dati sono state svolte tra ottobre 2021 ed aprile 2022 (si veda la Figura 2).

Figura 2. Tempistiche di svolgimento del Progetto Identità



A partire da maggio 2021, i Dirigenti di 13 scuole secondarie di secondo grado della Provincia di Padova sono stati contattati via e-mail per descrivere il Progetto Identità presentandone gli obiettivi, i contenuti, le modalità, le tempistiche e i risultati ricavati dallo studio pilota. Sono stati selezionati istituti tecnici e professionali al fine di proporre il progetto in gruppi-classe in cui vi fosse una maggiore possibilità di interscambi culturali ed una maggiore probabilità di trattare temi attuali, sentiti come propri dagli studenti coinvolti. Seguendo le ricerche condotte da Umaña-Taylor e dal suo gruppo di ricerca (2017), implementare l'*Identity Project* in classi in cui si incontrano storie di origini culturali diverse favorirebbe l'efficacia dell'intervento.

A seguito della fase preliminare di descrizione e proposta del progetto, i Dirigenti di 6 istituti hanno scelto di aderire, partecipando ad una presentazione ufficiale rivolta ai docenti delle classi coinvolte in cui sono state fornite informazioni relative ai contenuti, agli obiettivi, alle modalità e alle tempistiche del progetto. Di seguito, attraverso un algoritmo computerizzato, le 45 classi sono state divise casualmente in gruppo di intervento e gruppo di controllo. Quest'ultimo avrebbe beneficiato dell'implementazione del progetto successivamente alla somministrazione del terzo questionario (T2) rientrando, nel corso della prima fase del progetto, nella "lista d'attesa".

In seguito all'individuazione dei due gruppi (intervento e controllo), i docenti referenti sono stati coinvolti nella stesura di un calendario in cui far rientrare gli incontri di presentazione agli alunni, gli 8 incontri progettuali e gli *assessment*. Durante gli incontri preliminari sono stati consegnati agli studenti i consensi informati da riportare firmati da entrambi i genitori o tutori. Per favorire l'inclusione dei genitori di madrelingua non italiana rispetto alla conoscenza dell'intervento e coerentemente con il tema del Progetto Identità, i consensi sono stati resi disponibili in diverse lingue (italiano, inglese, arabo, francese, portoghese, cinese e spagnolo).

La batteria di questionari, somministrati sia nelle classi di intervento che in quelle di controllo, ha avuto la seguente cadenza temporale: ottobre 2021 (pre-test, T0), dicembre 2021 (post-test, T1), gennaio 2022 (*follow-up*, T2), aprile 2022 (*follow-up*, T3). In fase di pre-test, avvenuta una settimana prima dell'inizio dell'implementazione del progetto, la batteria valutativa è stata somministrata per la prima volta, con l'importante raccomandazione agli insegnanti di non rivelare agli studenti le informazioni relative a chi avrebbe partecipato all'intervento subito dopo una settimana e a chi sarebbe stato in "lista d'attesa".

La settimana seguente alla prima somministrazione dei questionari sono iniziati gli incontri nelle classi assegnate alla condizione sperimentale. Gli alunni di queste ultime hanno partecipato, a cadenza settimanale, agli incontri condotti in presenza da un *team* di facilitatrici (due per ogni classe); solo in 11 incontri su 360 è stato necessario lavorare da remoto tramite la piattaforma Google meet a causa della situazione pandemica. Le facilitatrici, studentesse magistrali e tirocinanti di Psicologia, sono state formate e regolarmente supervisionate dalle coordinatrici del progetto (Prof.ssa Moscardino e Dott.ssa Ceccon).

La supervisione, il supporto e il confronto si sono mantenuti per tutto l'arco di tempo del progetto, coinvolgendo non solo le formatrici e le coordinatrici del progetto, ma anche i docenti e i referenti di ogni istituto. Ciò ha permesso una forte sinergia che ha garantito lo svolgimento completo e il coinvolgimento positivo della classe, nonché la partecipazione degli insegnanti e dei referenti ai *focus group* svolti a fine progetto per apportare modifiche, miglioramenti e per scrivere insieme una prosecuzione futura dell'intervento.

Gli 8 incontri, della durata di un'ora scolastica ciascuno (50 minuti circa), si sono svolti, settimana dopo settimana, nell'arco di 2 mesi. Le tematiche proposte sono state diverse e numerose, mantenendo comunque il focus sul tema centrale, ossia l'identità culturale. A partire dall'incontro sugli stereotipi, fino ad arrivare a parlare di discriminazione, mediazione culturale, tradizioni e simboli culturali, gli studenti hanno potuto esplorare e riflettere sul proprio sé culturale, in un clima di classe quanto più aperto, accogliente e non giudicante. Grazie all'utilizzo dei dispositivi tecnologici forniti dagli istituti (LIM, proiettori), è stato possibile garantire agli alunni diverse modalità con cui affrontare i temi proposti: dall'utilizzo di *menti.com* per i sondaggi e la condivisione dei *worldcloud* a sintesi delle risposte fornite dagli studenti, alla visione di video, all'utilizzo del proprio cellulare per la ricerca di immagini relative alla propria cultura. Oltre a ciò, sono stati favoriti i momenti di confronto in piccoli gruppi o in plenaria, la lettura di storie, la creazione di un albero di famiglia, lo svolgimento di interviste ai propri familiari e la stesura individuale di riflessioni personali.

Per ogni incontro le formatrici sono state coinvolte nella compilazione di *fidelity checklist* nelle quali tenere traccia dell'andamento e dell'implementazione del progetto,

lasciando spazio a commenti e considerazioni, nonché ad appunti relativi a particolari interventi degli studenti.

La seconda valutazione (post-test, T1) è avvenuta una settimana dopo la fine dell'intervento, nel mese di dicembre 2021. Nella stessa sede sono stati raccolti i nominativi degli studenti del gruppo sperimentale che, volontariamente, avrebbero partecipato ai *focus group*. Questi ultimi hanno coinvolto gli alunni (minimo 4 e massimo 12 individui) per un'ora del loro tempo e, a seconda di quanto concordato con i referenti dell'istituto, si sono svolti in presenza o online, durante l'orario scolastico o in quello extra-scolastico. Sono stati raccolti numerosi punti di vista degli alunni del gruppo di intervento che hanno arricchito in termini qualitativi la ricerca e l'esperienza.

La terza fase (*follow-up*, T2) ha visto, come per le altre fasi valutative, coinvolti tutti gli studenti (intervento e controllo) e si è svolta a gennaio 2022, a distanza di 5 settimane dalla seconda valutazione (post-test, T1). A seguito di questa fase sono iniziati i laboratori per le classi di controllo che erano, fino a quel punto, in "lista d'attesa". Concluso il secondo ciclo di laboratori, è avvenuta la quarta e ultima rilevazione (T3) a distanza di 15 settimane dal pre-test (T0), in cui gli studenti hanno nuovamente compilato i questionari. Come per il primo ciclo di intervento, anche in questo caso c'è stato spazio per i *focus group*, sia con gli studenti volontari che con gli insegnanti.

Tutte e quattro le somministrazioni sono state effettuate in classe utilizzando la piattaforma online QualtricsXM, fornendo agli studenti link e codice QR con i quali accedere al questionario tramite il proprio smartphone. Nel 10% dei casi la batteria di questionari è stata svolta in forma cartacea, sia per scelta degli studenti che per indicazioni degli insegnanti. Ogni studente ha compilato il questionario nell'ora di tempo a

disposizione, indicando, prima di iniziare la compilazione, il codice identificativo fornito dalle formatrici. I codici identificativi sono rimasti invariati durante le quattro somministrazioni, ad eccezione dei casi in cui l'elenco alfabetico è stato modificato in corso d'anno, giustificando così un adeguamento, sempre coerente, dei codici identificativi.

I *focus group* presi in esame in questa ricerca sono stati condotti circa 6 settimane in seguito all'implementazione dell'*Identity Project* coinvolgendo (separatamente) sia studenti volontari, sia docenti e referenti dell'istituto. La maggior parte degli incontri ha avuto luogo presso l'istituto (62%), mentre una percentuale minore di sessioni è stata svolta on-line utilizzando la piattaforma Google Meet.

Gli incontri hanno visto partecipati tutti e 6 gli istituti coinvolti, permettendo così ai ricercatori di raccogliere una sostanziosa quantità di dati qualitativi. In totale, le sessioni sono state 10 con gli studenti e 6 con i docenti, tutte condotte, nel caso degli studenti, dalle stesse facilitatrici che hanno condotto gli 8 incontri del progetto e, nel caso del corpo docenti, dalle coordinatrici del progetto.

Personalmente ho contribuito al progetto svolgendo la somministrazione della batteria di questionari (in tutti i tempi di rilevazione) e il ciclo di laboratori in 8 classi nel corso dell'intero anno scolastico 2021/2022, per un totale di 96 incontri. A questi, si aggiunge la conduzione di 3 focus group.

4.4 Strumenti

In questa tesi ci si è focalizzati sugli eventuali cambiamenti, a seguito della partecipazione all'intervento, nell'identità culturale (esplorazione e impegno), nel comportamento

prosociale, nell'orientamento verso gli altri gruppi culturali e nella percezione del clima di diversità culturale in classe. I questionari non disponibili in lingua italiana sono stati tradotti utilizzando il metodo della traduzione-ritraduzione.

- *Caratteristiche sociodemografiche*

Nell'indagine relativa alle caratteristiche sociodemografiche è stato chiesto agli studenti di riportare alcuni dati relativi a sé stessi (età, genere, data di nascita, classe frequentata, lingue parlate, anni trascorsi in Italia, nazione di nascita) e altre relative al nucleo familiare (numero di conviventi, presenza di fratelli/sorelle, paese di nascita, titolo di studio e occupazione dei genitori).

Le informazioni rispetto allo status socioeconomico (SES) della famiglia di appartenenza sono state raccolte tramite la FAS (Boyce et al., 2006), la quale è composta da 4 item: "La tua famiglia ha una macchina?" (0, 1, più di 1); "A casa hai una stanza tutta per te?" (no, sì); "Di solito, quante volte all'anno vai in vacanza con la tua famiglia?" (mai, 1 volta, 2 volte, più di 2 volte); "Quanti computer avete a casa?" (0, 1, 2, più di 2). Il risultato finale relativo al SES si ricava sommando i punteggi ottenuti; maggiore è il punteggio, maggiore è il SES della famiglia: se compreso tra 0 e 2 il SES è basso; se compreso tra 3 e 5 il SES è medio; infine, se è compreso tra 6 e 9, il SES è alto.

Relativamente alle proprietà psicometriche della scala, in letteratura vi sono numerose evidenze a riguardo che confermano la validità e l'affidabilità dello strumento (Hobza et al., 2017; Kehoe & O'Hare, 2010; Lin, 2011).

- *Identità culturale*

Ai fini di valutare l'effetto dell'intervento sull'identità culturale è stata utilizzata la *Multigroup Ethnic Identity Measure - Revised* (MEIM-R; Phinney & Ong, 2007; versione

italiana di Musso, Moscardino & Inguglia, 2018), che indaga in particolare l'esplorazione e l'impegno rispetto alla propria identità culturale, dimensioni fortemente correlate (French et al., 2006). La MEIM-R è composta da 6 item, valutati su una scala Likert a 5 punti (da 1 = "per niente" a 5 = "moltissimo"). Gli item 1, 4 e 5 indagano l'esplorazione (es. "Ho passato del tempo cercando di sapere di più sulla mia cultura, ad esempio sulla sua storia, le sue tradizioni e le sue usanze"), mentre gli item relativi all'impegno sono il 2, il 3 e il 6 (es. "Ho un forte senso di appartenenza alla mia cultura"). L'affidabilità e la validità della scala sono state indagate da Phinney e colleghi (2007) e in altri studi, i quali ne hanno confermato le buone proprietà psicometriche (Chakawa et al., 2015 ; Musso et al., 2018). In questo studio, gli Alpha di Cronbach per le subscale dell'esplorazione e dell'impegno erano rispettivamente di .68 e .86 per i partecipanti senza *background* migratorio e di .70 e .90 per gli studenti e le studentesse con *background* migratorio.

- *Comportamento prosociale*

Il comportamento prosociale è stato indagato utilizzando la *Prosocial Behavior Toward different Targets Scale* (PBTTS; Mesurado et al., 2019), tradotta dal *team* di ricerca italiano e composta, nella sua versione originale, da 3 sottoscale (prosocialità rivolta agli sconosciuti, agli amici e alla famiglia). Dei 27 item che caratterizzano questo strumento, sono stati utilizzati i 9 item relativi ai comportamenti prosociali nei confronti dei propri coetanei valutati su una scala Likert a 5 punti (da 1 = per niente a 5 = moltissimo). Alcuni esempi sono "Aiuto volentieri i miei amici" e "Dico ai miei amici quanto sono importanti per me". Il punteggio totale è dato dalla media degli item che compongono la sottoscala, con punteggi più alti corrispondenti a un maggiore comportamento prosociale verso i pari.

L'affidabilità e la validità della scala sono state indagate da Mesurado e colleghi (2019), che hanno riportato buone proprietà psicometriche. In questo studio, l'Alpha di Cronbach era pari a .89 per i partecipanti senza *background* migratorio e .88 per quelli con *background* migratorio.

- *Orientamento verso gli altri gruppi*

Questa dimensione è stata indagata utilizzando la sottoscala '*Other group orientation*' della *Multigroup Ethnic Identity Measure* (MEIM; Phinney, 1992), tradotta in italiano dal *team* di ricerca. I 6 item di questa sottoscala indagano come gli studenti si sentono rispetto ai membri dell'*outgroup* (es. "Mi piace incontrare e conoscere persone di altre culture"). Agli studenti viene chiesto di esprimere il loro grado di accordo su una scala Likert che va da 1 ("per niente") a 4 ("molto"); il punteggio è dato dalla media degli item che compongono la sottoscala.

Le proprietà psicometriche sono state analizzate in diversi contesti culturali e in diverse nazioni, confermandone l'affidabilità e la validità (Juang et al., 2020; Phinney, 1992; Umaña-Taylor et al., 2017). In questo studio, l'Alpha di Cronbach era pari a .79 per i partecipanti senza *background* migratorio e .67 per quelli con *background* migratorio.

- *Clima di diversità culturale in classe*

Il clima di diversità culturale è stato indagato utilizzando la *Classroom Cultural Diversity Climate Scale* (CCDCS; Schachner et al., 2021), basata su una versione precedente proposta da Schachner e colleghi (2016). Lo strumento, composto da 48 item e suddiviso in 9 sottoscale, valuta la presenza dell'uguaglianza e dell'inclusione e poi del pluralismo culturale. Per indagare la dimensione dell'uguaglianza e dell'inclusione sono

state elaborate le sottoscale della Cooperazione/Contatto (3 item, es. “Gli studenti di diverse culture vanno d’accordo tra loro”), del Trattamento diseguale (5 item, es. “Gli insegnanti sono più permissivi verso gli studenti di alcune culture rispetto ad altre”) e dell’Uguaglianza (5 item, es. “A scuola ci insegnano che siamo tutti persone, indipendentemente da dove veniamo”). Per la dimensione del pluralismo culturale vi sono le tre sottoscale dell’Eredità culturale (7 item, es. “In classe impariamo cose a proposito delle culture di origine degli studenti”), della Coscienza critica (5 item, es. “A lezione parliamo di come persone di origine diversa non sempre hanno le stesse opportunità in Italia”) e del Policulturalismo (6 item, es. “In classe impariamo come le culture in Europa e nel resto del mondo si sono influenzate l’un l’altra e continuano a influenzarsi”). Ai partecipanti viene chiesto di rispondere su una scala Likert da 1 (“per niente”) a 5 (“moltissimo”); per ottenere il punteggio finale viene calcolata la media dei punteggi per ciascuna sottoscala.

L’affidabilità e validità sono state indagate dagli autori dello studio originale, i quali ne hanno sottolineato le buone proprietà psicometriche e la presenza di invarianza scalare per genere e percorso scolastico negli studenti con e senza *background* migratorio. Nel nostro studio, gli Alpha di Cronbach delle 6 subscale erano compresi tra .69 e .84 per gli alunni senza *background* migratorio, e tra .72 e .87 per quelli con *background* migratorio.

- *Focus group*

Oltre agli strumenti quantitativi, in questa ricerca e durante l’implementazione del Progetto Identità sono stati utilizzati strumenti qualitativi per arricchire l’intervento e la sua valutazione. In particolare, sono stati condotti dei *focus group* sia con gli studenti partecipanti al progetto, sia con gli insegnanti e referenti. Il *focus group* è una tecnica di

raccolta dati qualitativa in cui un gruppo di partecipanti viene intervistato rispetto ad un tema o argomento specifico (Kitzinger, 2006; Powell et al., 1996). Lo strumento può essere utilizzato in diverse fasi dell'implementazione di un progetto (fase preliminare, intermedia o al termine) ed è utile per verificarne l'andamento, l'esito, l'adeguatezza e il coinvolgimento e le impressioni dei partecipanti (Race et al., 1994). Per facilitare le sessioni di *focus group* e favorirne la ricchezza di contenuti, è prevista la presenza di un moderatore che aiuta nella comprensione delle domande e stimola i partecipanti ad offrire risposte comprensibili, chiare e complete (Gibbs, 1997).

In questo studio, dopo sei settimane dal termine degli incontri laboratoriali con le classi del gruppo di intervento, sono stati svolti dei focus group con gli studenti (selezionati su base volontaria) di ogni istituto e con i rispettivi docenti, in modo tale da poter avere un riscontro e un confronto verbale in merito all'andamento complessivo del Progetto Identità. A seconda delle indicazioni fornite da ciascuna scuola, i focus group si sono tenuti in presenza presso i locali scolastici (38%) o online mediante l'utilizzo della piattaforma Google Meet (62%). In totale, al termine del primo quadrimestre, sono stati realizzati 10 focus group con gli studenti e 6 focus group con i docenti (uno per ciascun istituto).

Ogni focus group svolto con gli alunni è stato condotto dalle facilitatrici del Progetto Identità, dove una aveva il ruolo di conduttrice e moderatrice della discussione e l'altra aveva il compito di verbalizzare quanto veniva riportato dagli studenti. Ciascuna sessione ha avuto la durata di un'ora ed è stata guidata dalle seguenti domande: "Quale incontro/attività vi è piaciuto di più? Perché?"; "Quale incontro/attività vi è piaciuto di meno? Perché?"; "Ripensando in generale agli incontri: c'è qualcosa che aggiungereste, togliereste o modifichereste? Se sì, cosa e perché?"; "È cambiato qualcosa rispetto a

quello che pensate o a come vi sentite nei confronti della vostra cultura d'origine?"; "È cambiato qualcosa rispetto a quello che pensate o a come vi sentite nei confronti delle altre culture?"; "Vi piacerebbe se il laboratorio venisse fatto dai/dalle docenti? In entrambi i casi, perché?".

I *focus group* con i docenti invece sono stati caratterizzati da domande relative alle impressioni sul laboratorio, sul coinvolgimento degli studenti, sulle problematiche riscontrate e sui suggerimenti con cui poter arricchire il progetto nelle future implementazioni.

4.5 Analisi dei dati

Per rispondere ai quesiti di ricerca sono state effettuate le seguenti analisi statistiche tramite l'utilizzo del pacchetto statistico SPSS (versione 28.0.1.0):

- Relativamente al primo quesito, abbiamo condotto due analisi della covarianza univariata inserendo, nel primo modello, come variabile dipendente l'esplorazione dell'identità culturale al post-test (T1), come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo) e come variabile di controllo l'esplorazione al pre-test (T0). Nel secondo modello, come variabile dipendente è stato considerato il punteggio nell'impegno al momento del *follow-up* (T2), come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo), e come variabile di controllo l'impegno al post-test (T1).
- Per valutare se la partecipazione all'intervento fosse associata alla prosocialità verso i pari e all'orientamento verso gli altri gruppi al *follow-up* (T2), sono state effettuate due analisi della covarianza univariata inserendo come variabili

dipendenti rispettivamente i punteggi del comportamento prosociale e dell'orientamento verso altri gruppi al *follow-up*, come variabile indipendente la condizione (intervento vs. controllo), e come variabili di controllo le due variabili dipendenti misurate al pre-test.

- Per analizzare la presenza di eventuali differenze al *follow-up* (T2) nella percezione del clima di classe rispetto la diversità culturale tra gli alunni del gruppo di intervento e i loro pari del gruppo di controllo, sono state svolte 6 analisi della covarianza univariata inserendo come variabili dipendenti le 6 sottoscale della CCDCS al *follow-up* (T2), come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo), e come variabili di controllo le 6 sottoscale rilevate al pre-test (T0).
- Per quanto riguarda le informazioni raccolte dai focus group, si è svolta un'analisi qualitativa per individuare le risposte più frequentemente riportate dagli alunni e dalle alunne.

CAPITOLO 5

RISULTATI

5.1 Statistiche descrittive

Nel presente capitolo vengono esposti i risultati delle analisi dei dati effettuate per rispondere ai quesiti di ricerca. Nella Tabella 2 sono presentate le statistiche descrittive delle variabili oggetto di indagine.

Tabella 2. Media, deviazione standard e range delle variabili oggetto di studio, suddivise per gruppo di intervento, gruppo di controllo e totale dei partecipanti

	Gruppo di intervento			Gruppo di controllo			Totale		
	(n = 380)			(n = 356)			(n = 736)		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
Identità culturale									
Esplorazione, T0	2.64	.184	1-5	2.76	.86	1-5	2.68	.85	1-5
Esplorazione, T1	2.73	.89	1-5	2.72	.81	1-5	2.73	.85	1-5
Impegno, T0	3.02	.93	1-6	3.13	.96	1-5	3.07	.95	1-6
Impegno, T2	3.13	.92	1-5	3.08	.94	1-5	3.11	.93	1-5
Prosocialità, T0	3.81	.75	1.67-5	3.87	.68	1-5	3.84	.66	1-5
Prosocialità, T2	3.73	.75	1.89-9.13	3.71	.72	1.33-5	3.72	.74	1.33-9.13
Orientamento verso gli altri gruppi, T0									
Orientamento verso gli altri gruppi, T2	3.24	.54	1-4	3.35	.49	1.17-4	3.30	.52	1-4
Orientamento verso gli altri gruppi, T2	3.19	.56	1.50-4	3.23	.52	1.33-4	3.21	.54	1.33-4
Clima di classe									
Cooperazione, T0	3.53	.72	1.33-5	3.73	.72	1-5	3.63	.72	1-5
Cooperazione, T2	3.40	.84	1-5	3.5	.77	1-5	3.45	.81	1-5
Trattamento, T0	1.83	.67	1-4.29	1.83	.69	1-4.4	1.83	.68	1-4.4
Trattamento, T2	2.14	.78	1-5	2.01	.69	1-4.4	2.08	.73	1-5
Color-evasion, T0	2.91	.71	1-5	2.93	.76	1-5	2.92	.73	1-5
Color-evasion, T2	2.68	.73	1-5	2.66	.78	1-5	2.67	.76	1-5
Eredità culturale, T0	2.40	.67	1-4.29	2.43	.75	1-5	2.42	.71	1-5
Eredità culturale, T2	2.42	.68	1-5	2.4	.68	1-4.43	2.41	.68	1-5
Coscienza critica, T0	2.40	.64	1-4.4	2.46	.71	1-5	2.43	.68	1-5

Coscienza critica, T2	2.46	.73	1-5	2.41	.77	1-5	2.44	.75	1-5
Policulturalismo, T0	2.42	.66	1-4.5	2.40	.75	1-5	2.41	.70	1-5
Policulturalismo, T2	2.52	.75	1-5	2.45	.76	1-5	2.49	.76	1-5

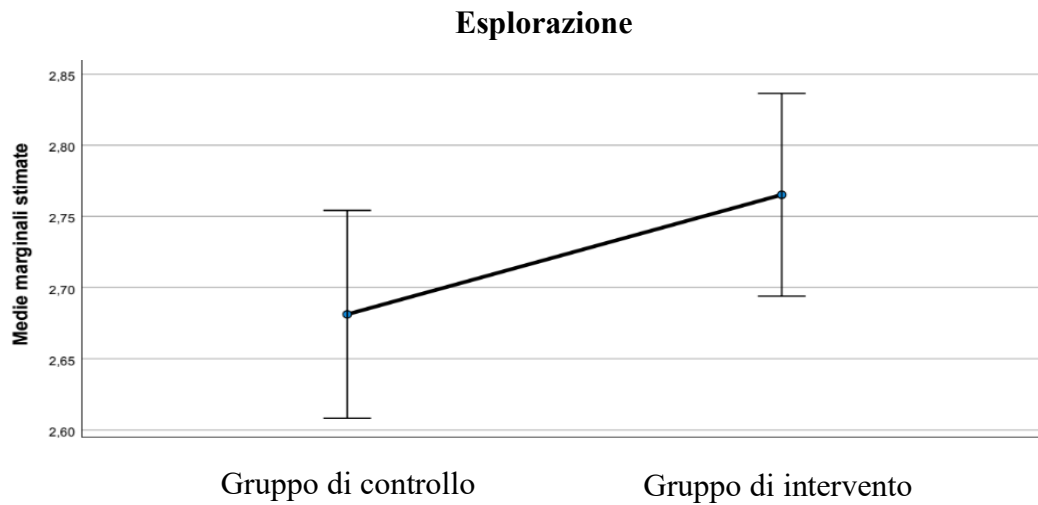
5.2 Confronto tra gruppo di intervento e gruppo di controllo

5.2.1 Identità culturale

Il primo quesito di ricerca mirava a indagare la presenza di differenze nelle dimensioni di esplorazione ed impegno relative all'identità culturale negli studenti partecipanti all'intervento a confronto con i loro pari del gruppo di controllo. In particolare, l'analisi relativa all'esplorazione riguardava il pre-test ed il post-test (T0, T1), mentre per la dimensione dell'impegno il confronto è avvenuto tra i punteggi al post-test relativi all'esplorazione (T1) e quelli registrati per la dimensione dell'impegno al *follow-up* (T2).

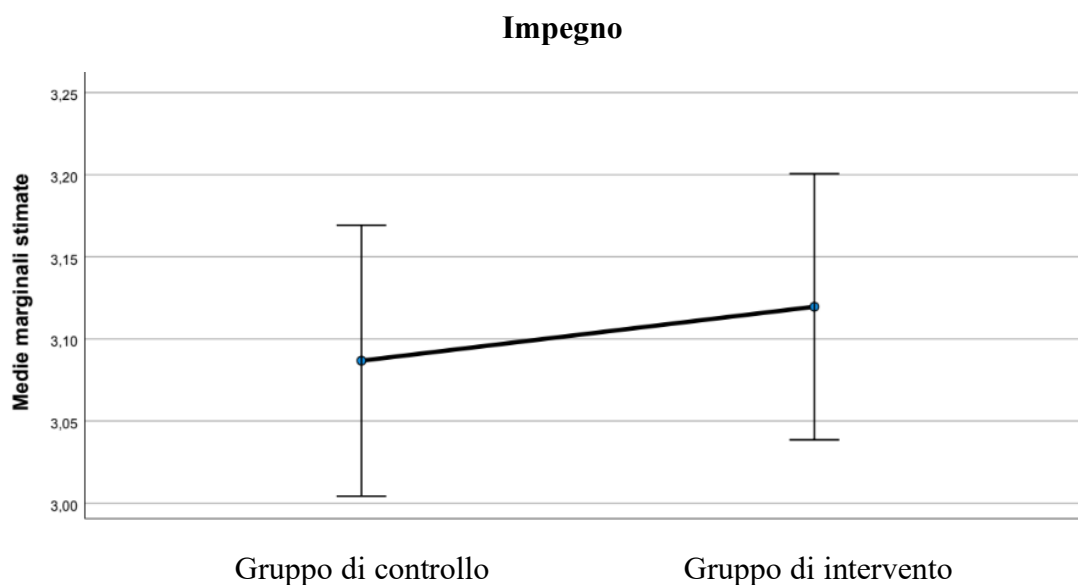
Per quanto riguarda l'esplorazione, dall'analisi della covarianza univariata non è emerso un effetto significativo della condizione, con $F(1,721) = 2.60$, $p = .107$, $\eta^2 p = .004$. Tuttavia, in Figura 3 si può osservare qualitativamente che l'andamento era nella direzione attesa, ossia i livelli di esplorazione al post-test risultano maggiori nella condizione di intervento. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 3. Punteggi dell'esplorazione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al post-test (T1) tenendo conto dei livelli di questa variabile al T0



Relativamente all'impegno, dall'analisi della covarianza univariata non è emerso un effetto significativo della condizione, $F(1,722) = .311, p = .58, \eta^2 p = .000$. Tuttavia, si può osservare a livello qualitativo che l'andamento era nella direzione attesa, ossia i livelli di impegno al *follow-up* (T2) risultano maggiori nella condizione di intervento (si veda la Figura 4). Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 4. Punteggi dell'impegno dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T2 in funzione dei livelli di esplorazione al T1

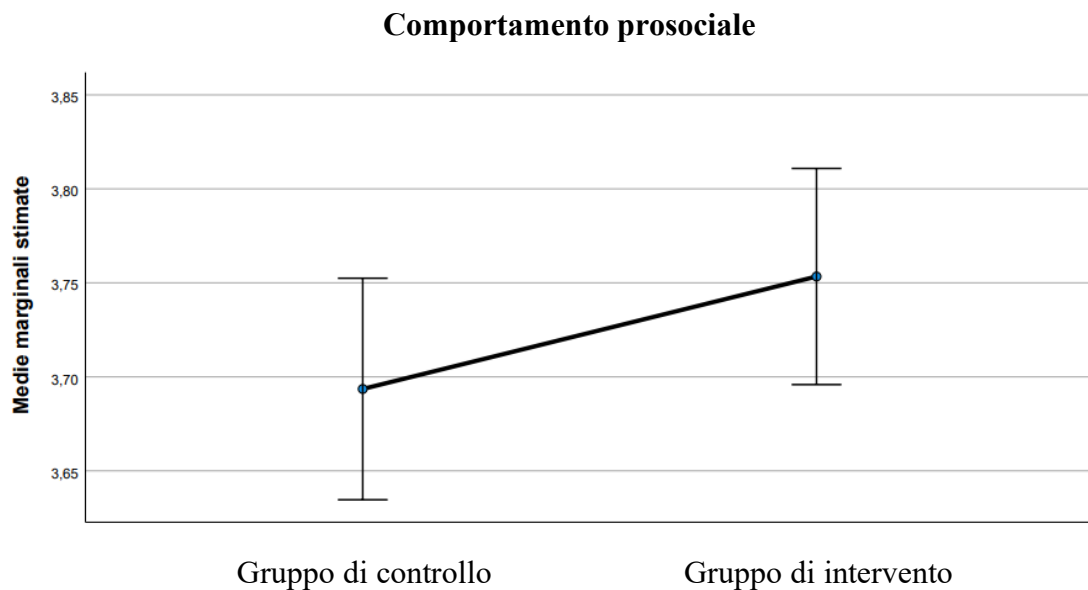


5.2.2 Relazioni tra pari

Il secondo quesito di ricerca era volto a indagare la presenza di eventuali effetti della partecipazione al Progetto Identità sulle relazioni tra pari, in particolare per quanto riguarda le dimensioni di comportamento prosociale verso i coetanei e di orientamento verso gli altri gruppi culturali valutati al *follow-up* (T2).

In merito al comportamento prosociale, dall'analisi della covarianza univariata non è emerso un effetto significativo della condizione, con $F(1,737) = 2.033$, $p = .154$, $\eta^2 p = .003$. Tuttavia, in Figura 5 si può osservare qualitativamente come l'andamento va nella direzione attesa, ossia i livelli di prosocialità verso i coetanei risultano maggiori nella condizione di intervento. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

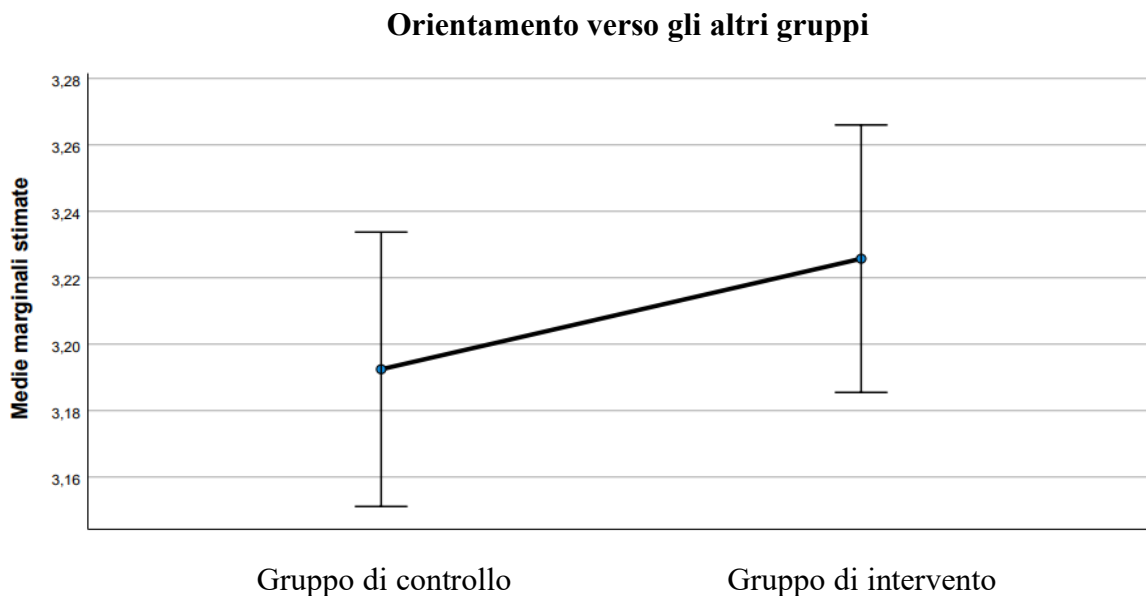
Figura 5. Punteggi relativi al comportamento prosociale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T2 in relazione ai livelli di comportamento prosociale al T0



Relativamente all'orientamento verso gli altri gruppi, dall'analisi della covarianza univariata non è emerso alcun effetto significativo della condizione, $F(1, 742) = 1.28, p = .259, \eta^2 p = .002$.

Tuttavia, anche in questo caso si può osservare qualitativamente che l'andamento va nella direzione attesa, ossia i livelli di orientamento verso altri gruppi sono maggiori nella condizione di intervento (si veda la Figura 6). Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 6. Punteggi relativi all'orientamento verso gli altri gruppi nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T2 in relazione ai livelli di comportamento prosociale al T0



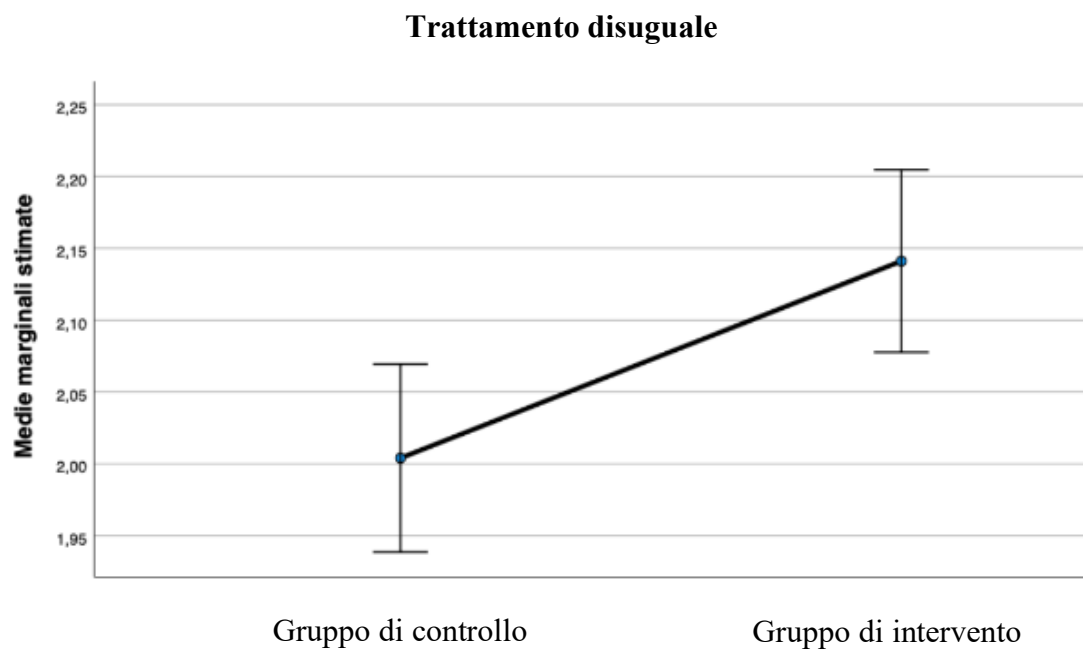
5.2.3 *Clima di classe*

Il terzo quesito di ricerca mirava ad analizzare la presenza di eventuali effetti della partecipazione all'intervento sulla percezione del clima di classe nei confronti della diversità culturale 5 settimane dopo la fine delle attività del Progetto Identità (T2).

L'analisi della covarianza univariata non ha evidenziato alcun effetto significativo della condizione sulle sottoscale Cooperazione/contatto, $F(1,726) = .010$, $p = .920$, $\eta^2 p = .00$, Color-evasion, $F(1,728) = .382$, $p = .537$, $\eta^2 p = .00$, Eredità culturale e apprendimento interculturale, $F(1,728) = .802$, $p = .371$, $\eta^2 p = .00$, Policulturalismo, $F(1,727) = 1.59$, $p = .207$, $\eta^2 p = .0$. Tuttavia, è emerso un effetto significativo della condizione sul Trattamento diseguale, con $F(1,728) = 8.71$, $p = .003$, $\eta^2 p = .01$, osservabile in Figura 7 (le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%). In altre parole, gli studenti che hanno partecipato all'intervento hanno riportato una

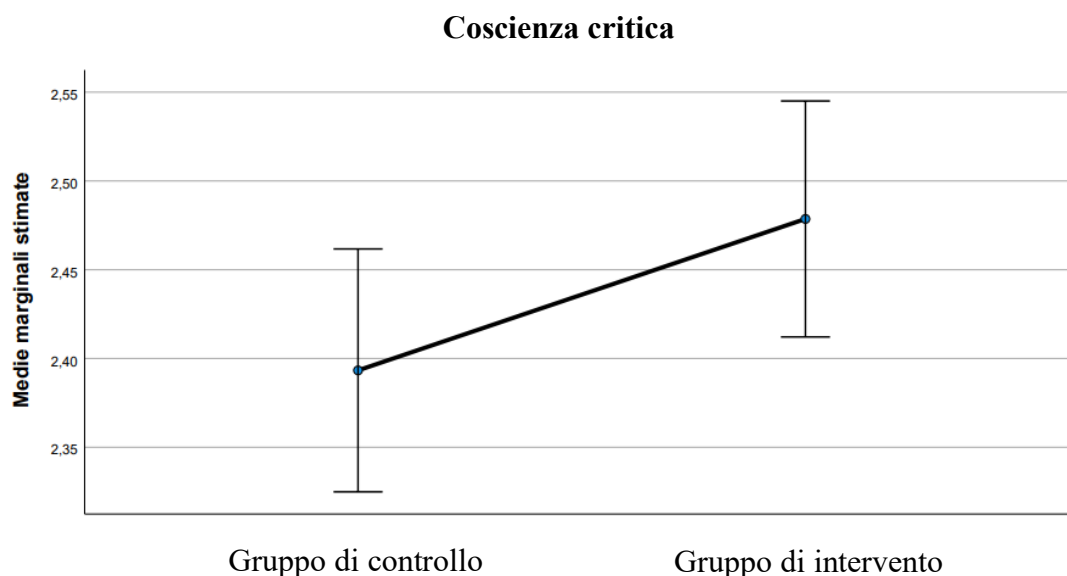
percezione più elevata di questa variabile al follow-up (T2) rispetto ai loro pari del gruppo di controllo.

Figura 7. Punteggi del Trattamento diseguale del clima di classe rispetto alla diversità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T2



Infine, pur non raggiungendo la significatività statistica, è osservabile a livello qualitativo, in Figura 8, un incremento nel punteggio della sottoscala relativa alla Coscienza critica, $F(1,726) = 3.08$, $p = .080$, $\eta^2 p = .0$. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 8. Punteggi della Coscienza critica del clima di classe rispetto alla diversità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T2



5.3 Analisi qualitativa dei *focus group* con gli studenti

Durante i *focus group* gli studenti e le studentesse hanno potuto esprimere le loro opinioni relative a temi trattati, alle modalità utilizzate, ai punti di forza e di miglioramento del progetto e alle percezioni soggettive rispetto all’impatto che l’intervento ha avuto su di loro e sul gruppo classe. Grazie a sei domande semi-strutturate abbiamo innanzitutto compreso i vantaggi di proporre agli studenti diverse e variegata modalità (dagli interventi dei mediatori culturali, alle attività in piccoli gruppi, all’utilizzo di post-it per stimolare la riflessione, alla lettura di storie del passato riguardanti le discriminazioni, ecc.).

Come messo in luce da A., *“Sicuramente l’idea di interfacciarsi con il mediatore culturale per capire cosa fa nella vita è meglio che leggere da un power-point”* e, aggiunge P. , *“A me è piaciuto tanto l’incontro dove abbiamo fatto l’albero, dove potevamo scrivere anche le origini e le culture dei nostri parenti e amici e che abbiamo*

incollato sul muro della classe". Infine, O. indica come sua preferita l'attività "Io sono, ma non sono" perché *"in classe per la prima volta anche gli altri hanno potuto capire un po' come mi sento quando dicono degli stereotipi su di me e perché così ho potuto far conoscere delle cose di me ai miei compagni sulla mia religione (ha ricevuto domande da compagne in merito)"*. Altre opinioni, ad esempio riguardo alla presenza delle formatrici esterne, hanno messo in luce che *"per fare un progetto del genere serve una persona esterna e "neutra" che non ci conosce. Con voi riusciamo a parlare di più che con i professori"* e che *"è meglio fatto da formatrici esterne perché mi trovo più a mio agio"*.

Rispetto agli eventuali cambiamenti sui pensieri o opinioni relative alla propria cultura d'origine a seguito dell'intervento, A. ha affermato che *"sono in Italia da poco quindi mi sento ancora legata alla mia cultura d'origine. L'avevo iniziata a "dimenticare" un po' in questi anni ma ora con il progetto mi sembra che sia diventata di nuovo importante per me."*, e I. ha aggiunto *"All'inizio pensavo che io fossi più rumena che italiana, adesso invece mi sento da entrambe le parti. Nascendo qui, ma avendo la famiglia rumena, sono cresciuta con le tradizioni rumene, ma mi sento di condividere lo stile italiano. Mi sento di essere italiana ma allo stesso tempo voglio continuare ad essere rumena, perché sono io questa! All'inizio non pensavo che ci si potesse sentire contemporaneamente in due identità diverse, mi ha fatto molto pensare e ora gli do anche io molto più peso"*.

Nonostante queste opinioni positive, alcuni studenti non hanno evidenziato particolari differenze a seguito dell'implementazione del progetto. Ad esempio, E. ha riportato alle formatrici che *"non mi sento cambiato, ma magari prima non ci facevo caso, non pensavo così tanto alle mie origini. Con questo progetto ho iniziato a pensarci"*

di più, anche rispetto ai miei viaggi. Ho fatto più caso anche agli aspetti particolari di ogni cultura, ho preso consapevolezza della mia cultura”, fornendo comunque un feedback positivo rispetto alle potenzialità del progetto di stimolare la considerazione del tema culturale e interculturale.

A differenza delle considerazioni riportate precedentemente, che mettevano in luce un cambiamento del singolo, A. ha riportato di *“[non aver sentito] cambiamenti a livello individuale, ma a livello di classe sì: scoprire le culture dei compagni è davvero bello e mi ha permesso di conoscere meglio e apprezzare di più alcuni compagni”,* aprendo così uno spazio per le riflessioni rispetto alle culture altrui. R. ha affermato che *“mi sono più interessato alle origini degli altri, per sapere la storia che hanno avuto, le origini della famiglia, visto che ho tanti amici con origini fuori dall’Italia o dal Veneto”,* e A. ha aggiunto che *“[Il progetto] mi ha aiutato a capire di più le altre culture, prima non mi interessava così tanto nel senso che prima non chiedevo, non ero curiosa di saperne di più; adesso mi sento più curiosa e mi viene da pensare che magari quelle persone vorrebbero parlare di più delle loro culture ma non lo fanno”.*

Altri studenti si sono espressi con maggiore indifferenza rispetto alle culture altrui, facendo emergere però valori di multiculturalità e integrazione, come, ad esempio, I. che ha affermato *“Io ci ho dato un po’ di peso, però non ho cambiato tanto parere, sono sempre stata molto attaccata alle persone di diverse origini”.* Seguendone il senso, E. ha sostenuto che *“Le idee sono sempre le stesse, poi a me piace conoscere le altre culture, ma mi sono messa più nei panni degli altri compagni, soprattutto perché nella mia classe ci sono compagni di altre culture e mettermi nei loro panni mi ha arricchito”,* mettendo in luce il valore dell’intervento nel favorire socialità e integrazione.

Riassumendo, le attività e i contenuti proposti durante l'implementazione dell'*Identity Project* hanno favorito la riflessione sui temi culturali, sia individualmente che nel gruppo classe. Nonostante il numero di studenti coinvolti nel *focus group* non abbia rappresentato l'intero campione coinvolto, è emerso un evidente interesse verso la propria identità culturale e uno stimolato interesse nella direzione dell'integrazione e della curiosità verso le culture altrui. Come ha suggerito E., "*in classe praticamente non trattiamo di altre culture, neanche delle tradizioni e sarebbe importante sapere come altre culture si interfacciano con noi*".

CAPITOLO 6

DISCUSSIONE

6.1 Commento generale

La presente tesi aveva l'obiettivo di analizzare l'efficacia dell'*Identity Project*, un intervento *school-based* rivolto agli adolescenti di sei scuole superiori di secondo grado della provincia di Padova e implementato nel contesto italiano nell'anno scolastico 2021-22. In particolare, la ricerca era volta a comprendere i risvolti del progetto sia a livello individuale che sociale: da una parte l'attenzione all'esplorazione ed all'impegno rispetto alla propria identità culturale e, dall'altra, l'indagine sulle variazioni relative alle variabili psicosociali. Tra tutti i costrutti relativi alla socialità, questo studio ha preso in considerazione le dimensioni relative alle relazioni tra pari e a ciò che concerne il clima di classe. Verranno perciò discussi i risultati descritti nel capitolo 5, considerando la letteratura relativa ai costrutti considerati e tenendo conto delle implementazioni e dei risultati raccolti nei contesti statunitense e tedesco (Umaña-Taylor et al., 2017; Umaña-Taylor et al., 2018; Juang et al., 2020).

Il primo quesito di ricerca si è focalizzato sull'identità culturale per comprendere se, utilizzando i dati raccolti tramite la scala MEIM-R (Phinney & Ong, 2007; versione italiana di Musso et al., 2018) fosse osservabile una variazione significativa della dimensione dell'esplorazione dal pre al post-test, e se ciò potesse essere associato a un aumento nei punteggi della dimensione dell'impegno al *follow-up*. In base agli studi precedentemente condotti è stata formulata un'ipotesi solamente per quanto riguarda l'esplorazione, mentre non vi era alcuna ipotesi relativa all'impegno.

I risultati ottenuti in questo studio non confermano l'ipotesi di partenza riguardo ad un aumento nella dimensione dell'esplorazione per i partecipanti all'intervento a confronto con il gruppo di controllo. Questo risultato è in contrasto con gli studi effettuati da Umana-Taylor et al. (2017) negli USA, ma è coerente con quanto riscontrato nello studio pilota italiano condotto nell'anno scolastico precedente e con la ricerca svolta in Germania da Juang e collaboratori (2020). Una possibile spiegazione è che, a causa delle limitazioni della vita quotidiana dovute alla pandemia (es. distanziamento sociale), le opportunità per esplorare le proprie origini culturali siano state piuttosto limitate. Un ulteriore motivo potrebbe essere di ordine metodologico: in questo lavoro abbiamo utilizzato la MEIM-R per misurare l'identità culturale negli adolescenti. Questa scala, pur presentando delle buone proprietà psicometriche, non è completamente sovrapponibile (in termini di contenuto degli item) alla scala EIS usata negli altri studi sull'Identity Project. In studi futuri sarebbe utile confrontare nei dettagli i due strumenti per comprenderne meglio peculiarità e differenze.

Relativamente alla dimensione dell'impegno, non abbiamo riscontrato un effetto a cascata dell'esplorazione al post-test sulla variabile al *follow-up*. Pur non confermando lo studio originale di Umana-Taylor et al. (2017), questo risultato è coerente con quanto emerso dall'*Identity Project* svolto in Germania e può essere spiegato facendo riferimento alla scansione temporale degli assessment. Infatti, nello studio statunitense il *follow-up* è stato condotto a distanza di 18 mesi dal primo questionario di pre-test, mentre in questa ricerca la rilevazione di *follow-up* è avvenuta a distanza di 5 settimane dall'inizio dell'implementazione del progetto. Questa considerazione mette in luce un possibile elemento che giustifichi la discordanza tra i risultati ottenuti nei diversi contesti e per le specifiche implementazioni e rilevazioni. Condurre una rilevazione a lungo termine, in

cui i *follow-up* siano ripetuti nel tempo, potrebbe aiutare a comprendere l'impatto dell'intervento sull'evoluzione dell'identità culturale negli adolescenti.

L'insieme di questi risultati aiuta a comprendere la complessità dell'analisi effettuata, nella quale, oltre alle scale di misura considerate, è importante tenere a mente i risultati discordanti tra contesti nazionali in cui l'*Identity Project* è stato implementato. Grazie ad un'analisi approfondita di come un determinato contesto sociopolitico e culturale rendano più o meno salienti alcuni argomenti è possibile leggere i risultati di questo studio e della letteratura precedente con accuratezza e senso critico.

Il secondo quesito di ricerca ha indagato i possibili effetti dell'intervento sulle relazioni tra pari, concentrandosi sulla prosocialità e sull'orientamento verso altri gruppi attraverso un confronto tra i risultati ottenuti al pre-test e al *follow-up*. Sulla base degli studi presenti in letteratura, avevamo ipotizzato un aumento a lungo termine (*follow-up*) negli aspetti considerati; tuttavia, dalle analisi non sono emersi effetti significativi della partecipazione all'*Identity Project* sulle variabili relative alle relazioni tra coetanei. Nonostante ciò, risultati discordanti emergono dalla raccolta di feedback qualitativi rivolti agli studenti al termine dell'*Identity Project*. Le risposte dei partecipanti ai *focus group* mettono in evidenza un'acquisita e accresciuta consapevolezza sia rispetto alla propria identità culturale sia rispetto alla cultura altrui, vista con nuove lenti di apprezzamento, considerazione e valorizzazione. L'insieme dei risultati quantitativi e qualitativi a riguardo delle variabili relative alle relazioni tra pari suggeriscono nuovamente la possibilità di indagare eventuali cambiamenti sul lungo periodo, favorendo rilevazioni nei mesi e negli anni successivi alle implementazioni superiori ai 5 mesi di distanza dall'inizio dell'intervento (riferimento temporale del *follow-up* della seguente ricerca).

Nel terzo quesito si è cercato di comprendere il possibile effetto della partecipazione al progetto sulle variabili relative al clima di classe rispetto alla diversità culturale dal pre-test al *follow-up*. Dai risultati è emerso che gli studenti del gruppo di intervento hanno riportato punteggi più alti nella percezione del trattamento diseguale verso la diversità culturale rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. Inoltre, si sono osservati punteggi più alti nella dimensione di Coscienza critica, nonostante, come descritto nel capitolo precedente, questo effetto non abbia raggiunto la soglia della significatività statistica. Questo pattern è in linea con quanto messo in luce dallo studio condotto in Germania: Juang e colleghi (2020) avevano infatti registrato un aumento significativo dei punteggi nelle sottoscale Trattamento diseguale e Coscienza critica negli adolescenti del gruppo di intervento. L'aumentata percezione di un trattamento ingiusto verso coloro che appartengono ad altre culture potrebbe indicare il fatto che gli incontri laboratoriali, in cui si sono approfonditi i temi della discriminazione e degli stereotipi, hanno promosso negli alunni e nelle alunne una maggiore consapevolezza del trattamento ingiusto che viene alle volte riservato alle persone di altre culture, il che di per sé rappresenterebbe proprio un punto di partenza per affrontare le disuguaglianze nel lungo periodo (Juang et al., 2020).

Nonostante queste osservazioni incoraggianti, non sono stati invece registrati cambiamenti significativi nelle altre dimensioni relative al clima di classe rispetto alla diversità culturale (cooperazione, *color-evasion*, eredità culturale e policulturalismo). Una possibile spiegazione risiede nella natura stessa dell'intervento, per il quale gli obiettivi principali risiedono *in primis* nel lavoro individuale rispetto alla propria identità culturale, come è riscontrabile dalla versione originale del progetto elaborata da Umaña-Taylor e Douglass nel 2017 (es. aumentare la salienza e la consapevolezza del proprio e

altrui *background* culturale, conoscere il proprio *background* culturale familiare e fornire degli strumenti di esplorazione della propria identità). Inoltre, è importante sottolineare nuovamente come la presenza di altre rilevazioni di *follow-up* a distanza di mesi o anni dall'implementazione potrebbe portare risultati significativi che a distanza di 5 settimane dall'inizio dell'*Identity Project* non emergono.

Infine, prendendo in considerazione il quarto ed ultimo quesito, dai focus group sono emerse numerose considerazioni utili al proseguimento del Progetto Identità nelle scuole italiane. Analizzando qualitativamente i contenuti dei *feedback* raccolti dalle formatrici nei *focus group*, si è osservata una certa discordanza tra quanto riportato nei questionari e quello che è stato condiviso dal gruppo di volontari. Se quantitativamente, appunto, dalla presente ricerca non sono emersi effetti significativi dell'intervento rispetto all'identità culturale e alle relazioni tra pari e in classe, gli studenti durante le interviste hanno riferito sia vantaggi individuali che sociali a seguito dell'implementazione dell'*Identity Project*.

Molti di essi hanno infatti espresso un sentito cambiamento nel pensare e considerare l'identità culturale propria ed altrui, ritenendosi più sensibili alle diversità e alle discriminazioni. Inoltre, sono emersi *feedback* positivi rispetto al cambiamento della percezione dei compagni di classe e del clima stesso. Diversi studenti hanno suggerito di implementare l'intervento per più ore o, addirittura, come parte del curriculum scolastico poiché consideravano l'argomento come centrale o di grande attualità e urgenza. Altri invece hanno indicato come, più che sul tema della cultura, sarebbe utile ed interessante proporre laboratori relativi alle relazioni, argomento che di certo assume un ruolo primario in questa fascia di età.

La discrepanza emersa tra dati qualitativi e quantitativi ci suggerisce, permettendoci così uno spazio per un commento generale, l'importanza di una valutazione a lungo termine del progetto e, nello specifico dell'identità culturale, lo studio sugli strumenti valutativi utilizzati, tenendo conto che nella presente ricerca la scala considerata per l'indagine è costituita da pochi *item* e, come evidenziato precedentemente, potrebbe risultare meno efficace dell'altra scala per la valutazione della variabile dell'identità culturale inclusa, insieme alla MEIM-R, nella batteria valutativa su cui si basano le rilevazioni del Progetto Identità.

In conclusione, il commento generale è positivo e l'implementazione dell'*Identity Project* risulta favorire la conoscenza di sé, dei propri compagni di classe e di temi salienti relativi alla cultura.

6.2 Limiti della ricerca

Nell'interpretazione dei risultati occorre tenere in considerazione alcuni limiti della presente ricerca.

Il primo limite è relativo alla struttura dell'intervento stesso e ad alcuni elementi che potrebbero essere variati al fine di rendere più pervasivo e presente il tema della cultura negli studenti coinvolti. Come descritto precedentemente, ogni classe ha partecipato ad 8 sessioni di 50 minuti circa ciascuna; è lecito domandarsi se, con un numero maggiore di incontri laboratoriali e il coinvolgimento da parte dei docenti nel proporre i temi trattati all'interno delle materie curriculari, si possa favorire una maggiore partecipazione e coscienza relativa agli argomenti proposti. Come indicato da Umaña-Taylor e colleghi (2018), effettuare delle sessioni di richiamo per mantenere vivo l'interesse sul tema potrebbe influire positivamente sugli *outcomes* dell'intervento.

Un secondo limite riguarda la situazione sanitaria in corso dalla primavera 2020, nelle conseguenze della pandemia legata al COVID-19 e negli interventi adottati in ambito scolastico per far fronte all'aumento dei contagi nel territorio. Gli ingressi scaglionati, le quarantene di classe o individuali, i periodi di chiusura forzata delle scuole hanno reso l'implementazione del progetto più complessa. Il *team* di formatrici e di coordinatrici ha risposto prontamente alle esigenze del periodo storico, servendosi di piattaforme online e di sistemi di condivisione dei materiali che rispettassero le norme di distanziamento sociale presenti anche a scuola. Nonostante gli sforzi, alcuni limiti relativi alla conduzione delle sessioni online (sia per tutta la classe che per alcuni singoli) sono da evidenziare poiché sono stati motivo di minor coinvolgimento e partecipazione per chi seguiva da casa. Tra i molti, alcuni di questi sono: i ritardi nell'accesso alla piattaforma, l'instabilità della connessione internet e la possibilità di spegnere la telecamera, venendo meno a quel canale comunicativo. In previsione di condizioni simili in futuro e accogliendo i benefici dello strumento tecnologico e della comunicazione a distanza, le future implementazioni potranno tenere conto delle esperienze maturate in questi due anni, per farsi trovare pronti in termini di gestione delle piattaforme, coinvolgimento degli studenti e di materiali digitalizzati.

Un terzo limite è relativo al tema dell'inclusività, poiché in diverse classi le formatrici hanno potuto incontrare studenti di eterogenee provenienze, per i quali la lingua italiana non era del tutto appresa e consolidata, o portatori di disabilità. Per far fronte a questa situazione, le formatrici e le coordinatrici hanno elaborato del materiale semplificato o in lingue alternative, a partire dai consensi informati per favorire la comprensione dei contenuti del progetto da parte delle famiglie e fino ad arrivare ad una modifica e traduzione delle slides e dei contenuti del progetto. Fortunatamente, le classi

sono risultate per la maggior parte collaborative e propense all'integrazione dei compagni; nonostante ciò, è utile sottolineare ciò che le formatrici hanno incontrato nelle classi, affinché le future implementazioni siano ancora più inclusive. Avere, prima dell'implementazione del progetto, informazioni riguardo alle competenze linguistiche e alle disabilità degli studenti coinvolti servirebbe a creare in anticipo materiali e contenuti adeguati.

Un quarto limite concerne il possibile effetto della cultura di origine e/o dello status generazionale degli studenti sull'efficacia dell'intervento. A causa della composizione eterogenea del nostro campione non è stato possibile indagare il ruolo di queste variabili nelle analisi statistiche. Studi futuri potrebbero approfondire questi aspetti per valutare se l'*Identity Project* è maggiormente saliente per gli adolescenti di alcune nazionalità o appartenenze religiose (es. musulmani) rispetto ad altre, oppure per gli adolescenti nati in Italia vs. quelli nati all'estero.

6.3 Conclusioni e implicazioni operative

La multiculturalità e l'eterogeneità culturale è, nel contesto italiano, europeo e mondiale, una realtà sempre più evidente che si manifesta nel quotidiano in tutti i contesti. La scuola, fra questi, è luogo di accoglienza, in cui dinamiche quali l'integrazione e la maturazione identitaria trovano spazio e strade per svilupparsi. Non solo un'integrazione formale fatta di burocrazia e acquisizione della lingua nazionale, bensì il favorire il confronto e la valorizzazione del sé culturale si configura come un punto di partenza quanto più attuale nel ventaglio dei temi da proporre a scuola. Fra i progetti che mirano a ciò, si colloca l'*Identity Project*, un intervento *school-based* diretto agli studenti delle scuole secondarie

di primo grado, originariamente sviluppato negli Stati Uniti, e successivamente implementato nei contesti tedesco ed italiano. Questo interviene proprio nell'ottica di sostenere i processi di riflessione sul proprio patrimonio culturale in vista di una maggiore chiarezza circa questo aspetto di sé.

Il presente studio offre un'occasione di riflessione sull'impatto che il Progetto Identità ha avuto sul benessere e lo sviluppo individuale e sociale degli studenti coinvolti. In particolare, l'effetto di questo intervento sulla sensibilità degli alunni in relazione a temi quali lo sviluppo dell'identità, gli stereotipi, le disuguaglianze, le discriminazioni e l'instaurarsi di relazioni positive nella diversità suggerisce che gli insegnanti potrebbero considerare l'inclusione e l'apprendimento dei temi identitari e sociali come parte dei curricula scolastici, nonché come argomenti centrali da affiancare alle materie strettamente scolastiche.

L'assenza di effetti sulle variabili target può essere considerato un ulteriore stimolo a riconsiderare i vari adattamenti apportati per l'implementazione nel contesto italiano, nonché gli strumenti utilizzati per rilevare tali variabili. Rispetto alle relazioni tra pari, le edizioni future del Progetto Identità cercheranno di enfatizzare maggiormente questo aspetto tramite attività sviluppate ad hoc sulla base dei suggerimenti forniti dagli studenti stessi.

Insieme ai lavori di tesi elaborati dalle formatrici coinvolte nel progetto è stato possibile fornire una visione ampia di quelli che sono gli impatti a breve e lungo termine del progetto e comprenderne il valore nell'elaborazione e nella risoluzione dell'identità culturale dei partecipanti, nonché della loro salute mentale e nelle loro relazioni tra pari e in classe. Grande valore ha avuto l'eterogeneità di modalità che caratterizzano

l'intervento, garantendo ai partecipanti occasione di auto-riflessione, di confronto in piccoli gruppi, di condivisione del proprio sentire con la classe tutta e di arricchimento su temi ancora non esplorati. Grazie ai *feedback* degli alunni è stato possibile comprendere il valore soggettivo del progetto che si è configurato come un'occasione di conoscenza del sé e degli altri, ed è stato compreso il loro suggerimento di rendere queste attività e questi argomenti parte del curricula e della discussione quotidiana costruttiva tra di loro e con i loro docenti.

Lavorare uniti, dal mondo della ricerca, alla scuola, alla famiglia e al contesto sociale extra-scolastico è la base per favorire la presenza e la sempre più diffusa consapevolezza di una realtà multiculturale, scevra dalle discriminazioni, dai pregiudizi, degli stereotipi e da tutto quello che può limitare il fiorire di una società aperta, consapevole e virtuosa.

BIBLIOGRAFIA

- ANSA (2019). *Germania: attacco ad Halle, due morti. Il terrorista aveva 4 kg di esplosivo.* https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2019/10/09/germania-sparatoria-davanti-a-sinagoga_7e6b3d92-fd39-4f5f-92bf-4e1586fde88d.html
- ANSA. (2020, febbraio 20). *Odio xenofobo dietro la strage di Hanau.* https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/europa/2020/02/20/odio-xenofobo-dietro-la-strage-di-hanau_a970b37d-fd87-4669-abe0-e53dc370faa3.html
- Antón S. C. (2003). Natural history of *Homo erectus*. *American Journal of Physical Anthropology*, 37, 126–170. <https://doi.org/10.1002/ajpa.10399>
- Arru, A., & Ramella, F. (a cura di) (2003). *L' Italia delle migrazioni interne. Donne, uomini, mobilità in età moderna e contemporanea.* Donzelli Editore.
- Barrera, M., & Castro, F. G. (2006). A heuristic framework for the cultural adaptation of interventions. *Clinical Psychology*, 13(4), 311-316.
- Berry, J. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp.17–37). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bonifazi, C. (2007). *Quando la seconda generazione è da noi: successi e insuccessi degli alunni stranieri nella scuola italiana.* <http://www.neodemos.it/index.php>
- Bonifazi, C., & Sabatino, D. (2003). Albanian migration to Italy: what official data and survey results can reveal. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29(6), 967-995.
- Bonifazi, C., Heins, F., Strozza, S., & Vitiello, M. (2009). The Italian transition from emigration to immigration country. *IRPPS Working Papers.* https://www.researchgate.net/publication/267773953_Italy_The_Italian_transition_from_an_emigration_to_immigration_country
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss.* Attachment, Hogart Press, London.

- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The Family Affluence Scale as a Measure of National Wealth: Validation of an Adolescent Self-Report Measure. *Social Indicators Research*, 78, pp. 473-487.
- Brenick, A., Titzmann, P.F., Michel, A., & Silbereisen, R.K. (2012). Perceptions of discrimination by young diaspora migrants: Individual- and school-level associations among adolescent ethnic German immigrants. *European Psychologist*, 17, 105-119.
- Byrd, C. M., (2015) The Associations of Intergroup Interactions and School Racial Socialization with Academic Motivation. *Journal of Educational Research*, 108:1, 10-21. doi: 10.1080/00220671.2013.831803
- Caprara, G. & Bonino, S. (2010). Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali. In G. V. Caprara (a cura di), *Comportamento prosociale e prosocialità* (pp. 7-22). Trento: Erickson.
- Caroli, L. (2010). *Le "seconde generazioni" di immigrati in Italia: un ponte per l'integrazione?*. Tesi di Dottorato. Università degli Studi di Trieste. Relatore: Pagnini M.P.
- Ceravolo, F.A., & Molina, S. (2013). Dieci anni di seconde generazioni in Italia. *Quaderni di sociologia*, 9-34, 63. <https://doi.org/10.4000/qds.415>
- Chakawa, A., Butler, R. C., & Shapiro, S. K. (2015). Examining the psychometric validity of the Multigroup Ethnic Identity Measure-Revised (MEIM-R) in a community sample of African American and European American adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(4), 643.
- Di Bartolomeo, (2019). Performances scolastiche e figli degli immigrati nel panorama internazionale. In Strozza S., Serpieri, R., Filippo E., & Grimaldi E. (a cura di), *Una scuola che include. Formazione, mediazione e networking. L'esperienza delle scuole napoletane* (pp. 13-32). Milano: Franco Angeli.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & company.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & company.
- French, S. E., Seidman, E., Allen, L., & Aber, J. L. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology*, 42(1), 1-10.
- Glen, C., Taylor, L.K., & Dautel, J.B. (2020). Promoting Prosocial behavior toward refugees: exploring the empathy-attitude-action model in middle childhood. In *Children and Peace* (pp. 71–87). Springer, Cham.
- Gombač, B. (2007). *Atlante storico dell'Adriatico orientale*. Bandecchi & Vivaldi Editori, Pontedera.
- Grossmann, T., Missana, M., & Krol, K. M. (2018). The neurodevelopmental precursors of altruistic behavior in infancy. *PLoS biology*, 16(9), e2005281. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2005281>
- Gumplowicz, L. (1879). *Das Recht der Nationalitäten und Sprachen in Oesterreich Ungarn*. Wagner
- Hammond, R. A., & Axelrod, R. (2006). The Evolution of Ethnocentrism. *Journal of Conflict Resolution*, 50(6), 926–936. <https://doi.org/10.1177/0022002706293470>
- Henrickson, H. C., Crowther, J. H., & Harrington, E. F. (2010). Ethnic identity and maladaptive eating: Expectancies about eating and thinness in African American women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 87–93. <https://doi.org/10.1037/a0013455>
- Hepach, R., & Warneken, F. (2018). Editorial overview: Early development of prosocial behavior: Revealing the foundation of human prosociality. *Current Opinion in Psychology*, 20. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.001>
- ISTAT (2021). *Annuario statistico italiano 2021*. Roma. Scaricabile da <https://www.istat.it/it/archivio/264305>
- ISTAT, (2011). Comitato per le questioni degli italiani all'estero. Senato della Repubblica. *Indagine conoscitiva sulle politiche relative ai cittadini italiani residenti all'estero*. Roma.

- ISTAT (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. Roma. Scaricabile da <https://www.istat.it/it/archivio/240930>
- Johnston, B. M., & Glasford, D. E. (2018). Intergroup contact and helping: How quality contact and empathy shape outgroup helping. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(8), 1185–1201. <https://doi.org/10.1177/1368430217711770>
- Juang, L. P., Moffitt, U., Schachner, M. K., & Pevcec, S. (2021). Understanding Ethnic Racial Identity in a Context Where "Race" Is Taboo. *Identity*, 21(3), 185-199.
- Kallen, H., M. (1956). *Cultural Pluralism and the American Idea: An Essay in Social Philosophy*. University of Pennsylvania Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv5132t2>
- Kidron, Y., & Fleischman, S. (2006). Promoting adolescents' Prosocial Behaviour. *Educational Leadership*, 63, 90-91.
- Kistin, C., & Silverstein, M. (2015). Pilot studies: a critical but potentially misused component of interventional research. *JAMA*, 314(15), 1561-1562.
- Kitzinger, J. (2006). Focus groups. In C. Pope & N. Mays (Eds.), *Qualitative research in health care (pp. 21-31)*. Blackwell Publishing: BMJ Books.c
- Kutukdjian, G., & Crobet, J. (2009). *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9(11), 159–187.
- McKleroy, V. S., Galbraith, J. S., Cummings, B., Jones, P., Harshbarger, C., Collins, C., Gelaude, D., Carey, J. W., & ADAPT Team (2006). Adapting evidence-based behavioral interventions for new settings and target populations. *AIDS education and prevention: official publication of the International Society for AIDS Education*, 18(4 Suppl A), 59-73.

- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Parnes, A. L. (2006). Understanding Prosocial Behaviour: The Impact of Empathy and Gender Among African American Adolescents. *Journal of Adolescent Health, 39*(1), 135-137.
- Mesurado B. et al. (2019). Validation of the Spanish version of the Prosocial Behavior toward Different Targets Scale. *International Social Work, 1*–12.
- Mesurado, B., Vidal, E. M., & Mestre, A. L. (2018). Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Adolescence, 64*, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.007>
- MIUR (2019). *Scuola, pubblicati i dati sugli studenti con cittadinanza non italiana nell’A.S. 2017/2019*.
- MIUR (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. A cura dell’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale. Scaricabile da <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>
- Morris, M. W., Chiu, C.-y., & Liu, Z. (2015). Polycultural psychology. *Annual Review of Psychology, 66*, 631–659. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015001>
- Moscardino, U., Musso, P., Lan, X., Miconi, D., Inguglia, C., & Schachner, M. (2019). *Prosocial behavior in multicultural classrooms: The role of adolescents’ perceived teacher support for cultural pluralism and ethnic identity*. Paper presented at the 19th European Conference on Developmental Psychology, Athens.
- Möschel, M. (2011). Race in mainland European legal analysis: towards a European critical race theory. *Ethnic and Racial Studies, 16*48-1664.
- Möschel, M. (2011). Race in mainland European legal analysis: Towards a European critical race theory. *Ethnic and Racial Studies, 34*(10), 1648–1664.
- Musso, P., Moscardino, U., & Inguglia, C. (2018). The Multigroup Ethnic Identity Measure–Revised (MEIM-R): Psychometric evaluation with adolescents from diverse ethnocultural groups in Italy. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(4), 395-410.

- Neiman, S. (2019). Learning from the Germans: Race and the memory of evil. *Farrar, Straus and Giroux*.
- Padilla-Walker, L. M., Dyer, W. J., Yorgason, J. B., Fraser, A. M., & Coyne, S. M. (2015). Adolescents' prosocial behavior toward family, friends, and strangers: A person centered approach. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 135–150. <https://doi.org/10.1111/jora.12102>
- Padilla-Walker, L., & Christensen, K. (2010). Empathy and Self-Regulation as Mediators Between Parenting and Adolescents' Prosocial Behavior Toward Strangers, Friends, and Family. *Journal of Research on Adolescence* 21, 545 - 551. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00695.x>
- Phinney, J. S. & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J. S. (1996). Understanding Ethnic Diversity: The Role of Ethnic Identity. *American Behavioral Scientist*, 40(2), 143–152. <https://doi.org/10.1177/0002764296040002005>
- Phinney, J.S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence In Bernal MEP & Knight GP (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. 61, 79. New York: State University of New York Press.
- Phinney, J.S., Ferguson, D.L. and Tate, J.D. (1997). Intergroup Attitudes among Ethnic Minority Adolescents: A Causal Model. *Child Development*, 68 (955-969). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01973.x>
- Pinna, P. (2018). Michele Colucci, Storia dell'immigrazione straniera in Italia. *Storicamente*, 27.

- Powell, R. A., Single, H. M., Lloyd, K. R. (1996). Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing the Validity of User and Provider Questionnaires. *International Journal of Social Psychology*, 42(3), pp. 193-206.
- Race, K. E., Hotch, D. F., Parker, T. (1994). Rehabilitation Program Evaluation: Use of Focus Groups to Empower Clients. *Evaluation Review*, 18(6), pp. 730-740.
- Romero, A.J., Edwards, L.M., Fryberg, S.A. and Orduña, M. (2014), Resilience. *Journal of Applied Social Psychology*, 44: 1-11. <https://doi.org/10.1111/jasp.12192>
- Schachner, M. K., Brenick, A., Noack, P., van de Vijver, A. J. R., & Heizmann, B. (2015). Structural and normative conditions for interethnic friendships in multiethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 1-12. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.02.003
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101971.
- Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2016). Acculturation and school related outcomes of early adolescent immigrant boys and girls in Germany – Conditions in school, family, and ethnic group. *Journal of Early Adolescence*. doi:10.1177/0272431616670991
- Schachner, M.K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools*. *European Journal of Developmental Psychology*, 16, 1 - 17.
- Schachner, M.K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F.J., & Noack, P. (2019). How All Students Can Belong and Achieve: Effects of the Cultural Diversity Climate Amongst Students of Immigrant and Nonimmigrant Background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111, 703–716.
- Schiefer, D., Mollering, A., Daniel, E., Benish-Weisman, M., & Boehnke, K. (2010). Cultural values and outgroup negativity: A cross-cultural analysis of early and late adolescents. *European Journal of Social Psychology*, 4, 635-651.

- Schwartz, S. H. (2011). Values: Cultural and individual. In F. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis, & S. M. Breugelmans (Eds.), *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (pp. 463–493). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511974090.019>
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., & Jarvis, L. H. (2007). Ethnic identity and acculturation in Hispanic early adolescents: Mediated relationships to academic grades, prosocial behaviors, and externalizing symptoms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*, 364–373.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, A. J. R., & Juang, L. (2017). Equal but different? Effects of Equality/Inclusion and Cultural Pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. doi: 10.1037/cdp0000173
- Seaton, E. K., Scottham, K. M., & Sellers, R. M. (2006). The status model of racial identity development in African American adolescents: Evidence of structure, trajectories, and well-being. *Child Development, 77*(5), 1416-1426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00944>
- Smith, T. B., & Silva, L. (2011). Ethnic identity and personal well-being of people of color: a meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology, 58*(1), 42–60. <https://doi.org/10.1037/a0021528z>
- Sumner, W.G. (1906). *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. Boston: Ginn and Co.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Torres, L., & Ong, A. D. (2010). A daily diary investigation of Latino ethnic identity, discrimination, and depression. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 16*(4), 561–568. <https://doi.org/10.1037/a0020652>
- Ülger, Z., Dette-Hagenmeyer, D. E., Reichle, B., & Gaertner, S. L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology, 67*, 88–103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.002>

- Umaña-Taylor, A. J. (2018). Intervening in cultural development: The case of ethnic racial identity. *Development and Psychopathology*, *30*(5), 1907–1922.
- Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2017). Developing an ethnic-racial identity intervention from a developmental perspective: Process, content, and implementation of the identity project. In *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 437–453). Springer.
- Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2017). A small scale randomized efficacy trial of the Identity Project: Promoting adolescents' ethnic racial identity exploration and resolution. *Child Development*, *89*(3), 862–870.
- Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2018). A small scale randomized efficacy trial of the Identity Project: Promoting adolescents' ethnic racial identity exploration and resolution. *Child Development*, *89*(3), 862–870.
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Bayless, S. D., & Updegraff, K. A. (2018). A universal intervention program increases ethnic-racial identity exploration and resolution to predict adolescent psychosocial functioning one year later. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(1), 1-15.
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Douglass Bayless, S., & Updegraff, K.A. (2018). A Universal Intervention Program Increases Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution to Predict Adolescent Psychosocial Functioning One Year Later. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*, 1-15.
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross Jr, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., Seaton, E., & Group, E. and R. I. in the 21st C. S. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, *85*(1), 21–39.
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Jr, Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., Seaton, E., & Ethnic and Racial Identity in the

- 21st Century Study Group (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated conceptualization. *Child Development*, 85(1), 21–39. <https://doi.org/10.1111/cdev.12196>
- UNESCO. (2020). *Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads*. Tratto da news.un.org: <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>
- USA Today. (2020, maggio 28). *George Floyd's death sparks violence across the country*. <https://eu.usatoday.com/story/news/2020/05/28/george-floyds-death-sparks-violence-across-country-thursdays-news/5271387002/>
- Van Hoorn, J., Van Dijk, E., Crone, E. A., Stockmann, L., & Rieffe, C. (2017). Peers Influence Prosocial Behavior in Adolescent Males with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(7), 2225–2237. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3143-z>
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H., & Scheepers, P. L. (2011). Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of Adolescence*, 34(2), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.005>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100, 455–471.

APPENDICE

Tabella A. Adattamento italiano delle attività degli otto incontri dell'Identity Project

Incontro	<i>Identity Project</i> negli USA	<i>Identity Project</i> in Italia
<p>1 “Unpacking Identity” - “Lo zaino dell’identità”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzione su come si svolgerà l'Identity Project; • Creazione da parte degli studenti delle regole di base da seguire durante gli incontri per garantire un clima di rispetto e dialogo; • Spiegazione dei concetti: identità, identità sociale e personale, etnia e razza, identità etnico-razziale, identità come concetto multidimensionale e mutevole nel tempo; • Zaino dell'identità: attività in cui gli studenti pensano a cosa compone la loro identità. Successivamente condividono insieme in piccoli gruppi e cercano elementi che li accomunano; • Riflessioni: ogni studente avrà un suo personale foglio in cui scrivere riflessioni su ciò che lo ha colpito in ogni incontro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzione su come si svolgerà l'Identity Project; • Regole di base: vengono stabilite insieme agli studenti per creare un clima sicuro, rispettoso e coinvolgente; • Zaino dell'identità: viene usata la metafora dello zaino per rappresentare l'identità, cioè qualcosa che si ha sempre con sé, il cui contenuto può cambiare nel tempo; • Attività “Io sono”: i partecipanti scrivono su un foglio 5 caratteristiche legate alla loro identità e ne scelgono una da condividere con i compagni; • Spiegazione dei concetti: identità personale, identità sociale, identità culturale; • Riflessioni: ogni studente avrà un suo personale foglio in cui scrivere riflessioni su ciò che lo ha colpito di ogni incontro.

2
“Group Differences: Within
and Between”

-
“Nel gruppo, tra gruppi”

- **Stereotipi:** definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi;
- **Visione video:** mostra come ci siano differenze all'interno dei gruppi, più di quante ce ne siano tra i gruppi;
- Introduzione dell'idea che **le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali;**
- **Attività “Io sono...ma non sono”:** su un foglio gli studenti scrivono da un lato la cultura in cui si identificano e dall'altro uno stereotipo associato al loro gruppo culturale nel quale non si identificano;
- **Riflessioni.**
- **Ripasso** dell'incontro precedente;
- **Stereotipi:** definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi;
- **Visione video:** mostra come ci siano differenze all'interno dei gruppi, più di quante ce ne siano tra i gruppi;
- **Attività “Smistamento”:** gli studenti rispondono a 6 domande che evidenziano come vi siano somiglianze e differenze tra di loro;
- Introduzione dell'idea che **le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali;**
- **Compito per casa:** pensare agli stereotipi associati al proprio gruppo culturale;
- **Riflessioni.**

3
“Stories of Our Past”

-
“Storie dal nostro passato”

- **Journaling:** gli studenti pensano a un episodio in cui non sono stati trattati sulla base di uno stereotipo;
 - **Discriminazione:** introduzione al concetto e confronto con gli stereotipi;
 - **Storie del nostro passato:** vengono letti 8 episodi di discriminazione di persone con diverso *background* culturale accaduti negli U.S.A. Gli studenti devono ipotizzare l'origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata;
 - Si utilizzano le 8 storie per **creare un senso di comunità** tra gli studenti;
 - **Ripasso** degli incontri precedenti;
 - **Attività “Io sono...ma non sono”:** gli studenti scrivono sui fogli da un lato la cultura in cui si identificano e dall'altro uno stereotipo in cui non si identificano che viene associato al loro gruppo culturale;
 - **Discriminazione:** definizione, tipologie, confronto con gli stereotipi;
 - **Storie dal nostro passato:** vengono letti 5 episodi di discriminazione di persone con diverso *background* culturale che riguardano la storia italiana. Gli studenti devono ipotizzare l'origine culturale dei protagonisti
-

	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso degli incontri precedenti; • Riflessioni. 	<p>delle storie, che viene successivamente svelata;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si utilizzano le 5 storie per creare un senso di comunità tra gli studenti; • Riflessioni.
<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;"><i>“Symbols, Traditions and Rites of Passage”</i></p> <p style="text-align: center;">-</p> <p style="text-align: center;">“Simboli, tradizioni e riti di passaggio”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzione alla “mappatura familiare” che verrà realizzata nell’incontro successivo; • Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali; • Aumentare l’esplorazione e la conoscenza degli studenti in merito alle loro origini culturali; • Spiegazione della complessità e varietà delle strutture familiari; • Compito per casa: completare il pacchetto per la mappatura familiare chiedendo informazioni a familiari, fratelli, cugini, adulti di riferimento o amici in merito alle loro origini culturali; • Riflessioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso incontri precedenti; • Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali; • La mediazione linguistico-culturale: intervento di un professionista esterno; • Attività “Lingua e identità”: ricerca e condivisione in piccoli gruppi di modi di dire e proverbi della propria cultura d’origine; • Riflessioni.
<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;"><i>“My mapping family”</i></p> <p style="text-align: center;">-</p> <p style="text-align: center;">“L’albero della famiglia”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegazione del fatto che non esistono strutture familiari “giuste” o “sbagliate”; • Realizzazione della mappatura familiare: gli studenti possono creare la loro mappa a forma di cerchio o di piramide, inserendo i membri familiari e le loro rispettive origini culturali; • Condivisione a coppie; • Osservazione delle mappature dei compagni; • Discussione di classe; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso degli incontri precedenti; • Compito per casa: pensare a 4 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano; • Spiegazione del fatto che esistono molti tipi di famiglie diverse e che ognuna influenza la definizione della propria identità culturale; • Attività “Alberi di famiglia”: gli studenti creano una lista di persone che li hanno influenzati da un punto di vista culturale,

	<ul style="list-style-type: none"> • Compito per casa: pensare a 10 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano; • Riflessioni. 	<p>successivamente disegnano un albero in cui inseriscono i nomi della lista con le loro provenienze culturali;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condivisione in piccoli gruppi; • Concetto: ognuno di noi ha un <i>background</i> unico; • Riflessioni.
<p>6 “Photo Processing and Storyboards” - “Dalle foto alle parole”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione e condivisione delle foto: gli studenti presentano una delle foto spiegando perché la ritengono importante, poi discutono in gruppi delle somiglianze emerse durante la condivisione; • Storyboards: ogni partecipante crea un collage con le foto raccolte; • Compito per casa: intervistare un membro della famiglia o della comunità importante per le proprie origini culturali; • Riflessioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso degli incontri precedenti; • Compito per casa: intervistare una persona della propria cultura; • Attività “Simboli culturali e dove trovarli”: gli studenti condividono le foto dei simboli culturali scelti in piccoli gruppi; • Riflessioni.
<p>7 “Ethnic-Racial Identity as a Journey” - “Il viaggio dell’identità culturale”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione e discussione sulle interviste fatte a casa; • Visione video: 3 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”; • Riflessione sul proprio percorso di identità culturale; 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegazione dei prossimi incontri; • Riflessione e discussione sulle interviste fatte a casa; • Ripasso delle caratteristiche dell’identità culturale; • Visione video: 8 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”;

	<ul style="list-style-type: none"> • Compito per casa: al prossimo incontro portare qualcosa di tipico che rappresenti le proprie origini culturali; • Riflessioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussione di classe sulle riflessioni scaturite dalla visione del video; • Riflessioni.
<p style="text-align: center;">8 “Grand Finale: Celebrations and Closing” - “Gran finale”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Breve rassegna dei temi trattati durante gli incontri; • Condivisione dei materiali con i visitatori: le carte “Io sono”, gli <i>storyboards</i> e gli elementi tipici della propria cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allestimento dell’aula con tutti i materiali prodotti durante gli incontri; • Cruciboo: gli studenti formano due squadre che si aiutano a vicenda per indovinare le parole che comporranno un cruciverba. Le parole da indovinare riguardano i temi affrontati durante gli incontri; • “L’ultima parola”: ciascuno studente scrive su un post-it un commento in merito all’<i>Identity Project</i>.

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare tutto il *team* di ricerca: la prof.ssa Moscardino e Chiara, nonché tutte le mie colleghe, per la disponibilità, la collaborazione, l'impegno e il supporto mostratomi durante l'intero percorso. Un ringraziamento speciale va a tutte le studentesse e gli studenti, ai docenti e ai dirigenti scolastici degli Istituti Bernardi, Calvi, Da Vinci, Ruzza, Scalcerle e Valle che hanno aderito e collaborato al Progetto Identità con entusiasmo.

Ringrazio la vita, per essere stata con me anche quando il destino la chiamava altrove. Ringrazio l'amore, per essere stato mio, verso me stessa e per averne ricevuto tanto, tanto da farne un tesoro inesauribile. Ringrazio Madre Natura, per aver ispirato le mie riflessioni sull'umano, sull'animale e sulla varietà che caratterizza il mondo. Ringrazio me stessa per aver combattuto contro il sonno, per aver auto-finanziato questo percorso, per aver maturato consapevolezza e sicurezza nel pormi al mondo. Mi ringrazio per le ore passate con il naso sui libri e per averci creduto, ancora una volta.

Ringrazio mia Madre per avermi partorita, per aver fatto di me un essere vivente. Ringrazio chi mi ha fatta vivere anche prima che nascessi e ringrazio Papà per aver sospirato, quando mi ha vista tutta intera, venire al mondo. Ringrazio mia sorella Giulia, mia protezione, inconfondibili occhi scuri che si mischiano con l'azzurro dei miei.

Ringrazio le donne che mi hanno accompagnato nella mia vita e che mi hanno fatto intuire che donna io volessi diventare: libera e felice. Ringrazio gli uomini che mi hanno fatto intuire di quali uomini mi volessi circondare: uomini sensibili, intelligenti, uomini nuovi. E infine ringrazio tutti i bambini che ho incontrato in questi anni di Maestra: grazie bambini per avermi permesso di non complicare le cose, di renderle chiare e di farmi domande semplici per capire cose difficili.