

Esplorare i significati della partecipazione dei minorenni attraverso il *collage*

Exploring the meanings of minors' participation through collage

Daniela Bianchi^a

Chiara Carla Montà^b

Elisabetta Biffi^c

Alessandro Pepe^d

^a Università degli Studi di Milano-Bicocca, daniela.bianchi@unimib.it

^b Università degli Studi di Milano-Bicocca, chiara.monta@unimib.it

^c Università degli Studi di Milano-Bicocca, elisabetta.biffi@unimib.it

^d Università degli Studi di Milano-Bicocca, alessandro.pepe1@unimib.it¹

ABSTRACT

This contribution presents the findings of a study on the meanings and practices of minors' participation in decision-making processes within the child protection system. Participation, recognized by numerous policies as a crucial element for safeguarding minors and as a preventive strategy, was investigated through qualitative research employing a phenomenological-hermeneutic approach, conducted in educational centers. The paper explores the use of collage as a mediator and facilitator in consultations with minors, enabling the emergence and sharing of their experiences of participation. It also offers reflections to guide educational practices aimed at fostering minors' involvement in decision-making processes.

SINTESI

Il contributo presenta i risultati di uno studio sui significati e le pratiche della partecipazione dei minorenni nei processi decisionali nell'ambito dei percorsi di tutela. La partecipazione, riconosciuta da diverse politiche come elemento cruciale per la tutela dei minorenni e come strategia di prevenzione, è stata oggetto di indagine mediante una ricerca qualitativa con approccio fenomenologico-ermeneutico, condotta presso centri educativi. Il contributo esplora l'utilizzo del linguaggio artistico del *collage* come mediatore e facilitatore nelle consultazioni con i minorenni, favorendo l'emersione e la condivisione delle loro esperienze di partecipazione, e propone alcune riflessioni per orientare pratiche educative che promuovano la partecipazione dei minorenni nei processi decisionali.

KEYWORDS: collage, educational services, youth participation, youth protection system, consultations

PAROLE CHIAVE: *collage*, servizi educativi, partecipazione dei minorenni, sistema della tutela minorile, consultazioni

¹ L'articolo è il prodotto di un lavoro di ricerca e analisi congiunto e condiviso da tutti gli autori. Ai fini pratici, si attribuiscono a Daniela Bianchi il paragrafo 1.4, a Chiara Carla Montà i paragrafi 1.1, 1.2 e 1.3, a Elisabetta Biffi il paragrafo Introduzione e ad Alessandro Pepe il paragrafo Conclusioni.

Introduzione

Come esplicitato in diversi contesti di *policies* pensate in difesa dei minorenni (*UN General Assembly*, 1989; Unione europea, 2018; Comitato sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 2009; Consiglio d'Europa, 2020; Commissione europea, 2021), la partecipazione – intesa come un insieme di processi continui che prevedono scambio di informazioni e dialogo, tra i bambini o gli adolescenti e gli adulti, basati sul rispetto reciproco e nei quali i bambini e gli adolescenti possono imparare come le proprie opinioni e quelle degli adulti vengano prese in considerazione e possano influenzare gli esiti di tali processi (*Committee on the Rights of the Child*, 2009) – assume un ruolo chiave per la tutela delle ragazze e dei ragazzi e si attesta quale una delle principali strategie di prevenzione (*ISPCAN & Save the Children*, 2007; *Keeping Children Safe*, 2022). Tuttavia, di fianco a un interesse dichiarato, le pratiche sembrano essere più complesse e da più parti gli studi sulla partecipazione hanno sottolineato la difficoltà di garantire a bambine e bambini e ragazze e ragazzi un adeguato ascolto e ruolo attivo nei processi decisionali (Kay, Tisdall & Bell, 2006; Charles & Haines, 2014; McMellon & Tisdall, 2020; Garcia-Quiroga & Agoglia, 2020; Cashmore, Kong & McLaine, 2023; Percy-Smith, Thomas, O'Kane & Imoh, 2023). Spesso ai minorenni sono negati spazi di possibilità e di potere ed essi rischiano quindi di essere ridotti a consumatori e utenti di servizi. Questa situazione diventa ancora più evidente quando si tratta di soggetti in una condizione di vulnerabilità. Pertanto, per garantire loro l'esercizio dei diritti, è fondamentale costruire spazi e modalità efficaci perché sia davvero possibile agire. A tal proposito, l'articolo 12 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (*UN General Assembly*, 1989) sancisce il diritto di bambine e bambini, ragazze e ragazzi di esprimere le proprie considerazioni ogni volta che una decisione che li riguarda deve essere presa e che la loro opinione venga debitamente tenuta in considerazione. Il *Committee on the Rights of the Child*, nel 2009, nel commento generale all'articolo 12 della Convenzione, individua il diritto delle persone minorenni di esprimere le proprie opinioni ed essere ascoltate come uno dei 4 principi generali alla base della stessa, accanto al principio di non discriminazione, al diritto alla vita e alla crescita e al principio del migliore interesse. Il Comitato afferma, inoltre, che la partecipazione dei minorenni deve essere considerata non come un elemento transitorio, piuttosto come un punto di avvio della collaborazione tra adulti e bambine e bambini per lo sviluppo di politiche e interventi necessari per la tutela e il benessere della loro vita.

In questa cornice, il sistema della tutela minorile si qualifica come contesto cruciale per l'attuazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: che si tratti di promuovere l'esercizio di tali diritti in ambito familiare o di affiancare la famiglia, laddove sorgano difficoltà temporanee nell'adempire al suo ruolo educativo, o di individuare una diversa soluzione, qualora sussistano situazioni di grave pregiudizio. In questo contesto, l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2020) sottolinea che, mentre il diritto all'ascolto è garantito nei procedimenti formali davanti all'autorità giudiziaria, si rilevano ancora diverse difficoltà nella partecipazione delle bambine e dei bambini alla definizione e realizzazione degli interventi per la loro tutela e nei contesti di accoglienza, soprattutto residenziali.

Diversi possono essere gli ostacoli per una piena partecipazione quando i più giovani sono coinvolti nei procedimenti di tutela minorile. Quest'ultimo è, infatti, un sistema piuttosto complesso in cui, stando alla letteratura scientifica sul tema, i minorenni potrebbero avere delle difficoltà a esprimere liberamente il loro pensiero, per esempio per mancanza delle informazioni utili a farsi un'idea di ciò che potrebbe accadere (Archard & Skivenes, 2009; Horwath 2010); talvolta, per timore della valutazione che gli operatori potrebbero fare sulle capacità dei loro genitori e, quindi, dei conseguenti interventi. Precedenti azioni assistenziali non pienamente andate a buon fine potrebbero impattare sulla capacità o volontà di esprimersi (Bell, 2002; Cashmore, 2002; Sanders & Mace, 2006). O ancora, nelle situazioni in cui l'intervento del servizio sociale è richiesto dall'autorità giudiziaria, gli operatori sociali potrebbero essere considerati intrusivi dalla famiglia e quindi anche dai minorenni coinvolti. Vi è poi una questione di competenza degli adulti nel parlare e ascoltare le bambine e i bambini, nel confrontarsi con la loro sofferenza, nel comprenderne le esperienze, nello spiegare le motivazioni alla base delle decisioni prese (Gallagher et al., 2012; Smith et al., 2012; Vis et al., 2012; Winter, 2009). Infine, vi sono difficoltà connesse al contesto organizzativo dei servizi (Beckett et al., 2007; Horwath, 2010; Winter, 2009), carichi di lavoro eccessivo degli operatori e mancanza di tempo per incontrare le bambine e i bambini, così come occorre considerare la mancanza di spazi adeguati all'ascolto e al dialogo.

Nel migliore interesse dei minorenni, va recuperato, attuato e reso esigibile il loro diritto a partecipare direttamente al proprio progetto di vita. Nonostante le sfide menzionate, al fine di garantire il diritto alla partecipazione, il sistema di tutela ha introdotto negli anni buone prassi che accompagnano i processi individuali dall'ingresso alle dimissioni, promuovendo ascolto e partecipazione, coinvolgimento dei minorenni, sia *care leavers* sia ragazze e ragazzi ancora in tutela (UNICEF, 2021; SOS Villaggi dei Bambini, 2017; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020; *Scottish Government*, 2023). Il progetto di accoglienza, così come quello di vita, delle ragazze e dei ragazzi va costruito gradualmente, con il minorenne e la propria famiglia – salvo casi in cui sia nel migliore interesse del tutelato evitarlo. Questo a partire dalla fase di inserimento, dove è richiesto l'allontanamento familiare e/o l'inserimento nel servizio di tutela e non è prevista una presa di decisioni da parte dei minorenni coinvolti. Il minorenne deve essere informato delle motivazioni dell'allontanamento, dei tempi, delle condizioni di vita sue e della sua famiglia d'origine, delle possibilità rispetto al progetto di vita e supportato nel comprendere quali strade possono essere avviate nel percorso di accoglienza. L'obiettivo delle *équipes* socio-educative e multidisciplinari del sistema di tutela deve essere quello di individuare processi e risorse tali da garantire che bambine, bambini e adolescenti possano essere parte del processo decisionale (Belotti, Mauri, & Zullo, 2021). Si tratta di passi fondamentali per poter progettare un futuro possibile. Si tratta di ricostruire il senso della partecipazione, in un contesto dove essa è stata mediata dall'autorità giudiziaria e dal servizio sociale: una sfida educativa. Ed è all'interno di questa cornice, basata sui diritti dei minorenni, che si inserisce il presente studio, con l'intento di comprendere quali siano le strategie e le pratiche per rendere maggiormente efficace il processo di coinvolgimento dei minorenni nella costruzione del proprio progetto di vita, a

partire dai significati e dalle pratiche già in essere. Mantenendo questo obiettivo sullo sfondo, all'interno di una più vasta ricerca di tipo qualitativo (Denzin & Lincoln, 2011), con approccio fenomenologico-ermeneutico (van Manen, 2016), ci si sofferma sull'utilizzo del linguaggio artistico nella pratica del *collage* (Butler-Kisber, 2007), in qualità di mediatore e facilitatore all'interno di spazi di consultazione dei minorenni per l'emersione e la condivisione di esperienze significative.

1. La ricerca: contesto, metodologia e risultati

1.1. Le coordinate della ricerca

All'interno della cornice delineata, risulta fondamentale indagare i significati e le pratiche della partecipazione dei minorenni ai processi decisionali all'interno dei percorsi di tutela. La ricerca si è sviluppata a partire dal progetto *Education for Social Justice*, promosso dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", con il supporto dell'Ateneo di Milano-Bicocca, dove è stato condotto uno studio con l'obiettivo di indagare le strategie di supporto alla partecipazione dei minorenni nei percorsi di tutela, con un'attenzione specifica al Municipio 9 del Comune di Milano.

Dopo una prima fase di definizione dell'area di intervento, basata su un'esplorazione di interessi e bisogni, si è proceduto con l'ingaggio di 5 centri diurni del territorio, con l'intento di comprendere quali siano le strategie e le pratiche in grado di rendere ancora più efficace il processo di coinvolgimento dei minorenni nella costruzione del proprio progetto di vita, a partire dai significati e dalle pratiche già in essere. Lo studio ha visto un lavoro di ricerca che ha coinvolto sia gli operatori dei servizi sia i minorenni stessi. Per ragioni di sintesi, si darà conto della fase che ha visto il coinvolgimento di questi ultimi.

1.2. I centri diurni

Da una ricostruzione storico-legislativa (Calarco & Tursi, 2016), è possibile osservare come i centri diurni per minorenni siano servizi che fanno parte del sistema di tutela minorile creati negli anni '80 e '90 quali strutture semiresidenziali con l'obiettivo di prevenire l'istituzionalizzazione dei minorenni e promuovere il loro reinserimento nella famiglia e nella comunità dopo un allontanamento. La legislazione che regola questi servizi, in particolare la legge 184/83 e la legge 149/01, enfatizza il diritto del minorenne a crescere nella propria famiglia e promuove le risorse interne alla famiglia e la rete relazionale del minore. La legge regionale numero 1 del 1986 prevede inoltre che gli enti responsabili dei servizi di zona promuovano l'educazione alla salute e la prevenzione dei fenomeni di disagio sociale in collaborazione con enti pubblici e privati.

I centri diurni sono pensati come strutture educative di supporto, sono strettamente integrati nel territorio e fanno parte di una rete che comprende strutture pubbliche e private come presidi sanitari, consultori, sportelli psicologici, scuole,

tribunali minorili, centri sportivi e altri centri educativi per i giovani. L'accesso a tali servizi è mediato dal Servizio Sociale della Famiglia e ogni nucleo familiare ha un referente sociale e un referente educativo a cui fare riferimento. Con la riforma dei servizi sociali del 2000, la legge 328 riconosce l'importanza del ruolo del Terzo settore nell'erogazione dei servizi alla persona e stabilisce che i soggetti privati debbano essere autorizzati e accreditati per partecipare alla rete dei servizi sociali territoriali, ponendo l'accento sulla prevenzione del disagio.

Venendo al contesto metropolitano della Lombardia, facendo riferimento alla legge numero 328 del 2000, è stato avviato il processo di accreditamento dei centri diurni, proseguito mediante una sperimentazione, con l'attuazione del decreto della Regione Lombardia numero 6317 del 11 luglio 2011. Si tratta di una condizione necessaria per poter accedere ai finanziamenti pubblici o per la stipula di convenzioni o altri accordi contrattuali con il Comune.

Ed è proprio nel territorio lombardo che sono stati esplorati e indagati i significati e le pratiche di partecipazione nei centri diurni, facendo riferimento sia alle esperienze vissute degli operatori sia a quelle degli utenti. In questo contributo ci si soffermerà sull'esperienza delle ragazze e dei ragazzi. Nello specifico, i 5 servizi coinvolti hanno un'utenza complessiva di 101 ragazzi e ragazze, con età compresa tra gli 11 e i 18 anni. La maggior parte di loro è stata accolta nei servizi tramite decreto del Tribunale per i minorenni e invio di primo livello da parte del servizio sociale. Per quanto riguarda gli operatori, il numero è piuttosto stabile ed è compreso tra le 3 e 6 unità. Tutti i servizi presentano, poi, una figura di coordinamento. Il rapporto minimo operatori/utenza è di 8:3, il rapporto massimo è di 39:3; il rapporto medio è di 5,3:1.

1.3. Il metodo della consultazione: il *collage* come strategia di attivazione

Partendo da queste premesse, si è scelto di coinvolgere su base volontaria un gruppo di ragazze e ragazzi in un processo di consultazione. Nello specifico, sono stati coinvolti 10 minorenni, 7 ragazzi e 3 ragazze, tra i 14 e i 17 anni, provenienti da 3 centri diurni, aderenti al progetto, del Municipio 9 di Milano. Si è optato per una strategia di campionamento non probabilistico basata sulla volontarietà (Vehovar, Toepoel, & Steinmetz, 2016), al fine di instaurare un dialogo con soggetti che dimostrano un interesse specifico per il tema trattato, consentendo di condividere idee, proposte, bisogni rilevanti da poter anche condividere all'interno dei propri servizi in seguito alla partecipazione alla ricerca. Si è scelto quindi di ricorrere all'approccio consultivo, dando ai partecipanti l'opportunità di assumere un ruolo attivo e riflessivo sulle proprie esperienze, permettendo di far emergere bisogni, preferenze e desideri, e di co-identificare strategie operative condivise (UNHCR, 2012; *UN General Assembly*, 1989; Kirby et al., 2003). Questo approccio risponde all'esigenza di promuovere una cultura partecipativa, che consenta ai giovani di assumere un ruolo significativo anche nei contesti di ricerca (Fielding & Bragg, 2003), evitando il rischio di consultazioni superficiali o simboliche capaci di generare sfiducia verso queste pratiche da parte dei giovani (Prout, 2001). Pertanto, definire chiaramente obiettivi, limiti e possibili esiti della consultazione diventa essenziale per garantire che i giovani percepiscano un impatto concreto

delle loro opinioni, rafforzando in tal modo il loro impegno e fiducia nel processo consultivo (Kirby & Bryson, 2002). La struttura seguita è, di fatto, simile al *focus group*, ma vuole porre maggiormente l'attenzione sulla natura consultiva del processo, ovvero, raccogliere idee, commenti, informazioni utili per un lavoro sui contesti presi in esame. In sintesi, si tratta di aprire uno spazio di confronto che renda esplicite le ragioni per le quali si considerano i partecipanti interlocutori chiave per il processo e si rende ben evidente il percorso che seguirà al momento della consultazione, ovvero in quale modo e per quali finalità esso si sta realizzando. Nello specifico, si è trattato di rendere chiaro ai partecipanti che quanto si andava condividendo era funzionale a restituire il loro sguardo ai professionisti e *policy-makers* coinvolti nel progetto, al fine di poter rendere il sistema educativo più rispondente ai loro bisogni in termini di partecipazione attiva.

La struttura della consultazione prevedeva, pertanto, dopo un momento di *ice-breaking* volto a costruire il clima adeguato di condivisione, un lavoro di confronto su alcune tematiche individuate dai ricercatori, a seguito dei primi colloqui con i referenti dei servizi, ossia:

- i significati della partecipazione;
- le pratiche di partecipazione nei centri diurni;
- le prospettive di miglioramento.

Al fine di favorire il lavoro sulle tematiche indicate, si è ricorso all'utilizzo del *collage* (Butler-Kisber, 2018) come strategia per esplorare il significato attribuito dai minorenni coinvolti al fenomeno della partecipazione nella presa di decisioni nei centri diurni.

Le potenzialità degli approcci artistici in vari ambiti di ricerca, incluso quello pedagogico (Gerstenblatt, 2013; Woods & Roberts, 2013), stanno guadagnando crescente riconoscimento, evidenziando la loro capacità di affrontare questioni complesse tipiche delle scienze umane (Kara, 2015). In particolare, il *collage* si sta affermando come metodologia qualitativa di rilevanza crescente, volta a superare le limitazioni degli approcci qualitativi tradizionali basati su competenze prevalentemente verbali o scritte, i quali tendono a escludere dimensioni emotive e simboliche delle esperienze, in particolare per giovani e adolescenti (Barker & Weller, 2003; Davis, Watson & Cunningham-Burley, 2000; Thomson, 2008). Tale tecnica privilegia modalità espressive visive e multisensoriali, promuovendo una partecipazione attiva e consentendo ai giovani di esprimere concetti tramite scelte estetiche e simboliche, senza richiedere avanzate abilità artistiche (Butler-Kisber, 2007). L'atto di selezionare e assemblare immagini, testi e materiali eterogenei favorisce la creazione di rappresentazioni metaforiche che integrano sia elementi espliciti che impliciti, offrendo, in tal modo, una pluralità interpretativa (Robertson, 2000) e configurandosi come uno spazio sicuro per la manifestazione di emozioni, speranze e timori in forma non strutturata (Kramer, 1975). Inoltre, il *collage* facilita un processo di analisi riflessiva, stimolando intuizioni e connessioni latenti che, nei metodi di analisi più lineari, potrebbero rimanere inconsapevoli o inespressi (McDermott, 2002; Butler-Kisber, 2018). Il *collage* è un mezzo potente per concettualizzare idee complesse (Roberts & Woods, 2018), essendo in grado di

«sconcertare e sorprendere» (Burge et al., 2016, p.735) chi lo realizza. Inoltre, la ricerca che si avvale di linguaggi artistici offre un modo alternativo di rappresentare le sfumature dell'esperienza, i vissuti profondi e le intuizioni (Roberts & Woods, 2018) in modi creativi e non lineari (Loads, 2009; Roberts & Woods, 2018). Infatti, tra le ragioni che motivano la scelta di tale approccio, si individua (Biffi & Zuccoli, 2015) la possibilità di condividere pensieri tramite un canale non verbale, così da oltrepassare il possibile limite della lingua. La creazione di *collage* permette al partecipante di essere coinvolto fisicamente e di avere *agency* nel processo di creazione (Roberts & Woods, 2018). Nello specifico, si tratta di un approccio che non richiede specifiche competenze grafico-pittoriche (Biffi & Zuccoli, 2015) e permette tempi lenti per riflettere sui significati della propria esperienza (Loads, 2009; Roberts & Woods, 2018). Infatti, il lavoro con le immagini consente di fare ricorso al linguaggio metaforico, che si presta a una riflessione più approfondita sui significati, in una dinamica di scomposizione e ricomposizione, in grado di rendere il familiare estraneo e viceversa (Burge et al., 2016). Inoltre, un approccio basato sulle arti può favorire spunti per successive discussioni da parte dei partecipanti (Bessette, 2008; Haney et al., 2004): il lavoro compositivo e ricompositivo del *collage* facilita un processo di riconoscimento reciproco e la possibilità di sperimentare tramite il lavoro degli altri alcune metafore e rappresentazioni inedite, capaci di consentire una riflessione sulle proprie rappresentazioni (Biffi & Zuccoli, 2015).

In questo progetto di ricerca, il *collage* è stato utilizzato come strumento di elicitazione per facilitare l'emersione di significati, bisogni, preferenze e desideri in modo non esclusivamente verbale e attraverso l'uso di immagini e materiali simbolici, rendendo così il processo di consultazione più accessibile e coinvolgente per gli adolescenti, anche quando essi affrontano temi complessi o personali (Butler-Kisber, 2007; Kramer, 1975). L'uso del *collage* consente una varietà di interpretazioni, emergente dalla complessità delle immagini e dei materiali selezionati e capace di promuovere il dialogo tra i partecipanti. La disposizione dei frammenti visivi nel *collage* permette di esprimere concetti sia espliciti che impliciti, rendendo questa metodologia particolarmente adatta alla ricerca fenomenologica e all'approccio ermeneutico, dove la comprensione si sviluppa attraverso la stratificazione di significati simbolici (van Manen, 2015).

L'obiettivo dell'analisi dei dati raccolti è stata la comprensione dell'esperienza indagata. Per questo motivo, ci si è riferiti al modello proposto da Max van Manen (2016), il quale suggerisce un procedere basato sulla ricerca dei temi strutturanti l'esperienza esplorata. Nello specifico, i *collage* sono stati archiviati su una piattaforma collaborativa online che ha la forma di una lavagna digitale. Questo ha consentito l'analisi integrata dei *collage* e dei racconti che li accompagnano (Butler & Kisber, 2018), tramite l'individuazione dei singoli segmenti narrativi e la loro corrispondenza con le immagini della composizione. Tuttavia, il *collage* è stato utilizzato principalmente per elicitare il racconto dei partecipanti, pertanto l'analisi si è focalizzata sui significati condivisi dai partecipanti sui materiali visuali e non sugli stessi. Quindi, si è proseguito attraverso una lettura ripetuta e approfondita di tutti i materiali raccolti, con l'obiettivo di giungere a una prima conoscenza delle

esperienze studiate, necessaria per poterne poi evidenziare i temi strutturanti. In seguito, si sono individuati i temi centrali e fondamentali presenti nel materiale, in relazione alla domanda di ricerca.

1.4. I temi emersi: significati e pratiche²

Di seguito, i temi salienti della ricerca in base alle categorie di significato emerse.

Sin dalle prime attivazioni proposte, volte a raccogliere in principio il punto di vista dei partecipanti sul significato della parola “Partecipazione” in riferimento alla loro esperienza nei centri diurni, sono emerse alcune parole chiave ricorrenti:

- “Essere presenti”;
- “Lavoro di squadra”;
- “Far parte di qualcosa”;
- “Stare in gruppo”;
- “Ascoltare”;
- “Parlare”.

Tali parole rimandano tutte a un universo semantico relazionale, che collega la partecipazione a un “fare/stare con”. Tale relazione è definita dalla “presenza”, da un “esserci” e da un “essere con”, caratterizzata da verbi, e quindi azioni, quali “ascoltare” e “parlare” e da sentimenti di appartenenza nei confronti del gruppo e verso il servizio. Questa prospettiva rispecchia anche la partecipazione così come descritta dal commento generale numero 12 del *Committee on the Rights of the Child* (2009), ossia un processo caratterizzato dallo scambio di informazioni e dialogo tra minorenni e adulti.

La partecipazione, però, assume sfumature e declinazioni differenti quando si interroga sulle pratiche concrete tramite le quali i ragazzi e le ragazze possono agirle nei contesti educativi che abitano. Di seguito, pertanto, si andranno approfondendo alcune delle principali dimensioni evidenziate.

- La partecipazione alla presa di decisioni

Dall’analisi svolta emerge come la partecipazione agita si traduca nell’esperienza di avere “pari opportunità e diritto di parola”. I partecipanti infatti affermano: “Ho messo pari opportunità [nel mio collage] perché ho visto che comunque stando al diurno abbiamo tutti delle opportunità uguali”. A proposito del diritto di parola, gli stessi sostengono che: “E poi il diritto di parola, cioè di tutto. [...] impari anche delle cose che prima non sapevi”.

Dalle parole dei partecipanti emerge come le decisioni all’interno dei centri diurni vengano prese insieme, da operatori e ragazzi e ragazze. Talvolta, sono gli educatori a fare delle proposte – rispetto all’attività da svolgere nel pomeriggio, per esempio – e le ragazze e i ragazzi decidono se aderirvi o lanciare una

² I risultati presentano alcuni estratti virgolettati tratti direttamente dalle parole delle ragazze e dei ragazzi consultati.

controproposta. Altre volte, sono le ragazze e i ragazzi ad avanzare dei suggerimenti, che vengono ascoltate dagli educatori – “loro ci ascoltano” – e insieme se ne stabilisce la fattibilità. Torna, quindi, l’idea di partecipazione come processo dialogico, già emersa nelle parole chiave del *brainstorming* e parola chiave anche per la costruzione di una cittadinanza democratica. A tal proposito, durante le consultazioni affiora la questione della maggioranza come criterio per la presa di decisioni: “è la maggioranza che vince”; “per colpa della maggioranza non siamo andati”. Il criterio della maggioranza è alla base delle scelte democratiche, tuttavia, è anche fonte di grande dibattito, poiché resta sempre irrisolto il tema del che cosa succeda alle idee e alle prospettive delle minoranze. La partecipazione, dunque, non è solo un diritto sancito, ma propriamente esperito, creando quelle che i ragazzi definiscono essere “pari opportunità” e anche la possibilità di apprendere. Queste sono parole chiave che fanno parte di ciò che, in altri termini, si definirebbe “giustizia sociale” (Nussbaum, 2010; 2011; Sen, 2009).

- La partecipazione alle attività

La partecipazione si traduce, nelle esperienze dei ragazzi e delle ragazze, in avere l’opportunità anche di prendere parte alle attività del centro diurno, descritte come delle “opportunità che non a tutti capitano”. Alle ragazze e ai ragazzi viene data la possibilità di scegliere l’attività cui dedicarsi tra una gamma di proposte. Si tratta, dunque, di poter portare il proprio sguardo singolare e di avere parte attiva anche nella costruzione del proprio progetto di vita, anche sulla piccola scala.

Un tema chiave, in tal senso, è quello inerente ai ruoli. La questione dei ruoli emerge sia nelle attività quotidiane (per esempio, chi lava i piatti e chi apparecchia), sia nelle attività extra-ordinarie, caratterizzate dal “divertimento” e dallo “stare insieme” (per esempio, la scelta delle vacanze). Anche in questo caso, da più parti si rileva un oscillare tra ruoli scelti da ragazze e ragazzi e ruoli assegnati da operatrici e operatori. La partecipazione alle attività implica anche una collaborazione tra gruppi di lavoro diversi. Dalle piccole attività quotidiane si ha così l’occasione di sperimentare quei principi e valori alla base della vita democratica, che hanno a che fare con la gestione del bene comune, in questo caso, lo spazio del centro diurno e ciò che accade al suo interno.

Dall’analisi, la dimensione del dialogo risulta caratterizzante le attività e i laboratori proposti. Nello specifico, le ragazze e i ragazzi non hanno raccontato nel dettaglio le attività che svolgono nei laboratori, ma si sono soffermati sull’importanza che questi spazi hanno per poter dialogare. Viene dunque sottolineata l’opportunità di ascoltare e parlare di diverse questioni di attualità, così come di temi riguardanti la propria esperienza personale quotidiana. Sempre in questa prospettiva, i minori rappresentano e descrivono il momento del pranzo, in cui, da una piccola cosa come il cibo, che non sempre piace, si inizia a condividere una conversazione. Infatti, le parole usate per descrivere il pranzo sono “stare insieme” e “parlare”, parole che tornano nei racconti dedicati ad altri momenti conviviali come la merenda.

Se si pensa alla questione in una dimensione più macro, il fondamento dei processi democratici partecipativi consiste nel garantire a ciascun partecipante il

diritto di esprimere le proprie opinioni e contribuire alla realizzazione di un obiettivo comune. Tuttavia, è importante sottolineare che il semplice esercizio della libertà di parola potrebbe non essere sufficiente se non si promuove un dialogo attivo e un ascolto reciproco tra i partecipanti. Altrimenti, si rischia di incorrere in una serie di monologhi paralleli, in cui ogni partecipante difende il proprio punto di vista senza tener conto di quello degli altri.

- La partecipazione: l'io e il gruppo

Le riflessioni condivise hanno già posto l'attenzione su quanto, nelle consultazioni realizzate, il tema della partecipazione apra alla dialettica fra individuo e collettività. Il tema del gruppo, infatti, si rivela alla base e, allo stesso tempo, trasversale alle varie attività e decisioni che caratterizzano la partecipazione nei centri diurni. Il gruppo è stato associato in maniera particolare al momento del pranzo, dove il dialogo, il racconto e la dimensione della convivialità sono centrali e riconosciute. Si ritrova, poi, il gruppo connesso alla dimensione ludica del gioco, del divertimento, delle feste, come quelle di compleanno, ma anche del "lavorare insieme" e del "non essere più da soli e avere tempo per sfogarsi con altre persone".

Un elemento distintivo della natura dei gruppi è la differenza. Una delle prime sfumature riguarda la differenza di età: alcuni centri diurni lavorano con gruppi separati per le scuole secondarie di I e II grado, mentre altri mantengono le fasce d'età unite. In ogni caso, la differenza d'età emerge come una caratteristica saliente di questi gruppi, dove i ragazzi e le ragazze stessi hanno parlato delle relazioni tra persone di età diverse.

L'eterogeneità dei gruppi in relazione all'età viene descritta sia come un fattore di risorsa, sia come un elemento di complessità che comporta fatica: accanto all'aspetto positivo di "ridiamo e scherziamo", vi è anche il racconto della fatica di avere a che fare con ragazze e ragazzi più giovani e/o che hanno interessi diversi dai propri.

Un'altra sfumatura riguarda le differenze culturali che possono portare a confronto e scoperta reciproca. La differenza viene anche affrontata come la differenza dell'Altro, in senso esistenziale. A tal proposito, viene detto: "conoscere nuovi ragazzi, con cui, magari, a una prima impressione non abbiamo niente in comune, scoprendo che ci sono, invece, punti di incontro".

Ulteriore elemento di riflessione è costituito dalle pratiche in uscita dove, anche dal racconto degli utenti, si evince che non v'è un percorso predefinito di accompagnamento e, quindi, la composizione del gruppo si modifica senza però un percorso puntuale di accompagnamento. Le ragazze e i ragazzi ricordano che spesso anche gli educatori escono dal centro diurno, andando ad alterare la composizione del gruppo.

La questione del *leaving care* è fonte di grande dibattito e anche la letteratura scientifica sul tema riconosce questo *gap* nella fase di uscita. Al *care leaver* quindi viene richiesto di sperimentarsi al di fuori del sistema della tutela, mancando, però, spesso, di un percorso di transizione progettato in maniera partecipativa, elemento ossimorico se pensato in riferimento a tutto il percorso precedente.

- La partecipazione come dialogo

Come già constatato, l'analisi del materiale ha consentito la rilevazione di una specifica declinazione del significato della partecipazione all'interno dei centri diurni: il dialogo.

Il dialogo è caratterizzato sia dal parlare sia dall'ascoltare, in un clima dove ci si sente di poter:

- “avere delle opinioni da dire”;
- senza essere giudicati: “Comfort zone. Ho messo questa parola, ‘comfort zone’, in centro qua in basso [nel mio collage] perché mi son trovato comunque in uno spazio dove mi sono aperto con le educatrici e anche con i ragazzi”;
- e a cui si dà valore: “magari sono anche delle opinioni intelligenti”.

Il dialogo ha a che fare con l'insegnare o il ricevere qualcosa dall'altro, dal diverso: “perché, appunto, per me è molto importante, cioè io posso insegnare o ricevere quel qualcosa da un'altra persona, magari con cui non ho nulla in comune, e scoprire qualcosa di nuovo”.

- Gli apprendimenti

La realizzazione dei *collage* ha permesso di aprire anche a una riflessione sugli apprendimenti di ragazze e ragazzi derivanti dalla partecipazione ai centri diurni. Alcuni apprendimenti hanno a che fare con la sfera relazionale della partecipazione, come il “sentirsi parte di un gruppo”, “imparare a conoscere l'Altro e il diverso” e “conoscere nuovi ragazzi”. Altri hanno a che fare con le condizioni che rendono possibile la partecipazione, come “l'essere liberi di esprimere la propria opinione” e “avere pari opportunità”. La partecipazione genera apprendimenti che hanno a che fare con lo sviluppo del pensiero critico e morale, quali “il ragionare”, il “non buttare ma aggiustare” e “capire cos'è giusto, cos'è sbagliato [...] nel senso, cosa ti porta al sapere cos'è buono e cosa ti porta a sapere cos'è cattivo”. La partecipazione poi consente di ampliare il campo immaginativo (“creare”, “sognare”), esperienziale (“fare nuove esperienze”) e conoscitivo (“hai sempre più conoscenza di cose che magari prima non sapevi nemmeno che esistono”), andando così a contribuire allo sviluppo dell'autonomia delle ragazze e dei ragazzi.

Conclusioni

In conclusione, questo studio, radicato in un contesto fortemente locale e quindi non generalizzabile (Mortari, 2010), ha cercato di ancorarsi all'esperienza concreta dei servizi educativi coinvolti, con l'obiettivo di supportare un processo di trasformazione e miglioramento delle prassi partecipative, anche attraverso il coinvolgimento diretto dei minorenni che abitano quei servizi. L'intento è dunque quello di condividere un sapere che possa supportare e orientare la realizzazione di ricerche analoghe a quella effettuata. Si desidera sottolineare l'importanza cruciale di promuovere la partecipazione nel sistema di tutela minorile, considerandola non solo un diritto, ma un aspetto fondamentale per la protezione e il benessere delle

ragazze e dei ragazzi (Pepe et al., 2024). È essenziale adottare un approccio partecipativo che riconosca e valorizzi le prospettive e i bisogni dei minorenni, incentivando il loro coinvolgimento attivo nei processi decisionali. A tal proposito, un punto chiave emerso dallo studio riguarda l'accoglienza dei nuovi arrivati nei centri diurni. I partecipanti hanno espresso la difficoltà di integrarsi e la necessità di migliorare il supporto per i nuovi membri, come evidenziato dalla testimonianza di un partecipante: “sento che è un po’ più difficile per i nuovi integrarsi, cioè io stessa ho fatto molta fatica, quindi empatizzo di più con i nuovi arrivati e per quanto io capisca come si sentono, non riesco ancora ad aiutarli come vorrei, quindi mi piacerebbe questo”.

L’approccio della consultazione si è dimostrato strategico per promuovere una riflessione attiva e partecipata sulle esperienze personali e per identificare percorsi di azione. Tuttavia, per questioni di tempo e risorse, non è stato possibile avviare un percorso di consultazione strutturato in una serie di incontri. Sebbene il clima sia stato favorevole alla condivisione, una maggiore conoscenza tra i partecipanti e con le ricercatrici stesse avrebbe potuto facilitare un approfondimento dei temi emersi e generare una maggiore ricchezza nei risultati. Il *collage* ha permesso di elicitarne descrizioni e riflessioni ricche e profonde, che, insieme alle espressioni verbali, hanno contribuito a cogliere l’essenza delle esperienze dei partecipanti. Questo approccio artistico ha facilitato il coinvolgimento dei giovani, sebbene all’inizio abbia generato alcune resistenze, in quanto percepito come un’attività infantile (Butler-Kisber, 2007), creando un ambiente rilassato, ma si è anche dimostrato un potente mezzo di espressione, permettendo di esplorare e comunicare percezioni, desideri e significati in modo inedito.

I risultati hanno mostrato come la partecipazione sia spesso descritta in termini relazionali, caratterizzata dalla presenza, dall’ascolto, dal dialogo e dal senso di appartenenza al gruppo. Questa visione riflette la definizione di partecipazione data dal *Committee on the Rights of the Child* (2009), ossia un processo di scambio di informazioni e dialogo tra bambini e bambine e adulti. In questa direzione, un altro aspetto riguarda la dinamica di gruppo. Sono stati segnalati episodi in cui il comportamento di alcuni soggetti ha ostacolato le attività, indicando un bisogno di migliorare la coesione di gruppo e di aprire una riflessione sulle conseguenze delle proprie azioni. Inoltre, è emersa la necessità di considerare maggiormente le prospettive dei minorenni, bilanciando la protezione con la partecipazione attiva, un equilibrio spesso difficile da raggiungere nel sistema di tutela minorile. Esso richiede la creazione di un ambiente che favorisca la fiducia e incoraggi la riflessione su bisogni, preferenze e desideri dei giovani, come sottolineato anche dai modelli di partecipazione più autorevoli in letteratura, come il modello Lundy (2007), senza negare o occultare quelle dimensioni che possono apparire più complesse da gestire, quali il conflitto (Biffi et al., 2023). A tal proposito, i partecipanti mostrano anche consapevolezza delle sfide che questi servizi educativi si trovano ad affrontare, non da ultimo, quella economica. I soggetti coinvolti hanno infatti espresso frustrazione per la mancanza di fondi sufficienti per svolgere le attività desiderate: “Sì, perché anche per delle attività che vogliamo fare magari non abbiamo fondi sufficienti [...]”.

In conclusione, i risultati della ricerca sottolineano l'importanza di riconoscere la partecipazione dei minorenni nei processi decisionali come un pilastro del sistema di tutela minorile. È fondamentale promuovere e sostenere un processo di partecipazione che tenga conto delle prospettive, dei bisogni e delle preferenze dei giovani, favorendo lo sviluppo di abilità e competenze per una partecipazione attiva. La partecipazione dovrebbe andare oltre il semplice esercizio di diritti, basandosi su un dialogo autentico tra giovani e adulti (Belotti & Cerantola, 2021), consentendo la co-costruzione di conoscenze e lo sviluppo di processi decisionali condivisi attraverso molteplici linguaggi.

Bibliografia

ARCHARD, D., & SKIVENES, M. (2010). Deciding best interests: general principles and the cases of Norway and the UK. *Journal of children's services*, 5(4), 43–54. DOI: <https://doi.org/10.5042/jcs.2010.0695>

ASSEMBLY, U. G. (1989). Convention on the Rights of the Child. *United Nations, Treaty Series*, 1577(3), 1–23.

AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA. (2020). *Il diritto all'ascolto delle persone di minore età in sede giurisdizionale. Indagine relativa alle modalità messe in atto sul territorio nazionale dai tribunali per i minorenni, tribunali ordinari e relative procure della Repubblica.*

BARKER, J., & WELLER, S. (2003). Geography of methodological issues in research with children. *Qualitative research*, 3(2), 207–227.
DOI: <https://doi.org/10.1177/14687941030032004>

BECKETT, C., MCKEIGUE, B., & TAYLOR, H. (2007). Coming to conclusions: social workers' perceptions of the decision-making process in care proceedings. *Child & Family Social Work*, 12(1), 54–63. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00437.x>

BELL, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child & Family Social Work*, 7(1), 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00225.x>

BELOTTI, V., & CERANTOLA, L. (2021). Le esperienze non bastano. Riflessività degli operatori e partecipazione collettiva dei ragazzi e delle ragazze in accoglienza. In *Tra Partecipazione e controllo. Contributi di ricerca sul coinvolgimento di bambini e famiglie nei servizi di tutela minorile* (pp. 55–72). Erickson.

BELOTTI, V., MAURI, D., & ZULLO, F. (2021). *Care leavers. Giovani, partecipazione e autonomia nel leaving care italiano.* Erickson.

BESSETTE, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1376–96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.007>

BIFFI, E., PIPPA, S., & MONTÀ, C. C. (2023). Child participation in the protection system through the lenses of the capability approach. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 289–302. DOI: <https://doi.org/10.30557/MT00261>

BIFFI, E., & ZUCCOLI, F. (2015). Comporre conoscenza: il collage come strategia meta-riflessiva. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), 167–183. DOI: <https://doi.org/10.13128/formare-17069>

BURGE, A., GODINHO, M. G., KNOTTENBELT, M., & LOADS, D. (2016). “... But we are academics!”: A reflection on using arts-based research activities with university colleagues. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 730–737. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1184139>

BUTLER-KISBER, L. (2007). Collage as analysis and representation in qualitative inquiry. In J. G. KNOWLES, A. COLE, L. NEILSEN, & C. LUCIANI (Eds.), *The art of visual inquiry* (pp. 265–280). Backalong Books.

BUTLER-KISBER, L. (2018). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-based perspectives*. Sage. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526417978>

BUTLER-KISBER, L., & POLDMA, T. (2010). The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research. *Journal of Research Practice*, 6(2), M18–M18.

CALARCO, A., & TURSI, S. (2016). *Il ruolo dei centri diurni per minori ad alta intensità educativa*. <https://educativo2x.wixsite.com/unimib/16-il-ruolo-dei-centri-diurni-per-m>.

CASHMORE, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child abuse & neglect*, 26(8), 837–847. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00353-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00353-8)

CASHMORE, J., KONG, P., & MCLAINE, M. (2023). Children’s participation in care and protection decision-making matters. *Laws*, 12(3), 49. DOI: <https://doi.org/10.3390/laws12030049>

CHARLES, A., & HAINES, K. (2014). Measuring young people’s participation in decision making: What young people say. *The International Journal of Children’s Rights*, 22(3), 641–659. DOI: <https://doi.org/10.1163/15718182-55680022>

COMITATO SUI DIRITTI DELL’INFANZIA E DELL’ADOLESCENZA. (2009). *General Comment No12 (2009)*.

CONSIGLIO D’EUROPA. (2020). *Resolution CM-Res(2020)2 on the Council of Europe youth sector strategy 2030*.

DAVIS, J., WATSON, N., & CUNNINGHAM-BURLEY, S. (2012). Learning the lives of disabled children: Developing a reflexive approach. In *Research with children* (pp. 213–236). Routledge.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

FIELDING, M., & BRAGG, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Pearson Publishing.

GALLAGHER, M., SMITH, M., HARDY, M., & WILKINSON, H. (2012). Children and families' involvement in social work decision making. *Children & Society*, 26(1), 74–85. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00409.x>

GARCIA-QUIROGA, M., & AGOGLIA, I. S. (2020). Too vulnerable to participate? Challenges for meaningful participation in research with children in alternative care and adoption. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920958965. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406920958965>

GERSTENBLATT, P. (2013). Collage portraits as a method of analysis in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 294–309. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940691301200114>

HANEY, W., RUSSELL, M., & BEBELL, D. (2004). Drawing on education: Using drawings to document schooling and support change. *Harvard Educational Review*, 74(3), 241–72. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.74.3.w0817u84w7452011>

HART, S. (2007). Child Participation and Child Protection. *The International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect Special Report*, 1.

HORWATH, J. (2011). See the practitioner, see the child: The framework for the assessment of children in need and their families ten years on. *British Journal of Social Work*, 41(6), 1070–1087. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq137>

JAMES, A., JENKS, C., & PROUT, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.

KARA, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences: A practical guide*. Policy Press. DOI: <https://doi.org/10.56687/9781447320258>

KAY, E., TISDALL, M., & BELL, R. (2006). Included in governance? Children's participation in 'public' decision making. In *Children, young people and social inclusion* (pp. 103–120). Policy Press.

DOI: <https://doi.org/10.51952/9781847421708.ch006>

KEEPING CHILDREN SAFE. (2022). *Child Participation in Safeguarding. A global conference on children and young people's participation in safeguarding*.

KIRBY, P., & BRYSON, S. (2002). *Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. Carnegie Young People Initiative.

KIRBY, P., LANYON, C., CRONIN, K., & SINCLAIR, R. (2003). *Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. National Children's Bureau.

KRAMER, S. (1975). *Art therapy*. Schocken Books.

LOADS, D. J. (2009). Putting ourselves in the picture: Art workshops in the professional development of university lecturers. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 59–67.

DOI: <https://doi.org/10.1080/13601440802659452>

LUNDY, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927–942. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

MCDERMOTT, M. (2002). Collaging pre-service teacher identity. *Teacher Education Quarterly*, 29(4), 53–68.

McMELLON, C., & TISDALL, E. K. M. (2020). Children and young people's participation rights: Looking backwards and moving forwards. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 157–182.

DOI: <https://doi.org/10.1163/15718182-02801002>

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. (2020). *Crescere verso l'autonomia: il progetto sperimentale nazionale care leavers*.

MORTARI, L. (2010). Un salto fuori dal cerchio. In *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1–44). Bruno Mondadori.

NUSSBAUM, M. C. (2010). *Not for profit*. Princeton University Press.

NUSSBAUM, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press of Harvard University Press.

DOI: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>

PEPE, A., BIFFI, E., MONTÀ, C. C., ARCIPRETE, C., & BIGGERI, M. (2024). Agency, participation in decision making and wellbeing among care leavers in the care system: A quantitative mediation study. *Children and Youth Services Review*, 160, 107500. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107500>

PERCY-SMITH, B., THOMAS, N. P., O'KANE, C., & IMOY, A. T. D. (Eds.). (2023). *A handbook of children and young people's participation: Conversations for transformational change*. Taylor & Francis.

DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003367758>

PROUT, A. (2001). Representing children: Reflections on the Children 5–16 Programme. *Children & Society*, 15(3). DOI: <https://doi.org/10.1002/chi.667>

ROBERTS, A., & WOODS, P. A. (2018). Theorising the value of collage in exploring educational leadership. *British Educational Research Journal*, 44(4), 626–42. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3451>

SANDERS, R., & MACE, S. (2006). Agency policy and the participation of children and young people in the child protection process. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 15(2), 89–109. DOI: <https://doi.org/10.1002/car.927>

SCOTTISH GOVERNMENT. (2023). *National Guidance for Child Protection in Scotland*.

SEN, A. K. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press. DOI: <https://doi.org/10.4159/9780674054578>

SMITH, M., GALLAGHER, M., WOSU, H., STEWART, J., CREE, V. E., HUNTER, S., ... & WILKINSON, H. (2012). Engaging with involuntary service users in social work:

Findings from a knowledge exchange project. *British Journal of Social Work*, 42(8), 1460–1477. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr162>

SOS VILLAGGI DEI BAMBINI. (2017). *Report italiano della ricerca “Una risposta ai care leavers: occupabilità e accesso ad un lavoro dignitoso”*.

THOMSON, P. (Ed.). (2008). *Doing visual research with children and young people*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203870525>

UN GENERAL ASSEMBLY. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

UNHCR. (2012). *Listen and learn. Participatory assessment with children and adolescents*.

UNICEF. (2021). *Child protection systems strengthening*.

UNIONE EUROPEA. (2018). *Risoluzione del Consiglio dell’Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: la strategia dell’Unione europea per la gioventù 2019-2027*.

VAN MANEN, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don’t know what to do*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315422855>

VAN MANEN, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.

VEHOVAR, V., TOEPOEL, V., & STEINMETZ, S. (2016). Non-probability sampling (Vol. 1, 329–345). In C. WOLF, D. JOYE, T. SMITH, & Y. C. FU (Eds.). *The Sage handbook of survey methods*. Sage Publications Ltd.

DOI: <https://doi.org/10.4135/9781473957893.n22>

VIS, S. A., HOLTAN, A., & THOMAS, N. (2012). Obstacles for child participation in care and protection cases—why Norwegian social workers find it difficult. *Child abuse review*, 21(1), 7–23. DOI: <https://doi.org/10.1002/car.1155>

WINTER, K. (2009). Relationships matter: the problems and prospects for social workers’ relationships with young children in care. *Child & Family Social Work*, 14(4), 450-460. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00628.x>

WOODS, P. A., & ROBERTS, A. (2013). Distributed leadership and social justice: A case study investigation of distributed leadership and the extent to which it promotes social justice and democratic practices (UK). In L. MOOS, & P. HATZOPOULOS (Eds.), *School Leadership as a driving force for equity and learning. European Policy Network on School Leadership*, 148–70.