

# RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Prevenire il fallimento educativo  
e la dispersione scolastica

Vol. 10, n. **2**

# RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning  
Research and Innovation in Education

December 2018

EDITOR

*Francesco Pisanu*

GUEST EDITOR

*Claudio Girelli*

*Alessia Bevilacqua*

*Maria Arici*



# RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

## *Editor*

Francesco Pisanu

## *Guest Editors*

Claudio Girelli, Alessia Bevilacqua, Maria Arici

## *Editorial staff*

Marcella Cellurale, Chiara Tamanini, Alma Rosa Laurenti Argento, Michela Chicco - IPRASE

## *International scientific board*

Jean Claude Beacco - University La Sorbonne Nouvelle, Paris

Christopher Bezzina - University of Malta

Renate Motschnig - University of Vienna

Anne-Nelly Perret-Clermont - University of Neuchâtel

Lauren Resnick - University of Pittsburgh

Roger Säljö - University of Gothenburg

Michael Schratz - University of Innsbruck

Dieter Wolff - University of Essen

## *National scientific board*

Annamaria Ajello - La Sapienza University, Rome

Paolo Calidoni - University of Parma

Daniele Checchi - University of Milan

Piergiuseppe Ellerani - Università del Salento, Lecce

Italo Fiorin - LUMSA University, Rome

Franco Fraccaroli - University of Trento

Dario Ianes - Free University of Bozen

Lucia Mason - University of Padua

Luigina Mortari - University of Verona

Angelo Paletta - University of Bologna

Giuseppe Tacconi - University of Verona

Paola Venuti - University of Trento

Arduino Salatin - IUSVE

Tommaso Agasisti - Polytechnic University of Milan

Gabriele Anzellotti - University of Trento

Mario Castoldi - University of Turin

Paolo Di Fiore - University of Milan

Alberto Felice De Toni - University of Udine

Remo Job - University of Trento

Michele Lenoci - Catholic University, Milan

Piero Lucisano - Sapienza University of Rome

Francesco Profumo - FBK, Trento

Federica Ricci Garotti - University of Trento

Gianni Santucci - University of Trento

Francesco Sabatini - Accademia della Crusca

Antonio Schizzerotto - University of Trento

Renata Vigano - Catholic University, Milan

Liliana Dozza - Free University of Bozen-Bolzano

Patrizia Ghislandi - University of Trento

Rita Chiesa - University of Bologna

Six-monthly Journal published twice a year.

© 2018 Provincia Autonoma di Trento Editore

---

Ricercazione has been accredited by National Agency of Evaluation of the University System and Research as a scientific Journal of Class A in two scientific-disciplinary categories: Pedagogy and History of Pedagogy; Teaching methods, Special Education, Educational Research. Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015.

ISSN: 2036-5330

Director manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

## *Principal Contact*

Maria Arici, IPRASE

Phone: +39 0461 494382

maria.arici@iprase.tn.it

## *Support Contact*

Sonia Brusco

Phone: +39 0461 494379

sonia.brusco@iprase.tn.it

# IPRASE

ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA  
PROVINCIAL INSTITUTE FOR INSERVICE TRAINING AND EDUCATIONAL RESEARCH AND EXPERIMENTATION

Creato negli anni 1990 al servizio della scuola trentina, l'*Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa* – IPRASE ha come missione la promozione e la realizzazione di azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative, anche relative alla condizione giovanile, e di favorire iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica.

Le linee di lavoro definite ogni tre anni da un piano strategico, messo a punto da un apposito Comitato scientifico, riguardano il capitale professionale delle scuole della provincia, lo sviluppo delle conoscenze scientifiche sui processi di apprendimento e sulla loro organizzazione e la promozione dell'innovazione indispensabile per affrontare il futuro.

Per l'aggiornamento e la formazione continua dei docenti, dei dirigenti, del personale ATA e AE delle Istituzioni scolastiche provinciali viene predisposto ogni anno un piano di attività, concertato con le scuole e in collaborazione con tutti i protagonisti operanti sul campo (scuole, associazioni professionali, istituzioni accademiche e culturali...). Nell'ottica dello sviluppo professionale continuo, anche in relazione ai fabbisogni formativi connessi al reclutamento di nuovo personale, l'Istituto ha avviato un regime di crediti formativi per docenti.

Attraverso specifici progetti la ricerca, di base e applicata, esplora nuove tematiche emergenti, affronta l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche, predispone percorsi di valutazione sulla qualità degli apprendimenti degli studenti anche nel quadro del testing nazionale e internazionale e riguarda il monitoraggio

dell'innovazione didattica. Gli esiti delle indagini, condotte dai propri team di ricerca e in collaborazione con esperti esterni, sono resi pubblici attraverso la rivista *RicercaAzione*.

Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle pratiche efficaci, raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento.

L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'attuazione di studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile.

Le linee di lavoro dell'Istituto, impegnato a costruire l'educazione per il futuro nella prospettiva di contribuire, a fianco delle scuole, a preparare oggi le generazioni del domani, nascono e si sviluppano attraverso modelli di condivisione e di cooperazione con le professioni educative, con le comunità locali, con il mondo delle imprese e delle professioni.

Dal punto di vista istituzionale IPRASE è un ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, previsto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3, opera secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n.5 e s.m. e sulla base di un proprio Regolamento che ne definisce l'ordinamento e le funzioni (D.P.P.3 aprile 2008 n.10-117/Leg. e s.m.).

Al fine di assicurare l'efficacia delle proprie iniziative IPRASE agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale Istruzione e Cultura, attiva cooperazioni e accordi con istituzioni operanti nell'ambito della ricerca educativa sia a livello nazionale che internazionale e opera in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e con le agenzie collegate.

---

## IPRASE

Direttore Luciano Covi  
luciano.covi@iprase.tn.it

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it  
Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto  
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

# Indice. Prevenire il fallimento educativo e la dispersione scolastica

RICERCAZIONE - Vol. 10, N. 2 - Dicembre 2018

- 7 Editoriale - Claudio Girelli, Alessia Bevilacqua, Maria Arici & Francesco Pisanu  
**Prevenire il fallimento educativo e la dispersione scolastica**
- 17 Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua  
**La prevenzione del fallimento educativo e della dispersione scolastica nei documenti internazionali e nazionali**
- 31 Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua  
**Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per dar voce alle scuole trentine**
- 45 Floriana La Femina, Loretta Canalia, Eleonora Salvati & Elena Bravi  
**Fragilità evolutive nel contesto scolastico: le modalità di intervento della U.O. di Psicologia in Trentino**
- 65 Matteo Lancini & Anita Salvi  
**Gli adolescenti a scuola all'epoca di internet e del narcisismo**
- 79 Pietro Lucisano, Irene Stanzone & Alessia Artini  
**Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti**
- 101 Talia Lerin  
**La mediazione scolastica transculturale per tessere legami tra scuola e famiglia**
- 117 Michael D. Burroughs, Federica Valbusa, Tugce B. Arda Tuncdemir, Luigina Mortari  
**MelArete e PEECh: due approcci educativi per sviluppare competenze etiche ed emotive**
- 135 Cristina Veneroso, Francesco Benso, Andrea Di Somma, Maria Soria, Maria Arici, Eleonora Ardu  
**Favorire gli apprendimenti nella scuola primaria con l'utilizzo di tecniche di attivazione del sistema attentivo-esecutivo**
- 149 Celia Moreno-Morilla, Eduardo Garcia-Jimenez & Fernando Guzman-Simon  
**La relazione tra eventi di literacy e basso status socio-economico nell'educazione primaria: analisi dei differenti punti di vista degli alunni ispanofoni, delle loro famiglie e degli insegnanti**
- 171 Alessia Bevilacqua & Jon Bergmann  
**Innovare le pratiche didattiche per contrastare le fragilità educative. Come può il flipped learning supportare gli insegnanti nel raggiungere ogni studente, in ogni classe, ogni giorno**
- 187 Daniela Marzana, Samuele Poy, Alessandro Rosina & Emiliano Sironi  
**Alternanza scuola-lavoro e sviluppo delle soft skills: un'indagine sulle attese dichiarate dai giovani**
- 209 Marco Bartolucci, Federico Batini & Irene Dora Maria Scierri  
**Promuovere il successo educativo e contrastare l'abbandono scolastico. Effetti dell'apprendimento basato su compiti autentici nell'istruzione secondaria.**
- 229 Paola Celentin & Michele Daloiso  
**La ricerca-azione come strumento per la sperimentazione di modelli inclusivi di educazione linguistica**
- 245 Alessandro Borri, Giovanna Masiero & Maria Arici  
**L'inclusione nel tempo della pluralità. Studiare in italiano L2**
- 267 Leila Ziglio & Maria Arici  
**"Compagni di viaggio". Il dispositivo del tutoring in favore di studenti di origine straniera in condizione di fragilità**
- 285 David Gurr & Daniela Acquaro  
**Il ruolo strategico della leadership nel prevenire l'abbandono e il fallimento scolastico**
- 299 Dario Ianes & Angela Cattoni  
**Superare il modello dell'insegnante di sostegno**
- 315 Paola Venuti, Stefano Cainelli, Carolina Coco, Arianna Bentevenuto, Paola Rigo & Maria Arici  
**L'accompagnamento formativo dei consigli di classe per l'inclusione degli alunni con disturbi dello spettro autistico**

# Index. Preventing educational failure and early school leaving

RICERCAZIONE - Vol. 10, N. 2 - December 2018

- 7 Editorial - Claudio Girelli, Alessia Bevilacqua, Maria Arici & Francesco Pisanu  
**Preventing educational failure and early school leaving**
- Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua  
17 **Preventing educational failure and early school leaving in international and national documents**
- Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua  
31 **Reading educational fragilities at school in order to take action. A research work to give voice to Trentino schools**
- Floriana La Femina, Loretta Canalia, Eleonora Salvati & Elena Bravi  
45 **Youth fragility and schools: actions by the Psychology Operational Unit in Trentino**
- Matteo Lancini & Anita Salvi  
65 **Adolescents at school in the age of the Internet and of narcissism**
- Pietro Lucisano, Irene Stanzione & Alessia Artini  
79 **Rethinking school success based on students' experience**
- Talia Lerin  
101 **Transcultural mediation at school for forging links between schools and families**
- Michael D. Burroughs, Federica Valbusa, Tugce B. Arda Tuncdemir, Luigina Mortari  
117 **MeIArete and PEECh: two educational approaches to develop ethical and emotional competences**
- Cristina Veneroso, Francesco Benso, Andrea Di Somma, Maria Soria, Maria Arici, Eleonora Ardu  
135 **Activating the attentive-executive system to foster learning at primary school**
- Celia Moreno-Morilla, Eduardo Garcia-Jimenez & Fernando Guzman-Simon  
149 **Relationship between literacy events and low socio-economic status in primary education: analysis of different views of Spanish-speaking pupils, families, and teachers**
- Alessia Bevilacqua & Jon Bergmann  
171 **Innovate teaching practices to cope with educational fragilities. How can flipped learning help teachers to reach every student, in every class, every day**
- Daniela Marzana, Samuele Poy, Alessandro Rosina & Emiliano Sironi  
187 **School-work alternation and development of soft skills: a survey on young people's expectations**
- Marco Bartolucci, Federico Batini & Irene Dora Maria Scierrì  
209 **Promoting educational success and countering early school leaving. Effects of authentic learning tasks in upper secondary education**
- Paola Celentin & Michele Daloiso  
229 **Action research as a tool to experiment inclusive models of language education**
- Alessandro Borri, Giovanna Masiero & Maria Arici  
245 **Inclusion in the age of plurality. Learning with Italian as L2**
- Leila Ziglio & Maria Arici  
267 **"Travelling companions". Tutoring as a means to support students of foreign origin in situations of fragility**
- David Gurr & Daniela Acquaro  
285 **The strategic role of leadership in preventing early school leaving and failure**
- Dario Ianes & Angela Cattoni  
299 **Going beyond the model of SEN teachers**
- Paola Venuti, Stefano Cainelli, Carolina Coco, Arianna Bentenuto, Paola Rigo & Maria Arici  
315 **Education support of teacher staff meetings for the inclusion of pupils affected by autistic spectrum disorders**



Claudio Girelli, Alessia Bevilacqua, Maria Arici & Francesco Pisanu

## EDITORIALE

# Prevenire il fallimento educativo e la dispersione scolastica

La condizione di studenti che presentano situazioni di svantaggio tali da esporli al rischio di fallimento educativo e di dispersione scolastica preoccupa il mondo della scuola, delle istituzioni politiche, la società civile e il mondo economico. Quando le fragilità educative di questi ragazzi non trovano adulti in grado di accompagnarli, si aprono percorsi di disagio, di possibile devianza o comunque di mancato sviluppo delle loro potenzialità. Recentemente il MIUR (2018) ha restituito un'analisi quantitativa e qualitativa del fenomeno della dispersione scolastica e dell'insuccesso formativo in Italia offrendo anche un insieme di raccomandazioni per il contrasto e la prevenzione. Nel messaggio di saluto a un recente convegno<sup>1</sup> il Presidente della Repubblica ha invitato a considerare questo tema come una questione centrale non solo per la scuola, ma per l'intera società, definendola *"un'amputazione civile e anche una perdita economica per il Paese"*.

Il secondo numero monografico di RicercaAzione per il 2018 affronta il tema dell'insuccesso formativo presentando ricerche ed esperienze che si sono misurate con esso. Al di là dell'entità del fenomeno e della varietà dello stesso, si è voluto dare voce a realtà che hanno attivato dispositivi didattici, progettuali o sistemici per prevenirlo e affrontarlo. L'idea progettuale di questo numero prende spunto dai tanti incontri con i referenti BES delle scuole trentine e dalle loro esperienze raccolte durante la ricerca *"Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire"*<sup>2</sup>, presentata in questo numero, e dalla volontà di dar conto dell'impegno e della creatività che la scuola attiva per rispondere ai bisogni di questi studenti che *"da soli non ce la fanno"*<sup>3</sup>. Introducono il numero articoli che offrono elementi di contesto: una lettura del fenomeno, il

<sup>1</sup> Il convegno *'La scuola colabrodo, ridurre la dispersione è possibile'* è stato organizzato dalla rivista Tuttoscuola il 2/10/18 a Roma. La stessa rivista ha pubblicato un documentato dossier sul tema per porre il problema all'attenzione delle forze politiche.

<sup>2</sup> Girelli C. e Bevilacqua A., (2018), *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, IPRASE (coordinamento di ricerca Maria Arici), Trento. La ricerca, definita congiuntamente all'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) e al Dipartimento della Conoscenza della Provincia Autonoma di Trento, intendeva esplorare il contesto scolastico trentino, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, inclusi i percorsi di istruzione e formazione professionale, per far emergere la realtà degli studenti *"che presentano situazioni di svantaggio [...] determinate da particolari condizioni sociali o ambientali e difficoltà di apprendimento tali da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso di istruzione e formazione"* (Art. 3 lettera C del Decreto del Presidente della Provincia 8 maggio 2008, n.17-124, attuativo dell'art. 74 della legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006) ma soprattutto rispondere ai bisogni di questi studenti.

<sup>3</sup> Una serie di esperienze realizzate è stata recentemente documentata in Lorandi F. e Arici M. (a cura di) (2018),

lavoro di rete, la consapevolezza delle caratteristiche dei nuovi adolescenti, la relazione tra benessere e successo scolastico.

In riferimento ai documenti internazionali e nazionali, Girelli e Bevilacqua presentano le dimensioni e le caratteristiche dell'insuccesso formativo e della dispersione scolastica evidenziando le indicazioni che vengono offerte per progettare politiche e strategie efficaci di intervento.

Al panorama internazionale e nazionale seguono, a cura degli stessi autori, i risultati della ricerca che ha inteso leggere la problematica nel contesto scolastico trentino.

La Femina *et al.* presentano l'intervento che l'Unità Operativa di Psicologia attua in Trentino per intervenire a sostegno delle fragilità educative che emergono nel contesto scolastico. Dai dati e dai casi emblematici presentati emerge la necessità di un lavoro di rete tra servizi specialistici, servizi sociali e scuola: solo l'intreccio degli sguardi e delle azioni risulta infatti efficace.

L'azione della scuola è rivolta ad adolescenti il cui modo di vivere la relazione con il mondo adulto è profondamente cambiato nelle ultime generazioni. Lancini e Salvi offrono alcuni elementi per cogliere questi mutamenti, suggerendo la necessità di declinare il ruolo dell'adulto secondo modalità che tengano conto del funzionamento psichico, affettivo e relazionale dei 'nuovi adolescenti'.

La ricerca realizzata da Lucisano *et al.* nella scuola secondaria di primo grado evidenzia la necessità di ripensare il lavoro scolastico a partire dai vissuti degli studenti. In particolare emerge la necessità di interventi per migliorare la condizione di benessere degli studenti per favorirne l'apprendimento ristrutturando le modalità con cui viene organizzata la vita di classe.

Le ricerche internazionali individuano nel *background* migratorio un possibile fattore di

rischio di fallimento educativo e dispersione scolastica. Nel suo articolo riferito alla realtà francese, Lerin presenta il dispositivo di mediazione scolastica transculturale tra scuola e famiglie migranti come azione utile a ridurre la fragilità scolastica di questi studenti.

La parte centrale di questo *special issue* è dedicata alla presentazione di ricerche ed esperienze relative a interventi preventivi rispetto al fallimento formativo orientati a migliorare l'esperienza scolastica per tutti gli studenti o a supportare specifiche situazioni di fragilità.

Lo sviluppo di un'educazione etica e di competenze socio-emotive è il tema di due ricerche realizzate l'una nelle scuole primarie italiane e l'altra in scuole dell'infanzia negli USA. I progetti presentati dimostrano l'importanza di educare al prendersi cura di sé, degli altri e della comunità fin dall'inizio del percorso scolastico per sviluppare nella scuola contesti relazionali supportivi.

La prima classe della scuola primaria costituisce per i bambini un'esperienza decisiva rispetto al loro vissuto scolastico: è l'incontro con l'alfabetizzazione formale e con l'apprendimento in generale. A partire dalle ricerche neuropsicologiche sulle funzioni attentive ed esecutive, Veneroso *et al.* hanno realizzato una sperimentazione di un modello didattico per l'apprendimento in classi prime della scuola primaria del territorio trentino. Le evidenze statistiche confermano le ipotesi secondo cui il potenziamento del sistema attentivo-esecutivo avrebbe permesso di raggiungere un maggior grado di automatizzazione e precisione nella lettura, nella scrittura e negli aspetti del calcolo e migliorato gli aspetti autoregolativi.

La ricerca Di Moreno-Morilla *et al.*, realizzata in 20 scuole primarie di Siviglia (Spagna), pone l'accento sulla necessità di considerare i diversi punti di vista dei genitori, dei bambini

e delle insegnanti rispetto all'apprendimento della lingua scritta. In particolare viene rilevato come il basso status socio-economico delle famiglie e la loro situazione di marginalità possa costituire un fattore critico per un positivo sviluppo dell'apprendimento dei figli e richieda da parte della scuola un'attenzione a modulare la propria proposta perché non venga vanificata.

Nel loro contributo, Bevilacqua e Bergmann discutono l'approccio *flipped learning* alla didattica in relazione all'apporto che esso può offrire per le situazioni di studenti in difficoltà rispetto ai compiti di apprendimento. Le pratiche didattiche orientate a questo approccio promuovono lo sviluppo di un senso di corresponsabilità e di cura che migliora il clima relazionale e l'apprendimento.

La recente introduzione nel sistema scolastico dell'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro ne ha evidenziato le opportunità, ma anche le criticità. La ricerca di Poy *et al.* offre un contributo interessante ponendo l'attenzione sulle competenze trasversali (*soft skills*) che possono essere sviluppate nell'ambito di questi percorsi. I risultati forniscono informazioni utili per il rafforzamento del produttivo rapporto scuola-mondo, nella prospettiva anche di una riduzione del preoccupante flusso di giovani nella condizione di Neet.

Batini *et al.* presentano i risultati del secondo anno del progetto 'NoOut 2' per la promozione del successo scolastico nella scuola secondaria di primo grado. L'ipotesi sperimentata nella ricerca è che l'attivazione di modalità di apprendimento partecipativo incrementi la motivazione, il senso di auto-efficacia e lo sviluppo di competenze utili a promuovere il successo educativo. I risultati dei gruppi sperimentali segnalano una significativa modificazione di queste variabili che costituiscono fattori cruciali per la diminuzione della probabilità di fallimento educativo e dispersione scolastica.

L'apprendimento delle lingue straniere costituisce una situazione critica per studen-

ti con disturbi linguistici. La ricerca linguistica presenta esperienze realizzate in contesti di isolamento dei soggetti che non rispecchiano il contesto scolastico italiano. Per questo motivo la ricerca-azione di cui Celentin e Daloso presentano i risultati è particolarmente originale poiché ha attivato percorsi di apprendimento delle lingue straniere per apprendenti con disturbi linguistici nel contesto naturale della classe, modificando le pratiche didattiche in direzione inclusiva.

Agli studenti di origine straniera si rivolgono le due esperienze trentine presentate negli articoli di Borri *et al.* e di Ziglio e Arici. Nel primo articolo si affronta la tematica dell'italiano L2 come lingua dello studio presentando un percorso di formazione rivolto ai docenti della scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale per la produzione di strumenti didattici personalizzati atti a favorire la comprensione e lo studio dei contenuti disciplinari, mentre nel secondo articolo si presenta la sperimentazione del dispositivo del *tutoring* per rispondere ai bisogni degli adolescenti stranieri in condizione di vulnerabilità. Entrambe queste esperienze di cui si discutono i risultati, mostrano l'efficacia di azioni di personalizzazione didattica per studenti a rischio di insuccesso scolastico per criticità legate al *background* migratorio e all'apprendimento dell'italiano come L2, che risultano peraltro dispositivi didattici e formativi utili per incrementare la valenza inclusiva dell'esperienza scolastica per tutti gli studenti, indipendentemente dall'origine degli ostacoli che rischiano di compromettere il loro percorso scolastico.

Con gli ultimi tre articoli l'attenzione si sposta dal piano della didattica al contesto organizzativo.

Nel contributo di Gurr e Acquaro si affronta il ruolo strategico che il dirigente scolastico può svolgere per la promozione del successo formativo degli studenti in situazione di fragilità educativa. Vengono presentati tre studi di caso realizzati nell'ambito dell'In-

ternational Successful School Principalship Project (ISSPP) relativi a dirigenti di una scuola primaria e di due scuole secondarie di Melbourne, Australia. Gli elementi significativi che emergono riguardano lo stile di leadership del dirigente scolastico, perciò possono offrire interessanti spunti nonostante la diversità di contesto ordinamentale.

Il ruolo dell'insegnante di sostegno non riguarda solamente gli studenti con disabilità, ma costituisce una risorsa per incrementare la valenza inclusiva del contesto scolastico. Il modo in cui si realizza il suo intervento è al centro di un vivace dibattito. La sperimentazione di cui lanes e Cattoni rendono conto nel loro articolo ha messo alla prova un nuovo modello di organizzazione didattica che prevede l'utilizzo delle ore di sostegno in modalità di co-docenza.

Nel confrontarsi con la complessità sempre crescente del loro compito, gli insegnanti chiedono modalità formative che li accompagnino e li sostengano nel loro agire quotidiano, traducendo le prospettive teoriche in pratiche d'aula che tengano conto della singolarità e unicità delle situazioni che si trovano ad affrontare. Venuti *et al.* presentano l'esperienza pluriennale di accompagnamento formativo di ormai più di 70 consigli di classe di scuole di ogni ordine e grado riguardo al processo di inclusione di alunni con disturbo dello spettro autistico. L'interesse di questo contributo, al di là della specificità delle problematiche degli studenti affrontate, sta certamente nel riconoscimento da parte degli insegnanti della validità di tale modello di supporto e nelle ricadute positive riscontrate sull'apprendimento e sullo sviluppo personale degli alunni.

La problematica affrontata in questo numero di RicercAzione è complessa e non si lascia definire e incasellare in schemi riduttivi. Nel raccogliere questi contributi abbiamo ritrovato la necessità di assumere un atteggiamento comune: il lasciarsi interrogare dai bisogni di crescita degli studenti in una prospettiva di successo formativo che assume l'orizzonte del loro progetto di vita.

Lasciarsi interrogare:

- come ricercatori in campo educativo, per interpretare il proprio lavoro in una prospettiva di *service research*;
- come singoli docenti e operatori della sanità e del sociale, per maturare la convinzione che pure nelle situazioni più compromesse qualcosa è sempre possibile fare, anche solo modificare il proprio modo di leggere la realtà e costruire reti fra gli adulti che, a vario titolo, intervengono;
- come istituto scolastico, perché, accanto a un lavoro di monitoraggio capace di cogliere non solo i problemi, ma soprattutto le risorse presenti in ogni studente, venga riconosciuta la necessità di una funzione di regia capace di promuovere cultura professionale rispetto all'inclusione e vengano altresì valorizzati e sostenuti i piccoli o grandi movimenti di innovazione realizzati;
- come sistema scuola, perché la complessità delle situazioni di questi studenti richiede flessibilità e possibilità di 'cercare dal basso' le soluzioni, al fine di rispondere efficacemente ai loro bisogni.

Buona lettura!

## EDITORIAL

# Preventing educational failure and early school leaving

The situation of students living in disadvantaged conditions such as to expose them to the risk of educational failure and dropping out of school is an ongoing concern for the education system, for political institutions, for civil society and for the economy. When the educational fragility of these young people is accompanied by the lack of adults capable of guiding them, their path opens up to disaffection, to possible deviance or anyhow to the thwarting of their potential. Recently (2018), the MIUR – Italian Ministry for Education, University and Research – produced a quantitative and qualitative analysis of the phenomena of early school leaving and of educational failure in Italy, offering at the same time a set of recommendations for contrasting and preventing them. In a speech at a recent congress<sup>1</sup> the President of the Italian Republic invited the Italian population to consider this theme a vital issue not only for the school system but also for the whole of society, defining it as “*a civil amputation as well as an economic loss for the Country*”.

The second monographic issue of *RicercaAzione* for the year 2018 addresses the educational failure theme with the presentation of research studies and experiences regarding the matter. In addition to the entity of the phenomenon and to the variety of its manifestations, the intent was to give voice to those who have activated educational, project or system-based measures to prevent it and tackle it. The project behind this issue stems from the many meetings with SEN workers of Trentino schools and from their experience collected during the research work ‘*Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire*’ (i.e. Reading educational fragilities at school in order to take action)<sup>2</sup>, presented in this issue, and from the will to showcase the commitment and creativity that schools put forward in order to respond to the

---

<sup>1</sup> The congress ‘*La scuola colabrodo, ridurre la dispersione è possibile*’ was organised by the *Tuttoscuola* journal on 2 Oct. 2018 in Rome. The journal also published a documented dossier regarding the matter in order to attract the attention of political forces.

<sup>2</sup> Girelli C. and Bevilacqua A., (2018), *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, IPRASE (research coordinator: Maria Arici), Trento. The aim of the study, defined jointly by the Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE, Provincial Institute for Educational Research and Experimentation) and by the Department of Knowledge of the Autonomous Province of Trento, was to explore the school context in Trentino, ranging from primary school to upper secondary school levels and including the vocational training and education contexts, to highlight the conditions of students “*who find themselves disadvantaged [...] due to particular social or environmental conditions and with learning problems such as to significantly jeopardise their attendance and the positive progress of their education and training*” (Art. 3 lett. C of the decree of the Provincial President dated 8 May 2008, No.17-124, implementing art. 74 of Prov. Law No. 5 of 7 August 2006) and, most importantly, to meet the requirements of these students.

needs of those students who 'can't manage alone'<sup>3</sup>.

The issue starts out with articles offering elements of context: an interpretation of the phenomenon, the network effort, the awareness of the characteristics of new adolescents, the relationship between wellbeing and school success.

With reference to the national and international literature, Girelli and Bevilacqua present the dimensions and features of educational failure and of school dropping out, highlighting the indications that are on offer to design effective intervention policies and strategies.

After describing the national and international scenario, the same authors go on to illustrate the results of the investigation that had the goal of interpreting the issue as observed in Trentino schools.

La Femina et al. present the actions performed in Trentino by the Operational Unit of Psychology in order to support the educational fragilities emerging from the school context. The data and the cases presented show that there is the need to set up a working network of specialistic, social and school services, because only the bringing together of actions and of commitments can prove effective.

The school system's actions are aimed at adolescents whose manner of living their relationship with the adult world has radically changed over the last few generations. Lancini and Salvi offer several elements for detecting these changes, suggesting the need to interpret the role of adults based on methods that take into account the psychic, affective and relational functioning of the 'new adolescents'.

The research conducted by Lucisano et al. at lower secondary school level shows the need to rethink school work starting from the students' real-life experience. In particular, the study indicates the need of inter-

ventions aimed at improving the wellbeing conditions of students so as to improve their learning conditions by restructuring the ways in which life in the classroom is organized.

International studies point to migration backgrounds as a possible risk factor in terms of educational failure and dropping out. In his article on schools in France, Lerin presents cross-cultural mediation between the school and migrant families as a useful tool in reducing the educational fragility of these students.

The central section of this special issue is dedicated to the presentation of research studies and of experiences relating to the prevention of educational failure, aimed at improving the school experience for every student or at supporting specific fragility situations.

The development of ethical education and of socio-emotional skills is the theme of two research studies conducted, respectively, in Italian primary schools and in US nursery schools. The projects presented prove the importance of educating children to take care of themselves, of others and of the community starting from the very beginning of their school life, so as to develop within the school system contexts capable of supporting these relationships.

The first year of primary school is a decisive experience for children within the context of their school life. This is when they first encounter formal literacy and learning in general. Based on neuro-psychological research on attentive and executive functions, Veneroso et al. conducted an experimental study of a teaching model for learning in the first-year classes of primary schools in Trentino. The statistical results confirm the theory according to which the improvement of the attentive-executive system allows them to achieve higher degrees of automacity and

---

<sup>3</sup> A set of experiences has been recently illustrated by Lorandi F. and Arici M. (edited by) (2018), *Ciascuno cresce solo se sognato. Le risposte di alcune scuole trentine alle situazioni di fragilità educativa*, WP No. 9, IPRASE, Trento.

precision in reading, writing and in numeracy and to improve self-regulatory aspects.

The study by Di Moreno-Morilla et al. conducted in 20 primary schools in Seville (Spain) stresses the need to consider the various points of view of the parents, children and teachers with regard to learning the written language. Within this context, they note how the low socio-economic status of families and their social marginality may be a critical factor against the positive development of their children's learning capabilities and may require special attention on the part of the school system in modulating its proposal so as not to diminish its effectiveness.

In their paper, Bevilacqua and Bergmann discuss the flipped learning approach to teaching as regards its potential effect on students showing difficulty in learning. The teaching practices based on this approach promote the development of a feeling of shared responsibility and care that improves the relational climate and overall learning.

The recent introduction in the school system of the school-work alternation method has showcased its opportunities as well as its critical aspects. The study by Poy et al. offers interesting insight, focusing as it does on the soft skills that can be developed thanks to these educational paths. The results provide information that can be useful in reinforcing the productive relationship between school and the external world, with a view also to reducing the alarming number of young people who are NEETs.

Batini et al. present the results of the second year of the 'NoOut 2' project for the promotion of educational success in lower secondary schools. The theory analysed in the study states that the activation of participative learning methods can increase motivation, the feeling of self-efficacy and the development of skills conducive to the promotion of educational success. The results from the experimental groups indicate sig-

nificant changes in these variables that are crucial factors in decreasing the occurrence of educational failure and of dropping out.

Learning foreign languages is a critical situation for students with language disorders. Language research presents the experience of individuals in conditions of isolation that do not correspond to the actual context found in Italian schools. For this reason, this action research - the results of which are presented by Celentin and Daloso - is highly original since it has activated foreign language learning paths for learners with language disorders conducted within the natural context of the classroom, thereby directing teaching practices towards inclusion.

Students coming from foreign families are the subject of two Trentino studies presented in the papers by Borri et al. and by Ziglio and Arici. The first paper addresses the theme of Italian L2 as school language, presenting a training path for upper secondary school and vocational training teachers for the production of customised teaching tools designed to favour the comprehension and study of content, while in the second paper the authors present the experimentation of the tutoring approach in order to meet the requirements of vulnerable foreign adolescents. Both these papers, in which the results are discussed, show the effectiveness of teaching customisation actions for students at risk of educational failure due to critical situations linked to their migratory background and to the learning of Italian as a second language, that also prove to be teaching and training means that are useful in increasing the inclusive valency of the school experience for all students, regardless of the origin of the obstacles that stand in the way of their educational progress.

With the last three papers, the focus shifts from teaching to organization.

Gurr and Acquaro discuss the strategic role school leaders can play in the promotion of the educational success of students

in a state of educational fragility. Three case studies are presented within the framework of the International Successful School Principalship Project (ISSPP) relating to the principals of a primary school and of two secondary schools in Melbourne, Australia. The significant elements that emerge from the study regard the style of leadership of the school principal, which therefore can generate interesting ideas despite the difference between the two educational systems.

The role of special needs teachers does not concern solely students with disabilities but is also a resource that can increase the inclusive valency of the school environment. The way in which this type of teacher performs his/her task is the subject of heated debate. The experimentation described by lanes and Cattoni consists in the testing of a new model of teaching organization that envisages the use of SEN hours within a co-teaching context.

In addressing the continuously increasing complexity of their tasks, teachers ask for teaching methods that can accompany and support them in their daily work, translating the theoretic prospects into classroom practices that take into account the singularity and uniqueness of the situations they are faced with. Venuti et al. present the long-standing learning support experience of more than 70 teacher staff meetings at schools of all types and at all levels regarding the process of including students affected by autistic disorders. The strength of this paper, in addition to the specificity of the students' problems it discusses, certainly lies in the teachers' recognition of the validity of this support model and in the positive returns in

terms of learning and personal development of the students.

The set of issues addressed in this issue of *RicercaAzione* is complex and cannot be oversimplified in any way. In collecting these contributions, we found the need to apply a common approach, namely that of addressing the students' needs for growth within the prospect of educational success that coincides with the horizon of their life projects.

We must do so in our capacity as:

- Researchers in the field of education, so that we may interpret our work as *service research*;
- Individual teachers and health and social operators, so that we may develop the idea that even in the most difficult situations it is always possible to do something, even if only to change one's own way of reading reality and to create networks among the adults who are involved in various ways;
- Schools, because next to the monitoring that can detect not only problems but also, and most importantly, the resources present in each student, we must recognise the need of a directive function capable of promoting professional culture regarding inclusion and we must enhance and support the smaller or greater innovation actions performed;
- School system, because the complexity of the situations of these students requires flexibility and the possibility of finding solutions with a 'bottom up' approach, so as to meet their requirements in an effective manner.

I hope you enjoy reading this issue!

## Bibliografia / References

- Girelli, C., & Bevilacqua, A. (2018). *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*. Trento: IPRASE. Disponibile su: <https://bit.ly/2X21yw7>
- Lorandi, F., & Arici, M. (a cura di) (2018). *Ciascuno cresce solo se sognato. Le risposte di alcune scuole trentine alle situazioni di fragilità educativa*, WP n. 9. Trento: IPRASE. Disponibile su: <https://bit.ly/2Ej5hhy>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Disponibile su: <https://bit.ly/2E8KpJH>
- Tuttoscuola (2018). *Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*. Disponibile su: <https://bit.ly/2RXjuV2>



Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua<sup>1</sup>

[pp. 17-29]

*Università di Verona*

# La prevenzione del fallimento educativo e della dispersione scolastica nei documenti internazionali e nazionali

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona. E-mail: [claudio.girelli@univr.it](mailto:claudio.girelli@univr.it)

---

## Estratto

L'articolo focalizza l'attenzione sugli studenti a rischio di insuccesso formativo e di dispersione scolastica analizzando i documenti nazionali e internazionali per comprendere i comportamenti disfunzionali, le cause che possono determinarne l'adozione, le motivazioni per le quali è necessario agire quanto prima, nonché le indicazioni per progettare politiche e strategie efficaci di prevenzione primaria, secondaria e terziaria. I risultati evidenziano la necessità di potenziare le strategie di prevenzione secondaria basate sull'identificazione precoce di atteggiamenti e comportamenti a rischio, nonché sulla tempestiva presa in carico, attivando una postura pedagogica capace di lavorare per il progetto di vita dei giovani con fragilità educative.

**Parole chiave:** Dispersione scolastica, Insuccesso formativo, Fragilità educative, Prevenzione, Progetto di vita.

## Abstract

The paper focuses the readers' attention on the students who run the risk of educational failure and of early school leaving by analysing the national and international literature in order to infer dysfunctional behaviours and the causes that determine their onset, the reasons why time is of the essence as well as the indications for designing effective policies and strategies of primary, secondary and tertiary prevention. The results indicate the need to improve secondary prevention strategies based on the early identification of attitudes and behaviours at risk, as well as prompt intervention, by activating a pedagogic posture capable of working in favour of the life projects of young people with educational fragilities.

**Keywords:** Early school leaving, Educational failure, Educational fragility, Prevention, Life project.

---

<sup>1</sup> Il presente lavoro di ricerca e di scrittura è stato realizzato collaborativamente dai due autori: a Claudio Girelli sono comunque attribuibili i paragrafi 2.2, 3.1, 3.2 e 4, mentre ad Alessia Bevilacqua i paragrafi 1, 1.1, 1.2 e 2.1.

## 1. L'oggetto di studio: gli studenti a rischio di insuccesso formativo e di dispersione scolastica

Come sottolineava l'UNESCO già nel 1972, e ancora oggi tale criticità viene rilevata, fornire una definizione univoca del fenomeno della dispersione scolastica – o *early school leaving* (ESL) – non risulta possibile poiché tale espressione include una molteplicità di variabili in costante mutamento, differenziate in relazione ai contesti di riferimento.

Attraverso un'analisi dei documenti elaborati e divulgati da fonti ufficiali limitatamente all'Unione Europea<sup>2</sup>, con uno specifico accento sull'Italia, è possibile constatare come le definizioni formulate a livello politico evidenzino, in primo luogo, l'interruzione del percorso formale di studi. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), esplicita, ad esempio, come l'ESL riguardi *“i giovani dai 18 ai 24 anni che non dispongono di titolo di studio o qualifica superiore a quello ottenuto a conclusione del primo ciclo di istruzione e non attualmente in formazione”* (MIUR, 2014, p. 17). È oggi ben chiaro come tale definizione rappresenti solo la punta di un iceberg che ingloba non solo dati quantitativi – quanti studenti e studentesse abbandonano la scuola – ma soprattutto dati qualitativi, i quali consentono di comprendere le specifiche caratteristiche di questi studenti, dei loro percorsi di vita e dei contesti nei quali essi vivono quotidianamente.

Rispetto alle definizioni, come evidenzia Incandela, non è corretto considerare sinonimi il fenomeno del *drop out* e l'ESL, poiché se il primo fa riferimento alla mortalità scolastica, il secondo include tutti gli ostacoli

che possono intervenire durante la carriera scolastica, *“intendendo per ostacolo tutta una serie di variabili strettamente connesse alle motivazioni, a situazioni socio-culturali ed economiche, al contesto familiare e territoriale, alle aspettative”* (Incandela, 2018, p. 81).

Si ritiene importante, in questa sede, operare inoltre una distinzione fra i comportamenti oggettivamente rilevabili, che possono concorrere all'accrescere del rischio di dispersione scolastica, e le motivazioni che determinano la messa in atto di tali comportamenti.

### 1.1. Le motivazioni che possono condurre a comportamenti disfunzionali

Coerentemente rispetto a quanto già evidenziato dalla Commissione Europea – laddove si rileva come l'ampia gamma di difficoltà che possono portare gli studenti all'ESL non sia esclusivamente legata alla presenza di disabilità o a difficoltà di apprendimento (Commissione Europea, EACEA, Eurydice, Cedefop, 2014), anche le ricerche e le pubblicazioni italiane convergono nell'adozione di modelli e di chiavi di lettura del fenomeno di tipo sistemico e multidimensionale, che consentano di prendere in esame i molteplici fattori ed elementi che entrano in gioco (Pandolfi, 2017; Scierri, Bartolucci, & Batini, 2018). Le motivazioni che danno origine a comportamenti di tipo disfunzionale vengono usualmente ricondotte a quattro macro-categorie: fattori individuali, scolastici, familiari e socioeconomici (Scierri *et al.*, 2018).

Fra le caratteristiche individuali degli studenti viene evidenziata la presenza di even-

<sup>2</sup> La ricerca dei documenti è stata effettuata utilizzando tre principali criteri di selezione: in primo luogo la fonte, ovvero enti, nonché singoli esperti, che si occupano di politiche e pratiche educative; in secondo luogo la dimensione territoriale, focalizzando l'attenzione sui documenti nazionali ed europei; in terzo luogo la dimensione temporale, privilegiando i documenti più recenti.

tuali difficoltà di apprendimento, come la mancanza di solide competenze cognitive di base, necessarie per restare nel percorso formativo e per raggiungere gli stadi superiori, forme di disagio personale, nonché problematiche di salute/dipendenza da sostanze (Colombo, 2014). La stessa autrice pone inoltre l'accento sulla necessità di *“aggiornare l'immagine convenzionale dell'allievo a rischio, non necessariamente legato a profili di vittimizzazione e di esclusione sociale”* (Colombo, 2015b, p. 388). L'abbandono scolastico può essere, infatti, anche conseguenza di un'eccessiva investitura familiare, oppure di tentennamenti lungo la carriera di studio; negli ordini scolastici superiori vi è anche chi prende chiaramente le distanze dall'istruzione per ragioni di sfiducia sul valore del titolo di studio (Colombo, 2014).

Emergono in secondo luogo criticità relative alle condizioni familiari: si denotano in particolare uno scarso livello di istruzione dei genitori e di coinvolgimento di questi ultimi nella vita scolastica dei figli, l'instabilità del nucleo familiare, la presenza di un contesto familiare non supportivo oppure interessato da un graduale processo di impoverimento socio-culturale (Colombo, 2014).

Fra i fattori socio-economici è possibile annoverare il basso capitale culturale e sociale (Colombo, 2014), ma anche l'appartenenza a una categoria socialmente ed economicamente svantaggiata (Sabates, Akyeampong, Westbrook, & Hunt, 2010). Pandolfi, nello specifico, pone l'attenzione sul *“problema delle minoranze etnico-culturali, in particolare dei nomadi rom, i quali, in tutti i Paesi del sud-est Europa, sono tra i gruppi più svantaggiati nell'ambito dell'istruzione”* (2016, p. 68). Le diseguaglianze socio-economiche non riguardano, però, esclusivamente gli studenti stranieri, o comunque toccati dal fenomeno dell'immigrazione: come rimarca Colombo *“alcuni caratteri di questa problematica sono «endemic», cioè risalgono a meccanismi distributivi ineguali che*

*hanno una radice storica in Italia. Si pensi alla discrepanza tra le aree geografiche, con una zona meridionale e insulare decisamente più colpita dalla dispersione scolastica rispetto alle altre”* (2015a, p. 412).

I fattori scolastici, infine, includono l'organizzazione e il clima scolastico, le modalità di svolgimento della didattica, nonché la qualità delle relazioni interpersonali (Pandolfi, 2016). Colombo (2014) evidenzia, nello specifico, come, fra le cause della dispersione attestabili alle istituzioni scolastiche, vi sia l'incapacità nel trattare con gli allievi più difficili sul piano del rendimento e della motivazione. Girelli e Bevilacqua (2018) rilevano inoltre la percezione di una diversa cultura di inclusione da scuola a scuola che determina non solo una condivisione di criteri espliciti di individuazione di situazioni a rischio di dispersione scolastica e insuccesso formativo, ma anche la progettazione e l'implementazione di strategie di presa in carico a volte frammentarie e improvvisate. Sempre Pandolfi, nel 2017, descrive come molto spesso, alla base dell'ESL, vi sia *“una struttura burocratica e rigida del sistema scolastico che si limita alla misurazione dei risultati di carriera e/o di performance scolastica, sottovalutando i significati personali e biografici dei percorsi formativi prima, durante e dopo l'istruzione scolastica, così come la complessità del capitale umano, che si misura sia attraverso i titoli di studio, ma anche attraverso le competenze funzionali effettivamente possedute”* (Pandolfi, 2017, p. 55). In termini di politiche scolastiche, oltre al rischio di 'segregazione formativa' determinata dalla canalizzazione degli studenti più a rischio negli stessi istituti o corsi, Colombo sottolinea infine *“l'impatto negativo che sta producendo il modello di 'scuola efficace' che deriva dalla svolta verso lo school improvement che il sistema italiano sta assorbendo dopo i richiami internazionali (Grimaldi, 2011). Anche a seguito della maggior fiducia verso i test e le misurazioni di efficienza sistemica, l'insegnante per lo più*

ritiene di non essere stato sufficientemente edotto sul come fare quando l'allievo non vuole o non può apprendere, cioè su come combinare efficienza ed equità" (Colombo, 2014, p. 7).

### 1.2. I comportamenti disfunzionali che accrescono il rischio di ESL

Oltre agli studenti che risultano aver formalmente abbandonato i percorsi scolastici e formativi, vengono inclusi nell'ampia sfera dell'ESL una molteplicità di comportamenti disfunzionali, che concorrono a rallentare i percorsi di istruzione e di formazione (Scierrri *et al.*, 2018).

Si parla, nello specifico, di coloro che, pur regolarmente iscritti, non frequentano le lezioni, degli studenti il cui percorso scolastico è caratterizzato da ripetenze, da ritardi rispetto all'età scolare, da frequenze irregolari, da insuccesso educativo (Pandolfi, 2016), nonché da basse performance (Colombo, 2014). Si tratta anche di "studenti che, pur rimanendo all'interno di un percorso scolastico o formativo, non sviluppano alcun interesse e non sembrano cogliere alcun senso nel percorso che viene loro proposto" (Gentile & Tacconi, 2016, p. 137).

Spesso manifestano "rifiuto e resistenza alla scuola, disimpegno, percezione di inadeguatezza" (Scierrri *et al.*, 2018, p. 4), ma anche "aggressività verbale, incuranza verso oggetti o strutture" (Colombo, 2014, p. 7). Tali sintomi di allontanamento e di progressivo *disengagement* – sottolinea Colombo – "vengono di rado intercettati e adeguatamente decodificati in classe: forse, a causa del fatto che non si saprebbe come affrontare le conseguenze di una corretta diagnosi" (2014, p. 7).

Fra le ricerche finalizzate ad analizzare e a comprendere i comportamenti disfunzionali messi in atto dagli studenti, da cogliere come segnali precoci di rischio di insuccesso

formativo e di dispersione scolastica, si ritiene utile citare lo studio di Brophy (1999), il quale individua, come soggetti problematici, ragazzi che denunciano un progresso insoddisfacente nel rendimento scolastico, ragazzi che manifestano problemi di ostilità, ragazzi che non soddisfano le richieste del ruolo di studente e ragazzi che rivelano difficoltà nelle interazioni sociali con i compagni. Più recente, inoltre, il progetto di ricerca realizzato da Girelli e Bevilacqua (2018) nelle scuole di ogni ordine e grado della Provincia di Trento, i cui risultati descrivono sei profili di fragilità, ovvero:

- Fragilità psico-emotive: problemi di autoregolazione, una scarsa consapevolezza di sé e fragilità emotiva.
- Difficoltà di adattamento al ruolo: difficoltà di tenuta dei compiti, correlata in particolare con bassi livelli di concentrazione e di attenzione, nonché difficoltà organizzative e incostanza nell'impegno e nella frequenza.
- Fragilità comunicativo-relazionali: difficoltà relazionali, comunicative e di inserimento nel gruppo classe.
- Comportamenti di tipo resistente-passivo: atteggiamento apatico e indolente e la non partecipazione alle attività proposte.
- Problemi di apprendimento: carenze nelle competenze di base, problematiche di tipo cognitivo e insuccesso scolastico.
- Atteggiamento oppositivo-ostile: comportamenti oppositivi, istintuali, per cui frequentemente gli studenti infrangono le norme.

## 2. Un'emergenza educativa sulla quale intervenire prima possibile

### 2.1. Cosa dicono gli indicatori

Gli indicatori solitamente rilevati e analizzati quando si parla di prevenzione della dispersione scolastica fanno principalmente

riferimento alle seguenti categorie: da un lato l'*early school leaving* (ESL) e l'*early leaving form education and training* (ELET); dall'altro i NEET, ovvero i giovani *Not in Education, Employment or Training*.

Secondo i dati di Eurostat (2017), in Italia i giovani tra i 18 e i 24 anni privi di titolo o di qualifica superiore alla scuola secondaria di I grado e non più in formazione – inclusi nelle categorie denominate *Early School Leaving* (ESL) oppure *early leaving form education and training* (ELET) – risultano essere nel 2016 il 13,8%, contro una media EU-28 del 10,7%. “Nonostante la percentuale di ELET stia complessivamente diminuendo (nel 2011 la media EU-28 era del 13,4% e quella italiana del 17,8%, mentre nel 2007 erano rispettivamente del 14,9% e del 19,5%)” – rilevano Scierri et al. (2018, p. 2) – “il nostro Paese si colloca ancora al di sotto dell’obiettivo fissato dalla Strategia Europa 2020 che pone al 10% la quota di ELET”. Evidenzia inoltre Pandolfi (2017), come in Italia permanga un forte divario tra regioni del nord e del sud, con un superamento del traguardo europeo da parte del Veneto, ad esempio, mentre la media di ELET in Sicilia e in Sardegna si attesta ancora al 24%.

Rispetto invece ai giovani “*not in education, employment or training*” (NEET) fra i 15 e i 29 anni, ovvero coloro che non frequentano né una scuola, né un corso di formazione o di aggiornamento professionale, né risultano alla ricerca di un impiego, secondo il rapporto annuale 2016 “Occupazione e Sviluppo Sociali in Europa - ESDE” (European Commission, 2017c), nel 2016 l'Italia è risultata il Paese con il maggior numero di NEET rispetto al totale della popolazione tra i 15 e i 24 anni (19,9%), quindi con 8,4 punti percentuali in più rispetto alla media OCSE.

Rispetto agli indicatori di cui si è fatto bre-

vemente menzione, si ritiene emergano alcune criticità.

Risulta interessante riferire, in primo luogo, quanto scritto da Scierri e colleghi (2018), ovvero come tali indicatori forniscano una misura del fenomeno della dispersione scolastica riferita al passato e non alla situazione attuale: tali dati evidenziano infatti non quanti bambini e ragazzi si trovano oggi in situazione a rischio, bensì quanti siano stati precedentemente già inclusi nell'ampio bacino della dispersione scolastica. Si tratta perciò di dati che registrano l'esito di un percorso quando ormai è troppo tardi, impedendo, di fatto, un intervento preventivo o comunque di contrasto al fenomeno. Mancano pertanto informazioni specifiche relativamente ai comportamenti messi in atto e considerati segnali precoci di un rischio di dispersione scolastica.

Gli stessi autori evidenziano, inoltre, come vi sia una difficoltà di identificare il numero reale degli studenti dispersi poiché le statistiche disponibili fanno spesso riferimento al solo abbandono formale – derivante da una richiesta di “rinuncia” sottoscritta da entrambi i genitori – e non alla più ampia categoria della dispersione scolastica, precedentemente delineata, con una conseguente sottostima del fenomeno (Scierri et al., 2018).

Rispetto a una rilevazione efficace dei dati quantitativi, si attesta, in Italia, ancora la mancanza di un'anagrafe integrata tra sistema dell'istruzione (scuola statale e paritaria) e sistema formativo regionale, prevista dal decreto legislativo 76/2005, rilevata da Tuttoscuola (2018) e denotante forse la mancanza di un vero senso di emergenza sul tema della dispersione scolastica. Anche le rilevazioni dell'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT)<sup>3</sup> e le informazioni fornite dall'European Agency for Special Needs and Inclusive

<sup>3</sup> Relazioni sugli studenti con disabilità certificate a scuola (<https://www.istat.it/it/archivio/60454>) e sull'integrazione degli alunni con disabilità certificate (<https://www.istat.it/it/archivio/210179>).

Education<sup>4</sup> si rivelano parziali rispetto alla complessità del fenomeno: essi infatti forniscono relazioni esclusivamente inerenti alle disabilità certificate. Tali criticità si ripropongono, a cascata, anche nelle più specifiche realtà scolastiche, le quali, non avendo normative e linee guida uniformi cui fare riferimento, creano e implementano strategie di rilevazione e di documentazione delle fragilità educative fortemente eterogenee (Girelli & Bevilacqua, 2018).

È fondamentale sottolineare, infine, l'assenza pressoché totale di dati qualitativi rispetto al fenomeno. Coerentemente rispetto al paradigma ecologico, nell'ambito del quale risulta utile contestualizzare progetti di ricerca di tipo educativo, per poter affrontare una problematica in modo efficace e in una prospettiva di autentico servizio, è fondamentale non solo stimarne l'entità, bensì anche comprenderne le caratteristiche, analizzandola nei luoghi e nei modi secondo i quali essa ordinariamente si presenta (Bateson, 1984; Lincoln & Guba, 1985; Mortari, 2007).

## *2.2. Agire presto per arginare ed evitare le conseguenze del fallimento educativo e della dispersione scolastica*

I bambini e i ragazzi con bisogni educativi speciali (BES) – avendo maggiori probabilità di sostenere prestazioni scolastiche di livello inferiore rispetto alla media, relazioni più povere, nonché difficoltà comportamentali – vengono considerati un gruppo a rischio di abbandono scolastico (OECD, 2013; European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop, 2014). Inoltre, mentre gli studenti con BES caratterizzati da disabilità fisiche (L.140/2012) o da difficoltà di apprendimento (L. 107/2010) sono supportati da linee guida e da normative che consentono alla scuola di disporre di specifiche risorse, sia in

termini di personale di supporto e accompagnamento, sia di strategie e strumenti specifici (MacLeod & Munn, 2004), gli studenti con fragilità educative, senza certificazioni, risultano essere ancor più esposti all'insuccesso formativo e all'abbandono scolastico precoce, in quanto non possono ricorrere a quanto sopra menzionato, con conseguenze in termini di costi individuali, sociali e familiari (Save the Children, 2017). Gli studenti che escono dai percorsi di istruzione e di formazione si attesta abbiano il doppio delle probabilità di rimanere disoccupati rispetto ai loro compagni che si diplomeranno, e il quadruplo rispetto a quelli che raggiungeranno la laurea, andando così a incrementare, presumibilmente, il numero di NEET (Tuttoscuola, 2018).

La dispersione scolastica e l'insuccesso formativo costituiscono una preoccupazione crescente che riguarda non solo l'individuo, ma l'intera società e il mercato economico (European Commission, 2016). La letteratura scientifica del settore mostra come l'ESL porti a una riduzione delle opportunità di lavoro e a un crescente rischio di disoccupazione, povertà ed esclusione sociale (OECD, 2012). Come rileva Colombo *“sta maturando, negli ambienti economici e politici più che in quelli scolastici (già pienamente consapevoli), la coscienza del fatto che la dispersione ha un costo importante non solo nell'immediato ma anche sulla tenuta più complessiva del 'sistema Italia'. Se i giovani non vanno scuola, ma soprattutto se i giovani italiani non possiedono livelli di competenza di base pari alle medie degli altri Paesi europei, le conseguenze ricadono su un mercato del lavoro 'debole', poco competitivo, tenuto in disparte dai flussi di investimento a livello internazionale e globale. Ne va, quindi, anche dell'immagine del lavoratore italiano e delle imprese di riferimento, con svantaggio a cascata anche su*

---

<sup>4</sup> <https://www.european-agency.org/>

*chi cerca lavoro fuori dall'Italia*" (Colombo, 2014, p. 11).

Il Dossier *"La scuola colabrodo"* elaborato da Tuttoscuola nel settembre 2018 descrive analiticamente il costo del fallimento formativo. Se si considerano i 3,5 milioni di studenti che hanno abbandonato il percorso scolastico dopo il primo e dopo il secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, e che per ogni studente si investono € 6.914,31 l'anno (OECD, 2018), dal 1995 ad oggi si stima una perdita di circa 55 miliardi di euro, con una media di 2,9 miliardi in media all'anno. Lo stesso Dossier, riprendendo i dati di una ricerca promossa da WeWorld Intervita insieme ad Associazione Bruno Trentin e Fondazione Giovanni Agnelli (2015), evidenzia inoltre come l'azzeramento della dispersione scolastica potrebbe avere un impatto sul PIL compreso tra l'1,4% e il 6,8%.

### **3. Come agire: indicazioni e linee guida dai documenti nazionali e internazionali**

#### *3.1. Una base comune per tutte le strategie: il rafforzamento dell'inclusività dei percorsi scolastici e formativi*

Sono numerosi i documenti europei che indicano, fra le priorità da perseguire in ambito educativo, il rafforzamento dell'approccio inclusivo. Il primo principio chiave dell'*"European Pillar of Social Rights"*, inerente l'ambito dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento permanente, sottolinea come per promuovere le pari opportunità e l'accesso al mercato del lavoro sia fondamentale garantire a ogni bambino e a ogni ragazzo il diritto di prendere parte a percorsi educativi e formativi inclusivi e di qualità, al fine di acquisire e mantenere competenze che consentano di partecipare pienamente e attivamente

alla società (European Commission, 2017a). Analogamente, anche il documento *"Education and Training Monitor"* documenta analiticamente le evidenze raccolte relativamente al ruolo chiave dell'istruzione nella lotta alle disuguaglianze e nella promozione dell'inclusione sociale (European Commission, 2017b). La *"Proposta di raccomandazione del Consiglio sui valori comuni, l'istruzione inclusiva e la dimensione europea dell'insegnamento"* (European Commission, 2018a), elaborata a partire dalla Dichiarazione di Parigi sulla promozione della cittadinanza e dei valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'educazione (European Union Education Ministers, 2015), include quattro obiettivi specifici: promuovere valori comuni a tutti i livelli di istruzione; promuovere un'istruzione maggiormente inclusiva; incoraggiare una dimensione europea dell'insegnamento, fatte salve le prerogative nazionali in questo ambito; sostenere gli insegnanti e l'insegnamento. La *"Proposta di raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente"* (European Commission, 2018b) intende focalizzare invece l'attenzione su un altro elemento che può essere considerato complementare rispetto all'approccio inclusivo che le scuole e gli istituti dovrebbero fare proprio, ovvero la promozione, negli studenti, delle competenze civiche. Esse vanno complessivamente intese come la *"capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità"* (European Commission, 2018b). La promozione di tali competenze, spiega il documento, passa attraverso il potenziamento del pensiero critico, della partecipazione costruttiva alle attività della comunità, del saper non solo accedere ai mezzi di comunicazione, ma di saperne interpretare criticamente i contenuti, della disponibilità a partecipare

a un processo decisionale democratico, del comprendere l'importanza del sostenere la diversità sociale e culturale, la parità di genere e la coesione sociale.

### 3.2. *La necessità di un approccio globale*

A livello europeo, la strategia “*Europe 2020*” ha incluso fra i suoi obiettivi principali proprio la riduzione della dispersione scolastica a meno del 10% entro il 2020, invitando gli Stati Membri a implementare strategie inclusive, come precedentemente delineato, nonché *evidence-based*, nelle scuole di ogni ordine e grado. Questa molteplicità di interventi si ritiene fondamentale includano misure di prevenzione primaria, secondaria e terziaria (European Union, 2011):

- le politiche di prevenzione primaria, volte a ridurre il rischio di dispersione scolastica prima che i problemi sorgano, includono misure intese a ottimizzare l'offerta di istruzione e formazione per migliorare le prospettive di successo scolastico ed eliminare gli ostacoli che vi si frappongono;
- le politiche di prevenzione secondaria, o di intervento, mirano a contrastare l'abbandono scolastico migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione nelle istituzioni educative, reagendo ai segni premonitori e fornendo un sostegno mirato agli studenti o ai gruppi di studenti a rischio di dispersione scolastica;
- le politiche di prevenzione primaria, o di compensazione, sono destinate ad aiutare quanti abbandonano anzitempo la scuola a riavvicinarsi allo studio, offrendo loro la possibilità di tornare a frequentare corsi di istruzione e formazione per acquisire le qualifiche che non hanno potuto ottenere.

Per realizzare questo ampio programma di prevenzione, intervento e compensazione, la scuola non può agire da sola. Per essere efficaci, le strategie dovrebbero affrontare la

molteplicità dei fattori, fra loro correlati, che portano al disimpegno degli studenti. Per questo motivo è importante promuovere la collaborazione tra le parti interessate e, in particolare, incoraggiare le scuole a creare o potenziare la rete educativa con le realtà esterne nelle quali questi studenti quotidianamente vivono (European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop, 2014). Viene in particolare evidenziata la necessità di concentrarsi maggiormente sulle misure preventive e di intervento precoce sia a livello di sistema, sia a livello di singoli istituti di istruzione e formazione, per evitare che si attuino quelle condizioni che possono condurre gli studenti verso la dispersione scolastica (European Commission, 2016). Rispetto invece agli interventi di riduzione e contrasto, si auspica essi non siano tanto orientati ad affrontare un'emergenza, quanto *“indirizzati verso la promozione del successo formativo, l'innovazione ed il miglioramento continuo dei sistemi di istruzione e formazione di qualità, dove l'apprendimento interseca più dimensioni tra formale/non formale ed informale ed in cui gli studenti sono chiamati a raggiungere un adeguato sviluppo di capitale umano, trasferibile in qualunque ambito, che concorre a potenziare capacità di resilienza, azione, scoperta, scelta e formazione efficace delle proprie risorse e talenti”* (Pandolfi, 2017, p. 57).

A tale proposito vengono incoraggiati anche la promozione e il sostegno di gruppi multi-professionali nelle scuole per affrontare l'ESL (European Commission, 2013). A *whole-school approach*, così come viene definito dalla Commissione Europea (2015), viene considerato indispensabile per affrontare lo svantaggio educativo e l'ESL attraverso un'azione coesa, collettiva e collaborativa in e da una comunità scolastica che è stata costruita strategicamente per prevenire e reagire all'abbandono scolastico. Lo stesso Ministère de l'éducation nationale (2013) sostiene fermamente come sia necessario

ricorrere a un approccio multi-attore, sviluppando reti di azioni, ossia nuove alleanze educative (Colombo, 2014). L'approccio comprensivo proposto dalla Commissione Europea (2011), oltre a prevedere la strutturazione di molteplici strategie d'azione e il coinvolgimento dell'insieme dei soggetti coinvolti nella presa in carico dei soggetti a rischio di dispersione scolastica, propone anche di estendere il raggio di attenzione sia alla pre-scolarità, per attivare quanto prima strategie di prevenzione primaria rafforzando i fattori protettivi e monitorando i fattori di rischio, sia alla *lifelong education*, per mantenere i soggetti connessi con i percorsi di formazione permanente.

Risulta altresì importante da un lato rafforzare le strategie di orientamento scolastico e professionale, supportando gli studenti nella scelta di percorsi appropriati per il proprio sviluppo personale, dall'altro monitorare, con apposite risorse e strumenti, i processi di transizione dalla scuola primaria a quella secondaria, e dalla scuola secondaria al mondo del lavoro, formulando e proponendo, qualora necessario, percorsi flessibili nell'istruzione secondaria (European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop, 2014).

Data l'ampiezza degli interventi proposti dagli Enti su larga scala in osservanza proprio delle indicazioni e delle linee guida precedentemente delineate, provengono da numerose fonti incalzanti raccomandazioni circa l'adozione di un approccio metodologicamente rigoroso nel monitorare e valutare i progetti in fase di realizzazione. Nello specifico viene richiesto di *"individuare i principali fattori che portano all'abbandono scolastico e monitorare le caratteristiche del fenomeno a livello nazionale, regionale e locale, e così porre le basi per l'adozione di misure mirate ed efficaci, fondate su dati di fatto"* (Segretariato generale del Consiglio dell'Unione Europea, 2011, p. 2). Come evidenzia Pandolfi (2016), la valutazione viene considerata un elemento da cui non si può prescindere per

acquisire conoscenze affidabili rispetto alle ricadute e ai risultati dei programmi realizzati per favorire l'inclusione e ridurre il *drop-out*; questo per una doppia finalità: da un lato comprendere, documentare e ottimizzare gli effetti degli investimenti finanziari, dall'altro lavorare in una prospettiva di miglioramento professionale e di diffusione di metodologie e di buone pratiche.

In Italia, anche i risultati dell'indagine condotta dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sul tema della dispersione scolastica (MIUR, 2014) evidenziano la necessità di un'azione di monitoraggio sistematica, nonché di un registro dei giovani che presentano elementi riconducibili a fattori di rischio di dispersione scolastica. L'importante documento *"Una politica nazionale per combattere il fallimento educativo e la povertà educativa"* (MIUR, 2018), elaborato dalla 'Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa' si attesta come una fotografia chiara dello stato dell'arte relativamente al fenomeno oggetto di studio, delineando, al contempo, anche un piano d'azione estremamente complesso e strutturato per intervenire concretamente, in maniera efficace e sistemica. Esso include un'analisi qualitativa e quantitativa dei dati relativi alla dispersione scolastica e all'insuccesso formativo in Italia, un'analisi approfondita dello scenario attuale, nonché un sistema di linee guida e di raccomandazioni per rafforzare la lotta contro tali fenomeni. Il documento, che assorbe le indicazioni formulate dall'Unione Europea (UE), dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) e dalla VII Commissione della Camera dei Deputati, converge sulla necessità di muoversi in modo ampio e integrato, coinvolgendo le strutture territoriali esterne alla scuola e agendo non solo nel periodo scolastico, bensì sull'acquisizione di competenze lungo tutto l'arco della vita, attraverso strategie condivise e partecipate che pongano al centro le studentesse e gli studenti, le docenti e

i docenti, le famiglie. Si evidenzia l'efficacia di lavorare su misure di sistema, con un'unica regia, finalizzate al miglioramento delle strutture, alla migliore gestione del tempo scuola, all'innovazione pedagogica e didattica, nonché alla formazione dei docenti.

#### 4. Conclusioni

Dall'analisi dei documenti ad oggi elaborati rispetto al fenomeno degli studenti a rischio di dispersione scolastica e di insuccesso formativo, emerge chiaramente come siano numerosi gli indicatori monitorati a valle, ovvero quando gli studenti sono già usciti dai percorsi scolastici e formativi. Tali rilevazioni consentono principalmente la progettazione di strategie di prevenzione terziaria e, presumibilmente anche primaria, poiché da tali dati è possibile comprendeere

re quali siano le fasce di popolazione che necessitano di una maggiore attenzione. Si ritiene siano invece poco monitorati, forse per mancanza di strumenti e di strategie di identificazione precoce, gli atteggiamenti e i comportamenti a rischio messi quotidianamente in atto dagli studenti con fragilità educative, con la conseguente carenza di strategie di prevenzione secondaria. In tale fase, ovvero quando si manifestano i primi segnali di disagio, la scuola e tutti gli attori con i quali essa quotidianamente si relaziona, possono giocare un ruolo cruciale per evitare la deriva dell'insuccesso formativo e della dispersione scolastica attivando una postura pedagogica capace di guardare, ascoltare, accogliere e valorizzare ogni singolo soggetto in età evolutiva, lavorando insieme non solo sul suo ruolo di studente o di studentessa, bensì anche sul complessivo progetto di vita che lo riguarda.

## Bibliografia

- Bateson, G. (1984). *Mente e natura: un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Brophy, J. (1999). *Insegnare a studenti con problemi*. Roma: Las.
- Colombo, M. (2014, September). *La prevenzione della dispersione scolastica in Italia: quali strategie per spezzare i circoli viziosi?*. Paper session presented at the conference "Andare a scuola oggi" Università di Cagliari.
- Colombo, M. (2015a). Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola democratica*, 2, pp. 411-424.
- Colombo, M. (2015b). Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali, *Scuola democratica*, 2, pp. 387-394.
- European Commission, (2011). *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2010/2011*. Available from: [www.eqavet.eu/](http://www.eqavet.eu/) [Accessed 16.10.18].
- European Commission, (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Available from: [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/esl/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/esl/esl-group-report_en.pdf) [Accessed 16.10.18].
- European Commission, (2015). *A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages. Education & Training ET 2020*, Brussels. Available from: [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/early-leaving-policy\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/early-leaving-policy_en.pdf) [Accessed 16.10.18].
- European Commission, (2016). *European Semester: Thematic factsheet – Early school leavers – 2017*. Available from: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-semester\\_thematic-factsheet\\_early-school-leavers\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en.pdf) [Accessed 16.10.18].
- European Commission, (2017a). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Establishing a European Pillar of Social Rights. Available from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0250&from=EN> [Accessed 16.10.18].
- European Commission, (2017b). *Education and Training Monitor 2017*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI 10.2766/32599.
- European Commission, (2017c). *Employment and Social Developments in Europe 2017*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2767/144714.
- European Commission, (2018a). *Proposal for a Council Recommendation on common values, inclusive education and the European dimension of teaching*. Available from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-common-values-inclusive-education-european-dimension-of-teaching.pdf> [Accessed 16.10.18].
- European Commission, (2018b). *Proposal for a council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Available from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-life-long-learning.pdf> [Accessed 16.10.18].
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2016). Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy develop-

- ments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available from:  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/1/14/Leaflet\\_Paris\\_Declaration.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/1/14/Leaflet_Paris_Declaration.pdf) [Accessed 16.10.18].
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available from:  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/tackling-early-leaving-education-and-training-europe-strategies-policies-and-measures\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/tackling-early-leaving-education-and-training-europe-strategies-policies-and-measures_en) [Accessed 16.10.18].
- European Union, (2011). *Raccomandazione del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. Available from:  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32011H0701%2801%29> [Accessed 16.10.18].
- European Union Education Ministers, (2015). *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, Paris, 17 March 2015. Available from:  
<https://ec.europa.eu/epale/it/node/13529> [Accessed 16.10.18].
- Eurostat, (2017). *Early leavers from education and training*. Available from:  
<http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php> [Accessed 16.10.18].
- Gentile, M., & Tacconi, G. (2016). *Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto*. *Orientamenti Pedagogici*, 63, pp. 707-825.
- Girelli, C., & Bevilacqua, A. (2018). *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*. Trento: Iprase.
- Girelli, C. (2011). *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*. Brescia: La Scuola.
- Grimaldi, E. (2011). *School improvement ed equità: compagni di viaggio scomodi?*, in Grimaldi, E., Romano, T., Serpieri, R. (eds.), *I discorsi della dispersione* (pp. 43-69), Napoli: Liguori.
- Incandela, F. (2018). *La dispersione scolastica: una zona d'ombra*, *Segni e Comprensione*, 93, pp. 80-91.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Ministère de l'éducation nationale, (2013), *Agir contre le décrochage scolaire: alliance éducative et approche pédagogique repensée*. Paris.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, (2014). *Indagine conoscitiva sulla Dispersione scolastica. Documento conclusivo delle audizioni presso la VII Commissione della Camera*, Roma. Available from:  
[http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/c07\\_dispersione/2014/10/16/leg.17.stencomm.data20141016.U1.com07.indag.c07\\_dispersione.0007.pdf](http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/c07_dispersione/2014/10/16/leg.17.stencomm.data20141016.U1.com07.indag.c07_dispersione.0007.pdf) [Accessed 16.10.18].
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, (2018). *Una politica nazionale per combattere il fallimento educativo e la povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Available from:  
<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0> [Accessed 16.10.18].
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

- OECD, (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264130852-en.
- OECD, (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity – giving every student the chance to succeed*, V. 2, OECD Publishing, doi:10.1787/9789264201132-en.
- OECD, (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. Available from: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> [Accessed 16.10.18].
- Pandolfi, L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Formare*, 16 (3), pp. 67-78.
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?. *Lifelong, Lifewide Learning*, 13 (30), pp. 52-64.
- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Hunt, F. (2010). *School Drop-out: Patterns, Causes, Changes and Policies*, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education, Education for all global monitoring report, UNESCO
- Save The Children, (2017). *Sconfiggere la povertà in Europa*. Available from: <https://www.savethechildren.it/sites/> [Accessed 16.10.18].
- Scierra, I.D.M., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13 (1), pp. 1-28.
- Segretariato generale del Consiglio dell'Unione Europea, (2011). Available from: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/abbandono\\_scolastico.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/abbandono_scolastico.pdf) [Accessed 16.10.18].
- Tuttoscuola, (2018). *La scuola colabrodo. Dossier Tuttoscuola*. Available from: <https://www.tuttoscuola.com/prodotto/la-scuola-colabrodo/> [Accessed 16.10.18].
- WeWorld Intervita, Associazione Bruno Trentin e Fondazione Giovanni Agnelli, (2015). *LOST – Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*. Available from: <https://www.west-info.eu/in-italy-school-dropout-is-still-in-fashion/weworld-intervita-associazione-bruno-trentin-e-fondazione-giovanni-agnelli-lost-dispersione-scolastica-il-costo-per-la-collettivita-e-il-ruolo-di-scuole-e-terzo-settore-2015/> [Accessed 16.10.18].



Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua<sup>1</sup>

[pp. 31-44]

*Università di Verona*

# Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per dar voce alle scuole trentine

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:  
Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona. E-mail: claudio.girelli@univr.it

---

## Estratto

Sempre più studenti presentano situazioni di svantaggio che concorrono a incrementare il rischio di insuccesso formativo e di abbandono scolastico precoce. La ricerca, finalizzata alla ricostruzione di un quadro interpretativo rispetto alle fragilità educative degli studenti e dei contesti in cui studiano e vivono, ha coinvolto, attraverso un doppio disegno di ricerca quanti-qualitativo, i 104 istituti scolastici di ogni ordine e grado della Provincia di Trento e 62 referenti dei servizi territoriali. I risultati hanno consentito di valutare l'entità del fenomeno, di comprenderne le caratteristiche, nonché di portare alla luce le strategie adottate per rispondere ai bisogni di questi studenti.

**Parole chiave:** Bisogni educativi speciali, Fragilità educative, Ricerca trasformativa, Ricerca di servizio, Approccio inter-istituzionale.

## Abstract

Increasing numbers of students are finding themselves in disadvantaged conditions that concur in increasing the risk of their educational failure and of early school leaving. The research, aimed at reconstructing an interpretative picture of the students' educational fragilities and of the contexts in which they study and live, involved the 104 schools of all types and at all levels of the Province of Trento and 62 social workers of community services through a double qualitative-quantitative research pattern. The results have allowed to evaluate the entity of the phenomenon, to understand its characteristics and to bring to light the strategies used to meet the needs of these students.

**Keywords:** Special educational needs, Educational fragilities, Transformative research, Service research, Inter-institutional approach.

---

<sup>1</sup> Il presente lavoro di ricerca e di scrittura è stato realizzato collaborativamente dai due autori: a Claudio Girelli sono comunque attribuibili i paragrafi 1, 5, 6 e 7, mentre ad Alessia Bevilacqua i paragrafi 2, 3 e 4.

## 1. L'oggetto di studio: i bambini e i ragazzi con fragilità educative

La ricerca presentata in questo contributo ha inteso esplorare il contesto scolastico per far emergere un problema che coinvolge e preoccupa molti insegnanti: gli studenti che 'da soli non ce la fanno' e che, pertanto, si trovano a forte rischio sia di fallimento formativo, sia di abbandono scolastico (OECD, 2012). Si tratta di un'emergenza educativa di carattere non esclusivamente nazionale poiché la riduzione dell'*early school leaving* è uno degli obiettivi che l'intera comunità europea si trova ancora oggi ad affrontare (European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop, 2014; European Commission, 2015). Oggetto di studio sono gli studenti con bisogni educativi speciali (BES) che non possono essere inquadrati nell'orizzonte delle disabilità fisiche (L. 104) o di apprendimento (DSA). Questa tipologia di BES può essere ricondotta prevalentemente a disordini non specifici, a un funzionamento cognitivo limitato, a deficit socioeconomici, linguistici e culturali. Spesso non esiste una chiara diagnosi psicologica e/o medica, poiché le difficoltà incontrate da questi bambini e ragazzi non corrispondono ai segni e ai sintomi presenti nei manuali diagnostici (Ianes & Cramerotti, 2003). Essi presentano caratteristiche notevolmente diverse, ma sono accomunate da una situazione di fragilità che influisce pesantemente sulla loro qualità di vita e sulle loro esperienze scolastiche, che sono caratterizzate da una quotidianità faticosa e frustrante per tutte le persone coinvolte<sup>2</sup>.

Nelle scuole della Provincia di Trento, territorio in cui è stata realizzata la ricerca, è stato attuato il Decreto del Presidente della Provincia dell'8 maggio 2008, n. 17-124, volto ad attuare l'articolo 74 della legge pro-

vinciale n. 5 del 7 agosto 2006, i quali disciplinano "gli interventi per promuovere il pieno esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione degli studenti con BES e per assicurare l'integrazione e l'inclusione di tali studenti nella scuola". Secondo tale norma gli studenti con queste tipologie di problematiche di funzionamento sono inseriti in una specifica categoria di BES, ovvero la cosiddetta 'fascia C'.

Tale fascia viene generalmente considerata una 'zona grigia' a causa di una varietà di visioni e una molteplicità di strategie attuate, in modo diverso da scuola a scuola, per trovare una risposta efficace ai bisogni di questi studenti. Le domande di ricerca che hanno determinato e orientato l'avvio dell'indagine, sono state pertanto le seguenti:

- Chi sono gli studenti inseriti in fascia C o che comunque vivono una situazione di fragilità, per cui la scuola dovrebbe attivare un'attenzione particolare?
- Quali sono i criteri individuati per l'inserimento degli alunni in tale fascia?
- Quali progettualità le scuole mettono in atto per rispondere ai bisogni formativi di questi alunni?
- Quali sono i bisogni, a tutti i livelli, che le scuole si riconoscono come propri e rispetto ai quali attendono sostegni specifici per corrispondere con maggiore efficacia alle domande formative che questi alunni particolari pongono con la loro presenza?

## 2. La cornice metodologica

Data la necessità di indagare il fenomeno nel contesto in cui è vissuto, il progetto – ideato e implementato dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) e dal Dipartimento di Cono-

<sup>2</sup> Per un'analisi maggiormente esaustiva dell'oggetto e delle metodologie di ricerca, si faccia riferimento a Girelli C., Bevilacqua A. (2017), *Dar voce alla scuola trentina, impegnata a sostenere gli alunni che "da soli non ce la fanno": presentazione di una ricerca esplorativa*, RicercAzione, 9, 1, 111-126.

scienza della Provincia Autonoma di Trento, con il supporto scientifico del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona – è stato sviluppato all'interno del paradigma ecologico. Sono state quindi adottate una prospettiva di servizio, un disegno di ricerca emergente e un approccio fortemente partecipativo (Mortari, 2002; 2006). Questa prospettiva può essere considerata molto simile a quella proposta dall'approccio della Ricerca-Formazione, inteso come *“scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa”* (CRESPI, 2016).

Data la complessità dell'oggetto di studio, i ricercatori hanno sottolineato la necessità di leggere il fenomeno all'interno del modello ICF (International Classification of Functioning) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, in stretta correlazione con il concetto di approccio bio-psico-sociale alla salute. Tale prospettiva ha consentito di interpretare in modo maggiormente realistico il comportamento disfunzionale dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative, le cui esigenze possono essere ricondotte a

una vasta gamma di motivazioni, sia relative al soggetto che esterne a esso. Inoltre, la struttura concettuale dell'ICF ha facilitato il far riferimento al funzionamento globale del soggetto, ovvero al modo in cui il funzionamento di una persona ha bisogno di essere letto e compreso in modo globale, sistemico e complesso, da prospettive diverse (lanes, 2006). La concomitante promulgazione della Direttiva Provinciale n. 432/2016 sul tema delle fragilità in età evolutiva, ponendo specifica attenzione alla salute mentale e, nella prospettiva della prevenzione, alle numerose patologie psichiatriche e neurologiche, ha indotto il gruppo di ricerca a includere nel suo progetto anche i servizi territoriali che, su più fronti, collaborano direttamente o indirettamente con le istituzioni scolastiche per contribuire allo sviluppo dei progetti di vita degli studenti.

Il disegno della ricerca è stato strutturato attorno a due percorsi paralleli: il percorso scolastico e il percorso con i servizi territoriali.

Il primo percorso di ricerca ha coinvolto 104 scuole di ogni ordine e grado (Tab. 1), dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado, compresi i centri e gli istituti di formazione professionale.

Tipologia di istituto	N	%
Istituti comprensivi	48	46,2%
Scuole secondarie di secondo grado	22	21,2%
Centri di formazione professionale	19	18,3%
Istituti paritari	9	8,7%
Istituti di formazione professionale	2	1,9%
Istituti e centri di formazione professionale	2	1,9%
Istituti comprensivi con scuole secondarie di secondo grado	2	1,9%
Totale	104	100%

Tab. 1 - Istituti scolastici oggetto di indagine, divisi per tipologia.

Si è scelto di procedere con un progetto di ricerca sequenziale *mixed-method* “qual-QUAN-qual” (Tashakkori & Teddlie, 2003;

Creswell, 2014) per la complessità e la definizione poco chiara del fenomeno. Per questo si è attivata innanzitutto un'indagine qualitativa

esplorativa attraverso interviste semi-strutturate rivolte ai referenti BES attivi nelle scuole coinvolte. Successivamente, al fine di acquisire elementi di comprensione del fenomeno relativi all'intero sistema scolastico, è stato necessario

utilizzare un questionario come strumento per la raccolta dei dati. Infine, per comprendere in profondità i risultati dell'indagine quantitativa è stato ritenuto necessario condurre interviste semi-strutturate esplicative (Fig. 1).

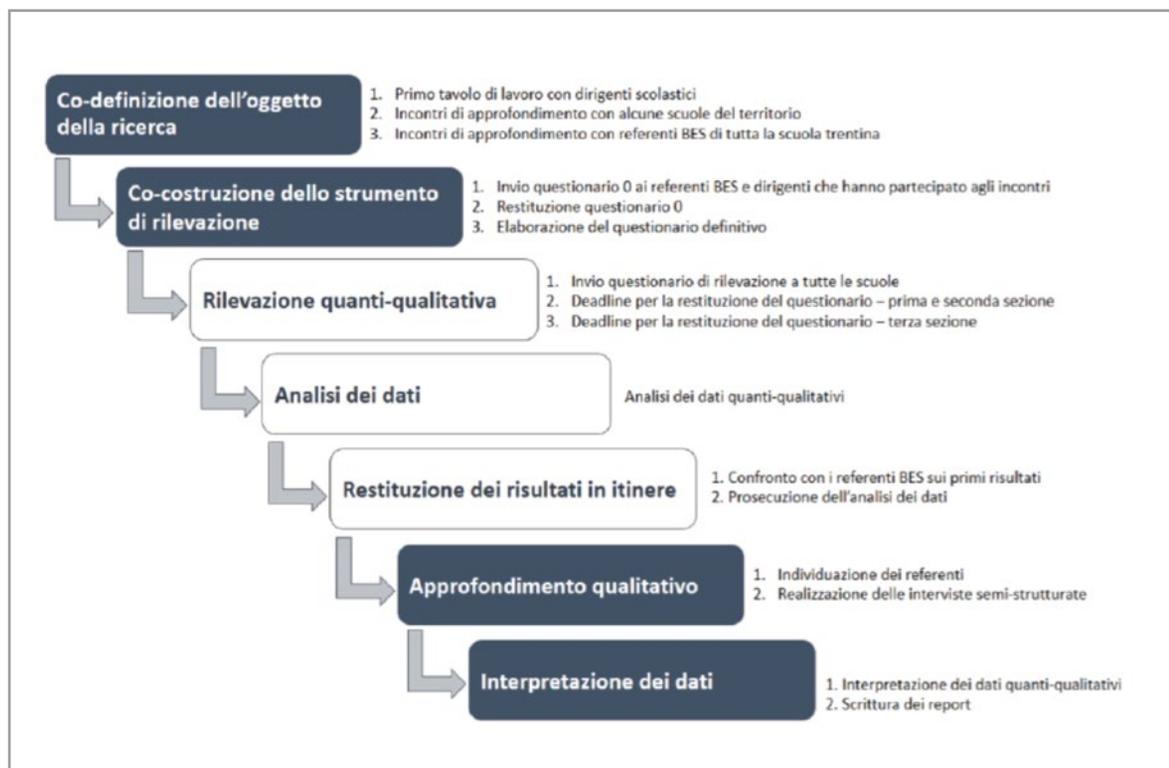


Fig. 1 - Disegno della ricerca – ambito scolastico.

Il secondo percorso di ricerca ha invece coinvolto 62 referenti operanti nelle diverse realtà territoriali (servizi educativi residenziali, servizi educativi non residenziali, neu-

ropsichiatria infantile e psicologia clinica, servizio di politiche sociali, responsabile assistenti sociali del tribunale per i minorenni) (Tab. 2).

Enti partecipanti	N. presenti
Servizi educativi non residenziali	19
Psicologia clinica e neuropsichiatria infantile	19
Servizi educativi residenziali	12
Assistenti sociali	11
Responsabile assistenti sociali del tribunale per i minorenni	1
<b>Totale</b>	<b>62</b>

Tab. 2 - Enti territoriali della Provincia di Trento coinvolti nel percorso di ricerca e n. partecipanti.

Questo percorso di ricerca era finalizzato a comprendere come gli studenti con fragilità educative, nonché le istituzioni scolastiche che li accolgono, vengono visti da altri attori sociali che spesso intervengono con molteplici competenze nella vita quotidiana di questi soggetti. A tal fine è stato pianificato un disegno di ricerca convergente e parallelo, utilizzando un'unica metodologia qualitativa per la raccolta e l'analisi dei dati (Creswell & Plano Clark, 2011) (Fig. 2). Tale approccio ha con-

sentito ai ricercatori di lavorare in parallelo con diverse tipologie di professionisti per ottenere informazioni complementari. I dati, di tipo qualitativo, sono stati raccolti proponendo ai referenti dei servizi coinvolti la co-costruzione di una mappa concettuale sul tema "studenti con fragilità", nonché un'analisi SWOT finalizzata a identificare punti di forza e debolezza all'interno delle scuole, nonché opportunità e minacce esterne a esse in riferimento a interventi realizzabili per questi studenti.

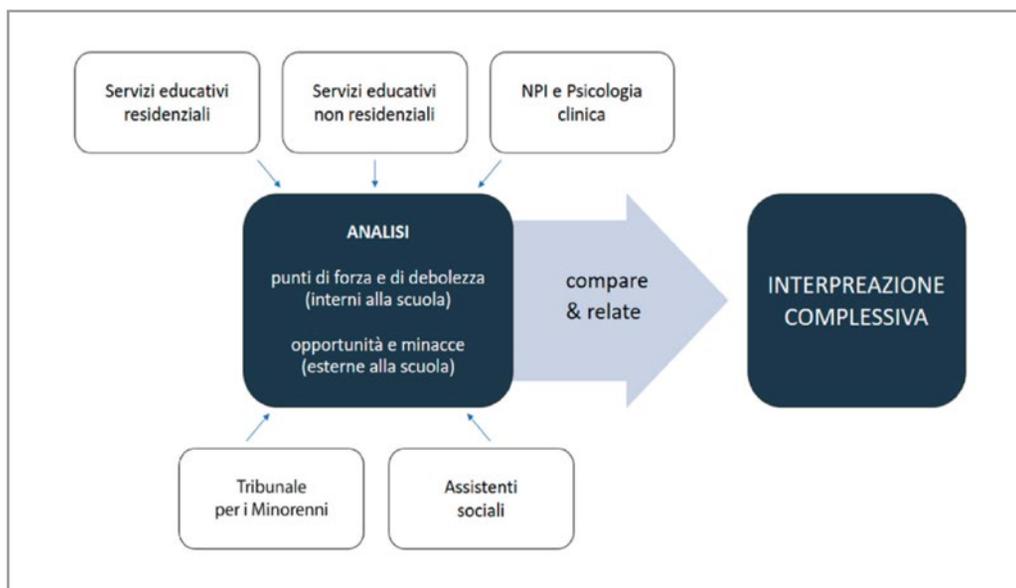


Fig. 2 - Disegno della ricerca – enti territoriali.

### 3. I risultati quantitativi

Ai referenti scolastici coinvolti nella ricerca è stato richiesto di specificare il numero di studenti in fascia C, nonché il numero di Progetti Educativi Personalizzati (PEP) stilati complessivamente a favore di questa speci-

fica fascia di popolazione studentesca<sup>3</sup> del proprio istituto scolastico. Poiché in molte scuole si è riscontrato come molti studenti che necessitano di particolari attenzioni educative non risultino inseriti in nessuna fascia prevista dalla normativa trentina inerente i BES (L. 104, DSA, fascia C), è stato chiesto

<sup>3</sup> I dati qui presentati fanno riferimento all'anno scolastico 2016-2017. Nello specifico, la chiusura della raccolta dati è stata effettuata a giugno 2017, prendendo in considerazione anche le rilevazioni effettuate a fine anno dal Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento. Coerentemente rispetto a quanto afferma la normativa in riferimento al trattamento di dati sensibili e sensibilissimi, poiché in numerose scuole e istituti è stato rilevato un numero di soggetti in fascia C e con fragilità educative uguale o inferiore a tre (3), i dati verranno qui presentati in forma aggregata, in relazione ai diversi ordini e cicli scolastici, ovvero istituti comprensivi, scuola secondaria di secondo grado e istituti e centri di formazione professionale.

ai referenti scolastici di indicare anche la presenza di alunni in tale situazione di fragilità e per i quali la scuola attiva comunque specifiche strategie di presa in carico.

Tra i principali risultati della ricerca si ritiene in primo luogo importante evidenziare come, su una popolazione complessiva di 70762 studenti, la percentuale complessiva

di studenti inseriti in fascia C o con fragilità educative sia del 4,0% (2810): il 2,8% (1955) nelle scuole primarie e secondarie di primo grado; lo 0,6% (403) nelle scuole secondarie di secondo grado, mentre lo 0,6% (452) nei percorsi di istruzione e formazione professionale (Tab. 3).

	Fascia C		Fragilità		TOT	
	N	%	N	%	N	%
Istituti comprensivi	1102	1,6%	853	1,2%	1955	2,8%
Scuole secondarie di secondo grado	240	0,3%	163	0,2%	403	0,6%
Istruzione e formazione professionale	271	0,4%	181	0,3%	452	0,6%

Tab. 3 - *Studenti in fascia C e con fragilità educative.*

Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado considerate nella ricerca.

Analizzando la più ampia popolazione degli studenti con BES frequentanti le scuole di ogni ordine e grado nella Provincia di Trento (Tab. 4), è possibile evincere come, com-

pletivamente, il 39,7% (3632) degli studenti sia inserito in fascia B, il 30,7% (2810) in fascia C, mentre il 29,6% (2705) in fascia A.

	Fascia A		Fascia B		Fascia C + Fragilità		TOT	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Istituti comprensivi	1717	29,4%	2159	37,0%	1955	33,5%	5831	100,0%
Scuole sec. di secondo grado	314	20,3%	830	53,7%	403	26,1%	1547	100,0%
Istruz. e formaz. professionale	674	38,1%	643	36,3%	452	25,6%	1769	100,0%
Totale	2705	29,6%	3632	39,7%	2810	30,7%	9147	100,0%

Tab. 4 - *Studenti con BES nelle scuole della Provincia di Trento.*

Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi in questa macro-categoria.

Un ultimo dato che si ritiene interessante condividere è il numero di Progetti Educativi Personalizzati predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative. Nella Fig. 3 emerge come risultino privi di un PEP il

30,8% degli studenti in fascia C frequentanti le scuole primarie e secondarie di primo grado, il 42,1% frequentanti le scuole secondarie di secondo grado e il 72,3% i percorsi di istruzione e formazione professionale.

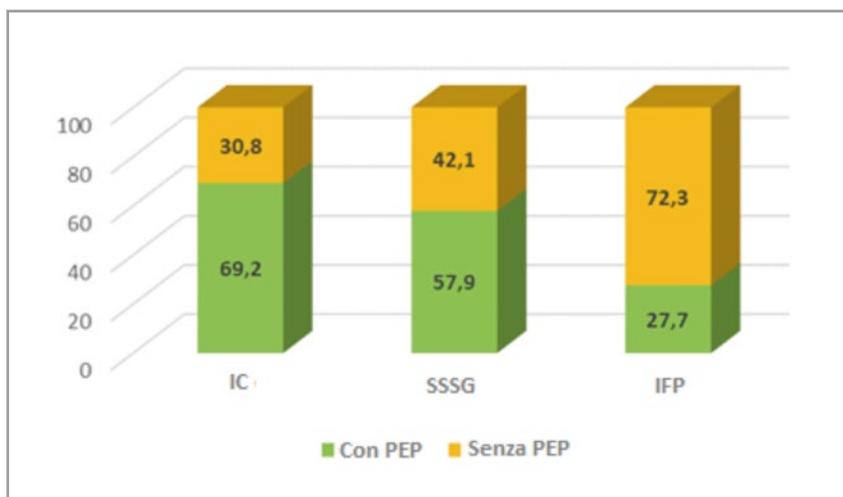


Fig. 3 - Studenti in fascia C con / senza PEP.

Analogamente, nella Fig. 4 si evidenzia come risultino privi di un PEP l'85,8% degli studenti con fragilità educative frequentanti le scuole primarie e secondarie di primo gra-

do, l'85,9% frequentanti le scuole secondarie di secondo grado e il 77,9% i percorsi di istruzione e formazione professionale.

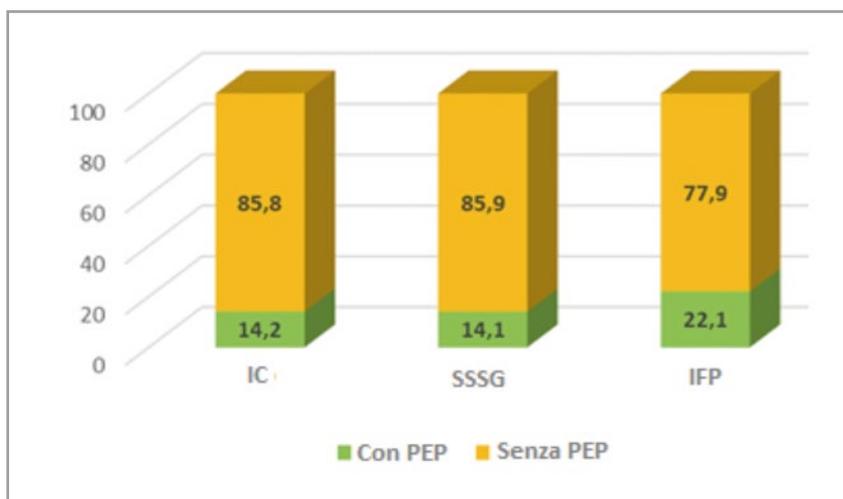


Fig. 4 - Studenti con fragilità educative con / senza PEP.

I risultati della ricerca evidenziano, si ritiene rilevante sottolinearlo, come siano numerose le attenzioni, le progettualità e le azioni messe in atto da ogni scuola e istituto, e come – a causa di una mancata formalizzazione – spesso non vengano “viste” e riconosciute nella loro importanza. La stesura di una documentazione, per quanto essa

richieda tempo e risorse, consente di portare alla luce le difficoltà e le fragilità di un bambino o di un ragazzo, determinando sia una condivisione maggiormente efficace all'interno del consiglio di classe, sia un coinvolgimento formale dell'intera rete educativa che si muove attorno allo studente.

## 4. I risultati qualitativi del percorso di ricerca con le scuole

### 1.1. I profili di fragilità

La costruzione induttiva delle categorie di seguito presentate ha incluso in primo luogo l'individuazione di una o più unità concettuali significative per ogni affermazione espressa nel questionario dai rispondenti. A ciascuna di esse è stata successivamente attribuita un'etichetta; le etichette sono state quindi raggruppate in categorie.

Come primo risultato, l'analisi dei casi degli studenti con fragilità educative<sup>4</sup> identificati dai referenti BES ha portato all'identificazione di comportamenti che caratterizzano il funzionamento problematico di questi studenti, che sono stati poi raggruppati in sei categorie di fragilità educative:

- *Fragilità psico-emotive*: problemi di auto-regolazione, scarsa consapevolezza di sé e fragilità emotiva.
- *Difficoltà di adattamento al ruolo*: difficoltà di tenuta dei compiti, correlata in particolare con bassi livelli di concentrazione e di attenzione, nonché difficoltà organizzative e incostanza nell'impegno e nella frequenza.
- *Fragilità comunicativo-relazionali*: difficoltà relazionali, comunicative e di inserimento nel gruppo classe.
- *Comportamenti di tipo resistente-passivo*: atteggiamento apatico e indolente, non partecipazione alle attività proposte.
- *Problemi di apprendimento*: carenze nelle competenze di base, problematiche di tipo cognitivo e insuccesso scolastico.
- *Atteggiamento oppositivo-ostile*: comportamenti oppositivi, istintuali, frequente infrazione delle norme.

Questi elementi di fragilità costituiscono del-

le caratteristiche degli studenti che gli insegnanti considerano per prendersi cura e consentire loro di raggiungere il successo scolastico.

### 4.2. Analisi delle motivazioni e dei bisogni

Analizzando le risposte formulate dai referenti scolastici è emersa una forte difficoltà nel distinguere i comportamenti disfunzionali oggettivamente osservabili dalle motivazioni che stanno alla base di tali comportamenti. Conseguentemente, è risultata complessa anche l'individuazione dei bisogni dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative. Essi possono essere considerati fortemente legati alle motivazioni forse perché prevale una prospettiva 'clinicizzante', secondo la quale i processi di personalizzazione degli interventi educativi sono il frutto di un'azione che parte dall'individuazione e dalla certificazione delle cause originarie. Al contrario, dal punto di vista pedagogico, risulta maggiormente utile individuare i comportamenti del soggetto e i suoi bisogni, per poi ipotizzare un progetto educativo teso al suo sviluppo.

Fra le principali motivazioni alla base dei comportamenti disfunzionali si evidenziano criticità a livello familiare e socio-culturale, problematiche psico-emotive e relazionali, problematiche di tipo cognitivo, problemi di adattamento al ruolo, problemi di salute e problemi di orientamento scolastico.

I bisogni individuati dai referenti BES, relativamente agli studenti con fragilità educative, riguardano in particolare la necessità di avere un supporto di tipo psico-emotivo, di lavorare in termini di benessere relazionale, di acquisire un metodo di studio e di lavoro efficaci e, più in generale, di coinvolgere tutte le agenzie educative nella presa in carico dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative.

<sup>4</sup> I risultati qualitativi riguardano sia gli studenti inseriti in fascia C, sia gli studenti con fragilità educative per i quali sono state attivate specifiche attenzioni pedagogico-educative e/o misure di presa in carico.

Tutto ciò può complessivamente contribuire a prevenire e limitare il rischio di dispersione scolastica.

#### 4.3. *Punti di forza e interventi proposti*

È esclusivamente dai punti di forza di un bambino e di un ragazzo che si può dare vita alla costruzione di un progetto educativo che consenta di raggiungere il successo formativo; questi risultano pertanto un elemento imprescindibile da individuare per determinare, conseguentemente, la strada maggiormente efficace per raggiungere tale traguardo. Fra i principali punti di forza che caratterizzano gli alunni inseriti in fascia C e con fragilità educative è possibile individuare l'impegno e la motivazione, il saper richiedere e accettare aiuto, il saper tessere buone relazioni con i pari e con gli adulti, il possedere capacità, competenze e interessi personali, il manifestare interesse, attitudine e risultati positivi rispetto a specifiche discipline o ambiti di studio, la buona riuscita – in termini di risultati – qualora vengano adottati specifici metodi, strategie e strumenti didattici, buone capacità organizzative, nonché un *“buon carattere”*.

A partire dai punti di forza è possibile progettare specifici percorsi formativi tesi a incontrare le caratteristiche e i bisogni degli studenti in situazione di fragilità. A livello scolastico, i risultati evidenziano come vengano messe in atto dai docenti metodologie e tecniche didattiche mirate, ma come, al contempo, un grande valore sia rivestito anche dalle numerose attenzioni pedagogiche quotidianamente agite dai docenti. Nello specifico, fra le principali metodologie e tecniche didattiche è possibile annoverare strategie cooperative, strumenti e strategie compensative, misure dispensative, strategie specifiche per la valutazione, affiancamento, flessibilità dei tempi di apprendimento e dell'esecuzione dei compiti, attività ludiche,

apprendimento di strategie di studio e di riflessione, predisposizione di un setting che faciliti la partecipazione e la creazione di un clima di classe positivo, approccio laboratoriale, individuazione di tematiche motivanti per il singolo alunno, approccio inter-disciplinare, incontro con il mondo del lavoro, supporto allo studio attraverso attività di recupero e di potenziamento, progettazione di un percorso scolastico personalizzato. Rispetto invece alle attenzioni pedagogiche, esse ruotano attorno alle seguenti parole chiave: osservare, dialogare, responsabilizzare, favorire l'acquisizione di consapevolezza, facilitare il rispetto delle regole, accogliere, valorizzare, motivare, sollecitare, promuovere, contenere, facilitare le relazioni e il benessere scolastico, adottare uno sguardo ampio. Numerose risultano essere anche le strategie educative proposte a livello extra-scolastico: queste prevedono principalmente il coinvolgimento della famiglia e delle eventuali strutture residenziali ospitanti, azioni di supporto da parte di servizi e professionisti del territorio per attuare strategie e percorsi di sostegno allo studio e allo sviluppo di competenze sociali e relazionali, la partecipazione ad attività extra-scolastiche, nonché il coinvolgimento dei servizi socio-sanitari per la diagnosi e la presa in carico di specifiche situazioni. La ricerca ha inoltre raccolto la segnalazione di numerosi progetti attivati a favore degli studenti con fragilità educative che costituiscono un interessante bagaglio di dispositivi e strategie efficaci per promuovere il successo formativo di questi studenti (Lorandi & Arici, 2018).

#### **5. Risultati qualitativi del percorso di ricerca con gli enti territoriali**

Nell'ambito del percorso di ricerca condotto con i servizi territoriali, sono state identificate ulteriori traiettorie di sviluppo orientate a una migliore promozione e inclusione

di bambini e ragazzi con fragilità educative. Viene sottolineata in particolare la necessità di implementare o di migliorare le reti educative tra le agenzie e le istituzioni territoriali coinvolte nella presa in carico degli studenti con fragilità. La rete si è rivelata infatti la struttura operativa ideale per rafforzare le strategie didattiche, migliorare l'inclusività, aiutare la co-progettazione dei percorsi formativi da parte delle istituzioni educative e territoriali e promuovere percorsi di formazione rivolti ai professionisti coinvolti in essa. Tutte queste azioni contribuiscono a focalizzare in modo maggiormente efficace ed efficiente il progetto di vita globale di bambini e ragazzi con fragilità educative e le risposte ai loro bisogni.

## 6. Conclusioni

### 6.1. *Proposta di strumenti operativi a favore degli studenti con fragilità educative*

Da una riflessione sui risultati emersi, ma anche sul processo attivato dagli insegnanti e dai ricercatori per giungere a questi, sono stati creati tre strumenti che possono essere utilizzati a livello di istituto scolastico o di singoli gruppi di insegnanti che lavorano su situazioni specifiche, nonché da gruppi interprofessionali per individuare, pianificare, monitorare e valutare progettualità educative a favore degli studenti in situazione di fragilità (Girelli & Bevilacqua, 2018). Non si tratta di strumenti finalizzati alla formulazione di diagnosi educative (Palmieri & Prada, 2015), oppure di una diagnosi funzionale; l'obiettivo principale consiste invece nell'avviare un processo riflessivo frutto di un confronto fra gli insegnanti con i quali il bambino o il ragazzo quotidianamente si relaziona e, in seconda istanza, con il referente d'istituto, il dirigente e il collegio docenti. Il fine ultimo è l'acquisizione di una maggiore consapevo-

lezza rispetto al soggetto e alla complessità delle fragilità educative che lo studente o la studentessa manifesta e, conseguentemente, supportare la progettazione di interventi che ne sostengano concretamente il progetto di vita.

Lo strumento di supporto per l'individuazione, la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione della progettualità educativa per gli studenti in situazione di fragilità educativa (Strumento di Supporto alla Progettualità Educativa – SPPrEd) è uno strumento quanti-qualitativo che consente di rendere visibile il fenomeno e valorizzare quanto viene attivato per evitare fenomeni di dispersione scolastica o, comunque, di insuccesso formativo. L'obiettivo di tale strumento, come già preannuncia la sua denominazione, è supportare gli insegnanti nell'identificazione di tutti gli elementi utili che concorrono a definire una progettualità complessa ed efficace a favore di ogni singolo studente in situazione di fragilità. Attraverso tale strumento viene richiesto di delineare le caratteristiche anagrafiche dell'alunno, gli elementi per attivare un'attenzione specifica; le modalità d'intervento, nei termini di un progetto educativo personalizzato; altri elementi utili per comprendere la situazione dell'alunno e dei contesti in cui egli o ella vive.

Lo strumento di Rilevazione delle Fragilità Educative (RiFragE) risulta invece finalizzato, come già evidenzia la sua denominazione, a supportare i docenti nell'identificare le fragilità educative, focalizzando l'attenzione non tanto sulle motivazioni alla base delle fragilità evidenziate, quanto sui comportamenti quotidianamente agiti e sui punti di forza a partire dai quali identificare le linee d'azione condivise e operare. La struttura di questo strumento consente infatti di far emergere un'area prevalente di fragilità del bambino o del ragazzo, senza però perderne di vista la globalità del suo modo di funzionare.

Lo strumento per l'analisi della Rete Educativa nella prospettiva del Progetto di Vita

(REProVi) si pone invece come obiettivo di facilitare una lettura delle potenzialità educative presenti nel territorio, che integri i diversi mondi esistenziali in cui il soggetto risulta inserito, con lo scopo di esplicitarne la complessità della situazione relazionale per valorizzarne e integrarne le potenzialità. Esplorando la rete educativa nella quale un bambino o un ragazzo è inserito, e considerando tutto ciò che risulta significativo dal punto di vista educativo, è possibile infatti individuare non tanto le criticità, quanto soprattutto le risorse presenti all'interno dei diversi sistemi relazionali.

## 6.2. Suggestioni a livello politico e formativo

I risultati delle diverse linee di ricerca hanno, in ultima istanza, contribuito alla stesura di suggerimenti in termini di politiche scolastiche e di attività di formazione rivolte agli insegnanti.

Sono state delineate, in primo luogo, suggestioni per una postura inclusiva rivolte a tutti i soggetti coinvolti nella presa in carico degli studenti e delle studentesse in situazione di fragilità educativa. Esse riguardano innanzitutto l'adozione di una *postura di cura, come azione dei singoli e di sistema*<sup>5</sup>, sia, quindi, verso gli studenti, sia verso tutti coloro che con tali studenti quotidianamente si relazionano. Dimensione anche politica e istituzionale perché rispondere ai bisogni degli studenti con fragilità educative, e non solo, di tutti gli studenti in generale, è compito di ognuno, nello specifico esercizio del proprio ruolo. Risulta poi centrale *mantenersi aperti alla domanda*, ovvero imparare non solo a vedere questi studenti, ma a guardarli per non perderli, restando nella certezza che nulla è risolutivo e che occorre continuare a lasciarsi interrogare dalla realtà delle singole

fragilità. Per rispondere ai loro bisogni risulta fondamentale *farsi responsabili*, ricercando modalità sempre nuove per rispondere alle loro differenti esigenze e lasciandosi interpellare dalle situazioni di fragilità degli studenti, senza attivare dinamiche espulsive o di colpevolizzazione, nonché *avere rispetto* della singolarità di ogni situazione, che chiede di essere ascoltata, conosciuta, accolta e accompagnata con questa consapevolezza. È altresì fondamentale *creare alleanze*, poiché, pur esercitando ogni singolo soggetto, nel proprio ruolo, una responsabilità educativa, per rispondere ai bisogni di bambini e ragazzi con fragilità educative viene richiesta una progettualità di ampio respiro, interna ed esterna alla scuola; i risultati della ricerca attestano infatti come efficace attivare alleanze concrete che diano vita a pensieri ed esperienze sinergiche sul progetto di vita del minore nella sua globalità. Per formulare e attivare una strategia che risponda concretamente ed efficacemente ai bisogni del singolo studente in situazione di fragilità, *agire con flessibilità* rappresenta un elemento chiave che consente di conciliare i diversi punti di vista, che sembrano a volte inconciliabili, e di offrire indirizzi validi per tutti. Per riuscire a mettere in atto le suggestioni fino a ora descritte, risulta fondamentale *assumere il progetto di vita come orizzonte*, ovvero provare a rimodulare e ripensare il percorso scolastico andando oltre il solo progetto didattico, per raggiungere il più complesso successo formativo, nonché *promuovere una cultura dell'inclusione* a tutti i livelli, per migliorare sul piano normativo e delle risorse, sostenendo in tal modo l'innovazione educativa e didattica nelle istituzioni formative e il lavoro di rete nelle comunità locali.

In secondo luogo, sono state formulate suggestioni per il livello istituzionale del sistema scolastico trentino. I risultati della ricerca evidenziano in primo luogo la necessità di

<sup>5</sup> In corsivo le questioni e i termini chiave evidenziati nelle conclusioni della ricerca.

*ripensare la 'fascia C'*, poiché essa sembra non rispondere in modo efficace allo scopo di intercettare il disagio scolastico – la sua interpretazione registra infatti significative variabilità da un'istituzione scolastica all'altra. Analogamente potrebbe risultare utile anche *ripensare la distribuzione delle risorse* cercando di scindere tale aspetto da quello delle certificazioni e muovendosi invece in relazione a eventuali indici di complessità o di progettualità dell'istituzione.

Un terzo elemento di criticità emerso durante la ricerca riguarda la valutazione degli studenti 'che da soli non ce la fanno' poiché, da risorsa ai fini dell'apprendimento, viene invece considerata un problema; si propone pertanto di *valutare per accompagnare* il percorso di crescita del soggetto valorizzando in particolare la dimensione formativa della valutazione. La ricerca ha inoltre evidenziato la necessità di *favorire la costruzione di reti educative territoriali* tra le diverse realtà istituzionali e della società civile che hanno quotidianamente in carico il bambino o il ragazzo: tali realtà, spesso sorte in modo occasionale a seguito di un'emergenza da affrontare, presentano la forte necessità di trovare condizioni istituzionali di legittimità e di coordinamento per consentirne lo sviluppo e lo stabilizzarsi. All'interno di queste reti un ruolo chiave viene giocato da figure di *middle management*, i referenti BES nel caso specifico, le quali risultano particolarmente preziose per promuovere la cultura professionale rispetto all'inclusione e per presidiare le relative aree di operatività, orientandole al miglioramento continuo; riconoscere e *valorizzare le figure di sistema* risulta pertanto un concreto passo in avanti per raggiungere una maggiore efficacia delle progettazioni educative. All'interno di queste reti non possono mancare le figure genitoriali, soprattutto laddove la realtà rimanda situazioni di estraneità, di delega, se non di conflittualità; si attesta quindi come necessario *promuovere una cultura della partecipazione dei genitori nella scuola* tesa al raggiungimento

di una corresponsabilità educativa non solamente verso i propri figli, ma verso una 'genitorialità diffusa', come assunzione di una responsabilità educativa sociale. Un ultimo elemento considerato interessante consiste nel *sostenere l'innovazione bottom-up*: legittimare le sperimentazioni che nascono nelle singole realtà educative, scolastiche e territoriali, attuando percorsi di sperimentazione controllata nella forma della ricerca-azione, e favorendo così la reale maturazione culturale necessaria all'efficacia educativa di qualsiasi cambiamento si voglia introdurre, permette la responsabilizzazione e l'attivazione piena delle singole realtà.

Sono state infine elaborate suggestioni per la formazione in servizio dei docenti. Si evidenzia, in primo luogo, la necessità di una formazione relativa alla dimensione socio-affettiva dell'esperienza scolastica. Potenziare le competenze sia didattico/organizzative sia relazionali/pedagogiche dei docenti risponde all'esigenza di creare ambienti di apprendimento nei quali siano promosse relazioni capaci di favorire uno sviluppo personale e relazionale degli studenti, in funzione di un apprendimento significativo rispetto al progetto di vita dello studente, non solo sotto il profilo meramente scolastico. In secondo luogo sono richiesti dai docenti prevalentemente percorsi formativi che intrecciano fortemente la pratica (affiancamento, supervisione, formazione esperienziale, testimoni privilegiati...) poiché si ritiene che lo sviluppo professionale sia l'esito di processi formativi di tipo riflessivo. Risulta pertanto utile formulare proposte di accompagnamento dei professionisti della scuola nelle loro pratiche per valorizzarle, ripensarle, favorire le contaminazioni positive e consentire la sperimentazione di nuove strade. Si considera infine auspicabile la promozione e il sostegno dello sviluppo professionale delle figure di *middle management*, dei referenti BES in questo caso specifico, poiché curare lo sviluppo della cultura dell'inclusione nella propria

scuola, offrendo ai propri colleghi sostegno/consulenza nella progettazione e realizzazione di azioni efficaci per promuovere il successo formativo degli studenti con fragilità educative, è un compito complesso, ma del tutto strategico.

## 7. Discussione

Il progetto di ricerca qui presentato<sup>6</sup> ha inteso portare un contributo rispetto a una tematica critica – i bambini e i ragazzi che non hanno una diagnosi (L.104, L.170), ma che presentano fragilità educative che concorrono a incrementare il rischio di insuccesso formativo e di esclusione scolastica – poco affrontato, ma rilevante a livello internazionale sia per i professionisti che quotidianamente vivono la scuola, sia per i decisori politici. Attraverso una ricerca *mixed-method* è stato possibile delineare un quadro interpretativo rispetto alle fragilità educative degli studenti svantaggiati e dei contesti scolastici in cui studiano e vivono, oltre a formulare suggerimenti per eventuali cambiamenti nelle politiche scolastiche e per progettare attività di formazione mirate per insegnanti.

Il valore aggiunto della ricerca risiede nell'aver convertito una richiesta di rilevazione quantitativa in una ricerca utile per le scuole per il suo carattere fortemente partecipativo e trasformativo. Numerosi referenti BES hanno infatti sottolineato di aver acqui-

sito, già durante la ricerca, una maggiore consapevolezza rispetto a tale fenomeno, di aver attivato momenti di dialogo e di confronto interni ed esterni al proprio istituto, di aver già implementato nuove pratiche, nonché di aver iniziato a delineare ipotesi di progettazioni future assumendo come direttrici per l'azione quanto discusso e sperimentato durante l'indagine. La condivisione di questa esperienza a livello di istituto si ritiene di particolare importanza poiché qualsiasi azione istituzionale, normativa, formativa, educativa o didattica può prendere vita e senso solo all'interno di una cultura, di un modo di leggere e di porsi di fronte alla realtà sufficientemente condivisi.

Risultano comunque necessarie ulteriori ricerche volte a indagare in profondità il fenomeno degli studenti in situazione di fragilità educativa, soprattutto rispetto alle strategie, ai metodi e agli strumenti utilizzati per rispondere ai bisogni di questi soggetti.

## Finanziamenti

IPRASE, all'interno del progetto di sistema *“Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro”*, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento.

---

<sup>6</sup> La pubblicazione edita al termine del progetto di ricerca [Girelli C., Bevilacqua A. (2018), *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, IPRASE, Trento] è consultabile e scaricabile gratuitamente nel sito di IPRASE: <https://goo.gl/9jeJmB>

## Bibliografia

- Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante, (2016). *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRESPI*. Available from: <http://crespi.edu.unibo.it/> [Accessed 10.07.2017].
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- European Commission (2015). *Education & Training 2020. Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving – Policy messages*. Available from: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_en.pdf) [Accessed 03.11.2017].
- European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Girelli, C., & Bevilacqua, A. (2017). Dar voce alla scuola trentina, impegnata a sostenere gli alunni che “da soli non ce la fanno”: presentazione di una ricerca esplorativa, *RicercaAzione*, 9 (1), pp. 111-126.
- Girelli, C., & Bevilacqua, A. (2018). *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*. Trento: IPRASE.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erikson.
- lanes, D., & Camerotti, S. (2003). Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali: dal Piano educativo individualizzato al Progetto di vita, *L'integrazione scolastica e sociale*, 4, pp. 395-419.
- Lorandi, F., & Arici, M. (Eds.) (2018). *Ciascuno cresce solo se sognato. Le risposte di alcune scuole trentine alle situazioni di fragilità educativa*. Trento: IPRASE.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Palmieri, C., & Prada, G. (2015). *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Angeli: Milano.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.

Floriana La Femina, Loretta Canalia, Eleonora Salvati & Elena Bravi

[pp. 45-63]

U.O. Psicologia - Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari del Trentino

# Fragilità evolutive nel contesto scolastico: le modalità di intervento della U.O. di Psicologia in Trentino

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:  
U.O. Psicologia, via Rosmini 5, 38062 Riva del Garda (TN). Email: [floriana.lafemina@apss.tn.it](mailto:floriana.lafemina@apss.tn.it)

---

## Estratto

Si descrivono gli interventi dell'U.O. di Psicologia in Trentino, in favore degli studenti che presentano fragilità evolutive, le quali interferiscono con il percorso scolastico pur non concludendosi con una certificazione. Si fa riferimento alle situazioni in cui il minore presenta difficoltà di regolazione emotiva e comportamentale, alle fragilità cognitive, nonché alle situazioni di svantaggio culturale o sociale che ostacolano i processi di socializzazione, apprendimento e partecipazione comunitaria, rendendo necessaria l'attivazione di un intervento di rete. Vengono presentati i dati relativi alle attività dell'U.O. di Psicologia nella funzione Scuola, le modalità di collaborazione scuola e servizi e la descrizione di alcuni casi di lavoro di integrazione fra servizi.

**Parole chiave:** Fragilità educative, Bisogni educativi speciali, Lavoro di rete.

## Abstract

The paper describes the actions conducted by the Psychology Operational Unit in Trentino in favour of students showing developmental fragilities that interfere with their school studies although not resulting in certification. Reference is made to the situations in which the child finds it hard to regulate his/her emotions and behaviour, to the cognitive fragilities, and to the cultural or social disadvantages that hinder their processes of socialisation, learning and community participation and therefore require network action. A presentation is made of data regarding the activities of the Psychology O.U. for schools, of the methods of cooperation between the school and the services, and of several cases of integration work among different services.

**Keywords:** Educational fragilities, Special educational needs, Network actions.

## 1. Introduzione

Lo sviluppo viene concepito come un succedersi di fasi, ognuna con un compito evolutivo da affrontare (Ammaniti, 2009; Schore, 2000; Sroufe, 2000). Quello che si rende necessario durante lo sviluppo è una riorganizzazione del funzionamento globale al fine di aumentare il livello di adattamento alle richieste ambientali, adattamento che si esprime in termini di maggiore autonomia e capacità di regolazione emozionale e comportamentale. Queste funzioni emergono gradualmente, sono sottoposte a continue riorganizzazioni e l'esito risulta fortemente influenzato da fattori costituzionali e ambientali (Pluess *et al.*, 2013; Belsky *et al.*, 2017). Alterazioni nell'evoluzione delle funzioni di base e nella regolazione degli affetti possono determinare l'insorgenza di psicopatologia attraverso il consolidamento di strategie difensive che riducono il funzionamento adattivo (Fonagy *et al.*, 2005).

Diversi studi epidemiologici dimostrano come già nella prima infanzia possano insorgere disturbi emotivi, cognitivi e del neurosviluppo che interferiscono in maniera significativa con la traiettoria evolutiva, delineando percorsi atipici che tendono a mantenersi stabili nel tempo (Egger *et al.*, 2006; Wichstrøm *et al.*, 2012; Costello *et al.*, 2005,a; Costello *et al.*, 2005,b; Zeanah *et al.*, 2015, Zeanah *et al.*, 2016).

Il report annuale del 2015, effettuato dal Dipartimento di Salute Mentale (APSS di Trento) all'interno dell'area della Psicologia, evidenzia che dei 6.170 utenti in carico il 31% sono minori (totale 1919, di cui 1069 maschi e 850 femmine; Tab. 1).

I disturbi maggiormente diagnosticati sono relativi alle situazioni che presentano fragilità connesse a fattori stressanti o alterazioni significative del funzionamento sociale o familiare (29% codici Z) seguiti dai disturbi legati alla disregolazione del comportamento (28.3%, minori con diagnosi comprese tra F90 e F99), disturbi emozionali (19.5% minori con diagnosi comprese tra F30 e F69), quelli legati ad alterazioni specifiche delle funzioni cognitive (18.5% minori con diagnosi comprese tra F80 e F83), infine alterazioni globali dello sviluppo quali disabilità intellettive e disturbi dello spettro autistico (rispettivamente 2.5% e 1.9%). Le frequenze assolute totali e per genere sono riportate nella Tab. 2.

Come risposta "all'intensificarsi del disagio psichico, della patologia psichiatrica in età pediatrica, dei disturbi del comportamento, disturbi dello sviluppo, disturbi specifici dell'apprendimento nell'area dell'infanzia e dell'adolescenza", nel 2016, la Giunta Provinciale di Trento, all'interno della delibera n° 432/16 "Piano delle Fragilità in età evolutiva: problematiche sanitarie e socio-sanitarie e modalità di intervento", sottolinea come si renda necessario individuare misure e azioni

UTENTI IN CARICO tra 0-18 anni U.O. PSICOLOGIA		
	Frequenze assolute	Frequenze percentuali
Maschi	1069	55.7%
Femmine	850	44.3%
<b>Totale</b>	<b>1919</b>	<b>100%</b>

Tab. 1 - Dipartimento di Salute Mentale (2016): Area Psicologia. Report anno 2015. Non pubblicato.

DIAGNOSI	Diagnosi dei minori in carico presso l'U.O. Psicologia - anno 2015			
	Femmine	Maschi	Totale	Gruppi clinici
Nessuna	1	2	3	3 (0.2%)
F30-39 Sindromi affettive	19	19	38	257 (19.5%)
F40-49 Sindromi Nevrotiche legate a stress somatoformi	75	78	153	
F50-59 Sindromi comportamentali associati ad alterazioni funzioni fisiologiche	32	4	36	
F60-69 Disturbi di personalità	18	12	30	
F70-79 Disabilità intellettive	15	19	34	34 (2.5%)
F84- 89 Alterazioni globali dello sviluppo	4	21	25	25 (1.9%)
F80-83 Disturbi delle funzioni cognitive (D. Linguaggio; D. Apprendimento; D. Funzioni)	96	147	243	243 (18.5)
F90 Sindromi ipercinetiche	3	33	36	372 (28.3%)
F91 Disturbi della Condotta	14	55	69	
F92-93 Disturbo misto della condotta e della sfera emozionale	73	115	188	
F94 Disturbo del funzionamento sociale	15	25	40	
F95-99 Disturbo tipo tic	11	28	39	
Z00-99 Situazioni psicosociali	178	203	381	381 (29%)
<b>Totale</b>	<b>554</b>	<b>761</b>	<b>1315</b>	<b>1315 (100%)</b>

Tab. 2 - Dipartimento di Salute Mentale (2016): Area Psicologia. Report anno 2015. Non pubblicato.

per la promozione e lo sviluppo in età evolutiva, attraverso un lavoro di integrazione tra servizi sanitari, sociali ed educativi.

Ne deriva che gli interventi sanitari di prevenzione, diagnosi e cura dei disturbi in età evolutiva occupano un ruolo cruciale nell'ambito della salute mentale, in modo particolare nelle situazioni complesse.

La complessità di alcune situazioni non è legata esclusivamente alla tipologia, pervasività e durata della condizione clinica ma soprattutto alla presenza di fattori di rischio familiari e ambientali che concorrono a mantenere e ad amplificare il disturbo. Nelle situazioni di maggiore complessità, quindi, si rende necessaria l'attivazione di più inter-

venti che agiscono a diversi livelli del contesto di vita del minore: individuale, familiare, scolastico e comunitario. Il lavoro di rete rappresenta pertanto il fattore determinante per la riuscita di alcuni progetti.

Ed è proprio in questo ambito che si colloca il presente lavoro. La presenza di fragilità in età evolutiva nell'ambito della regolazione dell'umore, degli affetti e del comportamento così come nell'ambito delle funzioni cognitive (attenzione, funzioni esecutive, coordinazione motoria, apprendimenti), sia su base costituzionale che reattive a difficoltà nel contesto ambientale, compromette l'adattamento alle richieste scolastiche ostacolando l'apprendimento, la socializzazione e la costruzione di un senso di sé come membro di una comunità. La gravità e la persistenza di queste difficoltà, se non opportunamente rilevate e gestite, possono comportare esiti ad alto rischio evolutivo, quali l'emergere di disturbi internalizzati (bassa autostima, depressione, ansia), disturbi esternalizzati (comportamenti oppositivi o apertamente dirompenti) e, in alcuni casi, l'abbandono scolastico o un vero e proprio blocco evolutivo.

Al fine di garantire a ogni minore la possibilità di procedere nello sviluppo, assolvendo ai compiti evolutivi tipici della fase evolutiva attraversata, oltre al lavoro clinico diretto sul minore e sulla famiglia, si rende necessario attivare una collaborazione con l'istituzione scolastica con lo scopo di condividere informazioni sui punti di forza e debolezza del minore e pensare azioni educative e didattiche che possano ridurre i fattori ambientali che ostacolano l'adattamento del minore.

La collaborazione scuola e servizi della salute mentale si realizza in tre modi a seconda delle caratteristiche cliniche del minore:

- le situazioni più severe di alterazioni dello sviluppo sono certificate ai sensi della L. 104/92 presso i servizi sanitari di

Neuropsichiatria infantile e di Psicologia, garantendo un percorso individualizzato mediato anche da insegnanti esperti nel sostegno alle disabilità, che integrano le attività degli insegnanti curricolari;

- i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), quali dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia, ottengono una personalizzazione della didattica previa certificazione prodotta da specialisti psicologi o neuropsichiatri seguendo le indicazioni della L.170/2010 e le linee guida provinciali del 2017, che indicano strumenti dispensativi e compensativi appropriati al profilo cognitivo;
- le situazioni di fragilità emotiva, cognitiva, di svantaggio sociale e culturale, che non rientrano nelle precedenti categorie dei bisogni educativi speciali, rientrano nella cosiddetta "Fascia C" e sono regolamentate dalla DM del 27.12.2012 e dalla successiva CM n.8 del 2013 che ne esplicita le norme attuative. In queste situazioni il consiglio di classe può attivare, in accordo con la famiglia, un Piano Educativo Personalizzato, volto a tutelare il percorso di crescita individuale, sia educativo che di apprendimento.

Il presente lavoro si occupa principalmente della terza area di disagio, rappresentata da minori che, per motivi vari, presentano un rischio maggiore d'insuccesso e, in alcuni casi, di abbandono scolastico, con particolare riferimento alle situazioni di collaborazione del servizio di Psicologia con l'istituzione scolastica di diverso ordine e grado.

Scopo del presente lavoro è quello di presentare le attività dell'U.O. di Psicologia del Trentino rispetto alla funzione scuola (Funzione Scuola L.104/92; Scuola DSA e Scuola Altro) con particolare riferimento agli interventi nella Fascia C, al fine di mostrare le prassi maggiormente in uso ed evidenziarne i vantaggi e i limiti.

Nello specifico si intende:

- quantificare complessivamente e per ogni funzione il numero di interventi per anno solare effettuati a favore dell'area scuola;
- descrivere e quantificare la tipologia degli interventi attivati: valutazioni, certificazioni, relazioni, consulenze a operatori scolastici, attivazione del privato sociale, presa in carico psicologica;
- descrivere le modalità di collaborazione tra il servizio di Psicologia e la scuola. A scopo esemplificativo saranno presentate tre situazioni di fragilità evolutiva che hanno reso necessaria la collaborazione tra servizi: sanità, scuola, servizio sociale e privato sociale.

## 2. Gli interventi dell'U.O. di Psicologia nell'Area scolastica

In questo paragrafo saranno presentati alcuni dati relativi alle attività che l'U.O. di Psicologia della APSS di Trento rivolge all'utenza che presenta problematiche scolastiche. I dati presentati sono ricavati dal sistema informatico aziendale Qlik e si riferiscono al triennio solare 2015-2016-2017 per utenti di età compresa tra 0-18 anni.

Saranno considerate sia le situazioni in cui la scuola attiva il servizio di Psicologia per studenti con bisogni educativi speciali (Dati Qlik estratti dalla macrofunzione *Scuo-*

*la e Scuola Altro*), sia quelle che accedono spontaneamente all'ambulatorio e per le quali è l'U.O. di Psicologia stessa ad attivare e a richiedere la collaborazione con la scuola (Dati Qlik estratti da Altre macrofunzioni dell'Area Minori).

Le attività psicologiche rivolte alla macrofunzione Scuola sono a loro volta differenziate nelle seguenti tre sottofunzioni:

- Scuola L.104: include gli interventi in favore di studenti con disabilità certificata (L.104/92);
- Scuola DSA: include gli interventi in favore di studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (ai sensi della L.170/2010);
- Scuola Altro: include gli interventi in favore di studenti in situazione di svantaggio e che giungono al servizio per problematiche emotive, comportamentali e sociali (DPP 8 maggio 2008 e DPP 7 ottobre 2010) su invio della scuola o di altri servizi.

Nella Tab. 3 il numero di minori (di età compresa tra 0-18 anni) presi in carico per problematiche scolastiche, viene confrontato con il numero di utenti in carico in altre funzioni di valutazione e di cura e con il totale dell'utenza dell'Area Minori.

Si può osservare che gli utenti inviati dalla scuola all'U.O. di Psicologia rappresentano un terzo dell'utenza complessiva 0-18 anni che si rivolge al servizio e che le percentuali rimangono costanti lungo il triennio (34%).

	UTENTI IN CARICO tra 0-18 anni U.O. PSICOLOGIA		
	2015	2016	2017
Macro Funzione Scuola	626 (34.4%)	576 (33.9%)	624 (33.9%)
Altre Funzioni	1195 (65.6%)	1124 (66.1%)	1212 (66.1%)
<b>Totale</b>	<b>1821</b>	<b>1700</b>	<b>1836</b>

Tab. 3 - Confronto numerico tra macrofunzione Scuola e altre funzioni.

Nella Tab. 4 gli utenti afferenti all'U.O. di Psicologia per problematiche scolastiche, vengono differenziati nelle tre sottofunzioni sopra descritte. Si può osservare che la funzione maggiormente attivata è quella in favore degli studenti con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/92, seguita dalla funzione Scuola Altro a favore di studenti in situazione di svantaggio, e infine dalla funzione DSA.

Il numero complessivo degli utenti nelle tre sottofunzioni rimane sostanzialmente stabile nel triennio, con una lieve diminuzione nel numero di pazienti certificati ai sensi della L.104/92 e con un corrispondente incremento di certificazioni DSA.

Le situazioni di svantaggio che accedono al servizio, rimangono sostanzialmente costanti nel triennio.

	UTENTI IN CARICO tra 0-18 anni MACROFUNZIONE SCUOLA		
	2015	2016	2017
L. 104/92	293 (41%)	267 (39.3%)	272 (36.1%)
DSA	165 (23%)	165 (24.3%)	226 (30%)
Scuola Altro (sit. di svantaggio)	258 (36%)	248 (36.4%)	255 (33.9%)
<b>TOTALE</b>	<b>626</b>	<b>576</b>	<b>624</b>

Tab. 4 - Confronto numerico tra le sottofunzioni della macrofunzione Scuola.

Nella Tab. 5 sono riportate la tipologia e il numero delle prestazioni erogate in favore di pazienti presi in carico per problematiche scolastiche. Come si può osservare, il maggior numero di prestazioni viene dedicato per la valutazione psicodiagnostica (attraverso colloqui psicologici e test psicometrici specifici), seguito dagli incontri di consulenza con gli operatori della scuola/territorio (per condividere

re il quadro clinico e il progetto di intervento), e infine, dalle relazioni cliniche/certificazioni.

Complessivamente l' U.O. di Psicologia si configura come un servizio clinico con finalità di diagnosi e cura, centrata sui bisogni dei minori e delle loro famiglie, con un'attenzione alla domanda proveniente dal territorio e con una costante collaborazione coi servizi territoriali che si occupano di minori.

	PRESTAZIONI EROGATE NELLA MACROFUNZIONE SCUOLA 0-18 anni		
	2015	2016	2017
Relazioni e certificazioni	364 (12.2%)	211 (7.8%)	327 (10.4%)
Consulenze con operatori scolastici e altri servizi	722 (24.2%)	581 (21.4%)	717 (22.8%)
Colloqui psicologici/test di valutazione	1896 (63.6%)	1924 (70.8%)	2102 (66.8%)
<b>TOTALE</b>	<b>2982</b>	<b>2716</b>	<b>3146</b>

Tab. 5 - Tipologia e numero delle prestazioni erogate nella macrofunzione Scuola.

Nella Tab. 6 sono riportati i dati per la sottofunzione Scuola Altro che racchiude gli interventi rivolti a minori segnalati per problematiche non riconducibili a quadri clinici certificabili ai sensi della L.104/92 o della L. 170/2010.

Come si può osservare, anche gli utenti in situazione di svantaggio usufruiscono in

proporzione di un maggior numero di prestazioni di valutazione psicodiagnostica (colloqui psicologici e test psicometrici specifici), seguono poi gli incontri di consulenza con la scuola e con gli altri operatori della rete territoriale per la costruzione di un progetto di intervento e infine la relazione clinica.

	PRESTAZIONI EROGATE NELLA SOTTOFUNZIONE SCUOLA ALTRO		
	2015	2016	2017
Relazioni cliniche	54 (5,2%)	50 (5.4%)	47 (5.4%)
Consulenze scuola e con operatori di altri servizi	185 (17.7%)	143 (15.4%)	117 (13.5%)
Colloqui psicologici/test di valutazione	806 (77.1%)	735 (79.2%)	704 (81.1%)
<b>TOTALE</b>	<b>1045</b>	<b>928</b>	<b>868</b>

Tab. 6 - Dati relativi alla sottofunzione Scuola Altro.

Nella Tab. 7 vediamo che l'incontro di consulenza rappresenta la modalità maggiormente utilizzata per rispondere ai quesiti di approfondimento posti dalla scuola con

una percentuale superiore al 70% nei tre anni, mentre nel restante 26% dei casi viene stesa una relazione clinica a descrizione della problematica.

	MODALITÀ DI RESTITUZIONE alla Scuola FUNZIONE SCUOLA ALTRO		
	2015	2016	2017
Relazioni	54 (22.6%)	50 (25.9%)	47 (28.7%)
Consulenze	185 (77.4%)	143 (74.1%)	117 (71.3%)

Tab. 7 - Modalità di risposta ai quesiti di approfondimento posti dalla scuola.

Nella Tab. 8, invece, è indicato il numero di consulenze con gli operatori scolastici direttamente attivate dall'U.O. di Psicologia, qualora si ritenga opportuno, col consenso dei genitori, condividere con gli operatori scolastici gli elementi di conoscenza emersi

nella valutazione clinica (nel caso di minori giunti al servizio su invio dei genitori stessi o di altri servizi territoriali). Come si può osservare, il coinvolgimento della scuola da parte dell'U.O. di Psicologia mostra un trend in crescita.

	CONSULENZE alla Scuola richieste dalla U.O. PSICOLOGA		
	2015	2016	2017
Consulenze	107	126	151

Tab. 8 - Modalità di risposta ai quesiti di approfondimento posti dalla scuola.

Nella Tab. 9 si osserva che gli utenti in situazione di svantaggio arrivano all'U.O. di Psicologia prevalentemente su invio della scuola (67% nel 2015, 69% nel 2016, 66% nel 2017), seguito dalle richieste di invio dei genitori (21% nel 2015, 15% nel 2016, 16%

nel 2017); la terza fonte di invio, che presenta un andamento in crescita, è costituita da altri servizi territoriali, che segnalano difficoltà evolutive che necessitano di lavori di rete integrati e del coinvolgimento anche della scuola (12% nel 2015, 16% nel 2016, 18% nel 2017).

	UTENTI IN CARICO 0-18 anni per FONTE DI INVIO FUNZIONE SCUOLA ALTRO		
	2015	2016	2017
Genitori o Autoinvio	53	37	42
Scuola	172	171	169
Servizio Sociale/TM	9	19	13
PLS-MMG	11	12	10
Altri Servizi Sanitari	13	9	21
<b>TOTALE</b>	<b>258</b>	<b>248</b>	<b>255</b>

Tab. 9 - Fonti di invio all'U.O. di Psicologia.

Nella Tab. 10 vengono presentati i raggruppamenti diagnostici degli utenti in situazione di svantaggio.

Le diagnosi maggiormente rappresentate descrivono problematiche cognitive e di apprendimento di natura aspecifica, seguite da

difficoltà nella regolazione comportamentale, fragilità ambientale-sociale e infine problematiche ansioso-depressive. Si deve sottolineare che molte delle difficoltà cognitive e di apprendimento si verificano in contesti di difficoltà di immigrazione e integrazione culturale.

	PROBLEMATICHE PRESENTATE DAGLI UTENTI 0-18 anni FUNZIONE SCUOLA ALTRO		
	2015	2016	2017
Difficoltà nella regolazione comportamentale	87	84	77
Difficoltà nella regolazione emotiva	19	15	20
Difficoltà cognitive	116	123	110
Situazioni psico-sociali	39	34	36
<b>TOTALE</b>	<b>261</b>	<b>256</b>	<b>243</b>

Tab. 10 - Raggruppamenti diagnostici degli utenti in situazione di svantaggio.

Da un punto di vista clinico, le difficoltà riscontrate nei minori in carico presso l'U.O. di Psicologia per problematiche di svantaggio scolastico, pare siano riconducibili a due macrocategorie:

la prima, ascrivibile a un disagio reattivo al contesto socio-familiare sfavorevole che include:

- diversità linguistiche-culturali che si riflettono in fragilità specifiche negli apprendimenti, anche in presenza di capacità cognitive nella norma;
- presenza di un contesto familiare fragile per assenza di figure di supporto, che non riesce a offrire un sufficiente supporto nella regolazione emotiva e comportamentale;
- situazioni di minori inseriti in contesti educativi istituzionali, affidatari e/o adottivi in cui il Servizio Sociale ha attivato interventi di tutela;
- eventi di vita stressanti che hanno prodotto fragilità di natura emotiva;

la seconda, che include le diverse forme del disagio psicologico con espressione:

- internalizzata: sintomatologia di tipo depressivo che ostacola l'apprendimento e l'adattamento al contesto scolastico (con aspetti di demotivazione o di rinuncia) o di tipo ansioso come nei casi di fobia scolare, fobia sociale, mutismo selettivo caratterizzati da condotte di evitamento;
- esternalizzata: sintomatologia che si esprime a livello comportamentale con contrasto alle regole del contesto, difficoltà relazionali e comportamenti aggressivi verso i pari o gli adulti.

### **3. Modalità di collaborazione U.O. Psicologia e scuola nelle situazioni di svantaggio e disagio emotivo**

In questo paragrafo saranno descritte le modalità di collaborazione tra la U.O. di Psi-

cologia e la scuola con particolare riferimento alle modalità di attivazione e di condivisione delle informazioni.

In Trentino le modalità di collaborazione tra scuola e servizi sanitari nelle situazioni di certificazione ai sensi della L. 104/92 e della L. 170/2010 sono ben regolamentate e chiare, mentre ad oggi ancora non esistono delle procedure definite a livello istituzionale nelle situazioni di svantaggio e disagio emotivo.

A livello normativo, il Decreto del Presidente della Provincia di Trento n. 17-124 del 2008 stabilisce che per gli studenti di Fascia C va predisposto un Piano Educativo Personalizzato (PEP). Il PEP può essere stilato dal Consiglio di Classe anche in assenza di relazione clinica, assumendo il parere di uno specialista in psicologia o neuropsichiatria infantile. Lo specialista non deve essere necessariamente dell'APSS ma anche un privato o, dove presente, quello scolastico.

La flessibilità in quest'area ha generato diverse modalità di segnalazione e di risposta delle situazioni di fragilità evolutive che richiedono una collaborazione reciproca.

Al di là delle differenze, occorre sottolineare che l'attivazione della collaborazione tra scuola e servizio di Psicologia è bidirezionale. Questo significa che il primo contatto tra il servizio di Psicologia e scuola su situazioni di rischio evolutivo può essere attivato:

- dal contesto scolastico previa condivisione con la famiglia, che ha il compito di prendere contatto con il servizio di Psicologia;
- dal servizio di Psicologia, previa condivisione e consenso della famiglia.

È possibile, tuttavia, che ci siano situazioni in cui la scuola e il servizio siano entrambi attivi su un minore, senza necessariamente collaborare o senza essere a conoscenza del lavoro svolto dagli altri operatori.

Per quanto riguarda la *segnalazione* da parte della scuola esistono due modalità:

- se il minore è già in carico al servizio, il docente referente per i bisogni educativi speciali chiede alla famiglia la possibilità

di contattare lo specialista e di richiedere un incontro;

- se il minore non è in carico al servizio, il consiglio di classe compila il modulo di invio ai servizi, predisposto per le situazioni di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (allegato 6), che condivide con la famiglia specificando le aree di disagio del minore e il motivo per il quale la scuola chiede una collaborazione. L'allegato viene firmato da insegnanti, referente BES, dirigente scolastico e genitori; questi ultimi hanno il compito di consegnarlo alla segreteria del Servizio.

Il modulo d'invio è letto dallo psicologo che prende in carico la situazione. Una volta definito il *percorso di assessment psicologico* più appropriato alla natura del disagio del minore, si contatta la famiglia e si procede con gli opportuni accertamenti: colloqui clinici con i genitori, con il minore, somministrazione di reattivi cognitivi e di personalità. La valutazione psicologica ha come finalità primaria l'accoglienza e il contenimento del malessere della famiglia e del minore, e come obiettivi specifici la formulazione della diagnosi clinica e la decisione dell'intervento più idoneo ad aiutare il minore. Terminata la valutazione si restituisce alla famiglia quanto emerso e si condividono le modalità di intervento e le modalità di condivisione con la scuola ritenute maggiormente idonee. Gli esiti possibili sono:

- la condivisione con la scuola, mediante relazione clinica o consulenza con docenti e referente BES;
- l'attivazione del Servizio Sociale per l'inserimento del minore in un servizio educativo, centro diurno o centro aperto;
- il coinvolgimento del Servizio Sociale per l'attivazione di un intervento di educativa domiciliare;
- un intervento di psicoterapia sul minore individuale o di gruppo;
- un percorso di sostegno ai genitori.

Nelle situazioni in cui il rischio evolutivo è

molto alto si attiva un intervento di rete più complesso in cui tutti gli interventi sono presenti. Nelle situazioni in cui nessuno degli interventi risulta efficace si prende in considerazione l'inserimento in una struttura socio-educativa, con o senza il coinvolgimento dell'Istituzione giudiziaria, in base al livello di collaborazione della famiglia.

La *comunicazione degli esiti* della valutazione, da parte del servizio di Psicologia alla scuola, previo consenso dei genitori, avviene attraverso due modalità:

- l'incontro di consulenza;
- la relazione clinica.

L'incontro di *consulenza* nelle situazioni di fascia C, in genere viene svolto presso il servizio di Psicologia, viene richiesto o dal referente BES o dallo psicologo.

All'incontro partecipano i genitori, lo psicologo, il referente BES, gli insegnanti e in alcuni casi il dirigente scolastico e gli operatori di altri servizi, se presenti. Lo scopo dell'incontro è condividere le informazioni rilevanti sul funzionamento del minore nei diversi contesti, le difficoltà che incontra nell'assolvere i compiti evolutivi, la definizione degli obiettivi da raggiungere, gli interventi attivi, le modalità di comunicazione delle informazioni tra i diversi operatori e gli ostacoli da rimuovere nei diversi contesti, in modo particolare in quello scolastico. L'incontro di consulenza è quindi uno spazio operativo in cui viene messo al centro il minore e la sua famiglia. E' uno spazio in cui ognuno mette in gioco, rispetto al proprio ruolo e funzione, le competenze della propria professione, riflettendo, in un'ottica interdisciplinare, sulle azioni risultate efficaci e su quelle che non hanno ottenuto gli effetti programmati.

L'incontro di consulenza non è quindi uno spazio di delega o di denuncia delle inefficienze operative altrui, ma uno spazio operativo di progettazione, verifica e bilancio, finalizzato a una concreta e comune attivazione in favore del percorso scolastico ed evolutivo del minore. La consulenza nelle

situazioni complesse in cui sono presenti più operatori diventa un momento di lavoro indispensabile nella progettazione dell'intervento di rete. L'incontro diventa lo spazio in cui è possibile integrare le diverse immagini del minore, scoprire i contesti in cui emergono maggiori risorse o si evidenziano maggiori difficoltà, identificare quali sono gli obiettivi raggiungibili a breve termine e orientarsi verso un obiettivo comune.

La *relazione clinica* per la fascia C, prodotta dal sanitario, non segue delle linee guida operative definite a livello istituzionale. In genere, oltre ai dati anagrafici, contiene informazioni sul funzionamento cognitivo, sulla presenza di disturbi emotivi, descrizioni delle aree di forza e delle fragilità e, spesso, sono fornite delle indicazioni utili alla progettazione d'interventi educativi e didattici. Non sempre è presente una diagnosi clinica, ma sempre viene suggerita la predisposizione di un PEP. L'assenza di alcuni criteri, per la stesura di una relazione di fascia C, rappresenta sicuramente uno dei limiti operativi in questo ambito.

#### 4. Presentazione di singoli casi in situazione di fragilità

La presentazione delle tre vignette esemplificative ha l'obiettivo di illustrare l'eterogeneità delle situazioni di fragilità evolutiva e dei possibili interventi. Si propone inoltre la cornice procedurale che potrebbe essere suggerita come "buona prassi" agli operatori che si occupano di questo ambito. Si è scelto di presentare i seguenti casi clinici seguendo, per chiarezza espositiva, uno schema che rappresenta gli step dell'intero percorso per le situazioni di Fascia C, che prevede le seguenti fasi: invio, valutazione, restituzione, progettazione, intervento di rete, verifica di rete. Tali esempi sono stati raccolti attraverso la revisione del contenuto delle cartelle cliniche psicologiche, dei ver-

bali scolastici e dell'intervento educativo-sociale. I verbali degli incontri di rete vengono compilati dalla scuola o dal servizio sociale e sottoscritti da tutti gli operatori e dalla famiglia. Questi report permettono di mantenere una costante e coerente centratura sugli obiettivi, un più agevole confronto rispetto alla situazione di partenza e costituiscono un riferimento, qualora gli operatori della Rete dovessero cambiare nel tempo.

#### *Caso clinico B.A.: scarsa autonomia e fragilità ambientale*

**Invio.** Bambino segnalato all'U.O. di Psicologia dalla scuola primaria (classe V), attraverso la compilazione del Modulo per l'Invio ai Servizi Specialistici (Allegato 6, previsto per l'invio delle situazioni di DSA). Viene riportata una scarsa organizzazione del lavoro scolastico, lentezza e costante bisogno di essere stimolato e guidato. I compiti svolti a casa non risultano completi né approfonditi. Presenta difficoltà ortografiche e scarsa produttività nella composizione dei testi. Tende a scoraggiarsi e a intristirsi quando non riesce a eseguire i compiti assegnati; accetta le proposte ma non manifesta mai particolare interesse. Rispetta le regole previste dal contesto scolastico. Viene descritto come un bambino passivo ma disponibile alla relazione con adulti e coetanei. Trae benessere dalle relazioni amicali verso cui è attivamente coinvolto.

**Valutazione psicologica e degli apprendimenti.** I genitori riportano una difficile situazione familiare per lo stato di disoccupazione del padre e per la patologia psichiatrica della madre, che necessita di ciclici ricoveri ospedalieri. In passato il bambino richiedeva alle insegnanti di essere riportato a casa perché preoccupato per i genitori. Riferiscono che A., a casa, si impegna molto nel fare i compiti ma osservano che, talvolta, l'ansia da prestazione e la scarsa organizzazione, gli provocano confusione e stress emotivo.

Si concorda con i genitori di effettuare una valutazione psicologica e degli apprendimenti per escludere difficoltà specifiche di apprendimento e per attivare eventuali aiuti scolastici ed extra scolastici. Dopo aver effettuato un inquadramento anamnestico del bambino e dell'organizzazione familiare, sono stati somministrati i test cognitivi, di valutazione degli apprendimenti e i questionari per la rilevazione degli aspetti ansioso-depressivi.

**Esito della valutazione e stesura della relazione clinica.** Non si rilevano difficoltà specifiche di apprendimento nell'area della letto-scrittura ma una scarsa abilità di composizione dei testi, un mancato automonitoraggio nella scrittura di parole e una difficoltà a cogliere, in modo profondo, il senso del testo letto. Si osserva inoltre una leggera lentezza nell'esecuzione dei compiti e nella scrittura. Non si rilevano aspetti ansiosi; collabora concentrandosi sugli esercizi proposti. Si restituisce l'esito della valutazione al bambino e si prevede un incontro di restituzione/programmazione con i genitori. Al momento della condivisione della relazione clinica, i genitori accolgono il progetto di intervento, che prevede un incontro di rete con la scuola inviante e il servizio sociale referente con l'obiettivo di confrontarsi sulle possibilità di sostegno al bambino e alla famiglia.

**Incontro di rete con famiglia - scuola - servizio sociale.** La scuola ha accolto i suggerimenti per il supporto all'apprendimento, riportati nella relazione clinica. Le insegnanti sottolineano l'importanza di una costanza nello svolgimento dei compiti e nello studio a casa. L'assistente sociale, conosciuta la situazione familiare e tenendo conto della precarietà economica e di salute dei genitori, propone l'attivazione di un aiuto al bambino e ai genitori, attraverso l'educativa domiciliare. Gli obiettivi dell'intervento sociale prevedono sia il supporto educativo/operativo allo svolgimento dei compiti che

un sostegno alla relazione mamma-bambino al fine di coinvolgere e valorizzare i genitori nell'accudimento/educazione del figlio.

**Incontro di monitoraggio.** A distanza di quattro mesi si effettua un incontro con la Rete per confrontarsi sull'efficacia del Progetto a favore del bambino. Si rilegge il verbale dell'incontro precedente. Le insegnanti riportano che il bambino risulta meno triste, più disponibile al dialogo e più fiducioso rispetto alle sue capacità scolastiche. Permane il bisogno di essere guidato e di avere conferme dall'insegnante rispetto al suo operato. Quando compone dei testi, ha imparato ad autocorreggere alcuni errori ortografici. L'educatore ha inoltre facilitato la comunicazione fra scuola e famiglia al fine di condividere gli obiettivi e le modalità educative e di aiuto ai compiti. Si concorda sulla prosecuzione dell'educativa domiciliare e si dà disponibilità per eventuali incontri, qualora la situazione lo richiedesse, e per il passaggio delle informazioni alla scuola secondaria di primo grado che accoglierà A.

#### *Caso clinico L.I.: abbandono scolastico e prodomi di ritiro sociale*

**Invio.** L.I. è un ragazzo di 12 anni che arriva all'U.O. di Psicologia su richiesta spontanea della madre preoccupata per l'imminente bocciatura a scuola causata dall'assenza prolungata. Al primo incontro la madre riferisce che il figlio dopo un'influenza ha iniziato a mostrare difficoltà ad andare a scuola, lamentando somatizzazioni frequenti che gli impedivano di uscire di casa. Rispetto agli apprendimenti non sono segnalate difficoltà. Il rendimento alla scuola primaria era buono. Il ragazzo è descritto come molto intelligente ma oppositivo verso le richieste di apprendimento, introverso, disponibile alla relazione con i coetanei ma meno con gli adulti. Negli ultimi tempi, esce poco anche con gli amici.

**Valutazione psicologica.** La valutazione psicologica è stata condotta mediante l'uso

di colloqui clinici con i genitori e con il minore, l'uso di scale psichiatriche autosomministrate (SAFA, Scale Psichiatriche di Autosomministrazione per Fanciulli e Adolescenti, 2001) e test proiettivi (TAT, Test di Appercezione Tematica).

La situazione familiare è molto tesa. I genitori sono separati, il conflitto e le accuse reciproche sono elevate. Durante l'incontro i genitori si attribuiscono reciprocamente le cause delle difficoltà scolastiche. Il minore nella relazione con il clinico presenta diverse manifestazioni di ansia quali difficoltà a tenere lo sguardo, nascondersi dentro una grande felpa, tendenza a parlare poco. È presente una difficoltà di accesso alle emozioni attraverso il canale verbale. La valutazione, mediata da test proiettivi (TAT) e dai questionari per la rilevazione di sintomi ansiosi e depressivi (SAFA), rileva la presenza di elevata ansia sociale, bassa autostima, preoccupazione per la salute di una figura familiare per lui significativa, rabbia verso la figura paterna. Rispetto alla scuola il minore riferisce che la difficoltà ad andare a scuola è iniziata nel momento in cui un docente ha evidenziato le sue inefficienze davanti alla classe. Essendo molto preoccupato per il giudizio dei pari questo evento, all'interno del suo funzionamento psicologico, è stato vissuto come una mortificazione pubblica. La vergogna sperimentata non ha trovato altre forme di regolazione se non l'ansia e la somatizzazione fino ad arrivare a una difficoltà a presentarsi a scuola.

**Esito della valutazione.** La valutazione evidenzia un Disturbo di ansia sociale con una limitazione significativa del funzionamento adattivo. Si restituisce quanto emerso dalla valutazione al minore e ai genitori con due colloqui per aiutare ognuno di loro a comprendere i bisogni del figlio. Viene condivisa la preoccupazione rispetto al funzionamento emotivo che impedisce al ragazzo di assolvere i suoi compiti evolutivi di socializzazione e apprendimento. Uno dei due genitori

comprende il rischio evolutivo del figlio e riesce a leggere il suo rifiuto della scuola non come un'incapacità di rispettare le regole ma come la soluzione finale al suo tentativo di regolare la vergogna per non essere in grado di affrontare lo sguardo dei pari. Viene proposto un intervento di psicoterapia individuale, incontri familiari e una consulenza con la scuola.

#### **Incontro di rete con famiglia - scuola.**

Con l'inizio del nuovo anno scolastico il ragazzo riprende la scuola, ma i commenti di alcuni studenti rispetto alla bocciatura riattivano una forte ansia e nuovamente L.I. interrompe la frequenza. Nell'incontro con la scuola, dopo la condivisione delle informazioni sul funzionamento del minore, si concorda di predisporre un piano per facilitare il suo rientro e un monitoraggio dopo una settimana.

**Incontro di monitoraggio.** L'intervento proposto non ha ottenuto risultati. Il minore arrivato fuori scuola ha avuto un attacco di ansia molto forte con sintomi simili al panico. La situazione clinica peggiora. Alle lamentele somatiche si aggiunge un'alterazione del ritmo sonno veglia. Il minore dorme di giorno e resta sveglio di notte per giocare ai video-giochi. Non esce più con gli amici. Si propone un intervento di psicoterapia di gruppo con preadolescenti e l'attivazione del servizio sociale per l'inserimento in un centro diurno per ridurre il grado di ritiro. Dopo un'iniziale resistenza della famiglia il progetto viene accolto.

**Incontro di rete con famiglia - privato sociale - servizio sociale.** Viene condivisa la situazione e il rischio evolutivo del minore. L'obiettivo comune è evitare che il ritiro sociale si consolidi come strategia difensiva. Sono previsti alcuni incontri di conoscenza con la famiglia e il minore a casa e poi il contatto con il centro. Viene concordato un incontro di monitoraggio a conclusione della fase di conoscenza.

**Incontro di monitoraggio.** A distanza di due mesi si organizza un incontro di rete (scuola, servizio sociale, privato sociale e Psicologia) per confrontarsi sull'efficacia del progetto. Il minore frequenta regolarmente il centro, mostra maggiore apertura sociale e comunicazione. Nel gruppo di psicoterapia ascolta attento gli altri ma parla poco di sé. Permane la non frequenza scolastica. Nei colloqui individuali il ragazzo riferisce che "il solo pensiero di presentarsi a scuola attiva una serie di pensieri negativi di derisione e umiliazione da parte dei compagni". Quando immagina la scena si scatena un'ansia intensa da cui si difende con un blocco del pensiero e ritiro a casa. Si concorda con tutti gli operatori e con il minore il passaggio ad altra scuola lontana dal suo contesto abitativo dove possa presentarsi come uno *sconosciuto*. La famiglia accetta e viene contattata la scuola più vicina al centro diurno. Il dirigente e la referente BES della nuova scuola accolgono la richiesta, viene programmato un incontro di rete per presentare la situazione e spiegare quali siano gli accorgimenti educativi necessari per evitare di riattivare il disagio.

**Conclusioni.** Il minore frequenta regolarmente la scuola e il centro diurno. Ha costruito delle relazioni stabili con un piccolo gruppo di studenti e con gli educatori del centro. Inizia a raccontare delle sue paure di crescere e di non farcela. Il rendimento scolastico continua a essere non adeguato considerando la classe frequentata.

In sintesi, nella situazione descritta è presente una condizione di rischio evolutivo elevato che si manifesta attraverso una forma di ritiro sociale. Gli interventi psicologici rivolti al minore e alla famiglia non erano sufficienti a garantire una ripresa del percorso evolutivo. L'attivazione di un progetto di rete con la condivisione di un obiettivo congiunto, la divisione dei ruoli e delle responsabilità e gli incontri di monitoraggio hanno garantito una riduzione del ritiro sociale.

*Caso clinico D.A.: fragilità emotiva per mancata rilevazione delle pregresse difficoltà di apprendimento.*

**Invio.** Il ragazzo si presenta all'U.O. di Psicologia su sua scelta e accompagnato dalla madre. Frequenta la IV superiore a indirizzo tecnico, scelta dai genitori. Riferisce una sofferenza legata al contesto scolastico e soprattutto ai momenti di verifica. In passato, era stato valutato, presso un altro servizio, per una difficoltà nell'apprendimento della lettura; la valutazione aveva evidenziato una situazione borderline da supportare, ma i genitori si erano rifiutati di attivare qualsiasi forma di aiuto. Nel corso degli anni hanno sottoposto il figlio a continue ripetizioni con un insegnante privato, richiedendogli un enorme impegno per restare al passo con le richieste scolastiche. Attualmente si rivolge alla Psicologia per la comparsa di comportamenti compulsivi che precedono le interrogazioni o le verifiche scritte.

**Valutazione psicologica e degli apprendimenti.** La madre riferisce che A., a casa, si impegna molto nel fare i compiti e rinuncia alle uscite o alle occasioni di socializzazione. Si dice preoccupata per la comparsa di particolari rituali che il figlio deve mettere in atto per allentare la tensione emotiva. Si concorda di effettuare una valutazione psicologica e degli apprendimenti per esaminare con il ragazzo l'origine della sofferenza, la sua disponibilità ad accogliere un eventuale supporto psicologico e per escludere difficoltà specifiche di apprendimento. È stata utilizzata una batteria per la valutazione dei disturbi dell'apprendimento, sono stati effettuati alcuni colloqui psicologici e sono stati somministrati reattivi per la valutazione della sintomatologia presentata.

**Esito della valutazione e stesura della relazione clinica.** La valutazione evidenzia una lentezza nella lettura e una scarsa capacità di comprendere e organizzare il materiale appreso. I risultati non consentono

l'inclusione in quadri diagnostici specifici e rilevano una dotazione nella media. Tali difficoltà lo portano a dover rileggere più volte i testi di studio con un grande impegno cognitivo e di tempo. Sono associati aspetti ansiosi dovuti al timore di non riuscire a concludere la scuola superiore e di deludere i preoccupati genitori. Nel corso dei colloqui il ragazzo delinea una tendenza nei genitori a negare le sue difficoltà e a pretendere da lui un sempre maggior impegno e dedizione; ciò lo costringe a una vita solitaria e rare sono le occasioni di incontro amicali. Si restituisce l'esito della valutazione al ragazzo e, in un secondo tempo, alla sola madre. Il padre si rifiuta di confrontarsi rispetto alle difficoltà scolastiche del figlio, sostenendo si tratti solo di una "questione di volontà". Si acquisisce il consenso del padre attraverso la sottoscrizione consegnata dalla madre del ragazzo. Si stila una relazione clinica a fini scolastici per sensibilizzare gli insegnanti alle peculiari difficoltà del ragazzo che richiedono modalità didattiche personalizzate.

**Incontro di rete con famiglia - scuola e progetto terapeutico.** Come il ragazzo, anche la scuola accoglie positivamente la relazione, che conferma le difficoltà già intraviste dagli insegnanti. Nel corso dei mesi vengono messi in atto i suggerimenti riportati nella relazione clinica. L'incontro ha sensibilizzato il consiglio di classe nei confronti dei bisogni emotivo-relazionali di A. Parallelamente il ragazzo affronta con costanza e determinazione il percorso di sostegno psicologico proposto. Frequenta un'associazione privata che offre un sostegno allo studio.

**Monitoraggio con la famiglia.** Viene riportato un maggior benessere del ragazzo e una positiva conclusione dell'anno scolastico. Alla conclusione dell'esame di maturità A. dichiara di voler intraprendere un percorso universitario. Gli insegnanti, contattati telefonicamente, riconoscono una maturazione, sia personale che nelle strategie di

apprendimento, e una maggior fiducia nelle sue capacità cognitive. Da un punto di vista psicologico, A. riporta un maggior benessere personale e familiare.

## 5. Conclusioni

Scopo del presente lavoro era quello di descrivere gli interventi della U.O. Psicologia della Provincia di Trento che prevedono una collaborazione con la scuola, con particolare riferimento agli interventi nella Fascia C. Interventi che riguardano situazioni di minori con fragilità che ostacolano l'assoluzione dei loro compiti evolutivi aumentando il rischio di abbandono scolastico, il cronicizzarsi di disturbi psicologici e in alcuni casi un aumento del rischio di ritiro sociale. Sono state presentate le principali modalità di collaborazione con la scuola e con gli altri servizi (servizio sociale e privato sociale) che, sebbene non definite da procedure istituzionali, stanno diventando una prassi efficace. Infine, a scopo esemplificativo sono stati presentati tre casi di minori con diverse forme di disagio che hanno reso necessaria la collaborazione tra servizi.

I dati riportati mettono in evidenza come la scuola rappresenti una delle principali fonti di invio al servizio di Psicologia rappresentando circa il 30% dei casi dei minori in carico e come questa collaborazione sia rimasta costante nel corso degli ultimi tre anni.

Rispetto alla tipologia di bisogni educativi speciali, le situazioni che richiedono una certificazione ai sensi della Legge 104/92 rappresentano la categoria più numerosa, seguita dalle situazioni di Fascia C e infine dai DSA.

I dati raccolti ci mostrano che i disturbi frequentemente riscontrati nei minori sono quelli relativi alla sfera cognitiva, seguita da quella comportamentale. Molte situazioni di disagio sono reattive a contesti ambientali sfavorevoli o per ridotta stimolazione o per

la presenza di modelli di accudimento che non facilitano la costruzione di un senso di sé coeso, capace di affrontare le difficoltà della crescita. Si tratta di situazioni di trascuratezza emotiva o fisica o di eventi di vita stressanti che rompono l'equilibrio familiare attivando dinamiche ed emozioni difficili da regolare. Spesso sono presenti situazioni traumatiche che assorbono molte energie ai minori, togliendole così all'apprendimento e alla socializzazione.

I minori che vivono esperienze sfavorevoli, pur affrontando le sfide della crescita con maggiore disagio, non sempre ricevono una certificazione che disciplina le modalità di intervento. In molte di queste situazioni resta comunque necessaria una collaborazione tra i servizi per programmare le azioni più efficaci al fine di aumentare i fattori di protezione allo sviluppo e di ridurre i fattori di rischio.

Con il presente lavoro si è cercato di descrivere le principali prassi di collaborazione nelle situazioni di fragilità emotiva con particolare riferimento al momento della segnalazione, agli incontri di condivisione e al monitoraggio degli interventi attivati.

Generalmente la scuola attiva la collaborazione con il servizio in maniera indiretta, mediante la compilazione di un modulo di invio condiviso con la famiglia a cui è affidato il compito di prendere contatti diretti con la Psicologia. Il modulo prevede una dettagliata descrizione delle principali aree di funzionamento scolastico (apprendimenti, autonomie e abilità di relazione), la descrizione degli interventi attivati a scuola e il quesito che viene posto al servizio specialistico. Questa modalità di invio si è rilevata molto utile per diversi motivi. In primo luogo, scuola e famiglia condividono informazioni importanti sull'adattamento al percorso scolastico da parte del minore, cercando di capire le motivazioni delle difficoltà, nonché la necessità di integrare con informazioni specialistiche i dubbi cui non hanno saputo dare risposta. In secondo luogo la famiglia arriva prepa-

rata a ricevere una valutazione psicologica, mostrando un atteggiamento maggiormente collaborante e riflessivo. Infine, la descrizione delle aree di funzionamento e delle difficoltà orienta in maniera più precisa la tipologia di valutazione clinica da programmare, che pertanto è più appropriata.

Un dato importante che emerge negli ultimi tre anni è l'aumento delle situazioni in cui la collaborazione con la scuola è stata attivata dagli psicologi che hanno in carico i minori su richiesta dei genitori o di altri servizi (da 107 situazioni nel 2015 a 151 nel 2017). Questo dato, oltre a indicare che la modalità di attivazione della collaborazione è bidirezionale, ci dimostra come sempre più si stia creando una cultura del lavoro di rete in cui risulta necessaria la condivisione delle informazioni e degli interventi.

All'interno della funzione Scuola, gli interventi maggiormente attivati presso l'U.O. di Psicologia sono quelli relativi alla valutazione clinica, seguiti dalle consulenze con gli operatori scolastici e infine dalle relazioni cliniche. Ne deriva che, rispetto alla modalità di restituzione dell'esito della valutazione clinica, l'incontro di rete (scuola-famiglia e servizio sanitario) rappresenta la modalità più utilizzata seguita dalla relazione clinica.

Per le situazioni di maggiore complessità sono attive collaborazioni con altri servizi sanitari, con il servizio sociale e il privato sociale.

Se consideriamo solo gli utenti in situazione di svantaggio - fascia C - si evidenzia che l'incontro di consulenza con la scuola e con gli altri operatori del territorio costituisce la modalità principale di condivisione delle informazioni. Questo significa che il lavoro di rete, per poter essere efficace, necessita di momenti di incontro e confronto non finalizzati alla mera produzione di documentazioni certificatorie per l'aumento di risorse. In questi incontri ognuno presenta informazioni rilevanti sul funzionamento del minore in diversi contesti, consentendo l'individuazione

delle priorità dell'intervento, gli obiettivi realisticamente raggiungibili e i punti di forza del funzionamento del minore su cui fare leva. La condivisione delle responsabilità aiuta inoltre i singoli operatori, oltre che i genitori, a non sentirsi soli o impotenti.

Nei casi presentati abbiamo infatti evidenziato come la presenza di un quesito chiaro e già condiviso con la famiglia consenta la possibilità di avere in maniera tempestiva una formulazione del caso che tenga conto dei bisogni del minore e la costruzione di una maggiore collaborazione tra operatori. Negli incontri di rete vengono stabilite priorità e condivisi obiettivi a breve termine indicando luoghi, azioni e tempi sia per la realizzazione che per la valutazione.

I limiti principali in questo ambito di lavoro sono:

- l'assenza di procedure e modulistica predefinita. Ciò aumenta la variabilità delle risposte dei servizi e riduce la possibilità di quantificare in maniera sensibile il lavoro in questa fascia di rischio evolutivo;
- l'assenza di una classificazione condivisa delle problematiche previste per la fascia C. La dicitura "situazioni di svantaggio transitorie" non rappresenta in maniera chiara il mondo complesso e eterogeneo dei bisogni che i minori, le famiglie e gli operatori scolastici sono impegnati a gestire. Sarebbe opportuno identificare dei criteri sia per stabilire quale difficoltà segnalare al servizio sanitario sia per definire in quali casi la situazione segnalata richiede una certificazione ai sensi della Legge 104 e in quali una relazione che giustifica un Piano Educativo Personalizzato (PEP);
- l'assenza di un modello di relazione sanitaria condiviso utile per l'attivazione di

un PEP che specifichi in base alle difficoltà rilevate le informazioni necessarie alla scuola per organizzare le attività educative e didattiche mirate. Dal nostro punto di vista la relazione clinica andrebbe considerata come un atto dotato di valore legale a cui devono seguire degli interventi nell'ambito scolastico. La documentazione andrebbe messa a disposizione di tutti gli operatori che intervengono con lo studente.

Nonostante i limiti descritti, le situazioni specifiche presentate rilevano come sia già presente un modello di lavoro integrato funzionale e appropriato, anche se si configura solo a un livello di buona prassi e non come una modalità di lavoro concordata a livello inter-istituzionale. In tutte e tre le situazioni descritte i fattori che hanno consentito il successo dell'intervento sono stati la rilevazione precoce del disagio del minore, la progettazione a scuola di azioni mirate anche in assenza d'interventi specialistici, la condivisione della scuola con la famiglia in un'ottica di collaborazione, l'invio al servizio con un quesito specifico che ha orientato il modello di *assessment* appropriato. Altri fattori positivi che hanno consentito la riuscita del progetto sono la presenza sul territorio di una rete di servizi alla persona, la presenza di risorse all'interno della scuola e una modalità di collaborazione tra operatori con formazioni diverse in un'ottica integrata (psicologi, assistenti sociali, educatori, insegnanti). Per tradurre operativamente le informazioni raccolte dalla valutazione resta comunque necessaria un'alta professionalità del corpo docente a cui sempre più sono richieste competenze relazionali/comunicative e non solo disciplinari.

## Bibliografia

- Ammaniti, M. (2009). *Psicopatologia dello sviluppo. Modelli teorici e percorsi a rischio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Belsky, J., & van IJzendoorn, M.H. (2017). *Genetic differential susceptibility to the effects of parenting. Current opinion in psychology*. Elsevier, pp. 125-130.
- Cianchetti, C., Sannio Fancello, G., (2001). *Scale Psichiatriche di Autosomministrazione per Fanciulli e Adolescenti*. Organizzazioni Speciali.
- Costello, E.J., Egger, H., & Angold, A. (2005, b). 10-year research update review: the epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. Methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(10), pp. 972-86.
- Costello, E.J., Egger, H.L., & Angold, A. (2005, a). The developmental epidemiology of anxiety disorders: phenomenology, prevalence, and comorbidity. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(4), pp. 631-48, vii.
- Dipartimento di Salute Mentale (2016): Area Psicologia. *Report anno 2015*. Non pubblicato.
- Egger, H.L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), pp. 313-37.
- Fonagy, P., & Target, M. (2005). *Psicopatologia evolutiva. Le teorie psicoanalitiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pluess, M., & Belsky J. (2013). Vantage sensitivity: individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), pp. 901-916.
- Schore, A. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & Human Development*, 2, pp. 23-47.
- Sroufe A. (2000). *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*. Milano: Cortina Raffaello.
- Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T.S., Angold, A., Egger, H.L., Solheim, E., & Sveen, T.H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), pp. 695-705.
- Zeanah, C.H., & Gleason, M.M. (2015). Annual Research Review: Attachment disorders in early childhood – clinical presentation, causes, correlates and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), pp. 207-222.
- Zeanah, C.H., & Sonuga-Barke, E. (2016). The effects of early trauma and deprivation on human development: From measuring cumulative risk to characterising specific mechanisms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(10), pp. 1099-1102.

## Riferimenti normativi

### Nazionali

Legge n. 104 del 5.02.1992, "*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*" Pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 17 febbraio 1992, n. 39.

Legge n. 170 del 8.10.2010, "*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*" Pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 18 ottobre 2010, n. 244.

Direttiva Ministeriale del 27.12.2012 "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*"

Circolare Ministeriale n.8 del 6.03.2013 "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative.*"

### Provinciali (Provincia autonoma di Trento)

Delibera della Giunta Provinciale di Trento, n° 432/2016 "*Piano delle Fragilità in età evolutiva: problematiche sanitarie e socio-sanitarie e modalità di intervento.*"

Legge Provinciale n. 14/2011 "*Interventi a favore dei soggetti con disturbi specifici di apprendimento.*"

Dipartimento della Conoscenza (2013) "*Disturbi Specifici di apprendimento*" *Indicazioni Operative Provinciali.*



Matteo Lancini & Anita Salvi  
*Istituto Minotauro, Milano*

[pp. 65-77]

# Gli adolescenti a scuola all'epoca di internet e del narcisismo

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Istituto Minotauro, Milano. E-mail: [lancini@matteolancini.it](mailto:lancini@matteolancini.it) [www.matteolancini.it](http://www.matteolancini.it).

---

## Estratto

La trasformazione dei modelli educativi familiari e la diffusione dei mass media sono solo alcuni dei fattori che hanno promosso cambiamenti particolarmente significativi sul modo di interpretare la relazione con la scuola e i docenti da parte delle ultime generazioni di adolescenti. L'epoca di internet e del narcisismo richiede una nuova modalità di declinare l'autorevolezza adulta che tenga conto del funzionamento psichico, affettivo e relazionale dei ragazzi e delle ragazze nati e cresciuti nel nuovo millennio.

**Parole chiave:** Adolescente, Scuola, Narcisismo, Internet, Autorevolezza.

## Abstract

The transformation of the educational models within the family and the dissemination of the mass media are only some of the factors that have triggered especially significant changes in the way the latest generations of adolescents interpret their relationship with school and with teachers. The era of the Internet and of narcissism demands a new manner of applying adult authoritativeness that takes into account the psychic, affective and relational mechanisms of conduct in young boys and girls born and raised in the new millennium.

**Keywords:** Adolescent, School, Narcissism, Internet, Authoritativeness.

## 1. Introduzione

A partire dagli anni '70, la società occidentale ha conosciuto un periodo di profondi cambiamenti sociali, politici e culturali, che hanno progressivamente condotto alla crisi del valore simbolico della funzione paterna, che ha coinvolto non soltanto le famiglie, ma l'intera comunità sociale. La messa in discussione dell'autorità e dei valori tradizionali ha contribuito alla trasformazione della famiglia, inizialmente fondata su un modello etico e normativo, e attualmente legata invece a uno più affettivo e relazionale. Inoltre, la perdita di riferimenti e valori chiari e indiscussi ha favorito il proliferare di una molteplicità di modelli d'identificazione alternativi a quelli tradizionali, soprattutto in seguito alla diffusione della cultura consumistica e mass mediatica, in cui internet svolge un ruolo centrale.

Il nuovo contesto familiare, sociale e culturale ha influito enormemente sullo sviluppo delle ultime generazioni di adolescenti, che presentano caratteristiche peculiari e differenti rispetto ai giovani dell'epoca passata. I compiti evolutivi tipici della fase adolescenziale vengono affrontati da soggetti che sono cresciuti in un sistema educativo che ha promosso aspettative ideali talmente elevate da risultare praticamente irraggiungibili, destinate a innescare una potente fragilità generazionale. I giovani contemporanei non sono governati dal senso di colpa e non sviluppano condotte sostenute dall'esigenza di opporsi e ribellarsi. È la vergogna il sentimento che pervade maggiormente la mente dell'adolescente odierno e, per placarla, i ragazzi e le ragazze del nuovo millennio ricorrono a strategie e difese non sempre funzionali e adattive. La scuola, uno dei contesti essenziali per lo sviluppo dei giovani, deve essere preparata ad accogliere i suoi studenti, adattandosi alle loro specificità e offrendo loro opportunità di crescita che tengano conto delle esigenze di riconoscimento e valorizzazione che li caratterizzano.

## 2. Adolescenza e compiti evolutivi

Gli adolescenti odierni sono profondamente diversi da quelli del passato, così come è radicalmente differente il contesto sociale e familiare in cui nascono e crescono attualmente. Tuttavia, nel percorso evolutivo di ciascuno di loro è possibile rintracciare una costante, che caratterizza l'adolescenza in quanto fase del ciclo di vita in maniera universale e invariante: a seguito delle trasformazioni fisiche e psicologiche innescate dalla pubertà, l'adolescente si trova alle prese con una serie di compiti evolutivi fase specifici, la cui realizzazione è di fondamentale importanza per garantire il suo benessere e il proseguimento positivo del suo percorso di sviluppo (Maggiolini, & Pietropolli Charmet, 2004).

I radicali e imprevedibili cambiamenti puberali costringono l'adolescente a fare i conti con il nuovo corpo sessuato, le cui trasformazioni devono essere integrate in un'inedita immagine di sé. Il compito di mentalizzazione del corpo generativo richiede un'intensa attività di risimbolizzazione delle rappresentazioni della propria corporeità, che consenta di abbandonare quella infantile, indifferenziata e onnipotente, in favore di un'immagine corporea sessualmente matura e potenzialmente generativa, che costituirà la base per la costruzione della propria identità di genere. L'elaborazione di una rappresentazione mentale del nuovo Sé corporeo in adolescenza, inoltre, comporta anche la trasformazione e l'accettazione della propria idea di mortalità (Pietropolli Charmet, 2004).

Un ulteriore sforzo evolutivo richiesto all'adolescente è quello di separarsi dalla nicchia affettiva primaria, dando origine a una mente autonoma e distinta da quelle degli adulti di riferimento dell'infanzia, che si interroghi rispetto alla propria identità elaborando risposte personali originali e creative. Il processo di separazione-individuazione implica una profonda revisione delle relazioni tra genitori e figli, che sconvolge gli equilibri precedenti.

temente raggiunti e richiede a tutto il nucleo familiare una modifica delle rappresentazioni e dei ruoli affettivi fino a quel momento incarnati. L'adolescente deve progressivamente rendersi indipendente sia dalle figure reali dei genitori che dalle loro rappresentazioni mentali idealizzate, connesse anche alla propria immagine infantile. Parallelamente, i genitori devono riuscire ad accettare le trasformazioni del figlio, tollerarne il distacco e rappresentarlo come soggetto separato e autonomo. La deidealizzazione delle figure genitoriali da parte dei figli e la conseguente ricerca di nuovi legami alternativi a quelli familiari conducono a inevitabili scontri, che testimoniano l'intensità dei conflitti interni vissuti dagli adolescenti, alle prese con spinte opposte: da un lato il desiderio di crescere e diventare indipendenti, dall'altro il timore di non farcela, di non essere all'altezza, e il bisogno di appoggiarsi ancora ai riferimenti adulti (Buday *et al.*, 2009; Lancini, & Turuani, 2009).

A sostegno dell'adolescente interviene la spinta a investire sul gruppo dei pari e sul contesto extrafamiliare, che consente di creare e sviluppare nuove relazioni significative e di nascere come soggetto sociale. Quello della socializzazione è un altro compito evolutivo cruciale in adolescenza. Il gruppo dei coetanei, infatti, rappresenta un'area intermedia di passaggio tra famiglia e società e, attraverso la sua funzione di rispecchiamento, sostiene l'adolescente nel percorso di definizione identitaria. In aggiunta, le esperienze vissute al fianco dei pari fungono da iniziazione alla vita adulta e attestano l'avvenuto distacco dall'infanzia, in assenza dei tradizionali riti iniziatici che in passato erano invece gestiti dal mondo degli adulti (Saottini, 2004).

Il confronto con la realtà esterna e con modelli identificatori alternativi a quelli genitoriali favorisce nell'adolescente una rielaborazione personale degli ideali trasmessi dalla famiglia, che porta alla costruzione di un proprio sistema di valori che orienterà le sue scelte e azioni nella vita adulta. L'adolescenza,

infatti, è anche il periodo in cui si deve ridefinire il proprio Ideale dell'Io e il proprio senso etico, interiorizzando un personale e autonomo modello valoriale a partire dalla sintesi di quelli proposti dai diversi modelli imitativi a cui l'adolescente fa riferimento (Buday *et al.*, 2009; Lancini, & Turuani, 2009).

La realizzazione di tali compiti evolutivi, dunque, è alla base del processo di costruzione identitaria in adolescenza ed è fondamentale per poter affrontare le sfide connesse alle successive fasi del ciclo di vita. Non sempre, tuttavia, questo cammino risulta lineare e senza intoppi. Quotidianamente incontriamo adolescenti che manifestano in maniera diversificata la sofferenza che provano nel percepire un rallentamento, un ostacolo o perfino un blocco nel loro percorso evolutivo. Il contesto di crescita attuale, con la sua complessità, non sempre agevola il loro compito: il passaggio dalla famiglia normativa a quella affettiva, la crisi del ruolo paterno e dei valori che simboleggia, le nuove conquiste femminili in ambito sociale, nonché l'influenza sempre più massiccia dei coetanei, dei mass media e dei valori edonistici che veicolano, sono solo alcuni degli aspetti che hanno profondamente influito sulle modalità con cui gli adolescenti odierni affrontano le sfide evolutive tipiche della loro età, offrendo una pluralità di modelli identificatori anche opposti fra loro e difficilmente integrabili (Lancini, 2017).

### **3. Dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva**

Le trasformazioni radicali che hanno coinvolto le famiglie nel corso degli ultimi decenni hanno modificato non soltanto i modi con cui i genitori intendono e interpretano i loro ruoli materno e paterno, ma hanno anche profondamente segnato lo sviluppo dei bambini e degli adolescenti delle nuove generazioni (Lancini, 2015).

Innanzitutto, sono cambiate le aspettative sociali rispetto alla formazione di un nucleo familiare: il matrimonio e la nascita di un figlio non rappresentano più, nella mente della collettività, dei traguardi imprescindibili legati al raggiungimento di una certa età. La decisione di costruire una famiglia insieme è oggi sempre più esito di una scelta individuale e frutto dell'amore, configurandosi come coronamento di un percorso di crescita e di realizzazione personale per entrambi i coniugi. Di conseguenza, anche la suddivisione dei compiti all'interno della coppia genitoriale non è più così marcatamente differenziata come in passato.

All'epoca della famiglia etica e normativa, il padre incarnava la legge ed era chiamato a trasmettere ai figli i valori e le regole condivise da tutta la società, forte dell'autorità di cui godeva e minacciando di ricorrere a severe punizioni in caso di mancato rispetto. Il suo ruolo consisteva anche nel promuovere le competenze sociali dei figli, necessarie per emanciparsi dalla dipendenza infantile dalla figura materna. Quest'ultima, invece, declinava la sua funzione esclusivamente in ambito domestico, occupandosi della cura e dell'accudimento dei figli, sacrificando ogni altra espressione del proprio essere donna. La trasmissione dei valori condivisi dall'intera comunità sociale era ritenuto l'obiettivo educativo primario, dato che i figli erano considerati come intrinsecamente abitati da pulsioni e istinti eccessivi, che dovevano essere controllati e dominati dagli adulti, i quali ritenevano di poter plasmare a loro piacimento ogni bambino, da cui si pretendeva un'unica qualità: l'obbedienza. Per crescere e potersi emancipare, pertanto, il conflitto tra genitori e figli, che fosse o meno esplicitato all'interno della realtà familiare, diventava imprescindibile. Per tali motivi, il sentimento della colpa occupava massicciamente la vita psichica dei figli della famiglia normativa, sempre manchevoli di qualcosa, trasgressori e peccatori per natura (Lancini, 2003).

Attualmente, invece, la famiglia tende a dare maggiore rilevanza alla qualità delle relazioni tra i suoi membri, e il timore di rompere tali legami ha portato i genitori moderni ad abbandonare le pratiche e i modelli educativi tradizionali. Ogni famiglia stabilisce le proprie regole, ma la priorità spetta alla possibilità che i figli ne comprendano le ragioni affettive. Il conflitto deve quindi essere bandito, o comunque mantenuto entro livelli di soglia minimi. Un figlio, oggi, fa spesso parte del progetto di vita di entrambi i genitori e ne completa la realizzazione personale. Inoltre, è considerato un individuo relazionale fin dalla nascita, dotato di qualità intrinseche da scoprire e valorizzare. L'obiettivo dell'intervento educativo, dunque, diviene quello di promuoverne il benessere e la felicità, attraverso la sponsorizzazione dei suoi talenti e il sostegno alla sua autorealizzazione. Sulla base di questi nuovi miti affettivi, i genitori odierni ritengono di non dover somministrare ai loro figli quote eccessive di dolore mentale a fini educativi, riducendo significativamente le esperienze frustranti durante la loro infanzia. All'interno della famiglia affettiva, dunque, nascono individui precocemente esperti e affamati di relazioni, ma anche narcisisticamente fragili, poiché poco abituati a tollerare le frustrazioni che la vita extrafamiliare riserva. In adolescenza, pertanto, il sentimento che li pervade maggiormente è quello della vergogna, una sensazione dolorosa e lancinante, che proviene dalla distanza incolmabile tra le aspettative di successo e perfezione cullate durante l'infanzia e il deludente riscontro con la realtà nel corso della crescita (Lancini, 2015; 2017).

Nel passaggio dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva, inoltre, sono mutati anche i ruoli che interpretano quotidianamente i genitori. È ormai nota la crisi che, negli ultimi decenni, ha colpito la figura paterna tradizionale, i cui valori che simboleggia sono sempre più marginali sia nel contesto familiare che in quello sociale. La decadenza dell'au-

torità paterna ha portato a una perdita di valore delle sue funzioni psicologiche e sociali. Tuttavia, ciò ha favorito la comparsa sulle scene familiari di un padre più democratico, che propone uno stile educativo basato sulla capacità di mediazione e di gestione pacifica dei conflitti, orientato alla tenerezza, al rispecchiamento e al coinvolgimento affettivo nei confronti dei figli. L'obiettivo educativo non è più quello di imporre ai bambini norme socialmente condivise, ma piuttosto quello di scoprire i loro talenti e promuoverne lo sviluppo. Questo cambiamento è stato favorito anche dalla modalità rivoluzionaria con cui oggi nasce la paternità stessa: essa non rappresenta più un mandato culturale, per esercitare il quale ci si affidava all'esempio del proprio padre, ora semmai considerato un modello di controidentificazione, ma origina, invece, all'insegna di valori femminili e materni. È la compagna, infatti, che sceglie il proprio partner sulla base delle qualità che ritiene più adatte a designarlo quale futuro genitore. Ciò favorisce lo sviluppo della capacità dei padri di sintonizzarsi con i propri figli e di costruire con loro una relazione empatica e affettivamente coinvolgente fin dalla nascita (Pietropolli Charmet, 2000).

Anche il ruolo materno è profondamente cambiato, soprattutto alla luce delle nuove possibilità d'espressione che la società odierna riserva al ruolo femminile. La realizzazione personale di una donna non coincide più esclusivamente con la maternità, dunque un figlio costituisce uno dei progetti possibili per raggiungerla, ma non l'unico. Essendo impegnate su più fronti, personale, familiare, professionale e sociale, le madri moderne hanno l'esigenza di separarsi precocemente dai loro figli, e pertanto tendono a promuoverne prematuramente l'autonomia e l'indipendenza, delegando le proprie funzioni ad altre figure familiari o professionali. Questa separazione forzata, tuttavia, è mal tollerata dalle madri odierne, che accettano a fatica la distanza fisica, e ancor meno

quella mentale, dai loro figli. Per mantenere il contatto costante con loro e con le figure che se ne occupano, dunque, ricorrono alle nuove tecnologie di comunicazione, come i telefoni cellulari e internet. Perciò sono state anche definite "madri virtuali", poiché utilizzano la tecnologia come surrogato della relazione e come mezzo per collegare le menti nonostante l'assenza del corpo. Inoltre, esse sono convinte che i figli, per tollerare la separazione dalla propria figura, abbiano la necessità di socializzare precocemente con i propri pari, e dunque sponsorizzano gli incontri con i coetanei e le loro famiglie fin dalla primissima infanzia, per poi cominciare a temerli con l'arrivo della preadolescenza, quando le loro possibilità di controllo su tali frequentazioni diminuiscono. Anche le madri odierne, comunque, come i padri, hanno in mente l'obiettivo educativo fondamentale di sostenere i figli nella ricerca della felicità e della realizzazione di sé (Lancini, & Turuani, 2009; Lancini 2015; 2017).

La nuova famiglia, dunque, promuove un esercizio flessibile dei ruoli genitoriali: funzione paterna e materna sono interpretate in maniera sempre più interscambiabile dagli uomini e dalle donne che decidono di mettere al mondo dei figli. In tal modo, essi offrono loro dei modelli di identificazione meno rigidi, ma anche più articolati e meno definiti rispetto al passato. Lo stesso avviene nel contesto sociale extrafamiliare, al quale gli adolescenti si rivolgono alla ricerca di coetanei e altri adulti competenti che li sostengano nel loro percorso di definizione identitaria, compiendo ulteriormente la realizzazione di tale compito.

#### **4. Costruzione identitaria: il ruolo di internet**

La crisi della funzione paterna, dovuta a svariati fattori storico culturali che hanno caratterizzato gli ultimi decenni, non ha ri-

guardato esclusivamente l'ambito familiare. A essere messi in discussione sono stati anche il valore e il significato simbolico dei principi e degli ideali, nonché delle istituzioni che li rappresentano, che in passato guidavano la formazione di ogni individuo. Ciò ha favorito il proliferare di una pluralità di modelli di identificazione alternativi a quelli fino ad allora proposti dalla famiglia, la scuola, lo Stato o la Chiesa, fenomeno ulteriormente esacerbato dal consumismo e dal marketing che caratterizzano l'epoca attuale, nonché dall'avvento dei mass media, in particolare di internet. Pertanto, le ultime generazioni di adolescenti hanno affrontato la quotidianità immersi in un ambiente saturo di modelli identificatori alternativi a quelli tradizionali, spesso basati su aspettative di ruolo difficilmente integrabili o addirittura conflittuali fra loro, e tale contesto di crescita ha complicato i processi di costruzione della propria identità. La definizione di sé, infatti, si configura sempre di più come conquista individuale, creativa e originale, come rielaborazione simbolica dei molteplici ruoli affettivi e sociali proposti dalla cultura, dai tempi incerti e non più scanditi dai percorsi predeterminati e dai riti iniziatici tipici delle culture tradizionali (Lancini, 2017).

Nella realizzazione di questo difficile compito, gli adolescenti odierni percepiscono internet come un potente alleato. Essi sono stati definiti "nativi digitali" (Prensky, 2001) proprio perché sono immersi nella realtà virtuale fin dal momento in cui vengono al mondo, imparano a conoscerla nell'ambiente domestico e ne divengono precocemente esperti. Sono i genitori, infatti, a dotarli di tutti i dispositivi necessari per mantenersi sempre in contatto con loro, inizialmente impensieriti dalla distanza che li separa a causa dei loro impegni lavorativi, successivamente preoccupati dai pericoli del mondo esterno, da cui i figli adolescenti sono fisiologicamente attratti. Il fenomeno

della paranoicizzazione dell'ambiente extrafamiliare, che viene sempre più percepito come pericoloso, induce infatti i genitori a preferire che i figli frequentino le piazze virtuali piuttosto che quelle reali, spesso precludendo loro i tradizionali spazi di aggregazione spontanea in cui sperimentarsi nella crescita al di fuori dalla supervisione degli adulti. Non sorprende, quindi, che gli adolescenti considerino la rete come uno dei contesti di appartenenza a loro disposizione, non alternativo a quelli abitati da persone in carne ed ossa come il nucleo familiare o il gruppo dei pari, ma una sorta di terza famiglia, un luogo, seppur digitale, che estende la vita reale (Cirillo *et al.*, 2013).

Gli adolescenti odierni trascorrono online gran parte del loro tempo, poiché possiedono dispositivi tecnologici che consentono di rimanere connessi alla rete costantemente, soddisfacendo le loro esigenze evolutive in maniera immediata e senza oneri. Immersi nella realtà virtuale, essi si confrontano con personaggi, anche molto giovani, che hanno raggiunto successo economico e fama planetari, sfruttando abilmente le caratteristiche della società attuale e delle nuove tecnologie, come ad esempio youtuber, influencer o videogamer. I nativi digitali li ammirano e li imitano, prendendoli a modello, poiché interpretano magistralmente le loro istanze di popolarità, ricchezza e bellezza, illudendoli che il successo possa essere ottenuto al di là dell'impegno o delle competenze del singolo individuo. Internet, tuttavia, non viene utilizzato dagli adolescenti esclusivamente come fonte inesauribile di modelli di identificazione di cui fruire passivamente, ma come mezzo attraverso cui costruire attivamente la propria identità. Essi, infatti, esprimono e sperimentano il proprio Sé nascente all'interno della rete, virtualizzando sempre più frequentemente la realizzazione dei compiti evolutivi a cui la loro età li espone. Grazie alle innumerevoli opportunità che internet offre, basti pensare ai social network, ai blog o ai

videogiochi online, per citarne solo alcune, gli adolescenti possono rielaborare simbolicamente in maniera creativa e originale le diverse parti di sé, alla ricerca della propria unicità. Inoltre, possono procedere nella mentalizzazione del nuovo corpo puberale creando *avatar* di ogni sorta e ingaggiandosi in sfide virtuali, senza ledere in alcun modo il proprio fisico, al sicuro tra le mura domestiche. Essi hanno anche l'opportunità di incontrare virtualmente i coetanei, rimanendo costantemente in contatto con loro, e di conoscerne di nuovi, stabilendo relazioni anche molto intense e profonde, in grado di svolgere l'importante funzione di rispecchiamento di cui gli adolescenti necessitano per confermare i progressi nel loro sviluppo identitario. Lo sguardo di ritorno dei pari, infatti, ha un enorme potere orientativo per gli adolescenti odierni. In aggiunta, essi possono unirsi a comunità virtuali con cui condividere interessi e necessità, soddisfacendo così anche il loro fisiologico bisogno di appartenenza ad un gruppo. La ricerca e lo scambio di informazioni in rete, poi, contribuisce alla messa in discussione dei principi e degli ideali appresi nel contesto familiare, favorendo la costruzione di un proprio sistema di valori.

Gli ideali che circolano in rete, così come nei mass media e nella società del consumismo in generale, tuttavia, sono spesso legati a fama, ricchezza e bellezza, rappresentate come doti raggiungibili nell'immediato e senza alcuno sforzo, da perseguire a qualsiasi costo, o perfino come un tributo spettante semplicemente per la propria esistenza. Essi generano esagerate aspettative di successo e perfezione negli adolescenti, che si confrontano quotidianamente con modelli irraggiungibili, ma illusoriamente alla portata di ogni individuo. Questo contesto di crescita promuove la diffusione della cosiddetta cultura del narcisismo, nella quale sono state cullate le ultime generazioni di adolescenti (Lancini, 2015; 2017).

## 5. Narciso e la vergogna

L'adolescente odierno viene spesso rappresentato con l'immagine di Narciso, subentrata da tempo a quella di Edipo, che simboleggia invece l'adolescente allevato dalla famiglia normativa di un tempo. I figli della famiglia affettiva, che crescono nel contesto sociale e culturale attuale, infatti, sono accolti come cuccioli d'oro, buoni per natura, bisognosi di amore e protezione e dotati fin dalla nascita di competenze speciali, da riconoscere e valorizzare. All'interno di tali ambienti di sviluppo, essi apprendono l'idea che un obiettivo fondamentale da perseguire per raggiungere la felicità sia il successo, inteso come realizzazione personale in ogni campo di vita, in particolare quello sociale. Ciò contribuisce alla formazione di aspettative ideali grandiose e onnipotenti nei bambini, legate alla loro bellezza, intelligenza, popolarità. L'adolescente, dunque, sviluppa la convinzione che dedicarsi al culto di sé sia di primaria importanza rispetto all'interesse per l'altro. Pertanto, egli appare completamente assorto nella ricerca della propria unicità e nella costruzione della propria identità, non più forgiata dagli adulti e dalle istituzioni, ma definita in maniera espressiva e creativa in assoluta libertà: i genitori e gli altri adulti di riferimento non lo forzano a seguire una strada predefinita, ma cercano di capire quale sia la sua vera natura e lo aiutano a perseguirla, affinché cresca seguendo i suoi personali istinti evolutivi (Pietropoli Charmet, 2009).

Questo è uno dei motivi per cui gli adolescenti odierni non avvertono la necessità di scontrarsi con le generazioni che li hanno preceduti. Essi non sono trasgressivi o conflittuali, semmai indifferenti, nei confronti dell'autorità. Preferiscono procurare delusioni ai genitori, piuttosto che sfidarli apertamente ingaggiandosi in scontri aperti con loro. La loro spavalderia, di cui sono spesso accusati, tende più a sminuire che a con-

trastare persone e istituzioni, soprattutto quando non si mostrano interessate al riconoscimento e alla valorizzazione del loro Sé. Narciso, infatti, ha estremo bisogno di uno specchio sociale che confermi la sua peculiare essenza e il suo valore, di uno sguardo ammirato di fronte alla sua unicità irripetibile, al di là delle sue reali prestazioni. Egli dipende dalla tenerezza rispecchiante a cui è stato abituato durante tutta l'infanzia, si aspetta di riceverla e ne è alla costante ricerca (Lancini, 2017; Pietropolli Charmet, 2018).

Tale necessità rappresenta anche la sua maggiore fragilità. L'assoluta libertà di Narciso nell'affrontare il proprio sviluppo identitario non genera i sensi di colpa di cui era preda Edipo, ma ansie e dubbi circa le proprie aspirazioni. Egli non sempre sa se e cosa desidera, poiché senza limiti, non solo non dispone delle linee guida all'interno delle quali proseguire il proprio cammino evolutivo, ma non vede nemmeno nascere in sé il desiderio di superare tali confini per scoprire cosa vi sia al di là. Il contesto in cui vive, inoltre, lo costringe a elevare sempre più le proprie aspettative di successo e perfezione, che, tuttavia, sono destinate a scontrarsi con le trasformazioni che l'adolescenza comporta. Tali cambiamenti sono incontrollabili e imprevedibili e spesso lo deludono, in quanto distanti dall'immagine ideale di sé che aveva costruito durante l'infanzia. Il divario tra le aspirazioni e la realtà, dunque, espone l'adolescente al rischio di sentirsi poco apprezzato, mortificato e umiliato dal proprio ambiente. Il mancato riconoscimento sociale del proprio valore e il fallimento per non essere all'altezza delle proprie attese sono ferite narcisistiche che generano in lui un profondo senso di inadeguatezza e un sentimento più doloroso della colpa: la vergogna.

Il contesto di crescita attuale, dunque, governato da un sistema costituito da prospettive ideali talmente elevate da risultare irraggiungibili, ha dato alla luce nuove genera-

zioni di adolescenti fragili narcisisticamente. Tale fragilità è ben testimoniata dalle tipologie prevalenti del disagio adolescenziale odierno, che spesso si manifestano come forme diversificate di attacco alla propria corporeità, avvertita come inadeguata a presentare la propria identità al mondo. Il Sé corporeo, infatti, in adolescenza diviene frequentemente luogo di espressione del dolore psichico e strumento di comunicazione di conflitti evolutivi profondi difficili da mentalizzare e simbolizzare (Pietropolli Charmet, 2004; 2009).

Una delle soluzioni che gli adolescenti odierni, in particolare maschi, adottano nei confronti di un corpo percepito come il maggiore responsabile della propria sofferenza mentale consiste nel ritirarlo dalle scene sociali, per immergersi in una realtà virtuale priva di corporeità, al riparo dallo sguardo altrui potenzialmente giudicante. Sul versante opposto, incontriamo adolescenti che fronteggiano la vergogna per la propria impresentabilità facendo mostra eccessiva del loro corpo, sovraesponendolo in maniera disinibita e spregiudicata in rete, come avviene nelle pratiche di sexting, alla disperata ricerca di visibilità e riconoscimento sociale, alimentati dall'illusione di ricevere il rifornimento narcisistico di cui necessitano per crescere. O ancora, giovani che reagiscono al proprio senso di inadeguatezza dedicandosi accanitamente alla mortificazione dell'altro, come testimoniato dai sempre più frequenti casi di bullismo e cyberbullismo. Altri adolescenti, invece, arrivano ad aggredire concretamente il proprio Sé corporeo, come nel caso dell'autoferimento, dell'uso di sostanze, dei disturbi alimentari o dei tentativi di suicidio. Tali condotte, oltre a segnalare il disagio psichico e relazionale vissuto dagli adolescenti, rappresentano anche un primo intervento di cura, di autosoccorso che essi adottano nel tentativo di anestetizzare il dolore mentale provocato dalla vergogna. Sempre più spesso, inoltre, tali comportamenti vengono espressi o condivisi in rete, poiché internet

mette a disposizione degli adolescenti un pubblico potenzialmente illimitato a cui rivolgere la loro spasmodica ricerca di riconoscimento e conferme narcisistiche (Lancini, 2015; 2017).

Il disagio e il dolore psichico legati ai conflitti della crescita coinvolgono ogni ambito di vita dell'adolescente odierno, che, rispetto al passato, è maggiormente disposto ad esprimerli apertamente in tutti i contesti che lo vedono protagonista, alla ricerca di adulti competenti che lo possano sostenere nel suo percorso evolutivo. Uno di questi è la scuola, uno dei luoghi fondamentali della formazione del soggetto.

## 6. Adolescenti a scuola

Accanto alla famiglia, la scuola è uno dei più importanti contesti di crescita per gli adolescenti, che vi trascorrono quotidianamente gran parte del loro tempo. E, proprio come la famiglia, anch'essa ha subito notevoli cambiamenti nel corso degli ultimi anni, dovendosi adattare alle nuove caratteristiche ed esigenze della società, degli studenti che la frequentano e dei loro genitori.

A differenza di un tempo, infatti, ragazzi e ragazze non varcano più le soglie degli edifici scolastici indossando esclusivamente i panni dell'alunno. Al contrario, spesso faticano a investire nel ruolo sociale di studente, proprio perché sono completamente identificati con il ruolo affettivo di adolescente e i suoi bisogni evolutivi, legati in particolare alla socializzazione, al rapporto con il nuovo corpo sessuato e alla definizione identitaria. Molti adolescenti, pertanto, percepiscono la scuola principalmente come luogo di aggregazione e socializzazione tra pari, uno dei pochi a loro disposizione al di fuori della rete, e come occasione per poter esprimere in maniera creativa le trame affettive della loro realtà psichica. Ciò significa che essi si sentono liberi anche a scuola di manifestare

apertamente i diversi aspetti di sé, compresi il loro disagio e la loro sofferenza in occasione di conflitti evolutivi intensi e dolorosi (Lancini, 2004).

Gli adolescenti odierni, inoltre, sono particolarmente attenti alle valutazioni che insegnanti e compagni riservano alla loro persona, indipendentemente dalle prestazioni scolastiche, a cui attribuiscono invece minor peso. Perfino a scuola, infatti, essi sono alla ricerca di uno sguardo teneramente rispecchiante che riconosca e apprezzi il loro valore intrinseco, che, a parer loro, nulla ha a che fare con i risultati legati alla didattica. Essi non temono il giudizio dei docenti, né eventuali richiami o punizioni, ma attribuiscono grande importanza alla relazione con loro, la cui qualità può influire significativamente sul loro sviluppo identitario (Maggiolini, 1994).

Anche a scuola, dunque, Edipo ha lasciato il posto a Narciso. L'istituzione scolastica ha perso il tradizionale significato simbolico e il ruolo dell'insegnante non viene più valorizzato come un tempo: per meritare la stima e il rispetto da parte degli studenti, un docente oggi deve dare prova di competenza e coinvolgimento. Non è più sufficiente occupare il posto dietro la cattedra per ottenere silenzio e attenzione in aula, ma bisogna dimostrare di provare passione per il proprio lavoro e interesse sincero per la relazione con i ragazzi. Gli insegnanti non possono nemmeno più trascurare le complesse dinamiche che animano il gruppo classe, un contesto sempre più investito affettivamente dagli adolescenti in quanto uno dei pochi in cui poter stabilire relazioni significative con i pari non mediate dalla tecnologia, ma spesso teatro di episodi di esclusione o, ancor peggio, di bullismo o cyberbullismo. Tali fenomeni causano una sofferenza profonda nei giovani odierni, mossi dal bisogno di appartenenza al gruppo e per cui il potere orientativo dei coetanei ha assunto una rilevanza estrema, tanto da condizionare anche l'andamento scolastico. In aggiunta, la sfida per gli insegnanti è resa

ancora più complessa dal fatto che i genitori odierni si presentano come alleati dei figli e si battono in loro difesa contro le richieste della scuola, percepite come eccessive. La famiglia affettiva, infatti, ha progressivamente rotto il tradizionale patto che in passato vigeva tra le diverse agenzie educative che presidiavano la crescita degli individui in età evolutiva e che li faceva schierare dalla parte dei docenti. La scuola, pertanto, ha dovuto adattarsi alle nuove esigenze dei suoi studenti e dei loro genitori, andando incontro a un progressivo processo di affettivizzazione, che, nel corso degli ultimi anni, ha richiesto agli insegnanti di integrare la tradizionale attività didattica con l'assunzione di nuove funzioni educative, affettive e relazionali (Lancini, 2003).

La scuola odierna, dunque, non può occuparsi esclusivamente dello sviluppo cognitivo dei ragazzi, né limitarsi a insegnare loro nozioni. Deve rinunciare definitivamente all'idea che gli alunni siano dei contenitori vuoti da riempire con informazioni che vengono trasmesse loro da adulti più esperti, senza tenere conto degli aspetti emotivi e relazionali dell'apprendimento o del contributo che gli studenti stessi possono apportarvi. Al contrario, uno dei compiti fondamentali che la scuola dovrebbe perseguire è quello di promuovere la nascita sociale dell'adolescente e l'acquisizione di conoscenze e competenze utili alla definizione della sua identità, rendendolo un protagonista attivo di tale impegno. Per essere efficace in tal senso, tuttavia, la scuola dovrebbe evitare di ricorrere ad azioni e atteggiamenti svalutanti o infantilizzanti, che mortificano il Sé nascente degli adolescenti e generano ferite narcisistiche profonde. Pratiche educative e disciplinari tipiche della scuola normativa di un tempo, pensate per soggetti con caratteristiche edipiche, dovrebbero essere abbandonate, poiché il contesto affettivo e relazionale attuale è completamente differente e non le legittima più. Punizioni privative come

note, sospensioni o espulsioni non risultano più efficaci, dato che gli studenti odierni, immersi in problematiche narcisistiche, non le temono, non essendo più abitati dal senso di colpa su cui esse andavano ad agire (Maggiolini, 1994).

A fronte della maggiore complessità che ha travolto il contesto scolastico odierno, la tentazione di ricorrere a modelli pedagogici e a dispositivi disciplinari noti e rassicuranti è forte, ma espone al rischio concreto che gli adolescenti disinvestano completamente uno degli ambienti più importanti per la loro crescita e si rivolgano invece alle proposte della cultura mass mediatica che per loro risultano più allettanti. Esse, infatti, hanno saputo interpretare le istanze narcisistiche delle nuove generazioni, promuovendo la partecipazione e il protagonismo attivo dei giovani attraverso programmi televisivi o specifici ambienti virtuali che riescono perfettamente a cogliere e sfruttare il bisogno di riconoscimento e valorizzazione dei talenti individuali degli adolescenti. Limitarsi a tentare di controllare o contrastare questo bisogno generazionale di successo e popolarità risulta inefficace, se non addirittura controproducente. Al contrario, sarebbe necessario valorizzare i tratti narcisistici degli adolescenti odierni, mettendoli al servizio di un progetto culturale alternativo a quello mass mediatico (Lancini, 2017).

La scuola non dovrebbe dimenticare che l'adolescenza è un periodo in cui le capacità espressive e creative sono al massimo delle loro potenzialità e possono essere sfruttate a favore della crescita. La stessa realizzazione dei compiti evolutivi è un processo che richiede necessariamente soluzioni creative e originali, affinché ogni adolescente possa percepire di aver costruito da sé la propria identità in maniera autentica, senza tradire la sua vera natura imitando un modello o assoggettandosi passivamente alle richieste ambientali. Per evitare crisi evolutive e disagio psichico, inoltre, è anche indispen-

sabile che gli adolescenti possano aprirsi alla dimensione del futuro, specialmente in un'epoca come quella attuale, in cui sembra preferibile rimanere ancorati a un eterno presente, poiché il mondo adulto rappresenta la realtà futura come incerta, problematica e poco desiderabile (Pietropolli Charmet, 2009).

La scuola, dunque, dovrebbe divenire in grado di interpretare e intercettare le nuove esigenze degli adolescenti che la abitano, offrendo loro opportunità più adeguate ed efficaci di soddisfarle rispetto a quelle proposte dai mass media. A tale scopo, sarebbe necessario sviluppare politiche e proposte di natura partecipativa, che promuovano la cittadinanza attiva dei ragazzi, poggiando sul loro bisogno di protagonismo. La scuola dovrebbe anche offrire loro tempi e spazi di espressione della creatività adolescenziale, in linea con i compiti evolutivi fase specifici, e prospettive di realizzazione di sé che permettano loro di intravedere un futuro possibile e realisticamente percorribile, con l'obiettivo di favorire la nascita sociale dei giovani. Il modello educativo da adottare dovrebbe quindi essere di tipo cooptativo, orientato a incoraggiare il senso di appartenenza degli studenti all'istituzione e a stimolare il loro desiderio di partecipare attivamente alla propria formazione (Lancini, 2017).

Perfino nei confronti dei comportamenti problematici la scuola dovrebbe adottare un'ottica differente rispetto a quella che aveva guidato il modello normativo del passato. Tali condotte, infatti, possono sottendere diverse forme di disagio, dovute ad esempio al mancato riconoscimento o alla svalorizzazione del Sé, al senso di non appartenenza o di abbandono, oppure alla frustrazione per gli insuccessi scolastici, qualora vengano interpretati come segno di inadeguatezza dell'intera persona. In questi casi, gli adolescenti che faticano ad entrare in contatto con le loro fragilità e a tollerare le loro parti bisognose attaccano l'altro, un soggetto al-

trettanto fragile, nel quale intravedono le proprie stesse debolezze, di cui non sopportano la vista. Per fronteggiare tali comportamenti, dunque, è indispensabile non ricorrere a sanzioni privative, espulsive o mortificanti, che, oltre a provocare ferite narcisistiche spesso indelebili negli adolescenti, li infantilizzano e inducono dipendenza. L'obiettivo dell'intervento educativo dovrebbe invece essere quello di promuovere l'acquisizione dell'autonomia e della consapevolezza di sé. Pertanto, si rivelano molto più efficaci interventi disciplinari aggiuntivi e riparativi, come ad esempio quelli che prevedono lavori socialmente utili, che consentono all'adolescente di avvicinarsi al dolore dell'altro e, al contempo, alle proprie fragilità e alla propria sofferenza (Maggiolini, & Riva, 1999).

È fondamentale, dunque, che all'interno della scuola gli adolescenti possano incontrare adulti competenti, interessati a relazionarsi con loro in maniera profonda ed empatica, attenti alle loro esigenze e disponibili all'ascolto, in grado di riconoscere le loro potenzialità, di rispecchiarli teneramente e di valorizzare la loro unicità. Quando si presenta loro tale opportunità, infatti, gli adolescenti sono disposti ad aprirsi, a raccontare del loro mondo interno e a dar sfogo alla loro creatività, guardando con fiducia al futuro (Lancini, 2017).

## 7. Conclusioni

La scuola e la funzione del ruolo docente sono, oggi forse più che in passato, fondamentali nel processo di crescita del soggetto in età evolutiva e nel sostegno alla realizzazione dei compiti evolutivi adolescenziali. Tale funzione richiede continui riadattamenti che dipendono, tra le altre cose, dalle trasformazioni sociali e dai cambiamenti dei tratti affettivi e relazionali delle diverse generazioni. Oggi la scuola, pur se alle prese con un diffuso mancato riconoscimento sociale

e priva di risorse economiche, rappresenta un baluardo culturale e relazionale alternativo allo strapotere del marketing, del potere orientativo dei coetanei, dei mass media e di internet. Per poter rendere sempre più credibile e incisiva tale funzione, è importante individuare delle linee guida da declinare poi in modo specifico, a partire dall'autonomia di ogni singolo istituto, dalla specificità della realtà territoriale in cui è inserito e in considerazione della cultura affettiva propria di ogni singola istituzione. Pur sapendo che la complessità mal tollera la semplificazione, è comunque possibile provare a sintetizzare per punti alcuni dei principali orientamenti auspicati.

L'autorevolezza adulta, e del ruolo docente in particolare, richiede oggi la promozione di modelli formativi orientati alla cooptazione degli allievi piuttosto che al controllo. Una

sempre più marcata attenzione, interesse e condivisione con i propri studenti di ciò che accade in internet piuttosto che lo sviluppo di pratiche focalizzate sul divieto di accesso alle risorse e a i rischi della rete. Una irriducibile spinta verso la costruzione di una nuova alleanza educativa con la famiglia. Interventi punitivi aggiuntivi e non privativi, che avvicinino l'adolescente che ha commesso azioni non adeguate al dolore e alla sofferenza tramite lavori socialmente utili, piuttosto che assecondare spinte istituzionali espulsive e infantilizzanti. L'autorevolezza adulta ai tempi di internet e del narcisismo è più che mai indispensabile. Troppo spesso interventi punitivi e di controllo vengono connotati come autorevoli, dimostrando, in realtà, tutta la loro inadeguatezza e inefficacia rispetto al funzionamento psichico, affettivo e relazionale dell'adolescente odierno.

## Bibliografia

- Buday, E., Lancini, M., & Turuani, L. (2009). Ragioni del modello evolutivo. In G. Pietropolli Charmet, & A. Piotti (A cura di), *Uccidersi. Il tentativo di suicidio in adolescenza* (pp. 115-145). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cirillo, L., Buday, E., & Scodeggio, T. (2013). *La terza famiglia*. Milano: Edizioni San Paolo.
- Lancini, M. (2004). L'apprendimento e la scuola. In A. Maggiolini, & G. Pietropolli Charmet (A cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti* (pp. 184-202). Milano: Franco Angeli.
- Lancini, M. (2003). *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*. Milano: Franco Angeli.
- Lancini, M. (2015). *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson S.p.A.
- Lancini, M. (2017). *Abbiamo bisogno di genitori autorevoli*. Milano: Mondadori Libri.
- Lancini, M., & Turuani, L. (2009). *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Maggiolini, A. (1994). *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Maggiolini, A., & Pietropolli Charmet, G. (2004). (A cura di) *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano: Franco Angeli.
- Maggiolini, A., & Riva, E. (1999). *Adolescenti trasgressivi. Le azioni devianti e le risposte degli adulti*. Milano: Franco Angeli.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Milano: Cortina.
- Pietropolli Charmet, G. (2004). La costruzione dell'immagine corporea. In A. Maggiolini, & G. Pietropolli Charmet (A cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti* (pp. 110-121). Milano: Franco Angeli.
- Pietropolli Charmet, G. (2009). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Bari: Laterza.
- Pietropolli Charmet, G. (2018). *L'insostenibile bisogno di ammirazione*. Bari-Roma: Gius. Laterza & Figli s.p.a.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*, NCB, University Press, vol. IX, n. 5, ottobre.
- Saottini, C. (2004). Il gruppo dei pari. In A. Maggiolini, & G. Pietropolli Charmet (A cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti* (pp. 168-183). Milano: Franco Angeli.



Pietro Lucisano, Irene Stanzione & Alessia Artini  
"Sapienza" Università di Roma

[pp. 79-100]

# Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: "Sapienza" Università di Roma. E-mail: [pietro.lucisano@uniroma1.it](mailto:pietro.lucisano@uniroma1.it)

---

## Estratto

L'articolo presenta i principali risultati di una ricerca sul benessere/disagio e le percezioni del contesto scolastico di studenti di scuola secondaria di primo grado. Il campione è di convenienza e prende in considerazione quasi 4500 studenti. A partire da un'analisi del quadro teorico che evidenzia la necessità di considerare le condizioni di benessere come parte del successo scolastico, in quanto comprendono sentimenti di soddisfazione e motivazione, orientano l'apprendimento e aumentano la performance, vengono descritti il disegno di ricerca e gli strumenti utilizzati. Si è deciso di utilizzare un approccio *mixed-method* attraverso sia la somministrazione di due questionari precedentemente validati, sia la conduzione di alcuni focus group. Il contributo mira a mostrare solo parte dei risultati ottenuti prediligendo gli elementi di coerenza tra i risultati quantitativi e quelli qualitativi. L'analisi e l'interpretazione dei dati offre degli spunti utili per una rivisitazione della costruzione del contesto scolastico e della vita di classe fornendo un focus sugli elementi di maggiore criticità emersi.

**Parole chiave:** Benessere educativo, Contesto scolastico, Misurazione, Valutazione, Focus group.

## Abstract

The paper presents the main results of a study on wellbeing/disaffection and the perception of the school context among lower secondary school students. The convenience sample studied comprises almost 4,500 students. Starting with an analysis of the theoretical framework that points to the need of considering wellbeing conditions as an element of educational success because they include feelings of satisfaction and motivation and because they orient learning and increase performance, we describe the research plan and the tools used. A mixed-method was chosen consisting in the administration of two previously validated questionnaires and in the conduction of several focus groups. The aim of the paper is to illustrate only a part of the results obtained, favouring the elements of coherence between the quantitative and the qualitative results. Data analysis and interpretation offer conclusions that are useful towards a revisitation of the construction of the school and life context in the classroom, providing insight on the most problematic elements emerging from the study.

**Keywords:** Educational wellbeing, School context, Measurement, Evaluation, Focus group.

## 1. Introduzione

Tra i termini che richiederebbero disambiguazione quando si parla di esperienza scolastica, c'è quello di "successo". Se si analizza il termine "successo" in chiave di qualità secondo l'approccio degli ingegneri e degli esperti, si rischia di immaginare che questo sia la corrispondenza del prodotto agli standard previsti per realizzarlo. Se costruiamo mattoni, il successo consisterebbe in mattoni tutti uguali, i famosi *Briks in the wall* dei Pink Floyd; se si tratta di formare studenti, in studenti che abbiano conseguito tutti gli obiettivi formativi previsti in misura almeno sufficiente. Il modello di qualità degli ingegneri e dei seguaci della certificazione di qualità prevede una *poiesis*, una fabbricazione, di cui verificare il risultato finale, che mal si adatta a un sistema educativo (Mierieu, 2007).

Il successo inteso come prodotto della fabbricazione sconta, inoltre, il limite di un preteso Enciclopedismo, tutti devono sapere tutto, anche quando si cerca di declinare questo "tutto" in termini di saperi minimi ed, evidentemente, chi non riesce a raggiungere questo risultato è inadeguato<sup>1</sup>.

Inoltre questi modelli di valutazione tendono a considerare prevalentemente le cause prossime dell'insuccesso e a trascurare aspetti di tipo strutturale, circoscrivendo l'area delle responsabilità alle cause prossime. Il modello industriale sconta l'idea che i pezzi riusciti male debbano essere scartati. Presiedono allo scarto coloro che hanno in qualche modo una responsabilità sull'esito del processo e che tuttavia sono esenti da valutazione. Di fronte a questi fenomeni, che negli anni Sessanta venivano definiti *selezione* (il soggetto della selezione è la scuola), successivamente riassunti sotto il termine *abbandono* (il soggetto dell'abbandono è lo studente), per approdare in anni più recenti al termine *dispersione* (dove si disperde ogni

soggettività), i fautori di questo modello hanno introdotto forme di "controllo" della "qualità" del lavoro dei docenti basate sul numero di pezzi prodotti correttamente, a prescindere da qualsiasi considerazione di contesto e di merito.

Il rischio di un approccio che misura il successo in termini di risultati è quello di migliorare questi ultimi (i promossi) senza migliorare i prodotti, di abbassare le asticelle e promuovere gli studenti senza averne promosso le abilità.

Troppi sono i ragazzi che vivono male questo modello di scuola e che sono selezionati o abbandonano e si disperdono, troppi ancora sono quelli che superano questo percorso ma ne escono demotivati e poco istruiti (Batini, 2018).

Nella ricerca *Teen's Voice* (Lucisano, & Rubat du Merac, 2016) è stato analizzato come la percezione di insuccesso scolastico incida negativamente anche sulla struttura valoriale degli studenti. È necessario dunque lavorare su un approccio diverso.

Accettando il suggerimento di Mierieu, riteniamo utile cambiare prospettiva e considerare successo della prassi educativa il fatto che dalla scuola escano ragazzi soddisfatti delle esperienze compiute, motivati ad apprendere, consapevoli dei loro punti di forza e dei loro limiti, orientati allo studio e in grado di scegliere i percorsi di approfondimento nello studio e nel lavoro che faranno di loro i cittadini che la Costituzione chiede di formare.

Per questo ci si è posti il problema di mettere a punto strumenti in grado di darci informazioni sul rapporto tra percezione del contesto formativo e condizioni di benessere e disagio (Stanzione, 2018). Moltissimi studi (Damiani, 2011; Cauce, 1986; Dubow, 1989; Dubow, 1991; Zappulla, 2000) concorrono a dimostrare che l'apprendimento si realizzi in modo pieno solo in contesti in grado di favorire l'attivazione e il protagonismo degli

---

<sup>1</sup> Un esempio di questo approccio è riscontrabile nella normativa che prevede l'accesso all'esame di Stato.

studenti, di renderli partecipi e non passivi, di farli lavorare in gruppo, di dare loro abilità e non solo contenuti, anche se abilità e contenuti sono così strettamente legati che è dubbio che si possano possedere contenuti in assenza dello stimolo delle abilità, che oggi vengono comunemente definite *soft skills*.

In questo lavoro abbiamo scelto di approfondire il costrutto del benessere e del disagio di studenti della scuola secondaria di primo grado, inizialmente con un approccio quantitativo e successivamente con approfondimenti qualitativi.

## 2. Perché un approccio quantitativo?

Prima di presentare i principali risultati dello studio condotto attraverso la somministrazione del questionario sul Benessere e Disagio e i risultati del questionario sulla Percezione del contesto, sorge spontaneo chiedersi quale sia la validità di tale lavoro. Da un lato, infatti, benessere e disagio sono aspetti complessi e difficili da definire in quanto costrutti multidimensionali, dall'altro sembrano aspetti così comuni da indurre a cominciare a proporre rimedi senza un'accurata anamnesi dei fenomeni stessi. In sostanza, verrebbe da pensare che somministrare un test non serva poi a molto.

Tuttavia abbiamo ragione di credere che prima di un qualsiasi intervento, condotto da operatori interni o esterni alla scuola, sia utile disporre di informazioni che meglio descrivano come gli studenti vivono l'esperienza scolastica e se ci siano effetti evidenti sulle loro condizioni di benessere e disagio.

Assumere un approccio quantitativo significa, per forza di cose, ridurre la complessità dei fenomeni a indicatori sintetici, tuttavia è un metodo che permette di avere, sia pure in prima approssimazione, descrizioni abbastanza precise e un'idea della dimensione dei fenomeni indagati. La preoccupazione che spesso

ci assale di fronte a grafici, tabelle e numeri, è contenibile se si permette a questi strumenti di parlare e dire qualcosa. È indubbio il fatto che una buona descrizione della realtà non basti per rappresentarla e per comprenderla pienamente, ma certamente è un primo passo per prendere coscienza e per risvegliarsi di fronte ad alcune situazioni.

Dunque se la domanda è: "Basta somministrare un test sul benessere/disagio degli studenti per capire cosa fare e come agire?" La risposta è "No, non basta". Ma è tuttavia un necessario punto di partenza. Inoltre non è da tralasciare la possibilità di utilizzare questo strumento come un test-retest, prima e dopo l'applicazione di alcuni interventi educativi specifici. L'utilizzo del test per tale scopo fornirebbe dei risultati concreti sull'andamento della condizione di benessere e/o malessere degli studenti a seguito di alcuni interventi programmati.

In questi anni di ricerca, in cui si è lavorato perché il test misurasse nel modo più preciso possibile fenomeni di per sé non contenibili in un unico questionario, ci siamo spesso interrogati sul senso di quello che si stava facendo. La prima domanda che ci si è posti è stata: consapevoli dell'immensità di variabili che comprendono il fenomeno del benessere e del disagio e consapevoli dell'impossibilità di rilevarle tutte all'interno di un unico test, ha senso il tentativo di costruire un questionario? Ci siamo risposti di sì per due ragioni: la prima riguarda il legame del costrutto del benessere con il contesto. È vero che il benessere è un costrutto multidimensionale, ma è pur vero che è in grande relazione con il contesto: dunque è possibile definirlo solo relazionandolo e calandolo all'interno di un contesto specifico dentro il quale il soggetto agisce e vive, in questo caso il contesto-scuola. La seconda ragione è su base empirica: infatti, dalle esperienze condivise con le scuole che si sono rese disponibili alle somministrazioni, insieme alle quali abbiamo letto e interpretato i risultati, è emerso che il bisogno, oltre a

quello di agire, è prima ancora quello di capire l'entità di tali fenomeni, la relazione tra le dimensioni. Cosa perciò muove cosa? Cosa del contesto ha un'influenza sul vissuto degli studenti? Una volta riportati i risultati, che azioni bisogna intraprendere? Questi risultati quali aspetti del contesto organizzativo mettono in discussione?

Inizialmente l'insorgere di queste domande è stato vissuto come limite della ricerca, in quanto sembrava che quest'ultima rischiasse di ridursi a una semplice rilevazione. Progressivamente è insorta una diversa prospettiva sia attraverso la restituzione dei dati agli insegnanti e alle scuole, sia attraverso gli approfondimenti realizzati tramite i *focus group*. La restituzione ci ha consentito di verificare come sia necessario a volte essere posti di fronte a una rilettura delle esperienze che attraversiamo per prenderne coscienza in modo compiuto. Questo processo serve per non sottovalutare gli effetti dei fattori emotivi sui processi di apprendimento.

### 3. Uno sguardo alla letteratura

I primi tentativi di dare una definizione operativa del concetto di benessere sono stati quelli di Bradburn, di Diener e di Ryff.

Bradburn (1969) propose tre dimensioni del benessere: la soddisfazione del soggetto, che si traduce nella rispondenza della situazione che si vive con i propri scopi e bisogni; l'affetto positivo e l'affetto negativo, che equivalgono all'esperienza emozionale, gradevole o spiacevole, dell'individuo. Diener (1984) utilizzò l'espressione benessere soggettivo per tenere assieme l'aspetto emotivo all'area della soddisfazione personale e di vita.

Ryff e Singer (1998) individuarono sei ambiti per descrivere il benessere: l'autonomia, l'accettazione di sé, il controllo ambientale, la crescita personale, lo scopo della vita e le relazioni positive.

Ricerche più recenti (Stiglitz, Sen, & Fi-

toussi, 2009) tendono a ritenere ancora più ampio il numero degli aspetti da prendere in considerazione e pongono l'accento sulla necessità di una più ampia gamma di variabili per la definizione del costrutto.

Petrillo e Donizzetti (2011) individuano tre principali linee di ricerca: il benessere soggettivo, fondato su un'analisi dell'esperienza individuale di benessere; il benessere psicologico (di cui Ryff è la più grande esponente), inteso come funzionamento psicologico ottimale o "salute mentale positiva"; il benessere psico-sociale, che interpreta il benessere come interazione dell'individuo con l'ambiente nel quale è inserito.

In quest'ultima prospettiva alcuni studiosi hanno tentato di definire le caratteristiche di un ambiente educativo di qualità come un sistema di interazioni positive che soddisfino i bisogni della persona (Carmeli & Gittel, 2009).

L'interazione del bambino con l'ambiente e con i suoi educatori non è certo argomento sul quale è necessario riferirsi solo alla letteratura più recente, tutta la storia della pedagogia coglie la complessità dell'azione educativa e dà elementi per comprendere come l'apprendimento sia funzione dell'esperienza e come questa acquisti un carattere educativo solo quando genera quello che Dewey chiama *continuum* e cioè interesse, motivazione, voglia di ripetere. Al contrario, un'esperienza non educativa è quella dalla quale si esce con l'idea di non essere portati, di non volerne più sapere. Ovviamente non è l'insuccesso a determinare necessariamente un'esperienza negativa, impariamo dagli insuccessi, ma è il modo in cui il contesto ci condiziona nella lettura dell'insuccesso. In un ambiente educativo gli insuccessi non determinano abbandoni e se, invece, gli abbandoni ci sono, evidentemente, siamo in presenza di un contesto che non è in grado di far assumere valenza educativa a un'esperienza di insuccesso. Assumendo il concetto di salute mentale dell'OMS come quello stato in cui la persona è in grado di sfruttare a pieno le sue capacità sia emoti-

ve che cognitive, si potrebbe pensare che in alcuni casi l'ambiente scolastico possa intaccare la salute mentale dello studente, confinarlo nei suoi limiti senza esplorare quella che Vygostskij (1991) definiva "zona di sviluppo prossimale".

Un ulteriore aspetto rilevante del benessere è la percezione di sicurezza, interpretabile da un lato come necessità e bisogno primari, traducibili, secondo Maslow (1954) in termini di stabilità, dipendenza, protezione, libertà dalla paura, dall'ansia e dal caos; dall'altro lato la percezione di sicurezza si lega ai processi di apprendimento per cui «la situazione educativa che più efficacemente promuove un apprendimento significativo è quella in cui (a) la minaccia del sé di colui che apprende è ridotta al minimo e (b) viene facilitata una percezione differenziata del campo dell'esperienza» (Rogers, 1997, p. 223). Del resto recenti ricerche in campo internazionale (*Programme for International Student Assessment*, PISA, 2015; *Health Behaviour in School-aged Children*, HBSC, 2016) e nel campo della psicologia organizzativa (Edmondson, 2014) dimostrano come gli aspetti legati al benessere e alla percezione di sicurezza siano strettamente correlati ai processi di apprendimento influenzandoli sia dal punto di vista individuale che di gruppo.

Un'altra dimensione ascrivibile al costruito di benessere è la motivazione. Caputo (2015) ha dimostrato come questa sia strettamente legata all'apprendimento e a elementi come la concezione del sé, l'autonomia, l'autostima, il desiderio di successo e la paura di fallire. Rispetto a quest'ultima, anche nei focus group condotti in questo studio è emerso con ridondanza un vissuto di paura degli studenti nella relazione con gli insegnanti e nel rapporto con lo studio e con i voti che ha lasciato spazio all'interpretazione che gli studenti abbiano "normalizzato" questo vissuto, accettandolo e considerandolo inevitabile. Anche se alcuni studi hanno dimostrato che provare tensione migliori la

prestazione e il rendimento (Berchiolla *et al.*, 2011), la paura può tuttavia trasformarsi in ansia quando pensieri ed emozioni non sono gestiti correttamente e prendono il sopravvento.

In questi anni, dall'analisi della letteratura e dagli approfondimenti, ci è sembrato di notare che l'interesse di ricerca per il benessere a scuola rischi di considerare prevalentemente aspetti particolari e sintomatici, concentrando l'attenzione sui fattori di rischio sia in relazione a comportamenti di salute sia in relazione a comportamenti di bullismo, cyber-bullismo etc., mentre trascuri gli aspetti patogeni dell'organizzazione complessiva che spesso rappresentano le cause delle situazioni citate.

Così la cura e l'attenzione che abbiamo scelto di avere in questa ricerca si rivolgono alla quotidianità e a quello che abbiamo definito nel nostro ultimo capitolo "elogio dell'ovvio". Si tratta infatti di intervenire in termini di ridefinizione del contesto educativo in un'ottica prima ancora che di prevenzione di «promozione della qualità della vita e della convivenza così come esse si concretizzano nell'ordinarietà dell'esperienza quotidiana» (Vezzani & Tartarotti, 1988).

In conclusione si tratta di restituire innanzi tutto peso a quello che spesso viene sottovalutato perché schiacciato da una "normalizzazione" dei comportamenti; forse perché è stato enunciato fin dalla fine dell'800 e poi detto e ridetto dai pedagogisti a venire, senza interruzione; ricalcato e ripetuto ma solo perché in fondo mai superato, fino ad arrivare a essere sottovalutato proprio perché scontato: il fulcro dell'apprendimento è l'esperienza e l'esperienza si fa e non si racconta; per apprendere serve la motivazione e per trovarla serve essere implicati in prima persona; per essere implicati serve un senso di appartenenza e per poter appartenere serve un gruppo; perché un gruppo funzioni serve un leader e perché il leader sappia guidare il gruppo serve che il gruppo lo rico-

nosca; perché il gruppo lo riconosca serve che il leader valorizzi i membri del gruppo in modo che questi, stando bene nell'ambiente in cui vivono, se ne appropriino fino a interiorizzare e a interessarsi essi stessi di ciò che devono apprendere.

## 4. La ricerca

### 1.1. La storia

La ricerca è nata nel 2013 all'interno di un percorso di dottorato presso il Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione di "Sapienza" Università di Roma. Anna Antonova, mettendo in collaborazione "Sapienza" Università di Roma e le Università di Mosca e San Pietroburgo, ha condotto uno studio per la costruzione di un questionario che indagasse il benessere educativo all'interno del contesto scolastico. La costruzione del questionario è partita da tre strumenti russi che analizzavano la sicurezza psicologica e alcuni aspetti di ansia nel contesto scolastico (Antonova *et al.*, 2016). Il questionario è stato perciò costruito nella sua prima versione con un riadattamento dei tre questionari<sup>2</sup> ed è stato somministrato per il *try-out* in entrambe le lingue, russo e italiano. Lo strumento ha subito un processo di traduzione inversa in modo che fosse equivalente a livello semantico nelle due lingue e un riadattamento rispetto al contesto culturale.

Il percorso di dottorato si è concluso con il *try-out* dello strumento. Lo studio è poi proseguito per conto degli autori del presente contributo. Lo strumento perciò, dopo un primo *try-out*, ha subito un grosso sfoltimento di item, da 145 a 76, ed è stato validato e standardizzato nella versione italiana con una successiva somministrazione (Stanzione, 2017). Successivamente alla validazione

dello strumento si è scelto di ampliare lo studio introducendo non solo un questionario per la rilevazione delle Percezioni di contesto (Stanzione, du Mèrac, 2018) ma anche ampliando il disegno di ricerca come specificato nel paragrafo seguente.

### 4.2. Il disegno di ricerca

Il disegno di ricerca (Fig.1) si struttura in tre studi.

Il primo studio ha riguardato la validazione della versione italiana del questionario CTS (Come ti senti?) che indaga il benessere e il disagio degli studenti della scuola secondaria di primo grado (Stanzione, 2017). Le somministrazioni agli studenti si sono svolte per tre annualità (2016, 2017, 2018) fino ad arrivare alla numerosità campionaria riportata nel paragrafo 4.4. Lo scopo del primo studio era dunque la creazione e la validazione statistica di uno strumento di misura per la rilevazione di alcuni aspetti di benessere/disagio legati al contesto scolastico e la conduzione di una *survey* che potesse fornire degli andamenti rispetto ai risultati e dei primi dati di contesto.

Nel 2015 è stato inserito anche il questionario sulle Percezioni del contesto degli studenti, il quale era stato precedentemente costruito per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado (du Mèrac, 2017). Dopo le somministrazioni nella scuola secondaria di primo grado, lo strumento è stato riadattato per questa fascia di età (Stanzione & du Mèrac, 2018).

Le ipotesi che hanno guidato il primo studio sono state dunque:

1. gli item costruiti per la misura dei costrutti Benessere e Disagio si configurano nella struttura fattoriale ipotizzata, ovvero misurano, in maniera attendibile, diversi aspetti dei costrutti sottostanti (Antonova, 2016);

---

<sup>2</sup> Il Questionario "Diagnostica della sicurezza psicologica nell'ambiente educativo" (Baeva, 2011); il Test multifattoriale di ansia nei bambini (Malkova, 2006); il Questionario "La sicurezza psicologica nell'ambiente scolastico" di Vladimir Kovrov e Galina Kozhukhar (2008).

2. il modello teorico ipotizzato è confermato empiricamente ed esiste una relazione statisticamente significativa e negativa tra i costrutti Benessere e Disagio;
3. esiste una relazione tra il benessere/il disagio e il rendimento (OECD, 2015).

Al fine di indagare la terza ipotesi, nel 2016 sono stati registrati anche i voti riportati nel primo quadrimestre per cercare delle relazioni tra i fattori di benessere/disagio e il rendimento. Non avendo trovato una via perseguibile per ottenere i voti ufficiali, questi sono stati riportati dagli studenti stessi; il dato perciò non è completamente affidabile e fornisce solo informazioni parziali in quanto si conoscono gli esiti solo del primo quadrimestre (Stanzione, 2017).

Il secondo studio invece introduce una prospettiva *mixed-method*. Si è deciso infatti di condurre due focus group di studenti all'interno di ogni scuola campionata. La decisione è stata presa al fine di approfondire alcuni aspetti che ritornavano ripetutamente nelle analisi dei dati quantitativi. Si è voluto inoltre dare maggiore spazio agli studenti per raccontare il loro vissuto all'interno dell'esperienza scolastica.

Il terzo studio si concentra sugli insegnanti. Lo scopo del terzo studio è indagare condizioni di malessere individuale degli insegnanti legati alle percezioni del contesto lavorativo. Uno degli scopi della somministrazione è stato mettere in relazione gli aspetti relativi alle condizioni degli insegnanti con gli aspetti relativi alle condizioni degli studenti. Per questa ragione i test degli insegnanti sono stati somministrati all'interno delle stesse scuole campionate per gli studenti ed è stato chiesto loro di indicare in quali classi e per quante ore si insegnava.

Questo dato ha permesso di inserire nel dataset degli studenti, per ogni unità, una variabile "insegnante" composta dal punteggio medio, pesato per le ore di insegnamento, del livello di *Burn-out*.

Le ipotesi che hanno condotto lo studio 3 sono dunque le seguenti:

1. esiste una relazione tra i fattori di *Burn-out* degli insegnanti e le Percezioni del contesto lavorativo (Ravalier *et al.* 2013);
2. esiste una relazione tra i fattori di Benessere/Disagio e Percezione del contesto scolastico degli studenti con i livelli di *Burn-out* dei loro insegnanti (Becker *et al.*, 2014).

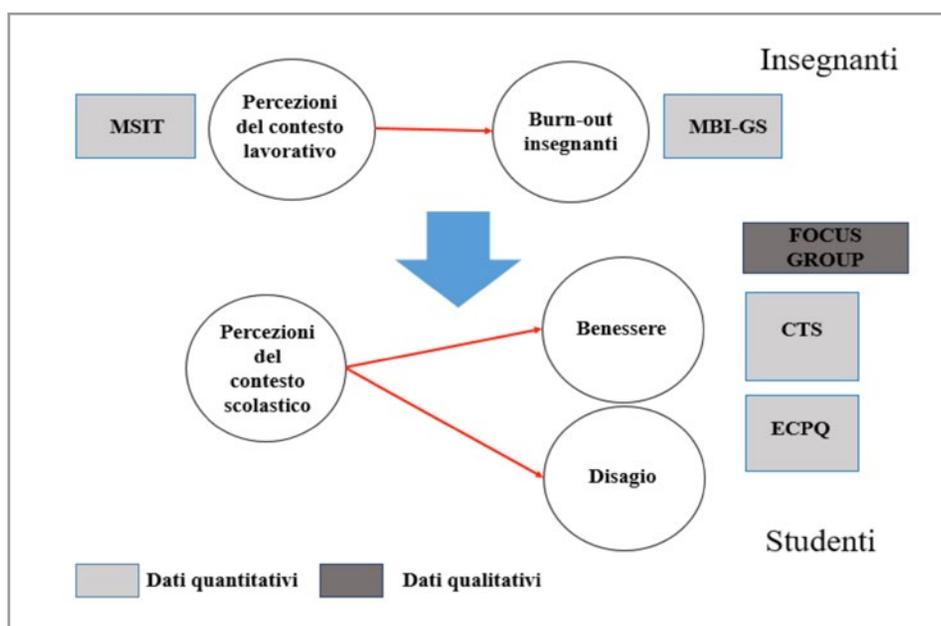


Fig. 1 - Disegno di ricerca.

In ogni scuola che ne ha fatto richiesta si sono tenuti degli incontri con il collegio dei docenti per presentare la ricerca e discutere, sulla base della loro esperienza quotidiana, i dati e gli argomenti trattati. A ogni scuola che ha partecipato alle somministrazioni è stato consegnato un report con i risultati. Il report conteneva l'analisi dei dati tramite l'interpretazione dell'andamento dei punteggi medi per plesso, per livelli, per classi e sezioni e per le variabili socio-demografiche.

Il presente contributo si soffermerà su alcuni risultati relativi al primo e secondo studio.

#### 4.3. Gli strumenti

Il *questionario sul benessere educativo (CTS-Come ti senti?)* indaga due fattori, il benessere e il disagio, i quali sono rispettivamente composti da quattro e cinque dimensioni.

Il benessere è composto da: Percezione di sicurezza, Soddisfazione, Supporto familiare, Clima positivo.

Il disagio è composto da dimensioni che rilevano aspetti di ansia negli studenti. È importante sottolineare che lo strumento non ha funzioni diagnostiche ma si propone solo di misurare alcuni aspetti di ansia legati al contesto scolastico. Le dimensioni di disagio sono: Ansia nei rapporti con gli altri, Ansia da valutazione, Paura del giudizio degli altri, Ansia aspecifica, Ansia neurovegetativa. Per l'approfondimento delle scale di misura è possibile consultare l'articolo di validazione dello strumento (Stanzione, 2017).

La scala di risposta è una scala di frequenza e di accordo in formato Likert a cinque passi (da 1 – per niente d'accordo o mai a 5 – del tutto d'accordo o sempre).

Il *questionario ECPQ (educational context perception questionnaire)* sulle percezioni del contesto degli studenti è composto da cinque dimensioni: Apprezzamento reciproco, Discriminazione, Proposta didattica, Coesione, Possibilità di dialogo. Anche in questo caso la

scala di risposta è una scala di frequenza e di accordo in formato Likert a cinque passi da 1 – per niente d'accordo o mai a 5 – del tutto d'accordo o sempre). Per l'approfondimento delle scale di misura è possibile consultare l'articolo di validazione dello strumento (Stanzione, & du Mèrac, 2018).

Gli *strumenti somministrati agli insegnanti* invece forniscono informazioni sugli indici di *Burn-out* tramite il questionario MBI (Bakker & Schaufeli, 2002) e sulle percezioni del contesto lavorativo tramite la versione italiana del Management standard indicator tool (Rondinone *et al.*, 2012). Il primo questionario si suddivide in tre dimensioni: Esaurimento emotivo, Inefficacia lavorativa, Cinismo; il secondo questionario è uno strumento utilizzato per la rilevazione dello stress lavoro correlato, riadattato in questo studio per il contesto-scuola e utilizzato per le percezioni del contesto lavorativo. Il presente contributo non tiene in considerazione i risultati ottenuti tramite la somministrazione di questi strumenti, i quali sono tuttavia consultabili nel contributo di Stanzione e Calenda (2018).

#### 4.4. Il campione

Il questionario CTS è stato somministrato a studenti di Roma, Provincia di Roma, Latina e Salerno in scuole di centro e di periferia. Il totale degli studenti è presentato nella Tab.1. Il campione è di convenienza: infatti le scuole sono state reclutate sulla base della disponibilità e della loro richiesta.

La Tab. 2 mostra le caratteristiche dei campioni per annualità. Sono stati presi in considerazione i livelli delle classi, il genere, le ripetenze e il Paese di nascita. La distribuzione risulta omogenea per i livelli delle classi e per genere. La percentuale di studenti che non ha mai ripetuto un anno di scuola va dal 92% nel 2016 al 96,9% nel 2017. La percentuale dei ripetenti oscilla tra il 7,9% del 2018 e il 3,1% del 2017. Gli studenti nati in Italia oscillano tra il 96,6% del 2017 e il 93,7% del 2016.

STUDENTI	
Campione 2018	610
Campione 2017	1600
Campione 2016	2248
<b>Totale</b>	<b>4458</b>

Tab. 1 - Campione Studenti Questionario CTS.

		2018	2017	2016
<b>Classe</b>	1	35,10%	27,80%	34,60%
	2	33,00%	29,70%	25,30%
	3	31,80%	29,90%	30,40%
<b>Genere</b>	Femmina	47,50%	49,70%	48,10%
	Maschio	52,50%	50,30%	51,80%
<b>Hai ripetuto qualche anno?</b>	No	92,00%	96,90%	94,10%
	Sì una volta	7,10%	2,80%	5,20%
	Sì più di una volta	0,80%	0,30%	0,70%
<b>Sei nato in Italia?</b>	Sì	94,70%	96,60%	93,70%
	No	5,30%	3,40%	6,30%

Tab. 2 - Descrittive Campione 2018 – 2017-2016.

#### 4.5. Campione focus group

I focus group sono iniziati nel 2017, i gruppi erano composti da un minimo di 9 per un massimo di 15 studenti, equamente distribuiti per età, classe di appartenenza e genere. In ogni gruppo ha partecipato almeno uno studente straniero e dove possibile uno studente ripetente. I focus group sono stati condotti da un moderatore alla presenza di un osservatore per un totale di 8 grup-

pi e 89 studenti. Dei 98 studenti, 48 erano studentesse e 41 studenti così distribuiti: 29 studenti di prima, 32 studenti delle seconde, 28 delle terze.

## 5. Alcuni risultati quantitativi

In questo paragrafo verrà illustrato ciò che è emerso con maggiore insistenza nei dati. Nonostante il campione sia molto ampio e

molto variegato e le somministrazioni siano avvenute in anni differenti, alcuni andamenti si sono mantenuti costanti.

Il primo dato interessante, mostrato nelle Tab. 3, 4, 5 riguarda l'analisi dei punteggi medi per dimensione: la percezione del senso di sicurezza si è mantenuta in modo

costante come la dimensione di benessere con il punteggio medio più basso, mentre l'ansia da valutazione come la dimensione di disagio con il punteggio medio più alto. Nel paragrafo successivo vedremo come questi andamenti siano ritornati nei focus group con gli studenti.

	Protezione	Soddisfazione	Supporto Familiare	Clima scolastico
<b>2016</b>	2,6	3,5	3,2	3,6
<b>2017</b>	3,2	3,6	3,6	3,7
<b>2018</b>	3,3	3,5	3,7	3,7

Tab. 3 - Benessere – medie di scala per anno.

	Ansia Neurov.	Paura del Giudizio	Ansia Valutazione	Ansia Rapporto Pari	Ansia Aspecifica
<b>2016</b>	1,8	3,0	3,0	2,0	2,4
<b>2017</b>	1,9	3,0	3,1	2,0	2,5
<b>2018</b>	1,9	3,0	3,0	2,1	2,5

Tab. 4 - Disagio – medie di scala per anno.

	Apprezzamento Reciproco	Discriminaz.	Proposta Didattica	Coesione	Possibilità Dialogo
<b>2016</b>	3,5	1,7	2,8	2,9	3,2
<b>2017</b>	3,5	1,8	2,9	3,7	3,2
<b>2018</b>	3,5	1,9	3,0	3,7	3,3

Tab. 5 - Percezioni di contesto – medie di scala per anno.

La percezione del senso di sicurezza è una scala che ha dato modo di riflettere sia a livello concettuale che statistico. I punteggi delle scuole e delle classi erano infatti sempre molto bassi e mostravano un livello di percezione di sicurezza al di sotto delle no-

stre attese. A livello statistico però la scala aveva degli indici perfetti, un'alfa di Cronbach molto alta e la dimensione era quella che correlava maggiormente con il fattore. Quando un dato sembra fornire un'informazione diversa da ciò che ragionevolmente ci si

aspetta, è bene approfondire; si è scelto perciò di chiedere agli studenti dei focus group cosa comprendessero alla lettura degli item della scala. Gli studenti hanno fornito nella maggior parte dei casi indicazioni che confermavano il dato emerso. La percezione di sicurezza descrive in che misura lo studente si senta protetto all'interno della scuola da alcune situazioni sgradevoli, non necessariamente subite da lui o dai suoi compagni ma considerate possibili.

La Fig. 2 mostra la distribuzione percentuale delle risposte rispetto alle dimensioni appartenenti al costrutto di Benessere. La scala di risposta in formato Likert a cinque

passi indica dunque una percezione positiva più ci si avvicina al 5. La distribuzione risulta omogenea. La percentuale più consistente si concentra sul livello 4. Il senso di protezione è la dimensione ad aver ottenuto la percentuale più consistente del livello 1, con il 2%. Il 2% degli studenti dunque non si sente per nulla protetto all'interno del contesto scolastico e il 16% si sente molto poco protetto. Per le restanti dimensioni i livelli bassi raggiungono percentuali minime, da 1 a 5%. Il livello 5 raggiunge delle percentuali piuttosto alte tra il 23% (senso di protezione) e il 32% (supporto familiare).

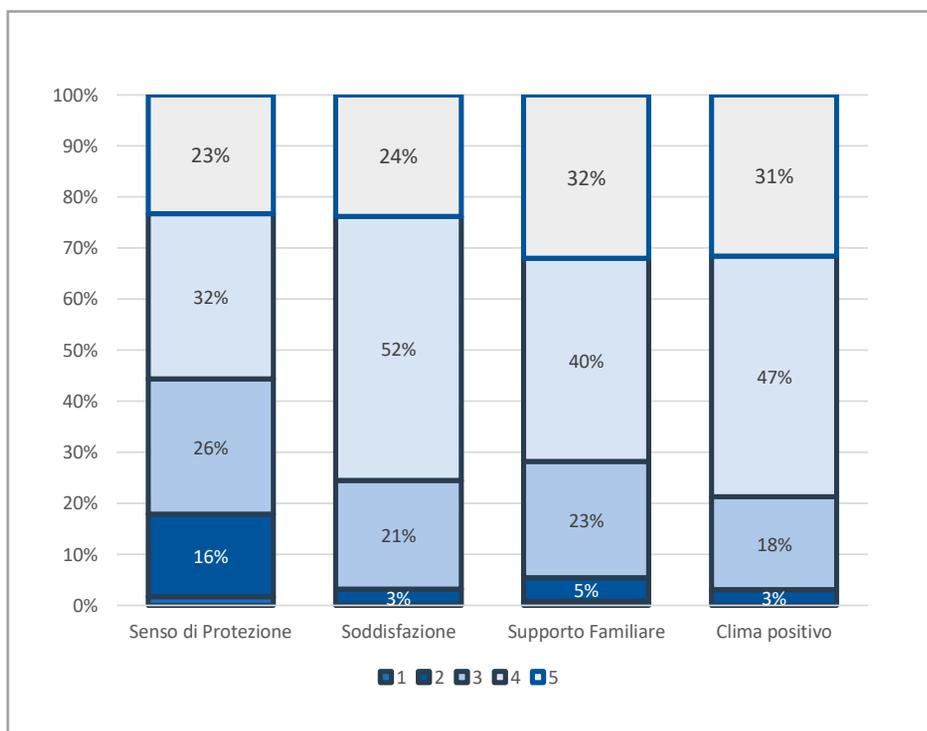


Fig. 2 - Distribuzione percentuale scale di risposta Benessere.

La Fig. 3 mostra la distribuzione percentuale nei vari livelli di risposta delle dimensioni appartenenti al costrutto del Disagio. Più il punteggio si avvicina a 5 e maggiore è il Disagio percepito. Il primo dato che emerge con maggior risalto è che il 18% degli studenti si posiziona sul livello 5 di ansia da va-

lutazione, dichiarando di percepirla a livello molto alto. A seguire, il 12% degli studenti riporta di avere un'alta Paura del giudizio. La distribuzione risulta omogenea per il livello medio (livello 3), infatti le percentuali oscillano tra il 21% e il 37%.

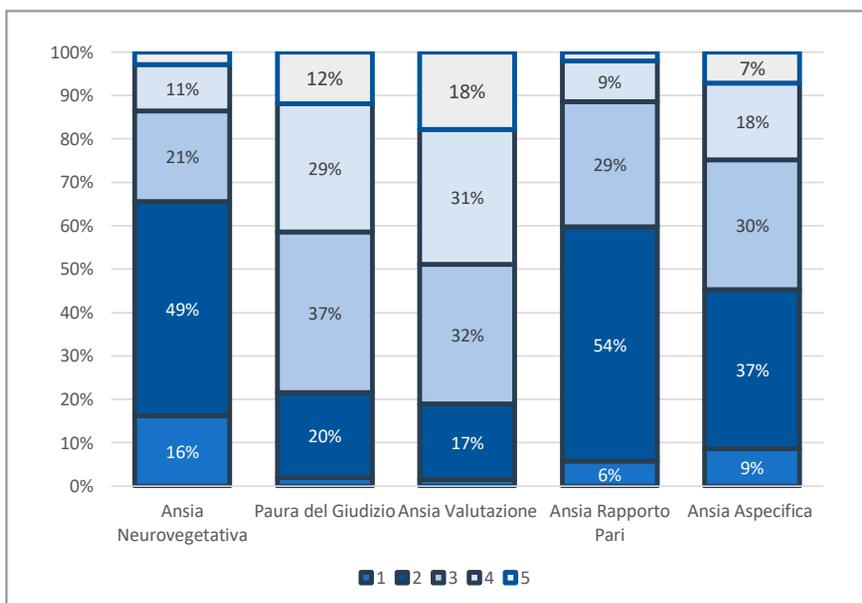


Fig. 3 - Distribuzione percentuale scale di risposta Disagio.

La Fig. 4 riporta la distribuzione percentuale delle risposte suddivise per i cinque livelli della scala. La scala Discriminazione è una scala reverse, per cui va letta al contrario: più ci si avvicina al livello 5 e maggiore è la percezione di Discriminazione. Le altre scale invece hanno un verso positivo, quindi più ci si avvicina al livello 5 e più è percepito favorevolmente il contesto.

La Coesione del gruppo è la dimensione a ottenere la percentuale più alta nel livello 5, con il 33%. Solo il 5% degli studenti dichiara di essere pienamente soddisfatto della proposta didattica. Il 7% degli studenti percepisce il contesto scolastico come discriminante e dunque ritiene possibile che si venga discriminati per il colore della pelle, per l'aspetto fisico o per chi ha i genitori più importanti.

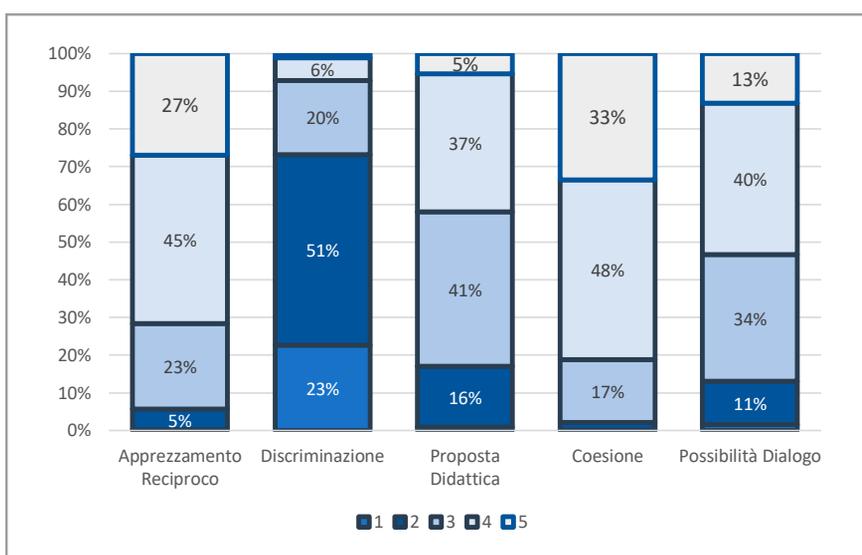


Fig. 4 - Distribuzione percentuale scale di risposta Percezioni del contesto.

Sui dati è stata condotta un'analisi della varianza Anova One Way con l'utilizzo del metodo Post Hoc di Duncan, per vedere la differenza tra i punteggi dei livelli classe (prima, seconda e terza). La Tab. 6 mostra come le differenze tra le medie siano statisti-

camente significative e come i punteggi degli studenti di terza siano sensibilmente più bassi, staccandosi dagli altri due gruppi. Merita perciò riflettere sul fatto che il benessere diminuisca al crescere della scolarità, mentre il disagio aumenti.

		Benessere			Disagio			Percezioni Contesto		
		Media	F	Sign.	Media	F	Sign.	Media	F	Sign.
Classe	1	3,6	11,78	0.000	2,5	11,78	0.000	3,1	11,78	0.000
	2	3,5			2,4			3,1		
	3	3,4			2,6			3,0		

Tab. 6 - Anova per livelli.

Sono state inoltre condotte delle analisi dei punteggi per alcune variabili socio-demografiche. La Fig. 5 mostra come la percezione del proprio andamento scolastico abbia uno specifico andamento in relazione alle condizioni di Benessere, ad eccezione della scala di Protezione, sul Disagio e sulle Per-

cezioni del contesto educativo: gli studenti che si considerano tra quelli della classe che vanno male hanno infatti un punteggio medio più basso per tutte le scale di Benessere e Percezione del contesto e un punteggio più alto per le scale di Disagio.

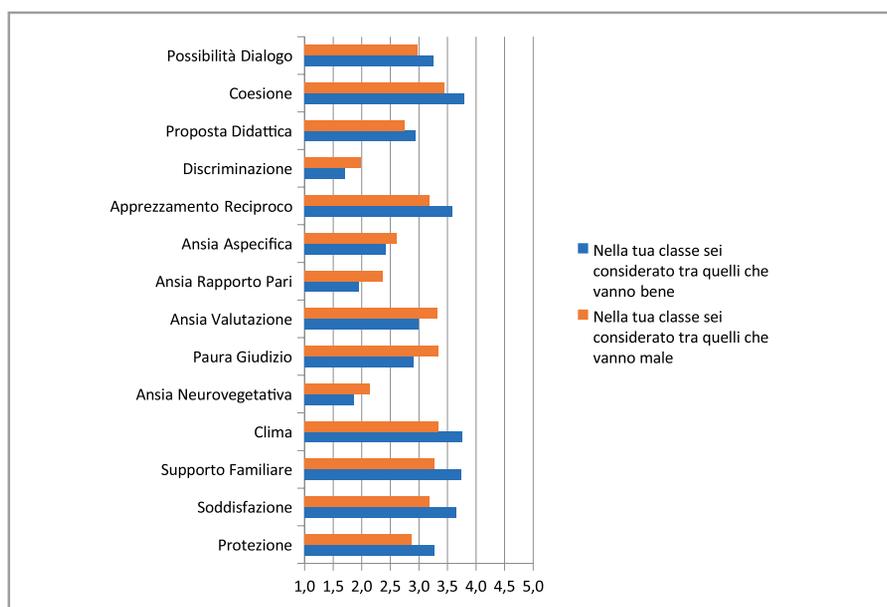


Fig. 5 - Percezione dell'andamento scolastico e fattori di Benessere, Disagio, Percezioni del contesto – punteggi medi.

E' stata poi presa in considerazione la variabile RipetENZE: dalla Fig. 6 si nota come gli studenti che hanno ripetuto un anno di scuola mostrino punteggi medi più bassi

per tutte le scale di Benessere e per tutte le scale di Percezione del Contesto. Lo scarto maggiore tra le medie dei due gruppi è nella dimensione Protezione.

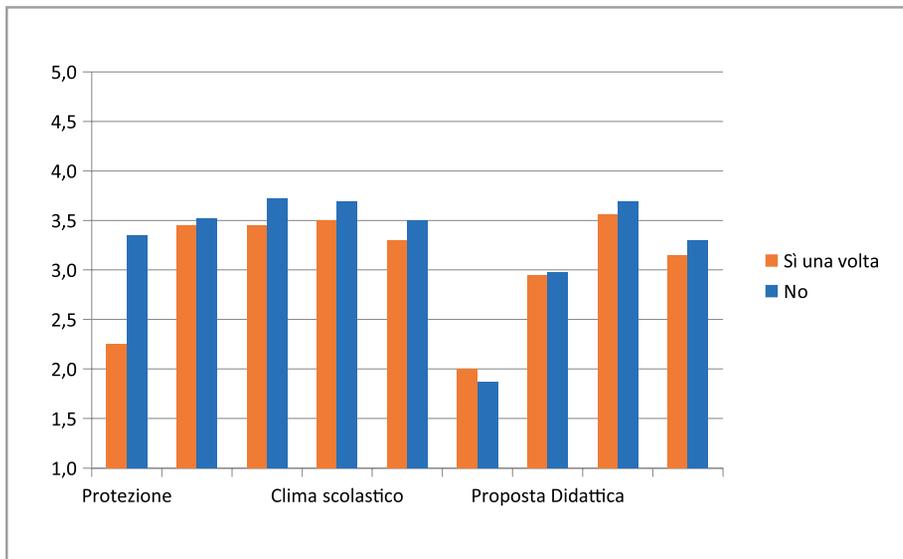


Fig. 6 - RipetENZE e fattori di Benessere e Percezioni del contesto.

## 6. Alcuni risultati qualitativi: i focus group

I focus group sono stati condotti da un moderatore alla presenza di un osservatore con traccia libera, allo scopo di far emergere il vissuto dell'esperienza scolastica degli studenti. Gli stimoli forniti per la discussione hanno seguito la struttura e i contenuti del questionario, tuttavia gli studenti sono stati lasciati liberi di indirizzare la discussione sugli aspetti per loro di maggior importanza. È stato chiesto loro di raccontare cosa li facesse stare bene e cosa creasse disagio all'interno della loro esperienza quotidiana a

scuola. L'osservatore ha segnato la posizione degli studenti nel gruppo registrando le loro caratteristiche individuali quali: il genere, la classe di appartenenza, la nazionalità, eventuali anni di scuola ripetuti. Inoltre sono stati registrati gli scambi verbali tra i partecipanti e il linguaggio non verbale (ad esempio: [si commuove]; [ride]). Le conversazioni sono state registrate e poi deregistrate manualmente, riportando gli scambi verbali e non verbali avvenuti e i parlanti di ogni interscambio. Sui focus group è stata condotta un'analisi categoriale e un'elaborazione di mappe concettuali. Il testo è stato prima di tutto trascritto integralmente, riportando, come

detto, anche aspetti non verbali e specificazioni varie come i silenzi, le espressioni gergali, etc. Sono stati poi ricostruiti, attraverso la rilettura dei testi, dei percorsi concettuali e tematici condivisi dai diversi gruppi. Sono stati evidenziati, prima per ogni gruppo, gli argomenti predominanti, le grandi idee (Cataldi, 2009); a questi sono stati accostati gli argomenti derivanti e sequenziali. Dopo aver condotto questa operazione all'interno di ogni gruppo, sono stati confrontati tutti i nuclei tematici per elaborare una mappa concettuale trasversale ai gruppi e composta dagli argomenti e idee condivise.

### 6.1. Analisi categoriale dei focus group

La Fig. 7 mostra le categorie emerse con

maggiore rilevanza nei focus. Intorno alle macrocategorie sono riportati i temi emersi intorno agli argomenti principali. Nella Tab. 7 vengono riportati alcuni estratti rappresentativi dei temi trattati.

La Fig. 8 mostra un'analisi interna alle categorie che hanno una relazione anche con i risultati quantitativi.

Le categorie di argomenti di cui si è maggiormente discusso sono, in ordine di rilevanza, il rapporto con i professori, l'ansia relativa ai voti e alla valutazione, la didattica, l'ambiente inteso come struttura, organizzazione, l'edilizia e l'uso degli spazi, la relazione con i compagni.

Rispetto alla relazione con i docenti, un tema ricorrente emerso è il vissuto di paura, il quale è risultato legato all'ansia da valutazione.

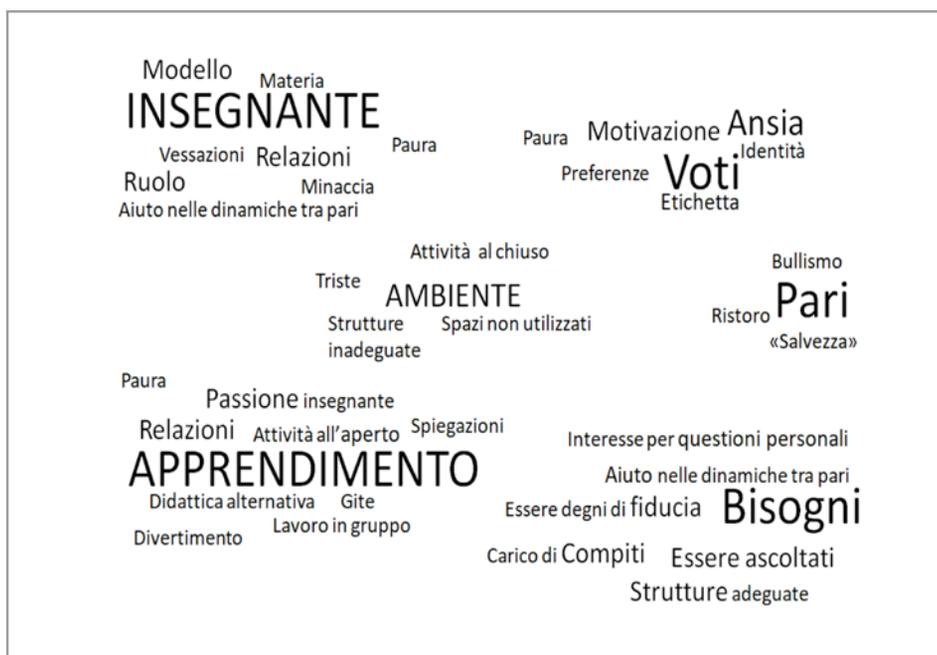


Fig. 7 - Analisi delle categorie.

<b>Insegnante</b>	<p>“le professoresse ci dicono che possiamo esprimerci con loro, noi lo diciamo e loro ci contraddicono quindi è inutile”</p> <p>“la prof ti sbotte, se non studi una volta si mette a ridere quando dice il tuo nome”</p> <p>“si arrabbiano con tutti, dicono ‘eh, stai zitto”</p> <p>“quando ci sono loro siamo tutti zitti perché abbiamo paura [...] non solo perché sono severi però una se neanche puoi parlare in classe perché non puoi dire la tua opinione e ti mette la nota certo che stai zitto”</p> <p>“l'altra volta la prof ha detto ‘siete voi la colpa della mia rovina”</p>
<b>Voti</b>	<p>“alcuni se sanno che sei da 6 ti mettono sempre lo stesso voto”</p> <p>“non guardano mai l'impegno, solo il risultato”</p> <p>“se prendi un brutto voto poi ti senti deluso da te, poi deludi anche i tuoi genitori”</p> <p>“io non vorrei voti perché sei giudicato, magari degli appunti su cosa devi migliorare”</p> <p>“secondo me il voto non serve. Il voto non serve perché lo devo sapere io che lo so, non gli altri”</p> <p>“penso che quel brutto voto è stato scritto, non puoi levarlo”</p> <p>“se il prof fosse meno rigido e ci desse la possibilità di parlare saremmo più incoraggiati a fare certe cose [...] hai meno paura di chiedere spiegazioni all'insegnante”</p> <p>“abbiamo paura di quelli che si mantengono più freddi rispetto agli altri”</p> <p>“c'è una professoressa che sinceramente mi prende in giro quando parlo”</p> <p>“magari ti interroga il prof con cui non hai paura, stai tranquillo, non senti l'errore come una cosa che ti porterai dietro per sempre”</p>
<b>Pari</b>	<p>“anche a me succedeva questa cosa, cioè mi prendono in giro, mi minacciano, ti dicono brutte cose, non vai bene [...] perché io sono considerata diciamo una persona diversa da loro”</p> <p>“io penso che se vieni preso in giro con le persone è meglio rivolgersi a un adulto”</p> <p>“nella mia classe alcuni compagni all'inizio hanno etichettato tutti gli alunni secondo i voti che hanno preso inizialmente in prima media e quindi questo crea in quelli più bravi anche dell'ansia quando ci sono dei compiti o delle interrogazioni perché devono rispettare delle aspettative dei compagni e pensano di essere giudicati male”</p>
<b>Apprendimento</b>	<p>“lo spostamento da un'aula all'altra è un modo per non stare seduti 6 ore”</p> <p>“mi piacerebbero delle attività che ci divertono di più, che giocando impari, così menomale mi diverto pure”</p> <p>“la paura fa studiare ma male [...] cioè studi ma non ti fa imparare, cioè studi solo perché hai paura”</p> <p>“sì perché andando in giro a vedere la realtà delle cose, invece di stare seduti in classe e vedere solo immagini, che poi ti possono far capire...”</p> <p>“in Italia stai 7 ore seduto e non fai niente e fai dieci minuti di pausa e invece nelle altre scuole vai in giardino e poi ogni ora cambi classe e quindi cammini e ti sfoghi”</p> <p>“vorrei dei prof che si appassionano alla materia e che appunto gli piace spiegare perché sennò non capiamo proprio noi”</p>
<b>Ambiente</b>	<p>“noi siamo la classe digitale in teoria ma non abbiamo mai fatto niente”</p> <p>“stiamo sempre seduti, magari ci potremmo mettere fuori a studiare”</p> <p>“a ricreazione se usciamo ci mettono la nota”</p> <p>“abbiamo degli spazi ma non li utilizziamo. È una scelta loro credo, perché pensano facciamo casino, andiamo lì e rompiamo qualcosa”</p>
<b>Bisogni</b>	<p>“ho bisogno di fare casino, sennò mi annoio”</p> <p>“la ricreazione sarebbe bello se ci potessimo mettere in giardino”</p> <p>“la scuola che vorrei è senza pregiudizi”</p> <p>“il bidello mi fa sentire protetto, perché mi rassicura quando ho delle difficoltà”</p> <p>“i professori dovrebbero capire di più le difficoltà”</p> <p>“bisogna essere capiti anche perché così ci possono aiutare di più a superare le nostre difficoltà”</p> <p>“parlare dei problemi personali che ci sono a casa o anche emotivi a scuola”</p> <p>“io penso che mezz'ora al giorno la classe si dovrebbe riunire per dire come è andata la giornata”</p> <p>“io vorrei un po' più di fiducia tra prof e alunni”</p>

Tab. 7 - Estratti delle conversazioni.

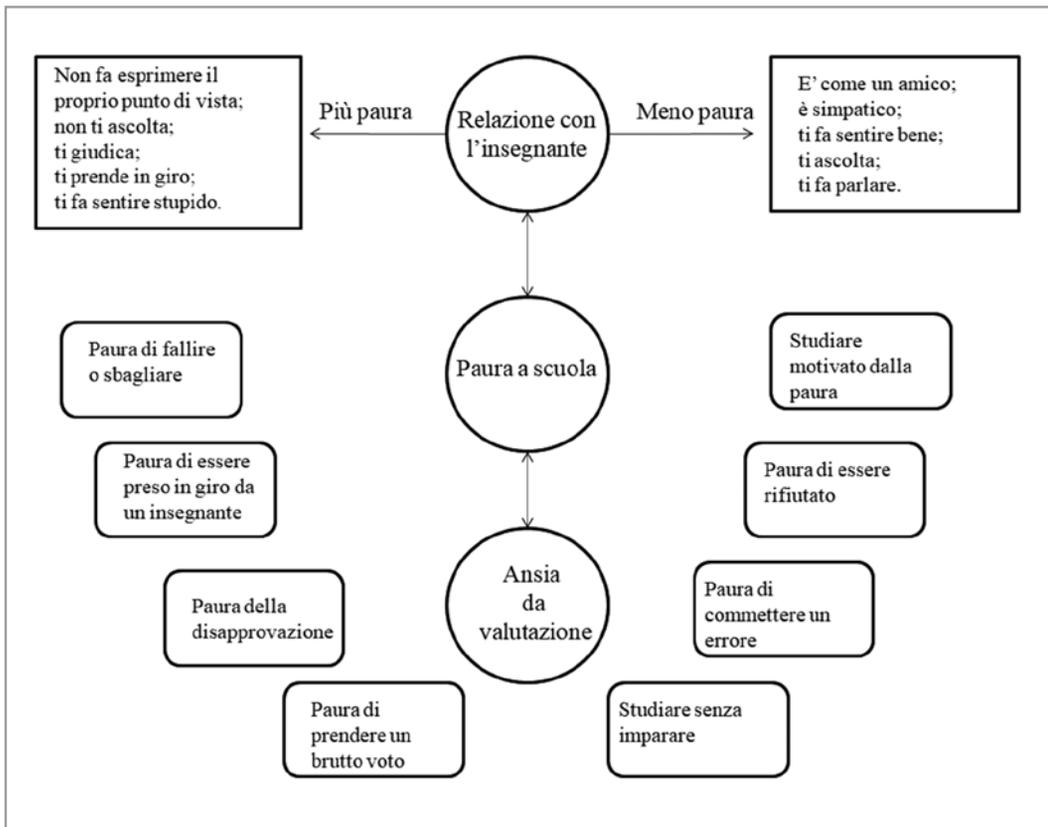


Fig. 8 - Analisi interna alle categorie più rilevanti.

L'ansia e la paura negli studenti aumentano quando le relazioni con gli insegnanti non sono percepite positivamente, segnando esperienze di delusione, rabbia e malessere che influenzano anche l'apprendimento. Gli studenti che studiano per paura in realtà dichiarano di non apprendere realmente, lo fanno per il timore di deludere gli altri e se stessi o per ragioni pratiche come evitare di abbassare la media dei voti. Gli studenti che hanno buoni rapporti con gli insegnanti affermano di essere ascoltati e questo li aiuta a sentirsi più sicuri, anche nel commettere errori, perché sentono che non saranno etichettati. Gli studenti aspirano ad avere relazioni più amichevoli con i loro insegnanti e ad essere ascoltati di più perché credono che non si riponga fiducia in loro. L'esperienza positiva nelle relazioni, dunque, sembra avere una forte influenza sul rendimento scolastico e sulla costruzione

della motivazione ad apprendere. Dall'analisi delle conversazioni è come se fossero emersi due profili diversi di insegnante rispetto ai quali il vissuto di paura aumenta o diminuisce. Il primo profilo fa parte di esperienze raccontate dagli studenti e un secondo rispecchia un profilo ideale descritto sulla base di esperienze avute con qualche insegnante "preferito". Il primo racconta l'insegnante come colui che non permette di farti esprimere quello che pensi, come colui che non ti ascolta, che ti giudica, che ti fa sentire stupido, che ti maltratta. Il profilo dell'insegnante "ideale", che fa sentire bene, è invece descritto come colui che ti tratta come un amico, che è simpatico, che ti ascolta, che ti permette di parlare. Gli studenti hanno raccontato della paura di commettere degli errori, paura della disapprovazione, paura di essere presi in giro, paura di essere rigettati. La maggior parte di questi

vissuti è legata al momento della valutazione, la quale non è intesa dagli studenti come un momento formativo o come un processo di crescita che li accompagna nel percorso scolastico. Nessuno degli studenti ha dichiarato di aver appreso dai propri errori o di essere stato accompagnato nel rileggere il proprio compito. Alla valutazione è legato un vissuto di paura che rischia di essere la principale motivazione allo studio. Tuttavia gli studenti si rendono conto che studiare per paura non consente di apprendere profondamente in quanto prepara alla singola *performance*, come l'interrogazione o il compito in classe. Una delle categorie predominanti intorno all'argomento "Voto" è quella di "Etichetta", infatti il voto è stato descritto come una gabbia dalla quale non si può uscire. Gli studenti sentono forte il senso di ingiustizia intorno al tema della valutazione, vedendo spesso solo le preferenze dell'insegnante nell'attribuzione di un buon voto a un compagno. La paura è legata a un vissuto di fallimento e alla paura del giudizio da parte degli insegnanti, dei genitori e dei compagni. Gli studenti hanno paura di deludere gli altri e quindi se stessi, hanno paura di non raggiungere degli standard e allo stesso tempo non trovano un senso reale a quello che viene chiesto loro.

Rispetto al rapporto con i pari, questi sono stati descritti come la salvezza e il luogo di conforto per superare il disagio vissuto a scuola. Raramente i compagni sono stati descritti come fonte di disagio. Alcune problematiche quali ad esempio il bullismo, sotto la cui categoria gli studenti fanno rientrare ogni tipo di avvenimento spiacevole, sono emerse solo sotto lo stimolo del moderatore.

Gli studenti hanno poi mostrato molta consapevolezza nel conoscere le loro modalità di apprendimento, dichiarando di riuscire a imparare meglio le materie in cui vedono l'insegnante molto appassionato, di ricordarsi meglio gli argomenti di cui hanno potuto fare esperienza (es: esperimenti di scienze, visite culturali, etc.), di abbassare la tensio-

ne e di poter parlare meglio degli argomenti trattati quando si lavora in gruppo insieme ai compagni, di imparare meglio quando si divertono insieme.

Un aspetto critico di cui gli studenti hanno parlato riguarda le strutture della scuola. Molti di loro hanno dichiarato di soffrire per le strutture fatiscenti ma anche di non capire il perché non si faccia uso degli spazi esistenti, affermando ad esempio che, nonostante i laboratori nella scuola ci siano, non viene permesso di usarli per evitare che si rovinino i materiali all'interno, oppure che il giardino non viene mai utilizzato e che, per motivi di sicurezza, non viene permesso di uscire dalla classe durante la ricreazione.

Infatti, alla richiesta di raccontare la scuola che vorrebbero, hanno parlato di una scuola senza voti, senza compiti a casa, in cui i professori hanno fiducia in loro e ascoltano i loro problemi di vita oltre che le loro situazioni scolastiche, in cui ci si possa muovere molto nello spazio e liberamente sviluppando così un vero senso di appartenenza, in cui la didattica è attiva e in cui loro sono coinvolti potendo esprimere il loro parere e le loro preferenze su come e cosa studiare.

## 7. Conclusioni

Il contributo vuole mostrare parte dei risultati di una ricerca che ha portato avanti tre studi correlati per indagare i fattori di benessere e disagio di studenti e insegnanti in relazione alle percezioni di contesto. Con l'intento di ripensare il successo scolastico come mezzo misurativo di risultati legati al rendimento, si considerano come fattori di successo elementi legati a condizioni di benessere in quanto, è ormai ampiamente dimostrato nella letteratura, che la costruzione di un contesto favorevole aumenta anche le prestazioni. La ricerca si è mossa in una prospettiva *mixed-method* e il presente contributo cerca di mostrare i punti di accordo tra

i risultati quantitativi e quelli qualitativi. Dall'analisi dei punteggi medi è emerso come il senso di protezione sia la scala di Benessere a ottenere il punteggio medio più basso. Gli studenti dunque sembrano non sentirsi protetti all'interno del contesto scolastico, considerando anche solo possibile l'avvenimento di eventi piacevoli per mano di insegnanti e compagni. Per il fattore Disagio, l'Ansia da valutazione e la Paura del giudizio degli altri sono le dimensioni con il punteggio medio più alto. Inoltre, il benessere diminuisce, insieme alle percezioni positive del contesto, con l'aumentare della scolarità. Lo stesso andamento si ritrova per il fattore disagio, che aumenta con l'aumentare della scolarità. L'analisi degli andamenti dei punteggi medi sembra molto correlata all'analisi del contenuto dei focus group. Un legame si ritrova tra una bassa percezione di sicurezza e il vissuto di paura che è emerso dall'analisi delle registrazioni. La paura risulta come un vissuto dominante per gli studenti e sembra legata alla figura dell'insegnante, il quale diventa moderatore, attraverso il suo comportamento, dell'aumento o della diminuzione dello stato di paura. Un ulteriore legame emerso tra l'indagine quantitativa e quella qualitativa è l'aspetto di Ansia da valutazione come forte condizione di disagio degli studenti. Questo aspetto di ansia risulta strettamente collegato alla tipologia di valutazione adottata dall'insegnante e a un vissuto dello studente che prova una forte ansia e paura di deludere se stesso e gli altri.

L'analisi dei punteggi medi del fattore percezione di contesto mostra la Proposta didattica come la dimensione che ottiene il punteggio medio più basso. La figura 4 mostra l'"apprendimento" come una delle categorie predominanti. Questa categoria intende riportare la sintesi delle percezioni degli studenti rispetto a ciò che li aiuta a studiare. Dalle registrazioni emergono sia descrizioni di una scuola ideale sia racconti delle esperienze che sono rimaste loro più impresse.

Gli studenti sostengono di preferire attività che facciano divertire perché il divertimento aiuta a mantenere impresse le informazioni; parlano dunque di attività all'aperto, attività in gruppo, didattica alternativa.

## 8. L'elogio dell'ovvio

È senza dubbio impossibile stendere delle reali considerazioni finali di fronte a dei processi così complessi e strettamente collegati ai singoli contesti; è chiaro come le dimensioni individuali e contestuali che si mettono in moto siano talmente tante che è difficile poterle inquadrare.

D'altronde questo tipo di risultati può sembrare ovvio e scontato. È infatti banale sottolineare l'importanza della relazione insegnante-studente e le implicazioni emotive a essa associate. Lo scopo di questo contributo infatti non è ripetere ciò che già si sa da tempo nella comunità scientifica di pedagogisti e psicologi, ma sottolineare come ancora questo spesso non avvenga all'interno delle nostre scuole. Il vissuto di disagio degli studenti emerso in questo studio è un disagio silenzioso e rassegnato. Gli studenti sono accompagnati dalla convinzione che la scuola è così e basta, che il loro compito è superare questo momento duro della loro vita, che non c'è nulla realmente da fare, che nulla cambierà e loro non verranno mai realmente ascoltati. Ora i dati ci permettono di considerare degli andamenti generali e di puntualizzare situazioni specifiche, abbiamo parlato ad esempio del declino tra la prima e la terza classe. Tuttavia i dati per classe evidenziano classi terze con situazioni di grande benessere e apprezzamento del contesto e classi prime i cui risultati sono diametralmente opposti anche all'interno della stessa scuola. Se ci fermiamo sulla prima osservazione, questa ci dice che è possibile vivere il contesto classe in modo positivo, superando molti

dei limiti imposti dal contesto organizzativo; entrambe ci confermano la rilevanza dell'intervento degli insegnanti e il fatto che la dimensione scuola non incida su questi fenomeni se non in modo limitato. È certamente importante contestualizzare queste affermazioni anche in relazione all'età e alla fase preadolescenziale e adolescenziale, dove la crisi e la costruzione dell'identità dominano sulla vita degli studenti insieme al conflitto con le figure di riferimento (Erikson, 1998).

Quello che questo contributo vuole suscitare, perciò, è una riflessione sul fatto che l'ovvietà non va sottovalutata, perché le cose ovvie sono spesso le più importanti. La lettura puntuale dei risultati rimanda alle osservazioni di Ferriere, e poi di Don Milani, Mario Lodi, Alberto Manzi. A volte certe cose sono state ripetute così tante volte che ripeterle non è innovativo, così nella ricerca di qualcosa che attiri l'attenzione si scambiano gli effetti più evidenti con le cause profonde e si ricercano rimedi innovativi pur di non tocca-

re elementi tradizionali del sistema. Gli effetti più evidenti (violenza, bullismo, suicidi) sono solo la parte emersa di un sistema formativo che perde ogni anno migliaia di studenti, uno su quattro nella secondaria di secondo grado, e che soprattutto rischia di demotivare la maggior parte degli altri.

Forse bisognerebbe ripartire dall'essenziale: l'essenziale è la relazione e la cura della relazione, l'essenziale è ricordare che il protagonista dell'apprendimento è chi apprende, l'essenziale è ricordare che bisogna trovare spazi e proporre ai ragazzi esperienze educative. La relazione non è scontata, ma si costruisce e servono competenze per questo. L'insegnante va formato e sostenuto nel suo ruolo di educatore affinché l'esperienza della scuola sia realmente educativa, come diceva Dewey, cioè segnata da relazioni di qualità. All'insegnante formato vanno poi garantiti strumenti e spazi di lavoro adeguati. Infatti non basta migliorare gli insegnanti, bisogna cambiare le regole.

## Bibliografia

- Antonova, A. V., Chumakova, M. A., & Stanzione, I. (2016). Educational well-being: validation of a questionnaire on well-being at school. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 85-102.
- Batini, F. (2018), Dagli obiettivi di apprendimento alla valutazione, in *Rileggere Visalberghi* (a cura di Corsini C., Roma: Edizioni Nuova Cultura, pp. 97-110.
- Berchiolla, P., Cavallo, F., Colombini, S., De Simone, G., & Lemma, P. (2011). *Associazione delle caratteristiche individuali, del benessere psico&fisico e del clima di classe con gli outcomes scolastici*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli Working Paper 41.
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: ALDINE.
- Carmeli, A., & Gittel, J. H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(6), 709-729.
- Caputo, A. (2015). Le dimensioni motivazionali dell'apprendimento scolastico: uno studio correlazionale sul concetto di sé e gli stili di attribuzione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(12), 143-167.
- Dettori, G.F. (2009). Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, pp. 49-57.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, pp. 542-575.
- Du Mérac, E. R. (2014). Zero a chi boccia. Dalla Russia una riflessione significativa. *Education 2.0: Educazione Didattica e Scuola*. URL: <http://www.educationduepuntozero.it/>
- Du Mérac, E. R. (2017). The Revised Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II): Psychometric Properties. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 53-72.
- Edmondson A., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: the History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, pp. 23-43.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed (extended version)*. WW Norton & Company.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., & Barnekow, V. (2016). Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International Report from the 2013/2014 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 7.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 9, pp. 16-22.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Take this job and... love it. *Psychology Today*, 32, pp. 50-57.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, pp. 397-422.
- Maslow, A. H. (1954). Personality and motivation. *Harlow, England: Longman*, 1, 987.
- OECD (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? *Pisa in Focus*, 50, 1-4.
- Meirieu P. (2007). *Frankenstein educatore*. Bergamo: Junior.
- Petrillo, G., Caso, D., & Donizzetti, A. R. (2011). Psychological and Contextual Determinants of Social Wellbeing in Adolescence. *Rassegna di Psicologia*, 28(2), 43-68.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 4, pp. 719-727.

- Ryff, C. D., & Singer B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1, pp. 13-39.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 1069-1081.
- Rogers, C. (1951). *Client centred therapy*. London: Constable and Company Limited (trad. it. *Terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia, 1997).
- Rondinone B.M., Porsechino B., Castaldi T., Valenti A., Ferrante P., Ronchetti M., & Iavicoli S., (2012). *Work-related stress risk assessment in Italy: the validation study of health safety and executive indicator tool*. *Giornale Italiano Medicina del Lavoro*, 34, 4, pp.392-399.
- Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Research: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Stanzione, I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario «Come ti senti?» sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.
- Stanzione, I. (2017). Valutare il benessere e il malessere nella scuola secondaria di primo grado in relazione al contesto e al rendimento scolastico, In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.). *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 257-275.
- Stanzione, I. (2018). Relazioni tra misure di benessere e percezione dei contesti di studenti e insegnanti della scuola secondaria di primo grado, in *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. Pensa Multimedia.
- Stanzione, I., & Calenda (2018). M., Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno, *Formazione&insegnamento*, XVI - 3, Pensa Multimedia.
- Stanzione, I., & du Mérac, E. R. (2018). Adattamento dell' Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (17), 97-111.
- Stiglitz, J.E., Sen, A., & Fitoussi, J.P. (2009). *Report of the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*.  
<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/118025/118123/Fitoussi+Commission+report>.
- Vezzani, B., & Tartarotti, L. (1988). *Benessere/malessere nella scuola: una ricerca tra gli studenti della scuola superiore*. Milano: Giuffrè.
- Vygotskij L.S.(1991). *Psicologia pedagogica*, Trento: Erickson

Talia Lerin  
*Centre Babel, Paris*

[pp. 101-115]

# La mediazione scolastica transculturale per tessere legami tra scuola e famiglia

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Talia Lerin at the following address: Centre Babel, Paris. E-mail: tlerin@gmail.com

---

## Estratto

Le ricerche internazionali indicano che in Francia i figli di migranti sono almeno due volte più suscettibili d'incontrare difficoltà scolastiche. È necessario quindi tenere conto dei loro bisogni specifici tanto individuali come culturali per costruire dispositivi più adatti. Le ricerche improntate all'approccio transculturale dimostrano che la scuola può costituire un ponte tra la società d'accoglienza e le famiglie migranti, favorendo il benessere, la riuscita e l'inclusione scolastica di questi studenti. Presenteremo l'approccio transculturale a cui s'ispira il dispositivo di mediazione scolastica transculturale che mira a tessere legami tra scuola e famiglie migranti, per aiutare al meglio questi studenti, riducendone la fragilità scolastica.

**Parole chiave:** Approccio transculturale, Mediazione scolastica, Prevenzione scolastica, Inclusione scolastica.

## Abstract

International surveys indicate that in France children of migrants are at least twice as likely to encounter school difficulties compared to autochthonous students. This implies the necessity to take into account their specific individual and social needs to create more effective prevention programs. The Transcultural Approach shows that schools can act as a bridge between the host society and migrant families, promoting well-being, success and school inclusion in children of migrants. This paper presents the Transcultural Approach that inspired the Transcultural School Mediation program, which aims to bridge the gap between school and migrant families, reducing school vulnerability factors in the children of migrants.

**Keywords:** Transcultural approach, School mediation, Prevention at school, School inclusion.

## 1. Introduzione

Il presente articolo si focalizza sulla nostra esperienza francese in ambito scolastico e transculturale, con l'obiettivo di favorire la discussione e la riflessione su questioni interculturali e transculturali che stanno particolarmente a cuore ai professionisti scolastici sia in Italia che in Francia. Per favorire la comprensione del lettore riguardo al contesto scolastico e migratorio francese, riteniamo occorra prima realizzare un confronto con quello italiano.

Gavazzi e Zampella (2009) dimostrano che i contesti socio-culturali e scolastici francesi e italiani presentano importanti differenze riguardo alla storia migratoria e ai valori fondanti della scuola pubblica.

Riguardo alla prima differenza, gli autori sottolineano la lunga storia migratoria francese che risale all'epoca colonialista. Oggigiorno nei quartieri detti sensibili o difficili, localizzati principalmente nelle periferie urbane, la percentuale di studenti di origine magrebina o sub-sahariana è molto elevata. Il rischio insito in tali situazioni è la riproduzione di dinamiche neo-coloniali legate a rapporti di potere, che sfociano in fenomeni di emarginazione, ghettizzazione, stigmatizzazione, ingiustizia, discriminazione e violenza in seno alla scuola (Gavazzi & Zampella, 2009). Fin dagli anni '80 in Francia è cresciuto l'interesse e l'attenzione alla seconda generazione di migranti, ovvero ai figli di migranti nati e cresciuti nella società d'accoglienza, così come alle loro specificità e difficoltà psicologiche, sociali e scolastiche (Gavazzi & Zampella, 2009). Ciò con l'obiettivo di favorire la loro integrazione sociale e scolastica.

La storia migratoria italiana è invece molto più recente: questo spiega l'interesse e l'attenzione portati sulle prime generazioni di migranti per favorire la loro integrazione,

attraverso l'apprendimento della lingua italiana, per sopperire alle difficoltà linguistiche e scolastiche. La Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013<sup>1</sup> afferma che «Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative [...]. In tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario». Tale circolare fa così rientrare i bisogni educativi degli allievi stranieri nell'ambito dello svantaggio linguistico e culturale.

Gavazzi e Zampella (2009) sottolineano che la storia migratoria italiana si caratterizza inoltre per l'accoglienza di una più ampia gamma di gruppi culturali, provenienti da Paesi con i quali l'Italia non ha necessariamente intrattenuto rapporti di colonizzazione.

Riguardo ai valori sui quali si fonda la scuola pubblica, esiste un'altra differenza tra sistema scolastico francese e italiano. In Francia il principio di laicità costituisce uno dei valori primordiali sui quali si è costruita la scuola della Repubblica. Tale principio prevede la stretta separazione tra le istituzioni religiose e quelle pubbliche, così come il divieto di qualsiasi forma di proselitismo religioso, compresa l'esibizione di simboli religiosi nello spazio pubblico. Ciò non avviene in Italia, Paese di forte tradizione cattolica.

Secondo alcuni autori come Idris (2016), in Francia il principio di laicità viene seguito quasi come un dogma religioso o un'ideologia per evitare le insidie del razzismo, della discriminazione e della stigmatizzazione. In un contesto di tale rigidità morale, non sor-

---

<sup>1</sup> MIUR, Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

prende affatto che il divieto dell'uso del *hijab* (velo islamico) a scuola abbia creato grande scalpore e polemica nell'opinione pubblica.

Nonostante la lunga storia migratoria francese, nel 2013 la Commissione europea ha denunciato la mancanza di apertura interculturale in Francia. Tale apertura è percepita infatti come una minaccia ai valori repubblicani, in particolare a quello della laicità (Giraud, 1995). Il paradosso interculturale francese risiede nel fatto che prendere in considerazione l'appartenenza culturale o religiosa è percepito come un atto discriminante (Lerin, 2017). Ma nella realtà dei fatti ciò che accade è il contrario, ovvero essere ciechi all'alterità culturale e alla singolarità di ognuno ci impedisce di capirlo meglio e di adattarci ai suoi bisogni individuali e culturali, il che diviene fonte di discriminazione, poiché il principio dell'uguaglianza delle opportunità di partenza non viene garantito (Sarot *et al.*, 2013; Lerin, 2017). Per Malewska-Peyre «cancellare le differenze che esistono realmente significa non essere in grado di fornire l'educazione di cui hanno bisogno i figli di migranti, esigere da questi bambini uno sforzo spesso impossibile, causare fallimento e l'esclusione da parte loro» (in Lorreyte, 1989, p. 139).

La cecità culturale francese resta la traccia vivente di una ferita coloniale, non ancora sufficientemente elaborata, che costringe a distogliere lo sguardo, o addirittura a rimuovere dalla coscienza la questione dell'alterità culturale sia a scuola che nella società. Tale cecità culturale costituisce un meccanismo di difesa inconscio messo in atto collettivamente per preservare il fragile narcisismo nazionale. Per uscire dalla cecità culturale è necessario innanzitutto elaborare la ferita coloniale condivisa dai discendenti di coloni e dai discendenti di colonizzatori per poter attingere alla riconciliazione e al consolidamento di un'identità nazionale solida e meticcata. Parallelamente occorre trasformare l'opinione pubblica sulla migrazione e sull'alterità culturale e linguistica. Bisogna inoltre fare ulteriori sforzi per innova-

re le politiche educative, migratorie e sociali in modo tale da favorire una migliore accoglienza delle famiglie migranti, una maggiore «mescolanza sociale» e una migliore qualità dell'inclusione scolastica degli studenti di classi sociali svantaggiate, migranti e figli di migranti (Mons, 2008).

Un altro ostacolo allo sviluppo di un'educazione veramente interculturale in Francia riguarda le politiche nazionali sull'immigrazione e l'istruzione, che utilizzano il termine integrazione come sinonimo di assimilazione culturale, impedendo di garantire un maggiore riconoscimento, valorizzazione e adattamento all'alterità culturale altrui (Bowen, 2004; 2008; Castels, 2004; Hargreaves, 1995; Scott, 2007; in Palaiologou e Dietz, 2012). Ciò comporta lo sviluppo di fenomeni di assimilazione istituzionale e di violenza istituzionale rivolti verso gli studenti più fragili e le famiglie venute da altrove.

Nonostante le differenze tra i due contesti socio-culturali e scolastici, ci sono anche molte similitudini secondo Gavazzi e Zampella (2009). Entrambi i sistemi scolastici sono attualmente in crisi e le riforme sembrano non riuscire a risolvere i loro problemi strutturali. Più precisamente, in entrambi i sistemi le istituzioni scolastiche incontrano delle difficoltà importanti nel garantire pari opportunità agli studenti più vulnerabili, ovvero provenienti da classi sociali svantaggiate, migranti o figli di migranti. Inoltre, gli insegnanti di entrambi i Paesi si lamentano di essere sottopagati, poco riconosciuti nel loro ruolo professionale e di subire pressioni sempre più forti per far fronte a problemi strutturali con i quali sono alle prese quotidianamente.

## **2. Panorama dell'insuccesso scolastico dei figli di migranti in Francia**

Le ricerche internazionali indicano che i figli di migranti sono almeno due volte più

suscettibili d'incontrare delle difficoltà scolastiche rispetto ai loro pari, discendenti da francesi da più generazioni (PISA 2012; 2015; OCED, 2016a).

In Francia, a differenza di altri Paesi membri dell'OCED, i fattori familiari e socio-economici hanno un maggiore impatto sui risultati scolastici dei figli di migranti (OCDE, 2016b; Beauchemin, Hamel & Simon, 2016). Benché l'ultima indagine PISA indichi una riduzione della differenza di rendimento scolastico tra gli studenti della seconda generazione di migranti e gli studenti francesi (OCDE, 2016b), l'esistenza stessa di questo divario mostra la persistenza di disegualianze in seno al sistema scolastico francese.

Queste constatazioni implicano la necessità urgente di prendere in considerazione i bisogni tanto individuali come culturali, linguistici e transculturali dei figli di migranti, per poterli aiutare a riuscire al meglio a scuola e nella vita.

### 2.1. *Fattori specifici di vulnerabilità dei figli di migranti*

Da qualche tempo la letteratura nazionale e internazionale sull'insuccesso scolastico ha sottolineato l'importanza di prendere in considerazione i bisogni educativi specifici<sup>2</sup> degli studenti che sono legati a disturbi avvertati (a livello cognitivo, dello sviluppo, dell'apprendimento), legati alle diverse competenze, oppure associati a situazioni di svantaggio sociale che possono renderli fragili in ambito scolastico. Purtroppo molto spesso l'attenzione viene posta sull'intervento piuttosto che sulle cause, allo scopo di sopperire e rimediare tali fragilità.

Le ricerche effettuate da Moro<sup>3</sup> e la sua équipe di ricercatori specializzati nell'ambito transculturale hanno permesso di identificare sia dei fattori specifici di vulnerabilità che dei fattori di protezione che sono propri dei bambini e degli adolescenti di seconda generazione di migranti (Moro 2002; 2004).

Moro (2012), mette in evidenza l'esistenza di tre periodi di vulnerabilità specifica che sono associati a momenti di transizione o di passaggio, ovvero:

1. *la nascita*, che comporta una riorganizzazione dei ruoli e della struttura familiare in assenza di un involucro culturale dove poter eseguire dei rituali tradizionali di protezione;
  2. *l'ingresso alla scuola primaria*, che segna l'inizio della lettura, della scrittura e del calcolo, che implica il passaggio verso lo sviluppo di funzioni cognitive e linguistiche ben più astratte rispetto a quelle mobilitate nell'apprendimento della lingua orale per imitazione dell'adulto;
  3. *l'adolescenza*, periodo nel quale tutti i giovani sono chiamati a trovare il proprio posto in seno alla loro filiazione e ai loro gruppi di affiliazione. Per gli adolescenti discendenti di migranti questo compito è particolarmente complicato dal momento che spesso si riconoscono più facilmente nei loro pari rispetto ai loro genitori, verso i quali nutrono un sentimento di estraneità. Ciò può portarli a prendere i propri coetanei come modelli di identificazione rispetto ai loro genitori, che spesso sono socialmente svalutati, dato il precariato e la disoccupazione in cui possono trovarsi.
- Un altro fattore di vulnerabilità è la *scissione fenomenologica tra i mondi di appartenenza* dei figli di migranti, ovvero tra la famiglia e

<sup>2</sup> In Francia la popolazione di studenti con bisogni educativi specifici è assai eterogenea. Include i portatori di handicap (fisico, sensoriale, mentale), di malattie, i bambini in grande difficoltà o con disturbi d'apprendimento o d'adattamento, i bambini intellettualmente precoci, i bambini in situazione sociale o familiare particolarmente difficile, i bambini migranti, principalmente quelli che sono recentemente arrivati in Francia, i bambini rom e i minori in ambito carcerario.

<sup>3</sup> Marie Rose Moro è la principale autrice di riferimento dell'approccio transculturale francese.

la scuola. Questa scissione è funzionale all'iscrizione di questi bambini e ragazzi nei loro due mondi d'appartenenza. Ciò nonostante, quando la scissione diviene troppo ampia, essa diventa controproducente poiché impedisce di costruire dei legami e dei passaggi tra i due mondi. Appartenere a una cultura molto lontana da quella scolastica può allora indurre un sentimento d'illegittimità verso la scuola e addirittura dei conflitti di lealtà tra la scuola e la famiglia che impediscono agli studenti di iscriversi nel quadro scolastico e nell'apprendimento (Moro, 2002).

Il *blocco della trasmissione familiare* costituisce un altro fattore di vulnerabilità per i figli di migranti. Esso può avvenire a livello della lingua materna dei genitori, delle pratiche tradizionali, educative, culturali, culinarie, religiose oppure a livello della storia personale dei genitori e della storia familiare. Indipendentemente dalle ragioni per le quali i genitori decidono di non trasmettere ai loro figli quello che hanno ricevuto dai loro genitori, le conseguenze negative sono le medesime, cioè una fragilizzazione della costruzione identitaria dei loro figli, che incontreranno difficoltà nel sapere da dove vengono, e dunque a iscriversi nella loro filiazione.

Un altro fattore di vulnerabilità riguarda la *trasmissione traumatica parentale*. Le ricerche mostrano che spesso i genitori vivono delle esperienze traumatiche sia nel loro Paese di origine prima della migrazione, sia durante il loro percorso migratorio, sia all'arrivo nel Paese di accoglienza. Quando queste esperienze traumatiche non vengono sufficientemente elaborate dai genitori, possono allora essere trasmesse non verbalmente e inconsciamente ai figli, sotto forma di non detti, di segreti oppure di silenzi. Tali esperienze fragilizzano a livello affettivo e identitario chi ne diviene erede dato che, a differenza dei genitori, i figli non sono in grado di rappresentarsele e quindi di elaborarle e superarle, pur subendone le conseguenze.

Le ricerche mostrano inoltre che i figli

di migranti sono propensi ad avere incontri traumatici con il mondo esterno, principalmente a scuola che è il loro primo contesto di vita al di fuori della famiglia che sono tenuti a investire a livello psichico da soli, senza l'aiuto dei loro genitori che non ne conoscono i codici culturali, il funzionamento, le norme e spesso anche la lingua (Moro, 1989).

## 2.2 Fattori di protezione dei figli di migranti

Moro mostra che i fattori di vulnerabilità e di protezione sono indissociabili, come due lati della stessa moneta. Infatti ogni vulnerabilità può essere trasformata in una vera occasione di crescita e di maturazione personale: ciò grazie alla creatività e alla resilienza che caratterizza i figli di migranti. Occorre quindi prendere in considerazione insieme questi due fattori, per evitare la stigmatizzazione e la patologizzazione dei figli di migranti, che deriva dal focalizzarsi esclusivamente sulle loro vulnerabilità.

Utilizzare l'approccio transculturale ci permette di prendere in considerazione tanto i fattori di vulnerabilità che i fattori di protezione dei figli di migranti, in modo tale da costruire dei dispositivi che siano adatti ai loro bisogni specifici e che favoriscano la ricerca di senso riguardo alle cause delle attuali difficoltà e fragilità, non essendo esse intrinseche ma contestuali. Tali fragilità sono legate al fatto di essere per definizione dei giovani bi- o pluriculturali e quindi tra due o più culture. Inoltre, promuovendo l'elaborazione e la ricerca di senso attorno ai fattori specifici di vulnerabilità e di protezione, l'approccio transculturale favorisce l'*empowerment* e l'acquisizione di un ruolo attivo da parte loro.

Tra i fattori di protezione specifica dei figli di migranti troviamo l'*incontro con i "passatori di frontiere"*. Moro (2004) li definisce i membri della società d'accoglienza che valorizzano la cultura di origine dei genitori migranti, che favoriscono il passaggio degli studenti figli di

migranti dal mondo della famiglia a quello della scuola in modo armonioso.

Altri due fattori di protezione sono la *trasmissione e la valorizzazione dei saperi detti "profani" della famiglia*, che possono essere linguistici (lingua materna dei genitori), culturali, educativi, culinari, tradizionali, religiosi, ma anche legati alla storia dei genitori e della famiglia. La trasmissione e la valorizzazione di tali saperi promuovono l'affiliazione culturale al Paese di origine dei genitori e lo sviluppo della stima di sé in quanto appartenente a tale gruppo culturale. Tutto ciò promuove la costruzione identitaria armoniosa dei bambini e degli adolescenti figli di migranti, nel rispetto delle loro appartenenze plurali e senza che vi sia un sentimento di concorrenza fra di esse. I bambini figli di migranti che ricevono una trasmissione familiare frammentaria, giunti all'adolescenza sono suscettibili d'incontrare delle difficoltà nella loro ricerca identitaria. Mentre i bambini figli di migranti che ricevono una trasmissione familiare svalutata, sono propensi a sviluppare un sentimento di vergogna delle proprie origini.

Le ricerche di Moro (2002; 2004) dimostrano che anche il bilinguismo parziale facilita l'apprendimento di una seconda lingua, a condizione che il bambino abbia una rappresentazione positiva della lingua materna dei genitori. In tale caso, il bambino userà la lingua materna come base linguistica sufficientemente solida su cui ancorare l'apprendimento della sua seconda lingua, operando dei legami e dei passaggi tra le due lingue.

In caso contrario, egli avrà l'impressione di dover fare tabula rasa della conoscenza linguistica acquisita precedentemente, per poter imparare la seconda lingua. Questo implica l'approccio alla seconda lingua come se fosse la prima con la quale si è entrati nel linguaggio e ciò rende il processo di apprendimento ben più difficile e complesso.

Il bilinguismo parziale può avere anche dei benefici affettivi per i figli di migranti. Infatti, parlare la lingua materna dei genitori, vale

a dire il loro linguaggio del cuore, promuove l'instaurazione di un legame di attaccamento sicuro tra genitori e figli.

Un altro fattore di protezione è l'*assenza di gerarchizzazione* tra i saperi dei figli di migranti, ovvero tra le lingue, le culture e i saperi famigliari e scolastici, il che favorisce la costruzione identitaria armoniosa, senza costringerli a scegliere tra i loro mondi di appartenenza (Moro, 1998). La gerarchizzazione tra i saperi invece conduce a privilegiare uno dei due mondi a scapito dell'altro e può quindi portare a rifiutare uno dei due: ciò significa rinunciare a una parte di se stessi, dato che i figli di migranti sono per definizione delle persone biculturali o pluriculturali.

Infine, il *"métissage culturale"* è un processo creativo e dinamico che consiste nel prendere degli elementi positivi e protettivi di entrambe le culture d'appartenenza, a seconda delle loro esperienze e delle loro preferenze, per costruire una cultura a sé che sarà quindi nuova e meticcica rispetto alle altre due (Moro, 2004). Il *métissage culturale* permette alle persone che hanno fatto l'esperienza diretta o indiretta della migrazione di costruire dei ponti e dei legami fra i loro diversi mondi di appartenenza.

Le ricerche che si rifanno all'approccio transculturale dimostrano che la scuola può costituire un ponte tra le famiglie migranti e la società di residenza, facilitando la riuscita e l'inclusione scolastica. Ma cos'è il transculturale e come possiamo utilizzarlo per tessere dei legami tra scuola e famiglie migranti, in modo da aiutare al meglio gli studenti che provengono da esse?

### 3. L'approccio teorico-metodologico transculturale

L'approccio transculturale viene usato in diverse discipline e ambiti di applicazione dove viene definito in modo assai vario. Il prefisso *trans* di transculturale può rimanda-

re sia all'azione di attraversare o passare da una cultura ad un'altra sia alla dimensione che si trova al di là di tutte le culture, ovvero che rimanda a ciò che le accomuna tutte (Forestal, 2008).

Per mancanza di spazio, e anche perché ciò esulerebbe dall'obiettivo del presente articolo, non presenteremo la storia di tale approccio, proponiamo invece di prendere spunto dalla classificazione del padre dell'etnopsicoanalisi, Georges Devereux, sui tre tipi di psicoterapie che prendono in considerazione l'aspetto culturale: l'*intraculturale*<sup>4</sup>, l'*interculturale*<sup>5</sup> e il *metaculturale* (Derivois, 2017).

Secondo Devereux (1978), l'approccio metaculturale, noto a livello internazionale come approccio transculturale, viene utilizzato per favorire l'incontro tra professionisti e utenti appartenenti a culture diverse. A differenza dell'approccio interculturale, l'approccio transculturale non presuppone nessuna conoscenza previa della cultura altrui, bensì l'utilizzo del concetto antropologico di cultura con l'obiettivo di colmare il divario tra le culture.

Ma che cos'è la cultura? Cercare di rispondere esaustivamente a tale interrogativo è assai arduo poiché è improponibile qui riuscire a esplorare le molteplici definizioni proposte dai numerosi antropologi e psicologi che se ne sono occupati. Cercheremo quindi di esporre solamente alcune suggestioni offerte da vari autori.

Kirmayer, Guzder e Rousseau (2013) hanno identificato diversi significati del concetto di cultura, tra cui quello di essere un sistema tanto di conoscenza come di pratiche che permettono di dare significato all'esperienza vissuta.

La cultura può essere definita come «un sistema costituito da una lingua, da un siste-

ma di parentela, da un corpus di tecniche e di modi di fare (gli ornamenti, la cucina, le arti, le tecniche di cura, le tecniche di accudimento dei bambini) [...]» (Moro, 2004, p. 12).

La cultura non dev'essere considerata come un sistema chiuso, statico e monolitico, bensì come un sistema aperto e in continuo cambiamento. Infatti, i sistemi culturali interagiscono fra di loro a livello locale e attraverso connessioni transnazionali trasformando i significati e le pratiche culturali (Hannerz, 1993, in Sturm 2016).

Laplantine (2007), sottolinea che la psiche e la cultura sono i volti interno ed esterno di se stessi. «La dimensione psicologica è "l'interno" della cultura, mentre la cultura è "l'esterno" della psiche» (p.73).

Per Moro, ogni persona esegue un processo inconscio di declinazione individuale degli elementi culturali che le vengono trasmessi, in funzione delle sue preferenze, delle sue esperienze passate, così come dell'educazione ricevuta. I bambini migranti e figli di migranti sono costretti a dare prova di grande creatività nell'affrontare le molte riorganizzazioni e riaggiustamenti psicologici, culturali e linguistici imposti loro dal contesto migratorio. Riguardo alla funzione della cultura, essa offre una griglia di lettura del mondo che serve agli individui che vi appartengono per anticipare ciò che può succedere in un dato momento, quindi la cultura serve loro per proteggersi (Moro e Baubet, 2003). Ciò che ne consegue è che tutte le produzioni culturali hanno lo stesso valore e la stessa funzione di protezione nei confronti dei loro membri. Per questo nessuna cultura può essere considerata come migliore di un'altra in senso assoluto. Il presupposto che sta dietro a questa argomentazione è l'esistenza di un'universalità

<sup>4</sup> In cui il terapeuta ed il paziente appartengono alla stessa cultura, il che non li esonera da malintesi culturali, ma ne facilita l'individuazione e la risoluzione dato che il terapeuta tiene conto delle dimensioni socio-culturali.

<sup>5</sup> In cui il terapeuta ed il paziente appartengono a culture diverse. Il terapeuta s'interessa alla cultura del paziente e ne tiene conto per favorire il dialogo interculturale e la relazione.

psichica che, da un punto di vista epistemologico, significa che «tutte le produzioni umane sono uguali; vale a dire che le nostre differenze culturali hanno lo stesso statuto» (Ahovi, 2006, pp. 110-111).

Per Devereux (1978), l'approccio transculturale consiste nell'utilizzare le invarianze culturali<sup>6</sup> come leve per colmare il divario culturale tra professionisti e utenti migranti. Il professionista sarà in grado di favorire la costruzione di una relazione di fiducia e di un'alleanza di lavoro con l'utente migrante quanto più sarà in grado di prendere in considerazione la sua interpretazione del mondo e il suo modo di rapportarsi con gli altri. Tali fattori non sono influenzati solamente dalla cultura d'appartenenza ma anche dall'idiosincrasia di ognuno e dal suo passato.

L'approccio transculturale ha per obiettivo ultimo il costruire una comunità umana transculturale attraverso il riconoscimento e la valorizzazione della dimensione culturale e il superamento delle differenze reciproche (Moro 2012, in Ouari 2015). Ciò nonostante, tenere in conto l'appartenenza culturale degli studenti non è un compito privo di rischi e richiede lo sviluppo da parte degli insegnanti di competenze transculturali che sono nuove per loro.

L'approccio transculturale, a differenza dell'approccio interculturale, presta grande attenzione ai processi inconsci e principalmente a quelli suscitati dall'alterità culturale tra professionisti e utenti migranti. Devereux (1967) sottolinea che essere confrontati con l'alterità culturale è una situazione potenzialmente ansiogena che può portarci a mettere in atto dei meccanismi di difesa, come per esempio ad avere dei pregiudizi razziali, a giudicare, a discriminare, a colpevolizzare, a rifiutare l'altro, oppure a proiettare sull'altro aspetti negativi che non accettiamo di noi stessi, etc.

Per rendere conto di tali fenomeni, Devereux ha coniato il concetto di contro-transfert culturale che egli definisce come la somma delle reazioni emozionali, cosce e inconscie, tra persone appartenenti a culture diverse (Ranchetti, 2015). Moro (2012) dimostra che il contro-transfert culturale non è né buono né cattivo in sé, ma è qualcosa di naturale e spontaneo in ogni essere umano; per ridurre le conseguenze negative (tra cui figurano anche i malintesi e i conflitti culturali) occorre però elaborare il proprio contro-transfert culturale. L'autrice propone due modalità di elaborazione del contro-transfert culturale: il decentramento culturale e l'elaborazione dell'alterità in sé. Il decentramento culturale consiste nel prendere coscienza di come la nostra griglia culturale di lettura del mondo ci influenzi nella percezione della realtà e nel rapporto con gli altri. Decentrarci a livello culturale vuole dire «costruire una posizione interna che ci permetta di non riportare l'ignoto al noto» (Moro & Baubet, 2003, p. 185).

Come se avessimo un paio di occhiali con un filtro giallo e incontrassimo persone che portano degli occhiali con un filtro blu. Il decentramento culturale vuol dire rendersi conto che nessuno dei due vede la realtà così come essa è veramente, ma la costruiamo attraverso il filtro della nostra cultura di appartenenza. Ciò vuol dire tollerare la frustrazione nel renderci conto che entrambi vediamo una sfumatura cromatica diversa che costituisce per noi la nostra realtà, ma non per questo siamo autorizzati a costringere l'altro a vedere la realtà come la vediamo noi.

Il decentramento culturale ci permette di uscire da una posizione di etnocentrismo culturale, secondo la quale si considera che la propria cultura sia al centro del mondo e che sia migliore in assoluto rispetto alle altre. Possiamo fare degli sforzi nell'incontro intercultu-

---

<sup>6</sup> Insieme degli elementi che si ritrovano in maniera costante in tutte le culture, per esempio il linguaggio, i rituali, l'educazione, la trasmissione, i legami familiari, etc.

rale per metterci al posto dell'altro e tentare di percepire la realtà dal punto di vista altrui. Andando un po' più in là con la metafora degli occhiali, ciò vuol dire servirci degli occhiali altrui, ovvero blu, il che ci permetterà di vedere la realtà di colore verde, dato che non potremmo mai sbarazzarci degli occhiali culturali con i quali siamo cresciuti. Lo sforzo per vedere la realtà di un colore comune all'utente migrante rappresenta ciò che Moro (2004) definisce *métissage culturale*.

Il decentramento culturale può essere raggiunto attraverso la migrazione, i viaggi e il soggiorno all'estero, oppure avendo fatto l'esperienza di sistemi educativi e di salute diversi dai propri, a condizione che queste esperienze vengano elaborate in modo tale da evitare di portare l'ignoto alle proprie categorie d'interpretazione del mondo che sono codificate a livello culturale.

Riguardo alla seconda modalità di elaborazione del contro-transfert culturale, Moro (2004) ritiene che per capire e accogliere al meglio l'alterità culturale sia indispensabile aver prima elaborato *l'alterità in sé*. Ciò implica diventare sempre più coscienti della nostra alterità a livello culturale ma anche a livello inconscio.

Moro e Baubet (2009) definiscono l'alterità in sé come «un sentimento che viene provato in misura maggiore o minore da tutti i migranti e da tutti i figli di migranti nel momento in cui viene a mancare una coerenza immediata [...] fra ciò che è stato trasmesso e ciò che viene vissuto, fra il di fuori e il di dentro» (p. 68), fra l'esperienza soggettiva e intersoggettiva. Il sentimento d'alterità in sé, a nostro avviso, può essere vissuto ugualmente da una persona che ha fatto l'esperienza della migrazione all'interno del proprio

Paese di origine oppure tra classi sociali e contesti co-culturali in seno a una stessa cultura nazionale. Il nostro concetto di cultura rimane assai ampio dato che consideriamo che ogni famiglia, così come ogni gruppo di appartenenza e ogni istituzione, abbia una cultura a sé.

Tutti noi possiamo ricordare delle situazioni nelle quali, pur essendo fra i nostri simili, ci siamo sentiti estranei o diversi da loro. Ad esempio, i primi giorni di lavoro in seno a una nuova istituzione, i primi giorni di frequenza in una nuova scuola, etc. Per poter utilizzare il sentimento di alterità in sé provato in tali situazioni, mettendolo al servizio della relazione con gli studenti figli di migranti e le loro famiglie, è indispensabile averlo prima elaborato a livello conscio.

#### **4. La mediazione scolastica transculturale: un dispositivo specifico**

Da tempo l'approccio transculturale viene utilizzato in Francia per creare dispositivi specifici per accogliere e accompagnare al meglio gli utenti migranti e discendenti di migranti. Recentemente questo approccio è stato adattato all'ambito scolastico, consentendo lo sviluppo di un dispositivo di mediazione scolastica che è particolarmente, ma non esclusivamente, adatto ai figli di migranti così come alle loro famiglie. Questo dispositivo è il primo intervento di questo tipo in Francia e anche all'estero, secondo la nostra conoscenza. La mediazione scolastica transculturale è un intervento preventivo ispirato a due dispositivi clinici, ovvero la consultazione transculturale a geometria variabile<sup>7</sup> e

<sup>7</sup> Consultazione psicoterapeutica sviluppata dalla Prof.ssa Moro nel 1989 (Measham, Heidenreich-Dutray, Rousseau & Nadeau, 2014). Si tratta di una consultazione di seconda intenzione rivolta contemporaneamente ai pazienti migranti, alle loro famiglie e ai professionisti che si prendono cura di loro (Moro & Baubet, 2003). Essa si svolge all'interno di un gruppo multiculturale e multidisciplinare di co-terapeuti che viene diretto da un terapeuta principale (Nathan, 1988).

la mediazione transculturale<sup>8</sup> creata dal dottor Bouznah nel 1999.

La mediazione scolastica transculturale è stata costruita nella sua versione pilota durante l'anno scolastico 2013-2014, in seno a una scuola secondaria di primo grado parigina a forte componente multiculturale. Ciò è stato possibile per via di una collaborazione tra gli insegnanti e l'équipe Métisco<sup>9</sup> del Centro Babel. Inizialmente l'équipe interveniva presso gli allievi, figli di migranti con difficoltà scolastiche, attraverso dei workshop transculturali che avevano l'obiettivo di valorizzare le loro appartenenze pluriculturali e plurilinguistiche per favorire la loro affiliazione scolastica e riconciliarli con l'apprendimento scolastico. Ben presto ci si è resi conto che l'assenza dei genitori e degli insegnanti rendeva l'intervento solo parzialmente benefico per tali adolescenti. Il dispositivo di mediazione scolastica transculturale si è così costruito per facilitare l'alleanza tra scuola e famiglia, tenendo conto dei bisogni della triade costituita dall'allievo, dalla famiglia e dagli insegnanti, in modo tale da intervenire molto più efficacemente e approfonditamente per sbloccare una situazione di impasse scolastica.

Attualmente questo dispositivo è stato adattato ad altri contesti e livelli scolastici, dalla scuola dell'infanzia, passando per la primaria e fino al liceo. L'attivazione del dispositivo prevede una fase iniziale di formazione dei docenti all'approccio transculturale e alla mediazione scolastica transculturale e dev'essere attivamente sostenuto dal direttore della scuola.

Le indicazioni per questo particolare tipo di mediazione includono le difficoltà che si

manifestano in seno alla scuola e al processo di apprendimento. Qualsiasi manifestazione di sofferenza scolastica costituisce un sintomo che rappresenta una richiesta d'aiuto dello studente verso gli insegnanti, che sono quindi tenuti a rispondere. Quando gli insegnanti trovano difficoltà a rispondere a tali richieste, oppure quando ritengono d'aver utilizzato tutti i mezzi a loro disposizione senza arrivare a sbloccare l'impasse scolastica, allora si orientano verso la mediazione scolastica transculturale alla ricerca di ulteriori chiarimenti per poter intervenire al meglio.

Tutte le domande di mediazione sono fatte dagli insegnanti, il che implica un lavoro di valutazione dell'indicazione, preliminare all'organizzazione della mediazione scolastica. Durante la fase di preparazione della mediazione, riceviamo infatti gli insegnanti che ci presentano le situazioni che pongono loro interrogativi o difficoltà e procediamo sia a valutare l'indicazione della mediazione che ad analizzare la loro richiesta, in modo da aiutarli a costruire una domanda d'aiuto che li includa come attori del cambiamento. Questo richiede un accompagnamento nella presa di coscienza della propria implicazione, conscia o inconscia, nel sintomo e nella rimessa in questione della rappresentazione iniziale della difficoltà e del proprio posizionamento riguardo ad essa.

I beneficiari della mediazione sono i componenti della triade costituita dallo studente in difficoltà scolastica, dalla sua famiglia e dagli insegnanti che hanno individuato il suo malessere scolastico. Dato che i bambini e gli adolescenti sono profondamente influen-

---

<sup>8</sup> Dispositivo sviluppato in ambito ospedaliero, adattato in seguito alla protezione dell'infanzia. Il suo scopo è di facilitare l'incontro e l'accompagnamento degli utenti migranti da parte dei professionisti del Paese d'accoglienza. Quando questi ultimi incontrano difficoltà nell'adesione degli utenti al progetto terapeutico o educativo, richiedono una negoziazione fra rappresentazioni della malattia, della sofferenza e dei codici culturali diversi.

<sup>9</sup> Costituito da psicologhe cliniche specializzate in ambito transculturale e scolastico. Le attività dell'équipe riguardano la ricerca, la formazione e l'intervento in ambito scolastico sotto forma di gruppi di sostegno per gli adolescenti e per i loro genitori, supervisione per gli insegnanti, workshop transculturali e mediazione scolastica transculturale.

zati da ciò che avviene nei loro contesti di sviluppo, il nostro punto di partenza è che, per poter sbloccare una situazione d'impasse scolastica, occorre agire su tale triade poiché essa costituisce un vero e proprio sistema relazionale governato da dinamiche d'omeostasi che possono opporre resistenza al cambiamento.

In seno al dispositivo di mediazione scolastica transculturale operano due professionisti che sono esterni all'istituzione scolastica, ovvero la mediatrice scolastica dell'équipe Métisco e il mediatore o la mediatrice linguistico-culturale. La mediatrice scolastica è una psicologa clinica che in seno al dispositivo assume un ruolo di animatrice e di promotrice della comunicazione tra scuola e famiglia. La mediatrice scolastica sostiene il discorso tanto della famiglia come della scuola, facendo attenzione a non stringere alleanza con una a scapito dell'altra. Il mediatore o la mediatrice linguistico-culturale condivide la stessa lingua materna e la stessa appartenenza culturale della famiglia. Inoltre il mediatore o la mediatrice linguistico-culturale favorisce il passaggio tra le lingue, le culture e i saperi dei due mondi d'appartenenza dello studente. La sua competenza culturale gli/le facilita l'individuare e l'aiutare la mediatrice scolastica a districare malintesi e conflitti culturali creati tra la scuola e le famiglie migranti. Inoltre il suo intervento promuove la valorizzazione della lingua e dei saperi "profani" della famiglia tanto culturali, come educativi, culinari e addirittura religiosi, in seno all'istituzione scolastica che si vuole invece garante della trasmissione dei saperi accademici.

Il mediatore o la mediatrice linguistico-culturale può rappresentare un modello identificatorio per lo studente figlio di migranti, dato che incarna un esempio vivente della possibilità di costruirsi armoniosamente tra due culture d'appartenenza e dell'utilità del proprio bagaglio linguistico e culturale in ambito professionale.

Riguardo allo svolgimento di una mediazione scolastica transculturale, si noti che tutte le sedute cominciano col domandare alla famiglia e allo studente di condividere la storia scolastica di quest'ultimo fin dal primo incontro con l'istituzione scolastica. Questo permette di esplorare gli antecedenti del sintomo scolastico attuale, che ha una sua storia. Nella seconda parte della mediazione si domanda agli insegnanti la loro rappresentazione del sintomo e del suo decorso durante l'anno scolastico. Tale procedura permette di contestualizzare il sintomo attuale nelle sue diverse dimensioni, ovvero scolastica, psicologica, familiare, transgenerazionale, sociale, culturale, geopolitica, storica, etc. Inoltre questa procedura favorisce una graduale presa di coscienza dell'implicazione soggettiva di ogni membro della triade sia nello sviluppo che nella cristallizzazione del sintomo. Progressivamente lo studente potrà alleviare i suoi sentimenti di colpevolezza e di solitudine che, se sono troppo intensi, possono divenire paralizzanti. Nella terza fase della mediazione avvengono spesso dei cambiamenti nelle rappresentazioni del sintomo, che vanno di pari passo con l'aumento dell'implicazione personale, della presa di coscienza e della condivisione della responsabilità della risoluzione dell'impasse scolastica nella quale si trovano tutti i partecipanti. Grazie all'aiuto della mediatrice scolastica, i componenti della triade lavoreranno insieme per cercare le risorse disponibili nel loro sistema relazionale al fine di aggirare o eliminare lo scoglio attuale nel quale si trovano.

## **5. Motivazione e metodologia della ricerca**

Le ricerche internazionali hanno il merito, come accennato precedentemente, di misurare l'importanza dell'insuccesso scolastico degli allievi figli di migranti. Ciononostante esse lasciano nell'ombra la questione della

soggettività degli attori. Per questo motivo abbiamo voluto offrire la possibilità di esprimersi agli studenti, a cui difficilmente le statistiche danno parola, così come ai loro genitori e ai loro insegnanti.

La nostra è la prima ricerca condotta sul dispositivo di mediazione scolastica transculturale. Il suo obiettivo principale è quello di esplorare l'impatto delle sessioni di mediazione percepito dalla triade (allievo-famiglia-insegnante) di partecipanti. Il terreno della ricerca comprende la scuola secondaria di primo grado, dove esso è stato concepito e installato nella sua versione pilota.

La raccolta dei dati è stata effettuata in due fasi complementari. Nella fase iniziale abbiamo utilizzato il metodo dell'osservazione partecipante, applicato a tutte le sessioni di mediazione scolastica transculturale. Questa fase ha condotto alla costruzione di guide d'intervista emergenti direttamente dal terreno di ricerca. Nella seconda fase abbiamo realizzato delle interviste cliniche individuali e semi-strutturate con ciascuno dei partecipanti. Le interviste con le famiglie che non parlavano francese sono state condotte con l'aiuto di mediatori culturali, i quali sono stati previamente informati degli obiettivi della ricerca e della guida all'intervista.

Riguardo all'analisi dei dati, abbiamo condotto delle analisi qualitative, sia trasversali che longitudinali, sul discorso della triade di partecipanti. A tale scopo abbiamo utilizzato una guida d'analisi che includeva delle variabili transculturali, socio-antropologiche e psicodinamiche.

## 6. Qual è l'impatto della mediazione scolastica transculturale?

I risultati della nostra ricerca sull'impatto della mediazione scolastica transculturale (Lerin, 2017) dimostrano che tale intervento costituisce uno strumento d'inclusione scolastica particolarmente adatto, anche se non

esclusivo, per studenti figli di migranti della seconda e della terza generazione che presentano delle difficoltà d'inclusione in ambito scolastico che possono manifestarsi nell'apprendimento, nell'iscrizione in seno al gruppo di pari oppure nell'espletamento del ruolo di studente.

I risultati mostrano che l'efficacia del dispositivo di mediazione scolastica transculturale è associato a un certo numero di condizioni di messa a punto, per esempio:

1. l'utilizzo in un'ottica preventiva;
2. l'individuazione precoce delle difficoltà d'inclusione scolastica e l'attivazione precoce dell'intervento;
3. l'appropriazione del dispositivo da parte dei partecipanti che richiede un'articolazione tra la richiesta d'aiuto istituzionale, portata dall'insegnante, quella dello studente e quella della famiglia;
4. l'implicazione personale, non solo professionale, e l'impegno dell'insegnante nei confronti dello studente e della sua famiglia ben prima che la mediazione abbia luogo. Quest'ultima condizione mette in luce l'importanza della dimensione relazionale nell'intervento verso gli allievi in difficoltà d'inclusione in ambito scolastico, che non dev'essere scissa dalla dimensione puramente scolastica ed educativa.

## 7. Conclusioni

La mediazione scolastica transculturale ha l'obiettivo di promuovere il benessere e la riuscita scolastica degli studenti figli di migranti, così come la loro costruzione identitaria armoniosa e rispettosa delle affiliazioni plurali. Questo dispositivo d'intervento s'iscrive così nel movimento dell'inclusione scolastica che mira a favorire l'uguaglianza di opportunità di partenza tra gli studenti autoctoni e migranti, per fare in modo che tutti gli studenti possano trovare il loro posto a scuola, indipendentemente dalle competen-

ze diverse, dal genere o orientamento sessuale e dalle origini culturali e religiose (Sarot *et al.*, 2016).

Inoltre, la mediazione scolastica transculturale promuove la creazione di legami tra scuola e famiglie migranti favorendo un'alleanza educativa tra gli adulti di riferimento di entrambi i mondi attorno agli studenti in difficoltà. Questa funzione di tessitura di legami permette di ridurre uno dei principali fattori di vulnerabilità dei figli di migranti, ovvero la scissione fenomenologica tra i mondi di appartenenza. Per Moro (2010) infatti «i meccanismi di scissione e i conflitti che conseguono devono essere considerati fattori determinanti della vulnerabilità (specificata) dei figli dei migranti» (p. 155).

Gli insegnanti sono più che mai chiamati

a compiere il ruolo di “passatori di frontiere» presso i loro allievi migranti e figli di migranti per aiutarli a trovare il proprio posto a scuola e negli apprendimenti (Galissou, 2006).

Ciononostante, la via verso l'inclusione scolastica degli studenti figli di migranti è ancora lunga e non esente da rischi e ostacoli. Perciò, la formazione dei docenti per la ricognizione dei bisogni specifici degli studenti figli di migranti in difficoltà scolastiche, così come la ricerca in ambito interculturale e transculturale, devono essere ulteriormente promosse, in modo da aiutare gli insegnanti a riconoscere e accogliere l'alterità plurilingue e pluriculturale in seno alla scuola, consentendo così agli studenti di trasformarla in una ricchezza piuttosto che in uno svantaggio.

## Bibliografia

- Ahovi, J. (2006). *Posto del transculturale nella consultazione psi*. *Enfances & Psy*, 30(1), pp.110-120.
- Beauchemin, C., Hamel, C. & Simon, P. (2016). *Traiettorie e Origini. Inchiesta sulla diversità di popolazioni in Francia*. Parigi: Ined.
- Derivois, D. (2017). *Clinica della mondialità: vivere insieme a se stessi, vivere insieme agli altri*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Devereux, G. (1967). *Dall'angoscia al metodo*. Parigi: Flammarion.
- Devereux, G. (1978). *L'etnopsichiatria. Etnopsichiatrica*, 1 (1), pp. 7-13.
- Forestal, C. (2008). *La démarche transculturelle en Didactique des Langues-Cultures: une démarche discutabile et/ou qui mérite d'être discutée?* *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152(4), pp. 393-410.
- Galisson, R. (2006). *Le origini di uno sviluppo sostenibile della ricerca nel campo dell'educazione e istruzione attraverso le lingue e culture*. In *Hommage à Robert Galisson*. Université Aristote de Thessalonique, University Studio Press.
- Gavazzi, E., & Zampella, E. (2009). *Ragazzi migranti nella scuola italiana*. In M.R. Moro, Q. De La Noë, Y. Mouchenik, T. Baubet (Ed.), *Manuale di psichiatria transculturale: Dalla clinica alla società* (pp. 269-273). Milano: Franco Angeli.
- Giraud, M. (1995). *L'approccio interculturale: falsi dibattiti e vere sfide*. *Migrants formation: Identités et cultures à l'école*, 102, pp. 51-73.
- Idris, I. (2016). *Religioni a scuola e laicità*. Seminario «mediazione famiglia-scuola: per una scuola di tutti i mondi», tenuto il 13 maggio à la Maison des Adolescents - Maison de Solenn de l'ospedale Cochin à Parigi.
- Kirmayer, L. J., Guzder, J., & Rousseau, C. (2013). *Consultazione culturale*. New York: Springer.
- Laplantine, F. (2007). *Etnopsichiatria psicanalitica*. Paris : Beauchesne.
- Lerin, T. (2017). *Analisi qualitativa dell'impatto della mediazione scolastica transculturale*. Tesi di dottorato in psicologia clinica, sotto la direzione della Prof.ssa Marie Rose Moro, Università Paris 13.
- Lorreyte, B. (1989). *Le politiche d'integrazione dei giovani immigrati*. Atti della conferenza di Vaucresson del 25 e 26 maggio 1988. CIEMI. Parigi: L'Harmattan.
- Measham, T., Heidenreich-Dutray, F., Rousseau, C., & Nadeau, L. (2014). *Consultazione culturale in psichiatria dell'infanzia*. In L. Kirmayer, C. Rousseau, J. Guzder (Eds.). *Consultazione culturale: l'incontro con l'altro nei servizi di salute mentale*. New York, NY: Springer Science+Business Media : 71 -89.
- Mons, N. (2008). *Valutazione delle politiche educative e comparazioni internazionali*. *Revue française de pédagogie*, 164, pp. 5-13.
- Moro, M.R. (2012). *Bambini dell'immigrazione, una fortuna per la scuola*. Parigi: Bayard.
- Moro, M.R. (2002). *Bambini di qui venuti d'altrove. Nascere e crescere in Francia*. Parigi: La Découverte.
- Moro, M.R. (1989). *Il bambino esposto*. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, 12, pp. 69-84.
- Moro, M.R. (2010). *I nostri bambini di domani: per una società multiculturale*. Parigi: Odile Jacob.
- Moro, M.R., Baubet, T. (2003). *Psichiatria e migrazioni*. Parigi: Masson.
- Moro, M.R. (2004). *Psichiatria transculturale del bambino e dell'adolescente*. Parigi: Dunod.
- Moro, M.R. (1998). *Qualche definizione in etnopsichiatria: per la ricerca*. *Bulletin de la Fédération Française de Psychiatrie*, 17, pp. 6-7.
- Moro, M.R., & Baubet, T. (2009). *Basi della clinica transculturale*. In M.R. Moro, Q. De La Noë, Y. Mouchenik, T. Baubet (Ed.), *Manuale di psichiatria transculturale: Dalla clinica alla società* (pp. 59-76). Milano: Franco Angeli.

- Nathan, T. (1988). *Lo sperma del diavolo. Elementi di etnopsichiatria*. Paris: PUF.
- OCDE (2016b). *Risultati PISA 2015 (Volume I): L'eccellenza e l'equità nell'educazione*. Parigi: Edizioni OCDE, <http://www.oecd.org/fr/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i-9789264267534-fr.htm>, 13 maggio 2018.
- OCDE (2016a). *Sguardi sull'educazione 2016: Gli indicatori dell'OCDE*. Parigi: Edizioni OCDE, <http://www.oecd.org/fr/edu/regards-sur-l-education-19991495.htm>, 13 maggio 2018.
- Ouari, K. (2015). *Verso una pedagogia transculturale delle lingue-culture: emergenza di una parola che fa senso per gli adolescenti*. Tesi di dottorato in Scienze dell'Educazione. Università di Cergy Pontoise.
- Palaiologou, N., & Dietz, G. (2012). *Mappatura del vasto campo dell'educazione multiculturale e interculturale nel mondo: verso lo sviluppo di una nuova cittadinanza*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- PISA (2015). *Programma per la valutazione internazionale degli studenti. Risultati alla lente*. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>, 13 maggio 2018.
- PISA (2012). *Programma per la valutazione internazionale degli studenti*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>, 13 maggio 2018.
- Ranchetti, G. (2015). *Il percorso identitario degli adolescenti di origine straniera. Tra culture affettive e diversità culturali*. Milano: Franco Angeli.
- Sarot, A., & Bouznah, S. (2016). La mediazione transculturale a scuola o nei luoghi di cura. In M. Bossuroy (Dir.). *La psicologia clinica transculturale: 11 schede per comprendere*, pp.105-116. Parigi: Editions In Press.
- Sarot A., Chomentowski M., & Moro M.R. (2013). *Lottare contro il fallimento scolastico dei figli di migranti*. Soins Pédiatrie-Puériculture, 271, pp. 35-40.
- Sturm, G. (2016). La questione culturale nella clinica: fondamenti concettuali e orientamenti. In M. Bossuroy. (2016). *La psicologia clinica transculturale: 11 schede per comprendere*, pp.5-9. Parigi: Editions In Press.



**Michael D. Burroughs**  
*California State University (USA)*

**[pp. 117-134]**

**Federica Valbusa**  
*University of Verona (Italy)*

**Tugce B. Arda Tuncdemir**  
*Pennsylvania State University (USA)*

**Luigina Mortari**  
*University of Verona (Italy)*

# MelArete and PEECh: two educational approaches to develop ethical and emotional competences

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Federica Valbusa at the following address: Dipartimento di Scienze Umane - Lungadige Porta Vittoria, 17 37129 Verona (Italy). E-mail: federica.valbusa@univr.it

---

## Abstract

Our current era is characterized, in part, by crises in education. Research reveals high rates of students dropping out of school, disengagement from education, and behaviors that can interfere with school performance and, potentially, with later success in life. Furthermore, among school-age youths, experiences of mental health problems and significant depression are not rare. Responding to these situations requires us to focus on the holistic development of children, promoting experiences in schools that allow children to acquire skills that are necessary for success in life. Several areas of research demonstrate that social-emotional learning (SEL) interventions are effective in addressing interpersonal and intrapersonal growth and development in students. However, the authors believe that social-emotional education, by itself, is not sufficient and that ethics education should be added to SEL initiatives in order to educate the whole child. Starting from these premises, in this paper we present two ethics education and SEL projects: *Philosophical Ethics in Early Childhood* (PEECh), promoted by the Kegley Institute of Ethics (California State University, Bakersfield, USA) and the Rock Ethics Institute (Pennsylvania State University, USA) and implemented in several American Preschool classrooms; and *MelArete*, promoted by CRED (Center of Educational and Didactic Research) of the University of Verona (Italy) in several Italian primary schools.

**Keywords:** Social-emotional learning, Ethics education, PEECh, MelArete.

## Estratto

La nostra epoca è attraversata da crisi che interessano diversi ambiti, fra cui quello educativo. A questo proposito, la ricerca evidenzia alti tassi di abbandono scolastico, disimpegno e comportamenti che possono interferire con il rendimento a scuola e, potenzialmente, con la successiva realizzazione personale degli studenti. Fra i giovani in età scolastica, inoltre, non sono rari i casi di disagio psicologico e di depressione. Per far fronte a queste situazioni dobbiamo concentrarci su uno sviluppo olistico dei bambini, promuovendo nelle scuole esperienze che consentano loro di acquisire le competenze necessarie per far fiorire appieno le loro potenzialità esistenti. Da più prospettive è stata dimostrata l'efficacia degli interventi di social-emotional learning (SEL) per promuovere la maturazione e lo sviluppo interpersonale ed intrapersonale degli studenti. Gli autori ritengono, tuttavia, che l'educazione socio-emotiva da sola non sia sufficiente e che le iniziative di social-emotional learning vadano accompagnate dall'educazione etica per favorire uno sviluppo olistico del bambino. Date queste premesse, nell'articolo vengono presentati due progetti di educazione etica ed educazione socio-emotiva: il progetto Philosophical Ethics in Early Childhood (PEECh), promosso dal Kegley Institute of Ethics (California State University, Bakersfield, USA) e dal Rock Ethics Institute (Pennsylvania State University, USA) e attuato in varie sezioni di scuola dell'infanzia americane, e il progetto MelArete, promosso dal CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) dell'Università di Verona e attuato in varie scuole primarie italiane.

**Parole chiave:** Social-emotional learning, Educazione all'etica, PEECh, MelArete.

## 1. Introduction

Our current era is characterized, in part, by crises in education. Research reveals high rates of students dropping out of school, disengagement from education, and behaviors that can interfere with school performance and, potentially, with later success in life (Dryfoos, 1997; Durlak *et al.*, 2011; Eaton *et al.*, 2008; Klem & Connel, 2004; Lehr *et al.*, 2003). Furthermore, among school-age youths, experiences of mental health problems and significant depression are not rare (Coie *et al.*, 2000; Greenberg *et al.*, 2003; Greenberg *et al.*, 2001). Without effective intervention and adequate support these issues can give rise to cumulative difficulties that can have negative outcomes throughout life (Merrell & Gueldner, 2010).

Responding to these situations requires us to focus on the holistic development of children (Darling-Hammond, 2015), promoting experiences in schools that allow children to acquire skills that are necessary for success in life (Merrell & Gueldner, 2010). We think that such holistic development requires the promotion of both social-emotional and moral education. While there is a significant amount of research conducted on social-emotional learning in schools, the equal importance of ethics education is often neglected.

Several areas of research demonstrate that social-emotional learning (SEL) interventions are effective in addressing interpersonal and intrapersonal growth and development in students. While there are many definitions of SEL (Merrell & Gueldner, 2010), the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) identifies the main domains of skills fostered by SEL interventions as *self-awareness*, *self-management*, *social awareness*, *relationship skills*, and *responsible decision-making* (see <https://casel.org/what-is-sel>). SEL interventions include two interconnected dimensions: a so-

cial dimension that “indicates a concern for fostering positive relationships with others, such as peers, teachers, and family members”, and an emotional dimension that “indicates a concern for fostering self-awareness or self-knowledge, especially involving emotions or feelings, but also by implication, the cognitions or thoughts that are connected to our emotions” (Merrell & Gueldner, 2010, p. 6). Related to these dimensions, Zins and Elias (2007) define SEL as “the capacity to recognize and manage emotions, solve problems effectively, and establish positive relationships with others, competencies that are essential for all students” (p. 234). Taken together, SEL programs are aimed to enhance the growth of all children, to help them develop healthy behaviors, and to prevent their engaging in maladaptive and unhealthy behaviors (Zins & Elias, 2007).

However, we believe that social-emotional education, by itself, is not enough and that ethics education should be added to SEL initiatives in order to educate the whole child (Burroughs & Barkauskas, 2017). Currently, research supporting the adoption of SEL programs often lacks a clear conception of and a particular focus on ethical competence. The importance of promoting not only social-emotional education but also ethics education is connected to the fact that these approaches are complementary for student development. As Burroughs and Barkauskas (2017) note, “students will benefit from the skills needed to thrive socially and manage emotions, but also, from the possession of personal convictions and ethical values that help guide the use of social and emotional skills in ethical ways” (p. 226). Ethics education plays an essential role in addressing problematic situations by fostering the development of classroom environments informed by and aware of caring attitudes, where children can receive the necessary SEL support and also develop skills in ethical reasoning, dis-

cussion, and reflection. In such supportive contexts, children have opportunities to develop positive relationships and awareness of critical ethical values that nourish an ethical classroom and community.

To illustrate these possibilities, in this paper we present two different ethics education and SEL projects: *Philosophical Ethics in Early Childhood* (PEECh), promoted by the Kegley Institute of Ethics (California State University, Bakersfield, USA) and the Rock Ethics Institute (Pennsylvania State University, USA) and implemented in several American Preschool classrooms; and *MelArete*, promoted by CRED (Center of Educational and Didactic Research) of the University of Verona (Italy) in several Italian primary schools. We choose to present two projects carried out in different national contexts and with different age children in order to show different examples of the possibility for and the effectiveness of combining ethics and SEL education in schools.

## 2. The PEECh project

### 2.1. Theoretical framework

Philosophical Ethics in Early Childhood (PEECh) is a research and education outreach program focusing on dialogue-based education and social-emotional and moral development in early childhood. PEECh is motivated by the belief, based in research, that ethics, social-emotional learning, and philosophical dialogue can and should play critical roles in early childhood education. The work takes inspiration from several pedagogical and research traditions, including *constructivism*, *philosophy for children*, and *social domain theory*.

*Constructivist education* engages children as active participants in the educational process, utilizing collaborative learning and

authentic problem-solving concerning children's interests. This tradition – with historical antecedents in the work of John Dewey (1975; 1997), Jean Piaget (1997), and Maria Montessori (1964), among others – views learning, in part, as the result of authentic problem solving and negotiation between children.

*Philosophy for children* is a constructivist-informed approach to education that focuses on dialogue as the critical means for engaging children in the learning process (Wartenberg, 2014; Mohr Lone & Burroughs 2016). Philosophy for children methodology centers on viewing the classroom as a *community of inquiry* (Lipman, 1991). A community of inquiry (COI) can be approached in numerous ways but centers on engaging children in philosophical dialogue through games, activities, student-generated questions (or other prompts) toward the end of reasoning, perspective-taking, and intellectual exploration in the classroom. The COI environment is participatory and collaborative; both students and teacher are responsible for the content and progression of the dialogue-based lesson.

Also, PEECh is informed by contemporary research in early childhood moral development, particularly by the tradition of *social domain theory*. Social domain theory reveals that children, from a young age (2-3 years), possess basic understandings of and differentiate between social and moral concepts and actions (Nucci 2001; Smetana *et al.*, 2014; Turiel, 2014). Children, from a young age, possess social and moral concerns that can be addressed in classroom dialogue and made the focus of a student-centered educational process. Some of these concerns include fairness (e.g., regarding rules and sharing in the classroom), harm, and inclusion and exclusion of peers (e.g., in play and the social life of the classroom) (Killen, 2007; Smetana *et al.*, 2014).

## 2.2. Pedagogy and curriculum

The PEECh curriculum consists of nine lessons, each including warm-up activities, short stories, guiding questions, and extension activities (See Table 1 for an example). Each lesson begins with a warm-up activity for the class and, following that activity, the teacher reads a short story to the class, acting out the parts of the main characters with puppets. Following the story, the teacher facilitates a discussion on the story themes and questions. After reading the story and discussion, children break into smaller groups and participate in an extension activity related to the theme of the story.

These lessons are implemented by the classroom teachers at least once-per-week for 30-45 minutes and focus on one or more of the following ethics-based concepts: *fairness, personal welfare and the welfare of others* (relating to issues of harm), *inclusion and exclusion of peers*, and *empathy and perspective taking*. According to Social Domain Theory, children begin to develop ethical concepts and understanding from their early and continuing experiences of harm and fairness, starting from the age of 2-3 years (Nucci, 2001; Smetana *et al.*, 2014). Moreover, young children face and make decisions about inclusion and exclusion of

peers that raise social and ethical issues (Killen, 2007). In addition to these skills, empathy is a central moral developmental skill set that begins to develop in early childhood (Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg *et al.*, 2014; Hoffman, 2001).

These areas of moral development also intersect with crucial areas of social-emotional learning. Ethical and social-emotional development are closely related in early childhood and can be mutually reinforcing in classroom practice. For example, *emotion recognition* (an essential SEL skill set) in childhood is an important building block for ethical development (Smetana *et al.*, 2014). As children learn to recognize and understand the emotions of others, to empathize and perspective-take with their peers, they can better understand when their actions (or the actions of a peer) harm a friend. Developing the ability to recognize and understand emotions (SEL skill sets) is an essential first step in developing concern for others and, in turn, responding with responsible decisions (ethical skills sets).

Stories used to highlight and facilitate discussion on these concepts are written by PEECh researchers except for two already-published works of children's literature: *Rainbow Fish to the Rescue!* (Pfister & James, 1995) and *Hey, Little Ant* (Hoose *et al.*, 1998).

### LESSON 4 – “Anya and Michael are Friends”

#### a. Goals:

1. To introduce a discussion on the themes of/have children consider friendship, empathy, perspective-taking, and emotion recognition.
2. To develop children's prosocial and ethical skills in interactions with peers.
3. To introduce additional PEECh puppets
4. To create a positive atmosphere in which children can discuss these themes together

#### b. Materials:

1. PEECh puppets (“Anya” and “Michael”)
2. A drawing of a dog
3. A large sheet of blank paper
4. Markers and/or crayons

### **c. Conducting the Lesson:**

*Warm-up – “I’m Special” [for whole class]*

- i. Have the whole class sit in a circle. Ask the class to close their eyes and to think of one thing that makes them “special.” This could be a statement about interest, skill, ability, or personal quality, among others. You can provide examples to make this clear if needed (e.g., “I’m fast”; “I’m funny”; “I’m smart,” etc.).
- ii. After the children have had time to think about their “special” trait, have the children go around the room – one-by-one – and say what makes them special out loud to the class (note: children should be encouraged to share, but don’t have to if they are not comfortable with doing so). This statement should take the form of: “My name is \_\_\_\_\_ and I am special because \_\_\_\_\_.”
- iii. Encourage the class to listen to as each child shares. After a child has shared, the class can repeat back the name and special quality. This class statement can take the form of: “\_\_\_\_\_ is special because \_\_\_\_\_.”

*Story and Dialogue – “Anya and Michael are Friends” [for whole class]*

- i. While the children are still seated in a circle, introduce “Anya” and “Michael” and ask the class if you can read them a story about them. Read the following story:

*Anya and Michael are great friends. They like to play together, and they especially like to make drawings and paintings together. Anya works on a drawing all day. After finishing, she asks Michael: “Michael, would you like to see my new drawing?”*

*“Sure!”, says Michael.*

*Anya shows Michael her drawing. It is a drawing of a little dog.*

*Anya says: “Do you like my drawing, Michael?”*

*Michael does not like dogs, and so he does not like Anya’s drawing of a little dog. Michael wants to tell the truth to Anya, but he does not want to hurt Anya’s feelings.*

- ii. Discuss the story. Potential questions include:
  1. How do you think Anya feels? Why?
  2. How do you think Michael feels? Why?
  3. Michael doesn’t like Anya’s drawing because he doesn’t like dogs. What should he say to Anya when she asks him if he likes the drawing. Why?
  4. What would you say to Anya if she showed you her picture? Why?

*Extension Activity [for small groups of 3-4 children] – “Drawing Together”*

- i. For this activity, children should be divided into groups of 3-4. Groups can rotate through this activity until each group has a turn.
  - ii. Spread out a large blank piece of paper across a table. The paper should be large enough to provide space for each group of children to draw.
  - iii. For each group, ask the children to draw their favorite animals (this could be a dog, a cat, a turtle, etc.).
  - iv. As each group draws, encourage children to look at each other’s drawing and to think of one compliment they can say or question they can ask about each of their friend’s drawings.
  - v. Once all the groups have had a turn, hang up the class drawing in the classroom.
- Table 1 - Sample PEECh Lessons from Philosophical Ethics in Early Childhood Instructor’s Manual (Burroughs and Arda Tuncdemir, unpublished).

### 2.3. PEECh outcomes

A pilot version of the PEECh curriculum was introduced at a university-based preschool, focusing on introducing ethics, social-emotional learning, and philosophical dialogue in early childhood. Several positive results were secured including participating children's increased ability to respond to ethics-focused questions during interviews (Burroughs & Arda Tunçdemir, 2017). Also, participating children were able to support their answers with justification terms (i.e., use of terms such as 'because' and providing supporting reasons for an answer) to ethical questions in the interviews. Based on researcher and teacher observations, these children also demonstrated additional inclusion of peers in play and showed improved emotion recognition, empathy, and perspective taking skills.

The current version of the PEECh curriculum, which consists of nine lessons, each including warm-up activities, short stories, guiding questions, and extension activities, was introduced to underprivileged 3-5-year-old children at a preschool and kindergarten in rural Pennsylvania, USA (Arda Tunçdemir *et al.*, in preparation). Research results show

that children's social-emotional competence increased in the experiment classroom when compared to control groups (those not introduced to the PEECh curriculum during the study period). According to the teachers who implemented the curriculum (during teacher interviews), participating children showed increased emotion recognition and understanding. Moreover, parents of these children (as reported in parent surveys) supported teachers' comments, observing reduced conflict behavior and greater inclusion of peers in their (participating) children. Also, participating children continued to show increased perspective-taking and attentiveness to others' needs even after the PEECh curriculum was completed.

In addition to these outcomes for children, participating teachers demonstrated their satisfaction with the program. Following this project, several of the participating teachers created their activities, games and story puppets related to the themes of the curriculum for use in their classrooms. During follow-up interviews, they also requested additional learning experiences with PEECh, and SEL and ethics education more generally, for their teaching and their students' social and emotional development.

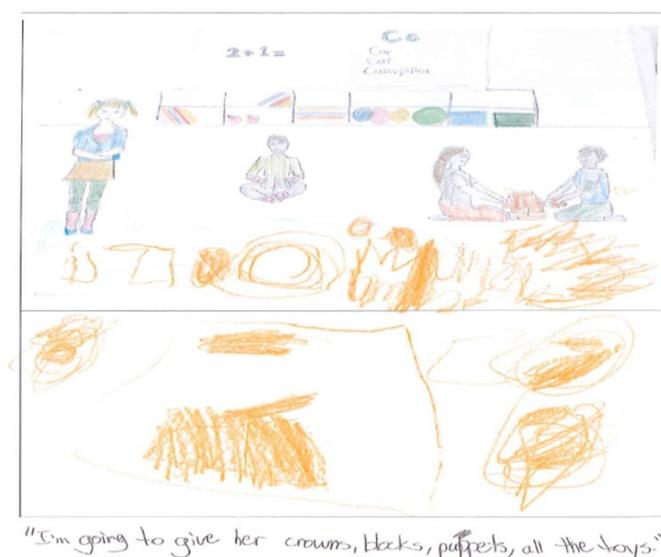


Fig. 1 - An extension activity example of Lesson 3 "The New Kid in the classroom" (PEECh).



Fig. 2 - Extension activity examples of Lesson 7 "Let's Play Together" (PEECh).

### 3. The MelArete project

#### 3.1. Theoretical framework

The word "MelArete" combines the Greek terms "meléte", which means "care", and "areté", which means "virtue". Indeed, the ethics of care and the ethics of virtue are the fundamental reference elements of the ethical theory at the basis of the MelArete project, which is aimed at educating children to virtues in the perspective of the ethics of care. The main theoretical theses are as follows:

- human beings are relational beings and they experience an ontological condition in which living by themselves is not enough; for this reason, they have the necessity of being cared for and of caring for others;
- according to the ethics of care (Bowden, 1997; Fisher & Tronto, 1990; Held, 2006; Kittay & Feder, 2002; Mayeroff, 1990; Mortari, 2006; 2015; Noddings, 1984; 1992; 2002; Slote, 2007; Tronto, 1993), caring for others means searching for the good;
- according to the Aristotelian perspective (*Nicomachean Ethics*), searching for the good is strictly related to acting in accord with virtue;

- in light of these assumptions, we can argue that caring for others implies practicing virtues.

It is possible to define MelArete as a project of ethical education making reference to the conceptualization proposed by Ricoeur (1990), who establishes ethics as a discourse about care for oneself, care for others and care for institutions. Starting from this vision of ethics, it is legitimate to state that ethics is caring. Since the core of caring is made of virtues (Mortari, 2006; Mortari & Saiani, 2014), education to ethics, as related to care, is education to virtue.

And yet, how is it possible to educate to virtue?

In *Protagoras* (320 b) and *Meno* (96 c-d), Socrates doubts that virtue can be taught. However, in the *Apology*, Socrates says, «It is the greatest good for a man to discuss virtue every day» (30 a). This idea, read according to the Socratic educative example, suggests that, in order to live in accord with virtue, it is essential to examine what virtue is. The method of this examination is suggested in the Platonic dialogues, where Socrates, through the maieutic dialogue, encourages his interlocutors to reason about the essence of things.

By contrast, Aristotle thinks that virtues of

character can be learned by practicing them: «If something arises in us by nature, we first have the capacity for it, and later perform the activity. [...]. Virtues, by contrast, we acquire, just as we acquire crafts, by having first activated them» (*Nicomachean Ethics*, Book II, 1103a, 27–33). In particular, Aristotle specifies, «We become just by doing just actions, temperate by doing temperate actions, brave by doing brave actions» (*Nicomachean Ethics*, Book II, 1103b, 1–2).

The MelArete project takes inspiration from both the Socratic and Aristotelian perspectives, because children are encouraged both to examine, also in a dialogical way, the meaning of ethical concepts and to reflect on their own ethical experiences, starting from the assumption that people become virtuous not merely by carrying out virtuous actions but, more precisely, by focussing on them in a reflective manner.

Another ancient philosophical reference for MelArete is Plutarch, who suggests taking into consideration the importance of the emotional dimension in ethical experience: he says, for example, that hate for wickedness and a right indignation can help justice, and that it is not possible to separate affection from friendship, pity from humanity, the involvement in delight and pain from a sincere benevolence (*De virtute et vitio*, 12, 451e). These considerations suggest that ethical education should be considered to be strictly connected to social-emotional learning.

The ethical theory at the basis of MelArete shares the belief that virtues are central in education with the tradition of “character education” (Berkowitz, 2011; Howard *et al.*, 2004; Lickona, 1978; 1993; 2004), but it does not confuse ethical education with mere socialization because it fosters the learning of virtues through eidetic analysis.

Furthermore, it shares the belief that education implies the development of critical, analytical and deliberative thinking with the tradition of “moral reasoning” (Colby & Kohlberg, 1987; Killen & Smetana, 2008; 2010; Kohlberg, 1981; 1984; Nucci, 1981; Nucci & Nucci, 1982; Nucci & Narvaez, 2008; Smetana, 1995; 2006; Turiel, 1998; 2002; 2010), but it does not foster only intellectual learning as it requires to reason on the experience of virtues<sup>1</sup>.

### 3.2. *Pedagogy and curriculum*

MelArete can be defined as educative research because it is characterized by two main purposes: an educative one (promoting children’s ethical development) and a heuristic one (understanding children’s ethical thoughts). Moreover, it can be considered as a “research for children” (Mortari, 2009), because it not only aims to collect valid data to increase scientific knowledge about learning but it also aims to offer positive and significant experiences to the children involved. This type of research can also be defined as “transformative” (Mortari, 2007; 2009) because it aims to improve learning environments.

An excellent educative action should be configured as a practice of care and, so, a good educative research study should be oriented by the ethics of care. By emphasizing the importance of searching for the good of others, the ethics of care attaches particular relevance to and attributes an added level of attention regarding the quality of the relationships. Since the research work is conducted in schools, and thus, in a natural context rather than an experimental

---

<sup>1</sup> For a deeper analysis of the relationship between the ethical theory at the basis of MelArete and the traditions of “character education” and “moral reasoning” see Mortari & Ubbiali (2017).

one, its epistemological approach is that of a “naturalistic inquiry” (Lincoln & Guba, 1985), in which the phenomenon under study is investigated in the context in which it appears, and the researcher must be careful not to alter this context. According to the naturalistic inquiry approach, the researcher is the primary instrument of investigation. If we interpret this indication in the light of the ethics of care, we can say that the researcher must be an ethical instrument that is capable of constructing good relationships. Therefore, it is crucial that the researcher also focuses on himself/herself, in order to participate in the relationship in an ethically oriented way.

A study which is inspired by the ethics of care is characterized by the actualization of several, precise ways of being in a relationship (Mortari, 2009). In particular, the researcher should be receptive, in order to allow the other person to reveal himself/herself and manifest his/her way of being; he/she should be responsive, i.e. have the disposition to place the other person at the center of his/her attention, give priority to the other’s needs, and act promptly in favor of the other person; he/she should pay attention, i.e. keep his/her gaze wide open on reality and be able to listen to the other’s voice; he/she should be non-intrusive and give as much space as possible to other people; he/she should care for the emotional climate, because the experiences of the researcher and of the participants always include an emotional dimension; he/she should have interior quietness and be calm and relaxed, in order to favor the construction of a receptive relationship; and he/she should show feel-

ings of trust, accept the other person and be willing to wait and give him/her the time he/she needs.

The instruments used in MelArete are as follows:

- listening to narratives, which help children learn how to interpret ethical concepts and virtues;
- building narratives, which help children construct their views on virtues;
- reflecting on vignettes, which stimulate a debate on ethical dilemmas;
- playing games, which are useful to deepen children’s reflections on virtues;
- carrying out Socratic conversations, which allow children to analyze ethical concepts within the class intersubjective context taking advantage of the richness of many perspectives;
- writing a “diary of virtues” which allows children to learn to reflect on their own ways to practice virtues.

In line with the educative qualification of the research, all these instruments have a heuristic significance (collecting interesting data about children’s ethical thinking) but also an educative one (promoting children’s reflection on ethical concepts).

The MelArete curriculum consists of twelve meetings between the researcher and the class. In general, meetings last about 60-90 minutes and are scheduled once every two weeks. The educative pathway is focused on the ethical concepts of good, care and virtues, and on the specific virtues of courage, generosity, respect, and justice. The educative pathway is structured as summarized in Table 2.

Meetings	Activities <sup>2</sup>
I	Initial activity The reading of a story is used as a stimulus to promote in the class a Socratic conversation about good and care.
II – III	Exploratory activities A game is used to introduce children to the general concept of virtue and stimulate an initial reflection on the specific virtues of courage, generosity, respect and justice, which children are required to define individually in writing.  A story is used to foster children’s reflections, starting from the following questions: what are virtues? (an eidetic question, that is a question that – in a Socratic perspective – looks at the essence of things) (Plato, <i>Complete works</i> ) how can virtues be learned? (a practical question, that is a question that – in an Aristotelian perspective – improves the reflection on one’s experience) (Aristotle, <i>Nicomachean Ethics</i> ). Children are required to answer individually in writing.
IV – V	Activities about courage Activities about courage, generosity, respect and justice follow the same frame.
VI – VII	Activities about generosity A story about courage/generosity/respect/justice is used as a stimulus to reflect, first individually in writing and then all together in the class, about the following elements: an act of courage/generosity/respect/justice, the thoughts by which it is oriented, the effects that it produced and the emotions felt by its author.
VIII – IX	Activities about respect A game is used to deepen children’s reflection about courage/generosity/respect/justice; as an alternative, vignettes are used to stimulate children’s reflection about what should be done in a situation that requires an act of courage/generosity/respect/justice.
X – XI	Activities about justice A story is used to stimulate final reflections on the same themes of the exploratory activities, with the aim to understand if and how children’s thoughts have changed along the educative pathway. Children are required: to define individually, in writing, the virtues of courage, generosity, respect and justice; to answer individually, in writing, the following questions: “What are virtues?” and “How can virtues be learned?”.
XII	Conclusive activity A game is used to deepen children’s reflection about courage/generosity/respect/justice; as an alternative, vignettes are used to stimulate children’s reflection about what should be done in a situation that requires an act of courage/generosity/respect/justice.

Tab. 2 - *The MeIArete educative pathway.*

Starting from the assumption that ethical education can be connected to social-emotional learning, activities are developed in order to stimulate ethical reflections, which also include considering the feelings con-

nected to the virtuous action, from the point of view of both the author and the receiver of the action itself. For example, in the story read during the first meeting, the gesture of care is motivated by the intention to alle-

<sup>2</sup> All the activities, including stories, are invented by the research team. The characters of the stories are animals living in the Wood of virtues; the characters of vignettes are fictional.

viate the sadness of the other. In the stories about specific virtues, the feelings of the characters are made explicit and, after reading the story, children are specifically required to examine the emotions felt by the character who carried out the virtuous action; the vignettes are drawn with the intent of highlighting the facial emotional expressions of people who act in various situations. All the activities are designed to stimulate an emphatic identification with the characters, starting from the assumption that ethical acting implies empathy.

After the third meeting and during the rest of the educative pathway, children are invited to keep a diary in which they narrate a virtuous action they have done or they have witnessed. The request is to write in the diary at least once a week. The virtues considered

suitable for the diary are those on which the educative pathway focuses, i.e., courage, generosity, respect, and justice. Whenever children do a virtuous action, they attach a leaf on the “tree of virtues” that is drawn at the beginning of their copybook. The leaves have different colors, based on the different virtues they represent (yellow for courage, red for generosity, blue for respect, purple for justice).

Furthermore, whenever children narrate a virtuous action in their diary and stick the leaf of the related virtue on the tree in their copybook, they also stick another leaf, identical to the first one, on the “tree of the trees” that is located in the classroom. This additional activity allows children to share their intrasubjective and reflective experiences with the whole class.

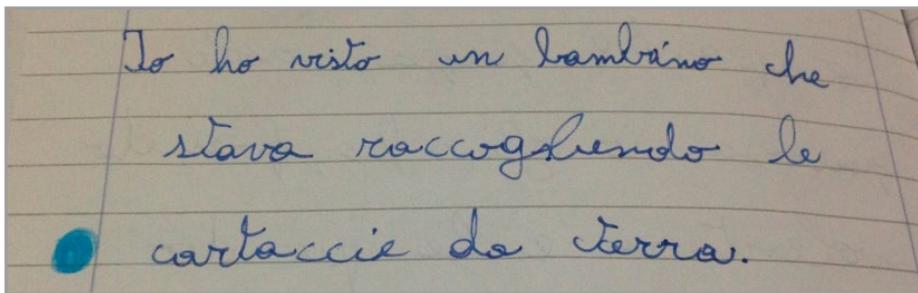


Fig. 3 - An example of a page of diary narrating an action of respect: “I saw a child who was picking up litter from the ground”.



Fig. 4 - A “tree of virtues”.



Fig. 5 - A “tree of the trees”.

### 3.3. *MelArete outcomes*

This version of the MelArete project was carried out with 8 to 10-year-old children of six fourth-grade classes of primary schools located in the North and the Centre of Italy<sup>3</sup>. Each activity had its heuristic value. Therefore, findings were collected for each meeting along the educative pathway (Mortari & Valbusa, 2017; Valbusa, Ubbiali & Silva, 2018; Mortari, 2019). However, it is also possible to offer a general overview of the outcomes of the project by analyzing, through a phenomenological method aimed at identifying the essence of the thoughts of children, the answers that children gave at the end of the pathway to the following questions: “What have you learned from the pathway?” and “What has remained in your heart and in your mind?”. Indeed, children reported learning outcomes when answering both questions.

Cognitive and behavioral outcomes may be considered. As far as cognitive outcomes are concerned, children learned the ethical lexicon, especially in relation to the concept of virtue that they did not know before the project, the meaning of the specific virtues on which the educative pathway was focused, and the different declinations of the same virtue. As for behavioral outcomes, children have been introduced to and engaged in learning to be more virtuous in everyday life. It is an essential area of learning because virtuous actions nourish relationships with the capacity to care for others. In their answers, some children reveal a better understanding of the importance of virtues for life in general. These outcomes show the ability of children to reflect on and understand their own experience starting from the project.

As regards the relationship between the project and the experience of children, it is also important to focus on the results that emerged from the diaries. The fact of writing a diary helped children activate a profound reflection on their ethical experience, that, in some cases, was also described in terms of the emotional dimension of the people involved and of the relational implication of virtuous actions. A longitudinal analysis carried out on 100 diaries revealed that the reflective ability of many children had grown during the project. In several cases, over time the description has become richer and included elements such as motivations and outcomes, also of an emotional type, of virtuous actions. Some children learned to see the complexity of an ethical gesture with all its nuances. Eventually, a number of diaries testify to the ability of children to reinterpret the contents of the MelArete project in a personal way and refer to their own experience.

## 4. Conclusions

Starting from the assumption that there is a benefit in combining ethics education and SEL to develop the whole child, in this paper, we have presented two different examples of SEL-informed, ethics education projects. The importance of focusing on ethical competence is linked to the necessity to develop caring and supportive classroom contexts in which children can also engage in ethical reasoning and dialogue. Furthermore, the necessity of ethics education is linked to the importance of educating people from early childhood to care for others, themselves, and their communities.

The two projects are different in their the-

---

<sup>3</sup> A similar version of the project was carried out with 4 and 5 y.o. children in kindergartens located in the North and in the Centre of Italy. The difference compared with the educative pathway proposed to primary schools consisted in the implementation of a number of modified instruments and activities in kindergartens which did not require writing.

oretical frameworks: PEECh is rooted in constructivist education, philosophy for children and social domain theory, while MelArete is rooted in ancient philosophy, virtue ethics and care ethics. Despite this difference at the theoretical level, both the projects are developed coherently with the educative aim to give children the possibility to reflect on ethical dimensions of their experience. Instruments used in the two experiences are similar: both PEECh and MelArete recognize the effectiveness to use stories (also containing ethical dilemmas) and to ask children guiding questions starting from the stories, in order to stimulate their ethical thinking. The projects presented in this paper are developed to address both SEL and ethics education outcomes, as discussed above. The outcomes show the effectiveness of both these projects in contributing to the SEL and ethical development of young children. Both PEECh and MelArete are designed to encourage ethical reflection that takes into consideration the SEL dimensions of the classroom and peer relationships. However, these projects also have different points of focus: PEECh focuses directly on both ethical and emotional concepts, requiring children to reason on fairness, personal and other's welfare, inclusion and exclusion of peers, empathy and perspective taking; instead, MelArete focuses directly on ethical

concepts, i.e. good, care, virtue, courage, generosity, respect and justice, and focuses indirectly on emotional aspects as elements that children consider in their ethical reasoning and reflection (guided by the researcher, who asks a specific question after reading the stories, or spontaneously in the diaries, as our findings show).

The outcomes of the research carried out in these projects show the effectiveness of the developed instruments, that appear to have both a heuristic and an educative valence: indeed, they allow the researchers to collect data that disclose essential elements of children's thinking and, at the same time, they promote children's reflection on their experience. They also show the importance of supporting ethics and SEL in school. We conclude hoping that teachers interested in the whole development of children can find insights in and ground for reflection on their own classroom practices as inspired by the projects presented in this paper.

## Funding

MelArete received funding from the Italian Ministry of Education, University and Research. PEECh received funding from the Rock Ethics Institute and Social Science Research Institute at Pennsylvania State University, USA.

## References

- Arda Tunçdemir, T. B., Burroughs, M. D. & Moore, G. Philosophical ethics in early childhood in Lewistown Sample (in preparation for submission to *Journal of Moral Education*).
- Aristotle, *Nicomachean Ethics* (2nd ed.). Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, 1999.
- Berkowitz, M. W. (2011). *Understanding effective character education*. The Center for Spiritual and Ethical Education. CSEE Connections. Retrieved June 25, 2017, from <http://www.character.org/wp-content/uploads/2011/12/Understanding-EffectiveCharacter-Education.pdf>
- Bowden, P. (1997). *Caring*. London and New York: Routledge.
- Burroughs, M. D., & Barkauskas, N. J. (2017). Educating the whole child: social-emotional learning and ethics education. *Ethics and Education*, 12(2), pp. 218-232.
- Burroughs, M. D., & Arda Tunçdemir, T. B. (2017). Philosophical ethics in early childhood: A pilot study. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), pp. 74-101.
- Burroughs, M.D., & Arda Tunçdemir, T. B. (2016). Philosophical ethics in early childhood: Instructor Manual. Unpublished manuscript.
- Coie, J. D., Miller-Johnson, S., & Bagwell, C. (2000). Prevention science. In A.J. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Eds.). *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 93-108). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment. Vol 1: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. (2015). Social and emotional learning: Critical skills for building healthy schools. . In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning. Research an practice* (pp. xi-xiii). New York: The Guilford Press.
- Dewey, J. (1975) *Philosophy of education: (problems of men)*. New Jersey: Littlefield, Adams and Co.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Macmillan. New York: Simon & Schuster, Reprint edition
- Dryfoos, J. G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's Wellness* (pp. 17-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), pp. 405-432.
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Ross, J., Hawkins, J., et al. (2008). Youth risk behavior surveillance – United States, 2007. *MMWR Surveillance Summaries*, 57(SS04), pp. 1-131.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91-119.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. In Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of Moral Development* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 184-207). New York, NY: Psychology Press.
- Fisher, B. & Tronto, J. C. (1990). *Toward a Feminist Theory of Care*. In Abel, E. K. & Nelson, M. K. (Eds.), *Circles of Care. Work and Identity in Women's Lives* (pp. 35-62). Albany: State University of New York Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), pp. 466-474.

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & treatment*, 4, NP.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care. Personal, Political, and Global*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hoose, P., Hoose, H., & Tilley, D. (1998). *Hey, little ant*. Berkeley, CA: Tricycle Press.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1), pp. 188-215.
- Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16(1), pp. 32-36.
- Killen, M., & Smetana, J. (2008). Moral judgment and moral neuroscience: Intersections, definitions, and issues. *Child Developmental Perspectives*, 2, pp. 1-6.
- Killen, M., & Smetana, J. (2010). Future directions: social development in the context of social justice. *Social Development*, 19, pp. 642-657.
- Kittay, E. F. & Feder, E. K. (Eds.) (2002). *The Subject of Care. Feminist Perspectives on Dependency*. Lanham (Md): Rowman & Littlefield Publishers.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), pp. 262-273.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in moral development, Vol. II: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving Beyond Dropout Towards School Completion: An Integrative Review of Data-Based Interventions. *School Psychology Review*, 32(3).
- Lickona, T. (1978). Helping teachers become moral educators. *Theory into Practice*, 17(3), pp. 258-266.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), pp. 6-11.
- Lickona, T. (2004). *Character matters*. New York: Touchstone.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park (CA): Sage.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Mayeroff, M. (1990). *On Caring*. New York: HarperCollins Publishers.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- Mohr Lone, J. and Burroughs, M. D. (2016). *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. New York: Schocken Books.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (Ed.) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. & Saiani, L. (Eds.) (2014). *Gestures and thoughts of caring*. New York-Boston: McGraw-Hill Education.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2017). The "MelArete" Project: Educating children to the ethics of virtue and of care. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 269-278.

- Mortari, L. & Valbusa, F. (2017). *Sentieri di educazione etica*. Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- Mortari, L. (Ed.) (2019). *MelArete. Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home. Caring and Social Policy*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Nucci, L. (1981). The development of personal concepts: a domain distinct from moral and social concepts. *Child Development*, 52, pp. 114–121.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nucci, L., & Narvaez, D. (Eds.) (2008). *Handbook of moral development and character education*. Oxford, UK: Routledge.
- Nucci, L., & Nucci, M. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, pp. 403–412
- Pfister, M. (1995). *Rainbow fish to the rescue*. (J. Alison James, Trans.). New York, NY: North-South Books.
- Piaget, J. (1997). *The moral judgment of the child*. New York: Simon & Schuster.
- Plato. *Complete works*. Edited by J. M. Cooper. Associate editor D. S. Hutchinson. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, 1997.
- Plutarco. *De virtute et vitio*. In *Moralia I*, Pordenone: Edizioni Biblioteca dell'Immagine, 1989.
- Ricoeur, P. (1990). Ethique et morale. *Revue de l'Institut catholique de Paris*, 34, avril-juin, pp. 131-142.
- Slote, M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*. London and New York: Routledge.
- Smetana, J. (1995). *Morality in context: abstractions, ambiguities, and applications*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 10 (pp. 83-139). London: Jessica Kingsley.
- Smetana, J. (2006). *Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments*. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smetana, J. G., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. In Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of Moral Development* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 23-45). New York, NY: Psychology Press.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries*. London: Routledge.
- Tuncdemir, T. B. A., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2019). The impact of the philosophical ethics in early childhood program on social-emotional learning. Manuscript in preparation.
- Turiel, E. (1998). *The development of morality*. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 863-932). New York: John Wiley.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2010). Domain specificity in social interactions, social thought, and social development. *Child Development*, 81, pp. 720-726.
- Turiel, E. (2014). Morality: Epistemology, development, and social opposition. In Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of Moral Development* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 3-22). New York, NY: Psychology Press.
- Valbusa, F., Ubbiali, M., & Silva, R. (2018). "Il bene nel pensiero dei bambini. Una ricerca educativa nella scuola dell'infanzia e primaria". *Encyclopaideia*, 22 (50).

- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), pp. 233-255.

**Cristina Veneroso & Francesco Benso***Università di Trento***[pp. 135-148]****Andrea Di Somma***ASL Napoli 2 Nord, Napoli***Maria Soria***Associazione Nazionale Disturbi dell'Apprendimento (A.N.D.A.), Napoli***Maria Arici***Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE)***Eleonora Ardu***Associazione Neuroscienze Cognitive, Clinica, Ricerca e Intervento (A.N.C.C.R.I.), Sanremo*

# Favorire gli apprendimenti nella scuola primaria con l'utilizzo di tecniche di attivazione del sistema attentivo-esecutivo

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:  
Phone (+39) 3668190703. E-mail: [cristinaveneroso@libero.it](mailto:cristinaveneroso@libero.it)

---

## **Estratto**

L'articolo descrive una ricerca volta a favorire gli apprendimenti attraverso l'utilizzo di strategie didattiche supportate da tecniche di attivazione del sistema attentivo-esecutivo. Partendo dall'expertise dei docenti, sono stati inseriti nella progettazione didattica alcuni modelli pedagogici della psicologia cognitiva e altri paradigmi di estrazione neuroscientifica sulla gestione degli stati attentivi. La ricerca, realizzata in quattro Istituti Comprensivi della provincia di Trento, ha coinvolto sette classi prime di scuola primaria e un numero totale di 105 alunni suddivisi in quattro classi sperimentali (28 femmine e 26 maschi) e tre classi di controllo (31 femmine e 20 maschi) di età media pari a 6,9 anni. L'esperienza ha avuto lo scopo di introdurre una didattica curricolare che fosse più accessibile e inclusiva, ottenendo altresì dei risultati interessanti per quanto riguarda gli apprendimenti. Le attività e i materiali proposti all'interno dell'orario curricolare alla totalità degli alunni delle classi sperimentali hanno integrato alla stimolazione degli aspetti modulari (lettura, scrittura, calcolo) il potenziamento degli aspetti esecutivo-attentivi. All'interno di ogni proposta didattica è stato sempre esplicitato quali fossero sia le competenze e gli obiettivi curricolari perseguiti sia i sotto-processi mnestici e attentivi potenziabili e funzionali all'apprendimento stesso. La significatività statistica osservata nelle classi sperimentali rispetto alle classi di controllo ha interessato sia gli apprendimenti di lettura, scrittura e calcolo sia i processi mnestici e attentivi che a essi sottostanno e che sono necessari per il raggiungimento di sempre migliori livelli di automatizzazione e consolidamento degli apprendimenti di base.

**Parole chiave:** Pratica didattica, Apprendimento, Inclusione, Potenziamento sistema attentivo-esecutivo.

## **Abstract**

The paper describes a study aimed at favouring learning via the use of teaching strategies supported by techniques for the activation of the attentive-executive system. Based on the expertise of the teachers, several pedagogic models of cognitive psychology were added to the teaching plan along with other paradigms extracted from neuroscience regarding the management of attentive states. The study, conducted in four unified schools in the Province of Trento, involved seven primary school first year classes and a total number of 105 students in four experimental classes (28 girls and 26 boys) and three control classes (31 girls and 20 boys). The students are aged 6.9 years on average. The purpose of the experience was to introduce curricular teaching practices that were more accessible and inclusive, and the results have been interesting as regards learning. The activities and materials offered within the curricular hours to all students of the experimental classes integrated the stimulation of the modular aspects (reading, writing, calculus) with the strengthening of the executive-attentive aspects. Within each teaching proposal, the curricular tasks and objectives pursued, as well as the mnemonic and attentive sub-processes that could be improved and functional to learning, were always described. The statistical significance observed in the experimental classes compared to the controls involved learning to read, write and calculate as well as the mnemonic and attentive processes that underlie them and that are necessary for achieving continuously better levels of autonomy and consolidation of basic learning.

**Keywords:** Teaching practice, Learning, Inclusion, Improvement of the attentive-executive system.

## 1. Inquadramento e sfondo teorico

Questo lavoro si è basato sull'applicazione di un modello già sperimentato (Veneroso *et al.*, 2016) che integra diversi principi psicopedagogici con le attuali conoscenze neuroscientifiche sull'attenzione esecutiva. Si è pertanto impostata la programmazione didattica curricolare perseguendo il principio della massima inclusività e partecipazione; il tutto è stato sorretto da strategie motivazionali connesse al riconoscimento e all'attivazione degli stati di flusso attentivi durante lo svolgimento delle diverse attività (Csikszentmihályi, 1996; Tang *et al.*, 2012; Veneroso *et al.*, 2016; Benso, 2018).

Già William James nel suo influente lavoro, *Principi di Psicologia*, aveva teorizzato opportune stimolazioni di tipo attentivo per i bambini, identificandole come strumenti integrativi "nell'educazione per eccellenza" (James, 1890). Questa proposta è stata in seguito ripresa da diversi studiosi e, pertanto, si sono attuati programmi di training attentivi, inseriti nelle attività curriculari di bambini in età prescolare e in età scolare (vedere, ad esempio: Bodrova & Leong, 2007; Chenault, Thomson, Abbot & Berninger, 2006; Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007; Rueda *et al.*, 2005). Questi programmi hanno dimostrato miglioramenti degli indici comportamentali e neurofisiologici dell'attenzione, così come delle misure dei risultati accademici e dell'intelligenza non-verbale.

Nelle attività da noi proposte abbiamo integrato alla stimolazione dei sistemi modulari il potenziamento degli aspetti esecutivo-attentivi, nonché il mantenimento più a lungo possibile degli "stati di flusso" (Csikszentmihályi, 1996), agendo direttamente e strategicamente su diversi tipi di attenzione esecutiva. Abbiamo cercato, altresì, di favorire, per ogni alunno, la percezione della propria autoefficacia ed efficienza nell'apprendere (Cornoldi, 2000), tutti fattori chiave per permettere il raggiungimento degli obiettivi di-

dattici in maniera graduale (ma solida) e senza eccessive frustrazioni. Le attività e i materiali, proposti all'interno dell'orario curricolare alla totalità degli alunni e per tutto il corso dell'anno scolastico, hanno fornito ai docenti la possibilità di accedere a una pratica didattica "consapevole": all'interno di ogni proposta è stato sempre esplicitato quali fossero le competenze e gli obiettivi curriculari perseguiti e, contemporaneamente, i sotto-processi mnestici e attentivi potenziabili e funzionali all'apprendimento stesso.

## 2. Scopo della ricerca e ipotesi

Attraverso l'ottica transdisciplinare delle neuroscienze, si è cercato di affrontare il tema dell'inclusione scolastica partendo da un'importante criticità: un docente può, nella sua pratica educativa quotidiana, trovare nella ricerca neuroscientifica una risposta alla complessità dell'apprendere? E, se può, quali dati della ricerca neuroscientifica possono effettivamente essere codificati, tradotti e integrati con le proposte didattiche curriculari?

In altri termini abbiamo ipotizzato che vi sia la possibilità di affrontare con una certa efficacia le complesse fasi degli apprendimenti, per mezzo di una didattica inclusiva e partecipativa, potenziando e attivando, allo stesso tempo, i sotto-processi mnestici e attentivi.

## 3. Metodo e procedure

### 3.1. Soggetti

La ricerca si è svolta in quattro Istituti Comprensivi del Trentino e ha coinvolto sette classi prime di scuola primaria e un numero totale di 105 alunni suddivisi in quattro classi sperimentali (28 femmine e 26 maschi) e tre classi di controllo (31 femmine e 20 maschi)

di età media pari a 6,9 anni. Le analisi statistiche sono state effettuate su 105 soggetti (di età compresa dai 6 ai 7 anni) che sono stati valutati all'inizio dell'anno scolastico (Ottobre 2017) attraverso prove che hanno testato le abilità attentive, mnestiche, (meta) linguistiche e visuo-spaziali e alla fine dell'anno scolastico (Maggio 2018) attraverso prove che hanno valutato sia le abilità attentive, mnestiche e visuo-spaziali sia il livello degli apprendimenti di base (lettura, scrittura, comprensione e calcolo). Per esigenze organizzative non è stato possibile ritestare (nella fase post) tutti i soggetti, pertanto le analisi sono state svolte solo sui soggetti che è stato possibile reclutare.

### 3.2. Materiali

Per la somministrazione dei test sono stati utilizzati i seguenti strumenti: cronometro, protocolli, biro e matite per la trascrizione manuale delle risposte date dal soggetto. Le prove collettive sono state somministrate all'interno delle classi abituali; per la somministrazione delle prove individuali gli Istituti Scolastici coinvolti hanno individuato locali appositi e, quanto più possibile, privi di fonti di disturbo.

Per la valutazione degli aspetti esecutivi e attentivi, nella fase pre e post-intervento, siamo andati a valutare, con i seguenti strumenti:

1. Linguaggio e Sistema Esecutivo:
  - CMF (Marotta *et al.*, 2008), sub test: Sintesi fonemica, Delezione sillaba finale, Segmentazione fonemica.
2. Fluenza Figurale:
  - Batteria MEA, Hoegrefe (Misura dell'Attenzione Esecutiva; Benso *et al.*, in press): Five Point Test.
3. Abilità Visuospaziali e Sistema Esecutivo:
  - Test di percezione visiva e integrazione visuo-motoria, da ora in poi TPV, (Hammili *et al.*, 1994); sub test: 2, Posizione

nello spazio; sub test 3 Copia/riproduzione di figure.

- Copia di una figura (fornita da F. Benso).

#### 4. Memoria di Lavoro visuo spaziale:

- Batteria MEA, Hoegrefe (Misura dell'Attenzione Esecutiva; Benso *et al.*, in press): Matrici colorate.

Nella fase post-intervento, per la valutazione degli apprendimenti di base, sono state utilizzate le seguenti prove:

1. Area della lettura – Tutte le prove di lettura utilizzate, somministrate individualmente all'intero campione di ricerca, sono state valutate considerando i parametri di correttezza e velocità; ogni bambino, come da protocollo, è stato invitato a leggere i materiali ad alta voce, il più scorrevolmente ed accuratamente possibile. Di seguito le prove utilizzate:

- Lettura di parole e non parole (Zoccolotti *et al.*, 2005) sub test: Non parole corte, Parole corte ad alta frequenza d'uso, Parole lunghe a bassa frequenza d'uso.
- Batteria MT-3 Clinica (Cornoldi & Caretti, 2016), classe I Primaria uscita "Storia di un baco".

#### 2. Area della Comprensione del testo:

- Batteria MT-3 Clinica (Cornoldi & Caretti, 2016), classe I Primaria, uscita; Brano A "Il drago Fiammone". La prova è stata somministrata in modalità collettiva, prevedendo, come da protocollo, che i bambini potessero consultare il testo tutte le volte che lo desiderassero.

#### 3. Area della Scrittura:

- Batteria per la valutazione della scrittura (Tressoldi & Cornoldi, 1991), brano I primaria "La bicicletta del papà". La prova è stata somministrata in modalità collettiva. Dettato 16 parole (Stella & Apolito, 2004). Il parametro preso in considerazione in questi strumenti è il numero di errori commesso.

#### 4. Area del Calcolo:

- Batteria AC-MT (Cornoldi, Lucangeli & Bellina, 2002). Abbiamo utilizzato, di questo strumento, della parte collettiva, le seguenti prove:
  - ✓ Operazioni scritte: utile alla valutazione delle conoscenze procedurali relative alla gestione del calcolo scritto.
  - ✓ Giudizio di numerosità: per la valutazione delle competenze sia semantiche dei numeri (manipolare la quantità del numero) sia lessicali e sintattiche (abilità di leggere i numeri).
  - ✓ Trascrizione dei numeri: per la valutazione della gestione dei meccanismi sintattici del numero (valore posizionale delle cifre).
  - ✓ Ordinamenti: per valutare l'abilità di elaborazione della numerosità del numero attraverso richieste di ordinamento crescente e decrescente di serie di numeri.

Tutte le prove sono state valutate avendo come parametro di riferimento il numero di risposte corrette.

Per la parte individuale abbiamo utilizzato le seguenti prove:

- ✓ Calcolo a mente per la valutazione degli aspetti strategici del calcolo mentale.
- ✓ Calcolo scritto per la valutazione delle conoscenze delle procedure degli algoritmi di calcolo e la loro organizzazione nello spazio foglio.
- ✓ Enumerazione utile a indagare le capacità di conteggio di una sequenza di numeri da 1 a 20.
- ✓ Dettato di numeri utile a indagare le conoscenze sintattiche e lessicali nella produzione di numeri.

Dei primi tre sub test della parte individuale sono stati considerati, per la valutazione, sia il parametro accuratezza (espresso dal numero di errori commessi) sia il parametro velocità (ottenuto dalla somma dei secondi impiegati per rispondere a ciascuna richiesta). Nella prova di dettato di numeri è stato valutato il solo parametro accuratezza.

#### 4. Metodologia

Preliminarmente ai docenti del gruppo sperimentale è stata proposta una formazione teorica sui modelli attentivi e sulle didattiche inclusive. Gli insegnanti formati sono stati seguiti durante tutto l'anno scolastico: quindicinalmente, nel corso degli incontri di programmazione didattica, si sono condivisi con loro i materiali didattici (sotto forma di schede) e le indicazioni teorico-pratiche per elicitarle e mantenere alcuni particolari stati attentivi. L'elaborazione dei materiali è stata pensata per favorire il più possibile l'accessibilità ai contenuti ed ottimizzare al massimo la focalizzazione delle "risorse" sullo scopo della richiesta.

Particolare cura è stata dedicata nell'evitare di inserire nelle schede didattiche elementi contenutistici, grafici, tipografici, che potessero generare sovraccarichi inutili al "sistema apprendimento" determinando dispersione di "energie attentive" (Sweller, 1991).

Nella Tab. 1 sono rappresentate, sinteticamente e a scopo esemplificativo, le "soluzioni metodologiche inclusive" utilizzate, i principi neuropsicologici che ne hanno guidato l'applicazione all'interno dei materiali didattici e il diretto vantaggio nell'apprendimento che ne abbiamo supposto.

Scelte inclusive	Principi neuropsicologici	Vantaggi nell'apprendimento
<p>Ricorsività del format dei materiali proposti (J. Sweller, 1991): l'unica variazione nelle schede didattiche è stata caratterizzata dagli elementi contenutistici; tutti gli altri elementi, relativi agli schemi di azione, all'impostazione visuo- spaziale del testo e delle immagini alla successione delle richieste, sono rimasti costanti (ad esempio: Attività 1: cerca la sillaba; Attività 2: trova le parole che iniziano con; Attività 3: leggi velocemente immagini sillabe colori, etc.).</p>	<p>Favorisce il processo di "Avvio".</p> <p>Riduce significativamente il sovraccarico in memoria di lavoro (Engle, 2002; Sweller, 1991) limitando la necessità di "riaggiornare" continuamente le informazioni visuo-spaziali per ottimizzare, di volta in volta, l'accesso ai nuovi contenuti proposti.</p> <p>Favorisce l'accesso a strategie di recupero delle informazioni già presenti nella memoria a lungo termine (Sweller, 1991).</p> <p>Favorisce l'accesso agli aspetti procedurali/istruttivi dell'apprendimento (Ullman, 2015).</p>	<p>Favorisce lo strutturarsi delle prime capacità pianificative orali e scritte.</p> <p>Favorisce il recupero delle conoscenze pregresse ottimizzando e focalizzando le risorse attentive sulle nuove richieste di apprendimento.</p> <p>Favorisce l'accesso ai contenuti e alle richieste bypassando le eventuali difficoltà di lettura.</p> <p>Favorisce l'autonomia nel processo di comprensione delle consegne, gestione e risposta alle richieste del compito, sin dalle prime fasi di apprendimento.</p>
<p>Parole Azioni: sono parole non appartenenti al lessico frequente dei bambini e/o specifiche per disciplina. Esse sono evidenziate cromaticamente all'interno delle consegne o del testo (ad es. raggruppa, confronta, etc.).</p> <p>Ancor prima di affrontare la lettura della consegna/testo il docente guida gli alunni verso la conoscenza e la memorizzazione del significato delle suddette parole.</p>	<p>Pre-allertano il "Sistema cognitivo" sui contenuti che verranno presentati favorendo l'Avvio.</p> <p>Riducono il sovraccarico in memoria di lavoro nelle richieste di comprensione del testo scritto e di pianificazione orale evitando il "Doppio compito" (Kahnemann, 1973; Abernethy, 1988).</p>	<p>Permettono di evidenziare e accedere prioritariamente al significato del lessico (anche specifico) utilizzato nelle consegne favorendo l'accesso alla comprensione delle stesse.</p> <p>Incentivano la possibilità di essere autonomi nello svolgimento delle richieste non interrompendo lo "stato di flusso" (Csikszentmihalyi, 1996) verso il compito di comprensione del testo scritto.</p> <p>Favoriscono l'acquisizione del lessico specifico evitando il "doppio compito": recupero del significato della parola, comprensione del testo, esecuzione della consegna.</p> <p>Favoriscono l'arricchimento del lessico.</p>
<p>Uso ragionato dei colori.</p> <p>Il "codice colore" è stato utilizzato per evidenziare cromaticamente le "Parole Azione".</p> <p>Il codice colore è stato utilizzato in alcune attività di potenziamento degli aspetti esecutivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- come "marcatore" dell'azione da compiere in attività di potenziamento dello switch di compito (ad esempio, se il numero si trova nella casella rosa aggiungi 1, se il numero si trova nella casella bianca toglie 1);</li> <li>- "strumentalmente" all'azione da compiere in attività di potenziamento della flessibilità (ad esempio: leggi velocemente immagini, colori, parole, etc.).</li> </ul>	<p>Quando utilizzato per evidenziare le Parole Azione, il colore favorisce l'accesso lessicale e la riduzione del sovraccarico in memoria di lavoro nelle richieste di comprensione del testo scritto e di pianificazione orale, evitando il "Doppio compito" (Kahnemann, 1973; Abernethy, 1988).</p> <p>Con una modalità che ne ha previsto una progressiva riduzione d'uso, è stato utilizzato per favorire e guidare l'accesso alle attività di potenziamento degli aspetti esecutivi come: lo switch di compito, il controllo delle interferenze, l'avvio, il riaggiornamento in memoria di lavoro (Miyake <i>et al.</i>, 2000).</p>	<p>Il ricorso al codice colore ha permesso di graduare in maniera inversamente proporzionale al suo utilizzo le richieste di impegno esecutivo in attività di potenziamento degli aspetti esecutivi (ad esempio, il colore inizialmente facilita e guida lo switch di compito per venire poi gradualmente rimosso dal compito al fine di coinvolgere con minime variazioni l'attenzione esecutiva.</p> <p>Favorisce, inclusivamente, la possibilità di "tarare" con estrema gradualità le richieste, garantendo sempre, per tutti, la percezione della propria autoefficacia nell'apprendimento.</p>

Scelte inclusive	Principi neuropsicologici	Vantaggi nell'apprendimento
<p>Apprendimento senza errori/disambiguazione (Wilson <i>et al.</i>, 1994; Heldmann, 2008).</p>	<p>Focalizza le risorse attentive sulla proposta.</p> <p>Incrementa l'efficienza della risposta in seguito all'esperienza (Karniloff-Smith, 1995).</p> <p>Favorisce l'accesso agli aspetti procedurali/istruttivi posticipando quelli dichiarativi dell'apprendimento (Ulman, 2015).</p> <p>Favorisce il processo di automatizzazione dei vari livelli modulari (Moscovitch &amp; Umiltà, 1990).</p>	<p>Favorisce l'accesso e la stabilizzazione a obiettivi di apprendimento di tipo "ambiguo" (discriminazione dei segni maggiore v/s minore; destra v/s sinistra; ambiguità ortografiche come b/d, mp/mb, tapo/tappo, gi/gli, etc.).</p> <p>Favorendo il successo nell'apprendimento riduce la possibilità di esperire la frustrazione dell'errore.</p> <p>Favorendo il successo spontaneo nell'apprendimento tende a produrre, in generale, disponibilità verso le nuove proposte.</p>
<p>Giochi "Attiva-Mente" utilizzati al mattino (in ingresso a scuola) e dopo le pause didattiche (pausa merenda del mattino e pausa post-prandiale in orario pomeridiano).</p>	<p>Favoriscono il potenziamento dell'Avvio e dell'Allerta Fasico (Petersen &amp; Posner, 2012; Benso, 2018).</p> <p>Favoriscono il passaggio dall'attivazione delle aree DMN a quelle anteriori frontali (Fassbender, 2009).</p> <p>Predispongono alla successiva fase di richiesta di attivazione volontaria dell'attenzione (Benso, 2018).</p>	<p>Favoriscono la memorizzazione attraverso l'attivazione delle risorse cognitive sulle richieste di apprendimento che verranno proposte successivamente (Benso, 2018).</p>
<p>Giochi "Disattiva-Mente" utilizzati nelle pause didattiche (pausa merenda del mattino e pausa post-prandiale in orario pomeridiano).</p>	<p>Favoriscono la "ricarica" del sistema cognitivo e il successivo rientro nell'impegno cognitivo (Goleman, 2015).</p> <p>Limitano la completa "disattivazione attentiva" (Ratcliff, 1993; Tang <i>et al.</i>, 2012).</p>	<p>Favoriscono l'attivazione delle risorse cognitive sulle richieste di apprendimento che verranno proposte successivamente.</p>

Tab. 1 - *Rappresentazione sintetica delle Soluzioni metodologiche applicate, dei Principi neuropsicologici che ne hanno sostenuto l'applicazione e dei supposti Vantaggi nell'Apprendimento.*

## 5. Analisi

Le analisi sono state eseguite con il software statistico SPSS versione 20.0 e sono stati presi in considerazione i punteggi grezzi dei soggetti (considerato il bilanciamento delle età e delle classi,  $p > .05$ ). Dopo avere verificato la significatività del test Kolmogorov-Smirnov e i va-

lori di Skewness e Kurtosis, non compresi tra  $<1$  e  $-1$ , si è valutato che la distribuzione dei dati non fosse prossima alla curva gaussiana normale. Si è scelto, pertanto, di utilizzare dei test non parametrici (Mann Whitney per due campioni indipendenti).

Per stimare l'errore familywise, ovvero la probabilità di ottenere dei falsi positivi (rifiutando l'ipotesi  $H_0$  quando dovrebbe invece

essere accettata), si è utilizzato il metodo di correzione Benjamini-Hochberg (1995). Infine è stata calcolata la dimensione dell'effetto (effect size), che rappresenta la forza con cui il fenomeno è presente o quanto l'ipotesi nulla non sia accettabile, e sono state utilizzate le linee guida di Cohen (1988):  $r < 0,10$  trascurabile;  $0,10 < r < 0,30$  piccola;  $0,30 < r < 0,50$  moderata;  $r > 0,50$  grande.

## 6. Risultati e Discussione

### 6.1. Fase pre

Come riportato in Tab. 2, i due gruppi (sperimentale vs controllo) all'esordio sono risultati bilanciati per abilità attentive, mnestiche, (meta)linguistiche e visuo spaziali (non vi sono state differenze statisticamente significative all'inizio della prima classe primaria,  $p > .05$ ).

	Gr. sperimentale			Gr. controllo		
	n	m	ds	n	m	ds
<b>Figura complessa di Rey</b>	54	29,96	13,57	51	27,78	14,27
<b>Five point corrette</b>	54	15,19	7,30	50	15,78	7,20
<b>Five point perseverazioni</b>	54	5,94	8,29	51	5,24	5,83
<b>Memoria punti</b>	54	13,57	8,44	51	13,27	7,81

Tab. 2 - *Analisi descrittive delle prove effettuate dal gruppo sperimentale e di controllo nella fase pre della ricerca. Analisi su punteggi grezzi. Numero di soggetti (n), media dei punteggi (m), deviazione standard (ds).*

### 6.2 Fase post (retest)

Un successivo retest a fine anno, che comprendeva anche prove di valutazione degli apprendimenti, ha invece dimostrato migliori risultati nelle classi sperimentali rispetto alle classi di controllo.

Come si evince dalla Tab. 3, il gruppo sperimentale risulta statisticamente significativo nei test esecutivi e di memoria di lavoro nella fase post della ricerca.

Il miglioramento statisticamente significativo nel test di memoria di lavoro (Mann-Whitney;  $p = .001$ ) e nella copia della figura complessa (Benso; Mann-Whitney;  $p = .004$ ) dimostra chiaramente che il gruppo sperimentale si è potenziato maggiormente rispetto al gruppo di controllo, in quanto queste prove apparivano bilanciate tra i due gruppi a inizio anno. Inoltre, la copia della figura complessa è una prova che richiede pianificazione, organizzazione, controllo esecutivo, mentre la

copia di figure semplici, che comporta meno impegno esecutivo-attentivo e che risulta non significativa (si veda Tab. 3), evidenzia che i soggetti sperimentali sono migliorati proprio nell'attenzione esecutiva trattata a scuola. Ciò ha avuto importanti ricadute sugli apprendimenti, che risultano in larga parte molto più solidi da parte del gruppo sperimentale. Si può vedere dalle tabelle successive come sia superiore l'accuratezza nella lettura e nella scrittura e in molti aspetti relativi ai concetti numerici.

La significatività statistica ha interessato anche l'accuratezza della lettura, della scrittura e del calcolo (vedere statistiche con il test Mann-Whitney nelle Tabb. 4, 5, 6). Tutte le significatività resistono alla correzione familywise analizzata con il Benjamini-Hochberg e ottengono una dimensione dell'effetto di grandezza moderata (vedere Tabb. 3, 4, 5, 6 ad eccezione dell'accuratezza nel calcolo).

Gli aspetti attentivi-esecutivi sottostanno

a tali apprendimenti e sono ad essi necessari per il raggiungimento di sempre migliori livelli di padronanza. Questo in linea sia con la letteratura internazionale citata sopra, sia

con quanto da noi già verificato in una precedente, simile, sperimentazione (Veneroso *et al.*, 2016).

	Gr. sperimentale			Gr. controllo			Z Mann-Whitney	p	r	q=.02
	n	m	ds	n	m	ds				
<b>Figura complessa</b>	51	49,96	10,99	50	39,74	16,56	-2,868	.004	.29 moderata	.02
<b>TPV copia</b>	51	90,37	18,83	50	86,70	19,23	-1,429	.153		
<b>Five point corrette</b>	51	17,84	9,48	50	17,84	10,47	-1,352	.176		
<b>Five point perseverazioni</b>	51	1,17	2,17	50	2,90	5,95	-1,665	.096		
<b>Memoria punti</b>	51	29,59	13,07	40	20,26	11,84	-3,445	.001	.34 moderata	.01

Tab. 3 - Analisi descrittive e risultati del test Mann-Whitney per due campioni indipendenti nella fase post della ricerca: numero di soggetti (n), media dei valori grezzi (m), deviazione standard (ds) valore Z (Z) di Mann-Whitney, valore p di probabilità, valore di dimensione dell'effetto (r), valore della correzione calcolata con il Benjamini-Hochberg (q).

LETTURA	Gr. sperimentale			Gr. controllo			Z Mann-Whitney	p	r	q=.03
	n	m	ds	n	m	ds				
<b>Parole lunghe s/s</b>	50	0,91	0,35	50	0,91	0,39	-0,462	.644		
<b>Parole lunghe errori</b>	50	3,48	3,39	50	6,29	4,22	-3,904	<b>.000</b>	.39 moderata	<b>.006</b>
<b>Parole corte s/s</b>	51	0,96	0,40	50	0,97	0,51	-0,360	.719		
<b>Parole corte errori</b>	51	1,47	1,71	50	3,08	2,66	-3,493	<b>.000</b>	.35 moderata	<b>.01</b>
<b>Non parole s/s</b>	51	2,79	14,17	48	0,77	0,34	-0,918	.359		
<b>Non parole errori</b>	51	3,61	3,01	49	5,91	4,19	-3,173	<b>.002</b>	.32 moderata	<b>.018</b>
<b>Brano s/s</b>	51	0,96	0,42	50	1,09	5,66	-1,084	.278		
<b>Brano errori</b>	51	3,80	4,99	50	5,8	4,59	-2,985	<b>.003</b>	.30 moderata	<b>.02</b>

Tab. 4 - Analisi descrittive e risultati del test Mann-Whitney per due campioni indipendenti nella fase post della ricerca, apprendimento della lettura: numero di soggetti (n), media dei valori grezzi (m), deviazione standard (ds) valore Z (Z) di Mann-Whitney, valore p di probabilità (in grassetto sono evidenziati i valori statisticamente significativi), valore di dimensione dell'effetto (r), valore della correzione calcolata con il Benjamini-Hochberg (q). Nell'ordine i parametri sillabe al secondo (s/s) e gli errori della lettura di parole lunghe parole corte (Zoccolotti *et al.*, 2005), brano (MT-3 Clinica).

SCRITTURA e COMPRESIONE del testo	Gr. sperimentale			Gr. controllo			Z Mann-Whitney	p	r	q=.02
	n	m	ds	n	m	ds				
<b>Dettato parole</b>	50	2,58	3,36	50	5,30	4,41	-3,534	<b>.000</b>	.35 moderata	<b>.016</b>
<b>Dettato brano</b>	50	12,80	9,92	50	15,18	9,14	-1,519	.129		
<b>Comprensione</b>	51	7,27	2,36	50	6,48	2,57	-1,620	.105		

Tab. 5 - *Analisi descrittive e risultati del test Mann-Whitney per due campioni indipendenti nella fase post della ricerca, apprendimento della scrittura e comprensione del testo: numero di soggetti (n), media dei valori grezzi (m), deviazione standard (ds) valore Z (Z) di Mann-Whitney, valore p di probabilità (in grassetto sono evidenziati i valori statisticamente significativi), valore di dimensione dell'effetto (r), valore della correzione calcolata con il Benjamini-Hochberg (q). Nell'ordine il numero di errori nelle prove dettato di parole e di brano (Tressoldi & Cornoldi, 1991) e il numero di risposte corrette alla prova di comprensione (MT-3 Clinica).*

CALCOLO	Gr. sperimentale			Gr. controllo			Z Mann-Whitney	p	r	q=.03
	n	m	ds	n	m	ds				
<b>Calcolo scritto</b>	43	12,93	10,08	50	13,78	8,49	-0,602	.547		
<b>Calcolo mente</b>	43	26,28	15,56	50	29,48	17,46	-0,586	.558		
<b>Enumerazione</b>	43	17,81	13,27	50	11,30	5,69	-2,900	<b>.004</b>	.30 moderata	<b>.03</b>
<b>Ordinamento corrette</b>	43	9,84	0,79	50	8,66	2,45	-3,836	<b>.000</b>	.40 moderata	<b>.005</b>
<b>Trasformazione in cifre</b>	43	5,81	0,70	50	4,20	2,19	-4,403	<b>.000</b>	.46 moderata	<b>.01</b>
<b>Tempo totale</b>	43	57,02	27,56	50	54,56	24,37	-0,362	.717		
<b>Accuratezza errori</b>	43	1,33	1,52	50	4,08	4,92	-2,676	<b>.007</b>	.27 piccola	<b>.03</b>
<b>Switch tempo</b>	43	113,67	29,52	50	152,74	52,45	-4,042	<b>.000</b>	.42 moderata	<b>.02</b>
<b>Switch errori</b>	43	0,42	0,69	50	2,64	4,17	-3,054	<b>.002</b>	.32 moderata	<b>.02</b>
<b>Problema corrette</b>	43	2,28	0,96	50	2,40	0,88	-0,619	.536		

Tab. 6 - *Analisi descrittive e risultati del test Mann-Whitney per due campioni indipendenti nella fase post della ricerca, apprendimento del calcolo: numero di soggetti (n), media dei valori grezzi (m), deviazione standard (ds) valore Z (Z) di Mann-Whitney, valore p di probabilità (in grassetto sono evidenziati i valori statisticamente significativi), valore di dimensione dell'effetto (r), valore della correzione calcolata con il Benjamini-Hochberg (q). Nell'ordine: numero di corrette nel calcolo scritto, calcolo a mente, enumerazione, ordinamento, trasformazione in cifre e il tempo totale di esecuzione delle prove di enumerazione, calcolo a mente, calcolo scritto della Batteria AC-MT.*

## 7. Conclusioni

Le evidenze statistiche del nostro lavoro confermerebbero l'ipotesi di ricerca secondo cui il potenziamento e il conseguente "rafforzamento" del sistema attentivo-esecutivo avrebbe permesso ai bambini delle classi sperimentali di raggiungere un maggior grado di automatizzazione (espresso dall'accuratezza delle performance) nella lettura, nella scrittura e negli aspetti del calcolo. La lettura neuropsicologica di tali evidenze (riduzione significativa degli errori) indicherebbe, altresì, che le maggiori risorse a disposizione sarebbero state indirizzate sugli aspetti autoregolativi (identificati qualitativamente da genitori e docenti con lo "star bene, fuori e dentro la classe"). Tutto ciò è in linea con quanto è sempre più confermato da una poderosa letteratura internazionale (per un'ampia rassegna vedere Benso, 2018), secondo cui gli apprendimenti non si svolgono in isolamento dal sistema attentivo, bensì raggiungono un maggior grado di automatizzazione se vi sono maggiori energie erogate dai sistemi centrali. Nell'ultimo decennio la scoperta e l'uso di nuovi strumenti di indagine, come le *neuroimaging* cerebrali, hanno fornito la prova neuroanatomica e funzionale di come sia possibile esplorare e valutare il funzionamento dei processi cognitivi che si attivano in risposta a determinate stimolazioni. La visibilità e misurabilità di questi meccanismi ha fornito la possibilità di migliorare la comprensione di come si svolga l'apprendimento in generale, e in particolare delle abilità di base, e di come esso sia correlato a una serie di processi (mnestici ed attentivi) che gli sottostanno (vedere ad esempio: Wagner *et al.*, 1998; McAdams & Maunsell, 1999; D'Esposito *et al.*, 2000; Rothbart *et al.*, 2011; Xie, Xiao & Jiang, 2003; Landau *et al.*, 2004; Kelly & Garavan, 2005; Jaeggi *et al.*, 2008; Benso, 2018). Proprio alla luce di questa possibilità è ancor più necessario ripensare criticamente il paradigma dell'interdisciplinarietà in pedagogia, sia per evitare di cadere in una forma di ri-

duzionismo e banalizzazione delle informazioni sui meccanismi neurofisiologici, sia per evitare che le peculiarità delle prospettive di una scienza diventino egemoniche rispetto a quelle di un'altra. Dunque sarebbe importante, a partire dalle rispettive basi epistemologiche e paradigmi di ricerca, comprendere quali siano gli apporti scientifici che pedagogia e neuroscienze possono reciprocamente scambiarsi per divenire utili a un arricchimento della riflessione sull'attivazione di percorsi didattici fattivamente inclusivi. L'interazione tra la natura "plurale" dell'approccio epistemologico che caratterizza le neuroscienze e le scienze dell'educazione, e in particolare la pratica didattica, pur se assolutamente auspicabile, tuttavia, non è semplice. Il rischio maggiore è quello di dar luogo a riduzionistiche semplificazioni, se non pericolose banalizzazioni di pur solide e riconosciute ricerche scientifiche in un campo e nell'altro. Roberto Cubelli e Sergio Della Sala nel 2009, in un interessante articolo sull'argomento, hanno focalizzato l'attenzione sulla complessità di questa interazione individuando diverse problematiche. Prima fra tutte quella scaturita dal pericolo di "monetizzazione" dei dati derivanti dalla ricerca neuroscientifica e di utilizzazione degli stessi per la predisposizione di programmi e procedure (prive di alcun fondamento scientifico e non supportate da dati empirici) nella pratica didattica. L'errore teorico derivante da questo approccio è causato dal pensare che vi sia la possibilità di tradurre direttamente e senza alcuna elaborazione critica un modello teorico non solo in applicazione pratica, ma anche come strumento risolutivo di problematiche complesse. Coerentemente con tale approccio, nonostante si siano notati dei sostanziali benefici nell'applicazione del "modello di didattica integrata inclusiva" e siano emerse evidenze sia qualitative (commenti di bambini e genitori), sia quantitative (analisi statistiche che hanno valutato le abilità sia scolastiche che strumentali), nonostante siano stati riconfermati i dati di un'analogica ricerca

svolta nelle scuole primarie di Napoli (Veneroso *et al.*, 2016), a nostro parere alcune altre sperimentazioni saranno necessarie prima di poter proporre tale modello come un'efficace risposta agli interrogativi sopra proposti. Allo stato attuale, tuttavia, ci sembra che una pratica didattica che si avvalga dei suggerimenti metodologici derivanti dalla sperimentazione possa offrire un cauto contributo ad allargare il ventaglio di spunti metodologici utili alla predisposizione di "soluzioni curriculari" in grado di affrontare inclusivamente le problematiche di classi che si presentano sempre più composite ed eterogenee.

In sintesi, l'esperienza effettuata ci porta a una serie di conclusioni/riflessioni. La prima è che l'attivazione di prassi didattiche fattivamente inclusive necessita di un'integrazione tra conoscenze appartenenti a scienze diverse e che tale integrazione (teorico-pratica) debba svilupparsi e declinarsi su un piano di "simmetria" con la scuola: "[...] oggi la ricerca didattica va individuando forme di mediazione reciprocizzanti che creino comunicazione fra teoria e pratica così come fra i due "mondi" della Scuola e dell'Università (con le due professionalità implicate: insegnante e ricercatore) ponendo gli insegnanti in condizione di operare sempre più consapevolmente"<sup>1</sup>. La seconda, che è la diretta conseguenza della prima, riguarda il carattere orientativo piuttosto che prescrittivo delle proposte della ricerca: le linee di indirizzo della ricerca, applicate sul campo, incrociandosi con la multi-complessità del contesto attuativo "didattica" potranno da questo ricevere integrazioni e spunti utili a dare il via a nuovi approfondimenti. La terza, che più che una riflessione è un'aspirazione, riguarda la direzione metodologica verso cui il nostro progetto sta provando ad allinearsi e che fa riferimento ai principi e alle linee guida che l'Universal Design for Learning (Gordon *et al.*, 2016) suggerisce per la costruzione di

curricula accessibili e inclusivi. Si tratta di un modello pedagogico che fa dei concetti di unicità e molteplicità le sue basi fondanti: l'unicità caratterizzante i processi di apprendimento di ogni individuo può trovare nella molteplicità (delle proposte utili al coinvolgimento emotivo-motivazionale degli alunni, degli interventi formativi e di accesso e verifica degli stessi) l'elemento caratterizzante di una pratica didattica che già dalla fase di progettazione possa aspirare al superamento di ogni "limitante categorizzazione" (Savia, 2015).

## Ringraziamenti

Si ringraziano il Direttore di IPRASE, dott. Luciano Covi, che ha creduto e fortemente voluto la realizzazione del progetto di ricerca-azione; la professoressa Paola Venuti, Direttrice del Dipartimento di Psicologia e scienze Cognitive dell'Università di Trento e responsabile scientifica della ricerca; i dirigenti scolastici e i docenti dell'I.C. Taio, I.C. Fondo-Revò, I.C. Alta Val di Sole, I.C. Bassa Anaunia-Tuenno, per la dedizione e la professionalità profusa in ogni momento del percorso progettuale; le famiglie e i bambini che hanno accolto, e da subito supportato, la realizzazione del lavoro con fiducia ed entusiasmo.

## Finanziamenti

IPRASE, all'interno del progetto di sistema "*Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro*", cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento.

---

<sup>1</sup> Perla, L. (2016). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*. Mizar. Costellazione di pensieri, 2015(1), p.10.

## Bibliografia

- Abernethy, B. (1988). Dual-task methodology and motor skills research: some applications and methodological constraints. *Journal of human movement studies*, 14(3), pp. 101-132.
- Benso, F. (2018). *Attenzione esecutiva, memoria e autoregolazione. Una riflessione neuroscientifica su funzionamento, assessment, (ri)abilitazione*. Firenze: Hogrefe.
- Benso, F., Santoro, G.M., & Ardu E. (in press) *Batteria MEA, Misura dell'Executive Attention*. Firenze: Hogrefe.
- Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: a practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the royal statistical society, Series B (Methodological)*, pp. 289-300.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. New York, NY, 318 (5855), 1387.
- Chenault, B., Thomson, J., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2006). Effects of prior attention training on child dyslexics' response to composition instruction. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), pp. 243-260.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd Ed., New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornoldi, C. (2000). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Lucangeli, D., & Bellina, M. (2002). *AC-MT: test di valutazione delle abilità di calcolo-gruppo MT*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Cornoldi, C., & Caretti, B., (2016). *Prove MT 3 Clinica- scuola primaria e secondaria di I grado*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). The creative personality. *Psychology today*, 29(4), pp. 36-40.
- Cubelli, R., & Della Sala, S., (2009), «Le neuroscienze della maestra dalla penna rossa L'interazione tra neuroscienze e pedagogia può rivelarsi dannosa se non la si declina con competenza e senso critico», *Scienza e Paranormale*, 86, pp. 62-67.
- D'Esposito, M., Postle, B. R., & Rypma, B. (2000). Prefrontal cortical contributions to working memory: evidence from event-related fMRI studies. *Executive control and the frontal lobe: Current issues*, pp. 3-11.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (New York, NY)*, 318(5855), 1387.
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current directions in psychological science*, 11(1), pp. 19-23.
- Fassbender, C., Zhang, H., Buzy, W. M., Cortes, C. R., Mizuiri, D., Beckett, L., & Schweitzer, J. B. (2009). A lack of default network suppression is linked to increased distractibility in ADHD. *Brain research*, 1273, pp. 114-128
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B DE BOOKS.
- Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2016). Universal design for learning: Theory and practice. *CAST Professional Publishing*.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(19), pp. 6829-6833.
- James, W. (1980). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort* (Vol. 1063). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Oltre la mente modulare*. Bologna: Il Mulino.
- Kelly, A. C., & Garavan, H. (2004). Human functional neuroimaging of brain changes associated with practice. *Cerebral cortex*, 15(8), pp. 1089-1102.
- Landau, S. M., Schumacher, E. H., Garavan, H., Druzgal, T. J., & D'esposito, M. (2004). A functional MRI study of the influence of practice on component processes of working memory. *Neuroimage*, 22(1), pp. 211-221.
- Marotta, L., Trasciani, M., & Vicari, S. (2008). *Test CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*. Con CD-ROM. Trento: Edizioni Erickson.
- McAdams, C. J., & Maunsell, J. H. (1999). Effects of attention on orientation-tuning functions of single neurons in macaque cortical area V4. *Journal of Neuroscience*, 19(1), pp. 431-441.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), pp. 49-100.
- Moscovitch, M. (1990). Modularity and Neuropsychology. In modularity and neuropsychology. in m. schwartz (a cura di), *Modular process in Alzheimer disease*, pp. 1-59. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perla, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015(1), pp. 9-22.
- Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual review of neuroscience*, 35, pp. 73-89.
- Ratcliff, R. (1993). Methods for dealing with reaction time outliers. *Psychological bulletin*, 114(3), p. 510.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental neuropsychology*, 28(2), pp. 573-594.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Savia, G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un va-lido approccio per l'inclusione di tutti. *Educare. it*, 15(3).
- Stella, G., & Apolito, A. (2004). Lo screening precoce nella scuola elementare. *Può una prova*.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1991). Evidence for cognitive load theory. *Cognition and instruction*, 8(4), pp. 351-362.
- Tang, Y. Y., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2012). Neural correlates of establishing, maintaining, and switching brain states. *Trends in cognitive sciences*, 16(6), pp. 330-337.
- Tressoldi, P. E., & Cornoldi, C. (1991). *Batteria per la valutazione della scrittura [Battery for writing evaluation]*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Ullman, M. T. (2015). The declarative/procedural model: a neurobiological model of language learning, knowledge, and use. *Neurobiology of language* pp. 953-968.
- Veneroso, M. C., Di Somma, A., Soria, M., Ardu, E., & Benso, F. (2016). "Dalla teoria alla pratica": un progetto di didattica integrata. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), pp. 123-133.
- Wagner, A. D., Schacter, D. L., Rotte, M., Koutstaal, W., Maril, A., Dale, A. M., & Buckner, R. L. (1998). Building memories: remembering and forgetting of verbal experiences as predicted by brain activity. *Science*, 281(5380), pp. 1188-1191.
- Zoccolotti, P., De Luca, M., Di Filippo, G., Judica, A., & Spinelli, D. (2005). *Prova di lettura di parole e non parole*. Roma: IRCCS Fondazione Santa Lucia.
- Xie, S., Xiao, J., & Jiang, X. (2003). The fMRI study of the calculation tasks in normal aged volunteers. Beijing da xue bao. Yi xue ban. *Journal of Peking University. Health sciences*, 35(3), pp. 311-313.

Celia Moreno-Morilla, Eduardo Garcia-Jimenez  
& Fernando Guzman-Simon  
*Universidad de Sevilla*

[pp. 149-169]

# Relationship between literacy events and low socio-economic status in primary education: analysis of different views of Spanish-speaking pupils, families, and teachers

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. E-mail: [egarji@us.es](mailto:egarji@us.es)

---

## Abstract

This paper proposes a new line of research on reading and writing habits based on differences between vernacular and institutional practices and their relationship with the Socio-Economic Status (SES) of families. This research work is focused on the description of literacy practices and events of pupils, families, and teachers. It also identifies the real differences among the opinions of the participating groups and the influence of the Socio-Economic Status (SES) on their literacy preferences. For this purpose, a descriptive analysis (univariate statistical analysis) and a variance analysis were carried out. The sample consisted of 3,052 participants (1,540 pupils, 1,438 families, and 74 teachers) and data were collected through a self-report questionnaire in three different versions, one for each participating group, regarding literacy events. Results confirm that literacy is mainly developed at home or at school, and not in other discourse communities. Participants defined a traditional concept of literacy restricted to the models spread by educational institutions. This literacy concept does not include the use of ICT and/or any practices performed beyond school domains. Furthermore, this study shows that the SES variable adjusts pupils' literacy events, as well as their families and teachers'. In conclusion, our research describes the need to address the literacy issue in the low SES population from an eminently social perspective. This would entail tackling learning problems related to the ideological conflict caused by the primary education curriculum, which is based on the institutional culture.

**Keywords:** Primary Education, Socio-Economic Status, Comparative analysis, Literacy events.

## Estratto

L'articolo stimola una nuova linea di ricerca sulle abitudini di lettura e di scrittura, in relazione alle differenze tra le pratiche vernacolari e istituzionali e al loro legame con lo status socio-economico (SES) delle famiglie. La ricerca si è concentrata sulla descrizione di prassi ed eventi di literacy da parte di studenti, delle loro famiglie e degli insegnanti, individuando anche le reali differenze di opinione tra i gruppi partecipanti e l'influenza dello status socio-economico (SES) sulle loro preferenze in relazione ai processi di alfabetizzazione. A tale scopo sono state condotte un'analisi statistica di tipo descrittivo e un'analisi della varianza. Il campione comprendeva 3.052 partecipanti (1.540 alunni, 1.438 genitori e 74 docenti) e i dati sono stati raccolti con un questionario autocompilato sugli eventi di literacy, in tre diverse versioni, una per ciascun gruppo di partecipanti. I risultati confermano lo sviluppo della literacy prevalentemente in famiglia o a scuola rispetto ad altre comunità di discorso. I partecipanti hanno definito un concetto di literacy di tipo tradizionale, ristretto ai modelli diffusi dalle istituzioni scolastiche. Questo concetto di literacy non include l'uso delle TIC e/o di pratiche svolte al di fuori dell'ambito scolastico. Lo studio dimostra inoltre che la variabile SES contribuisce nel regolare gli eventi di literacy sia dei ragazzi, sia dei loro genitori e insegnanti. In conclusione, la ricerca descrive la necessità di affrontare l'alfabetizzazione della popolazione con uno status socio-economico basso da una prospettiva prevalentemente sociale, che consenta di gestire le problematiche relative ai processi di apprendimento legate al conflitto ideologico causato dal curriculum dell'istruzione primaria, che si basa su una cultura di tipo istituzionale.

**Parole chiave:** Istruzione primaria, Status socio-economico, Analisi comparativa, Eventi di literacy.

## 1. Introduction

There is currently an increasing social concern regarding the way by which children learn how to read and write (Burnett & Merchant, 2015; Hall, Cremin, Comber, & Moll, 2013; Kumpulainen & Gillen, 2017; Pahl & Rowsell, 2012). Several Spanish reports highlighted a scarce improvement in reading comprehension among primary education pupils (PIRLS, 2006; 2011; 2016). Similarly, recent studies have addressed the reading and writing habits of nine-to-twelve-year-old children (MEC, 2015; Millán, 2017; CIS, February and September 2016). Nevertheless, in this age group, data collected from these studies usually relate reading and writing skills to school learning contexts. In such a way, the other reading and writing activities carried out outside school are left behind (Formby, 2014). These studies did not show the diversity and complexity of literacy among primary education pupils. Notably, a number of Spanish research studies focused on reading and writing habits in relation to literacy which is developed in the family environment or in other affinity groups (Duursma, Meijer & De Bot, 2017; Hull & Shultz, 2002).

Nowadays, social consideration related to reading and writing habits plays a fundamental role in society, and its study requires

a change of perspective regarding the concept of literacy (Heath, 1983). The approach to literacy as a social activity in daily contexts also needs to distinguish between the concepts of *domain* and *space* (Pahl & Rowsell, 2012). The *space* described by Gee (2004) is the physical place where literacy events are observed. The recurrence in the relationship between different social spaces and specific literacy events forms the *domain*, where practices acquire certain social values (Barton, 1991). Several research studies carried out by Barton (1994) and Barton & Hamilton (1998) promoted a study perspective based on the social values of reading and writing habits according to the space where they are developed (Gee, 2004). Pupils, families and teachers' opinions differ on how digital and writing literacies are combined in different spaces of their daily life (Kalantzis & Cope, 2000). The different literacy events (Hamilton, 2010) observed in these spaces assume practice as a social value (Street, 2000). These literacy events are related to a *domain* where the highest social value (Scribner & Cole, 1981) is given to an affinity group (Gee, 2015). Such an approach related to pupils' reading and writing habits is described as a social ecosystem by Martos García (2010). These habits are divided into four dimensions developed in different domains (Table 1).

Dimensions	Description	Domains
<b>Personal Literacy</b>	Literacy events developed in different spaces and acquired as non-formal and informal learning.	Affinity groups in the neighborhood, in families, on Instagram, etc.
<b>Cultural Consumption</b>	Literacy events developed in different spaces and related to the purchase and sale of literacy products.	Affinity groups in the neighborhood, in families, on Instagram, etc.
<b>Library Culture</b>	Literacy events developed in different spaces and related to the use of public and private libraries.	Affinity groups in families and at school, etc.
<b>Culture of Instruction</b>	Literacy events developed in different spaces and acquired as formal learning in an educational institution.	Affinity groups at school.

Tab. 1 - *Dimensions of literacy events and domains in Primary Education.*

Source: Adapted from Guzmán-Simón, Moreno-Morilla, & García-Jiménez (2018) and Moreno-Morilla, Guzmán-Simón, & García-Jiménez (2017).

The ecological perspective of our research allows us to point out the complexity found in the reading and writing practices of primary education pupils, given that different perspectives (children, families and teachers) are introduced in the reading and writing habits developed inside and outside school (Neuman & Celano, 2001). These habits are also carried out both in physical (school, home, neighborhood, etc.) and virtual (Instagram, Facebook, WhatsApp, Web pages, etc.) spaces (Pahl & Rowsell, 2012).

It is also important to mention that children include very diverse literacy events into their daily life, both through writing (books, posters, etc.) and ICT (mobile phones, computers, videogames, etc.) events (Kalantzis & Cope, 2000). Such heterogeneity implies that reading and writing is a complex issue, subject to a great diversity of elements, which interact in a multimodal reading and writing process (Bezemer & Kress, 2016). Nevertheless, this diversity of daily literacy events contrasts with those developed at school, i.e. the so-called institutional practices. On the other hand, what is developed outside school belongs to the personal area of pupils. These personal practices of reading and writing are considered vernacular practices (Pahl & Allan, 2011) that develop outside school or other institutions. Vernacular practices are generated by children in their environment and have a different purpose than the dominant or institutional practices mentioned before. Barton and Lee (2012) emphasized the need to revise the notion of vernacular practices since ICT has changed several behaviors of children.

The universal presence of literacy in children's social contexts and the heterogeneity of its different forms (Barton & Papen, 2010) do not carry the same social values. Perspectives on these values differ when children, families and teachers' opinions are compared and contrasted. Furthermore, the social consideration that literacy presents

outside school and the way by which popular culture and ICT influence school literacy are still unknown (Gregory & Williams, 2000).

To conclude, information obtained from reading and writing habits analyzed in the different research studies stimulates a new line of research regarding differences between vernacular and institutional literacies and their relationship with the Socio-Economic Status (SES) of families (Compton-Lilly, 2009). Previous research studies presented in this literature review did not allow us to delve deeper into this particular issue, except for the relationship between SES and school performance (Caro, McDonald & Willms, 2009; Desert, Preaux & Jund, 2009). To sum up, vernacular literacies and their relationship with families' SES had been excluded from previous literacy studies (Van Steensel, 2006).

In approaching this research focused on reading and writing events from a new perspective, the following objectives were specified:

1. To describe literacy events of primary education pupils, their families, and teachers through self-reports.
2. To determine the existence of different pupils, families and teachers' opinions concerning literacy events.
3. To determine differences between literacy events in terms of SES values.

## 2. Research method

This study was built upon a survey method based on self-report questionnaires describing the literacy events of primary education pupils, their families, and teachers. This research relies on a non-experimental explanatory design, through which differences regarding pupils, families and teachers' opinions on literacy practices and events are determined according to their SES.

## 2.1. Sample

This research counted on the participation of 20 primary education schools, located in Seville (Andalusia, Spain) and on the cooperation of the families and teachers of the pupils enrolled in these schools. The sample consisted of 3,052 participants, which represented the opinions of the already mentioned groups (pupils, families, and teachers). A total of 1,834 primary school pupils (8-12-year-old children) were invited to participate. This group represented 2.10% of the total population, with a sampling error of 2.24%. In the end, 1,624 pupils filled out the self-report questionnaire (88.55%), of which 1,540 could be used, and the remaining 4.58% was identified as missing values by the system (84 cases). The 1,843 families (all parents) of the participating pupils were also invited to take part in the research. In this case, 1,438 families completed the corresponding self-report questionnaire (78.15%). We need to clarify that the participating families presented different Socio-Economic Statuses. A progressive relationship was observed between the Socio-Economic Status (SES) and the education level of these families, i.e. high or medium-high SES were identified with families with higher education levels.

On the other hand, families with elementary education levels were frequently found in schools where people presented a low SES. This was also confirmed by the resources found in their homes (number of computers, books, televisions, etc.). Finally, 80 form tutors of the schools were also invited and 74 participated in the end. All of them were primary school teachers at the participating schools. So, there was direct contact between them

and the group of the pupils previously surveyed. In this way, each pupil's response was analyzed together with the answers of their families and form tutors.

Participation in the study was voluntary and based on the informed-consent rules, which restrict the use of the information only to research purposes and assures both anonymity and confidentiality. This paper followed the internal regulation in Social Sciences by the Ethical Committee of Experimentation of the University of Seville.

## 2.2. Data collection

This research work used three sources of information: pupils, families, and teachers. The data collection procedure consisted in three self-report questionnaires, one for each of the aforementioned participating groups. The three instruments followed the same logical design and shared the same theoretical construct, based on the different ecosystems proposed in the above literature review. Each of the items was assessed by using a Likert scale from 0 (Never) to 5 (Always). The self-report questionnaires were empirically validated by using the Non-Metric Multidimensional Scaling (PROXSCAL) following Biencinto, Carpintero & Garcia-Garcia (2013) (Table 2). The four values that measure imbalance in the data or stress statistics present scores close to zero and the adjustment measurements are close to one, which confirms the adaptation of the dimensions chosen. The total reliability of the self-report questionnaires is statistically guaranteed with  $\alpha_T = 0.78$  in each case.

Dimensions	Cronbach's Alpha			Multiple Stress Measurements						
	S	F	T		Ngs	Stress I	Stress II	S-Stress	D.A.F	C.C.T
<b>Personal Literacy (PL)</b>	0.84	0.70	0.79	S	0.002	0.147	0.320	0.031	0.978	0.989
				F	0.018	0.134	0.283	0.193	0.982	0.991
				T	0.049	0.221	0.520	0.084	0.951	0.975
<b>Cultural Consumption (CC)</b>	0.76	0.60	0.71	S	0.038	0.196	0.354	0.029	0.961	0.980
				F	0.004	0.066	0.132	0.005	0.996	0.998
				T	0.047	0.217	0.573	0.096	0.953	0.973
<b>Library Culture (LC)</b>	0.83	0.60	---	S	0.045	0.212	0.386	0.063	0.954	0.977
				F	0.001	0.024	0.063	0.002	0.999	0.999
<b>Culture of Instruction (CI)</b>	0.91	---	0.86	S	0.056	0.237	0.319	0.220	0.943	0.971
				T	0.078	0.279	0.383	0.146	0.992	0.960
<b>Total</b>	0.95	0.79	0.90	S	0.050	0.224	0.514	0.072	0.949	0.974
				F	0.018	0.135	0.283	0.019	0.982	0.990
				T	0.057	0.240	0.543	0.088	0.942	0.971

<sup>1</sup> The self-report questionnaire does not include this dimension.

Tab. 2 - Psychometric indicators (reliability and validity) of self-report questionnaires.

### 2.3. Data analysis

The analysis of all data collected with the self-report questionnaires completed by participating pupils, families, and teachers took into account all the different literacy dimensions (Personal Literacy, Cultural Consumption, Library Culture and Culture of Instruction). In order to meet this first objective of the study, a descriptive analysis was used, based on the calculation of arithmetic means and standard deviations of the responses given to each of the three self-report questionnaires. Regarding the second objective, comparisons were carried out in order to determine the real differences between pupils, families and teachers' responses. For this

purpose, variance analysis was also used. Finally, for our third objective variance analysis was also carried out by using the SES variable as a common factor, which allowed us to determine the possible existing differences in the literacy events of pupils, families, and teachers based on their Socio-Economic Status.

### 3. Results

Results show statistically significant differences in all dimensions related to literacy. The scores given by pupils show the complexity of the literacy process during primary education. On the other hand, families' per-

ceptions restrict the literacy process to the school field, although they highlighted that they usually attend a Book Fair (a cultural event where children and their families can buy books and participate in leisure activities related to reading). This view contrasts with the perceptions of teachers, who considered home as a crucial domain in the development of pupils' reading habits.

### *3.1. The influence of SES on Personal Literacy events of pupils, families, and teachers*

Pupils, families, and teachers corroborated that reading events are mainly developed at home and school. The standard deviation values in both items confirm a high degree of agreement in the answers given. All pairwise comparisons present statistically significant differences, except for the student-family comparison ( $S_i-F_j$ ), related to reading at home or in the library (Table 3). Events related to writ-

ing on paper play a hegemonic role among participants. However, the dispersion of their responses increases when literacy events are related to the use of digital media (computers, tablets or mobile phones) and the creation of written texts in virtual spaces (Social Networks or blogs). Pairwise comparisons related to writing demonstrate statistically significant differences in all cases, except for the combination " $S_i-F_j$  writing on paper", and the teacher-student combination " $T_i-S_j$  writing in blogs". In this case, the variability of the responses exceeds the mean value which indicates a high degree of heterogeneity among pupils, families and teachers' opinions. The high variability scores for items related to writing in digital media could be explained by the traditional view of literacy held by participants. Pupils, families, and teachers expressed a concept of literacy close to the school's idea. This could be interpreted in terms of their not being aware of the fact that vernacular practices are part of the literacy process.

Items	M	SD	Mean Difference (I-J)	Sig. <sup>b</sup>	$\eta^2$	
<b>Where do you typically read?</b>						
At home	3.82 <sub>S</sub>	1.359	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	0.109	0.296	0.078
	3.72 <sub>F</sub>	1.462	F <sub>I</sub> .T <sub>J</sub>	-0.672*	0.001	
	4.39 <sub>T</sub>	0.988	T <sub>I</sub> .S <sub>J</sub>	0.563*	0.001	
At school	3.92 <sub>S</sub>	1.441	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	-0.192*	0.010	0.091
	4.11 <sub>F</sub>	1.334	F <sub>I</sub> .T <sub>J</sub>	0.670*	0.001	
	3.44 <sub>T</sub>	1.737	T <sub>I</sub> .S <sub>J</sub>	-0.478	0.001	
In the library	1.42 <sub>S</sub>	1.733	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	0.292	1.000	0.070
	1.13 <sub>F</sub>	1.518	F <sub>I</sub> .T <sub>J</sub>	0.278*	0.001	
	0.85 <sub>T</sub>	1.132	T <sub>I</sub> .S <sub>J</sub>	-0.570*	0.001	
<b>In what format or media do you typically write?</b>						
On paper	4.70 <sub>S</sub>	0.875	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	0.010	1.000	0.208
	4.69 <sub>F</sub>	0.870	F <sub>I</sub> .T <sub>J</sub>	0.659*	0.001	
	4.03 <sub>T</sub>	1.168	T <sub>I</sub> .S <sub>J</sub>	-0.669	0.001	
On a computer	2.65 <sub>S</sub>	1.739	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	0.966*	0.001	0.314
	1.69 <sub>F</sub>	1.628	F <sub>I</sub> .T <sub>J</sub>	-2.014*	0.001	
	3.70 <sub>T</sub>	1.295	T <sub>I</sub> .S <sub>J</sub>	1.048*	0.001	
On a mobile phone	2.94 <sub>S</sub>	1.938	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	0.981*	0.001	0.136
	1.96 <sub>F</sub>	1.819	F <sub>I</sub> .T <sub>J</sub>	-0.674*	0.001	
	2.63 <sub>T</sub>	1.687	T <sub>I</sub> .S <sub>J</sub>	-0.307*	0.001	
On a tablet	2.59 <sub>S</sub>	2.034	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	1.081*	0.001	0.224
	1.51 <sub>F</sub>	1.685	F <sub>I</sub> .T <sub>J</sub>	0.320*	0.001	
	1.19 <sub>T</sub>	2.006	T <sub>I</sub> .S <sub>J</sub>	-1.402*	0.001	
<b>When you write in a digital media, where do you tend to do so?</b>						
In social networks	1.52 <sub>S</sub>	1.997	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	1.128*	0.001	0.507
	0.40 <sub>F</sub>	1.103	F <sub>I</sub> .T <sub>J</sub>	-2.147*	0.001	
	2.54 <sub>T</sub>	1.912	T <sub>I</sub> .S <sub>J</sub>	1.019*	0.001	
In blogs	1.14 <sub>S</sub>	1.742	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	0.766*	0.001	0.175
	0.37 <sub>F</sub>	1.051	F <sub>I</sub> .T <sub>J</sub>	-0.723*	0.001	
	1.10 <sub>T</sub>	1.725	T <sub>I</sub> .S <sub>J</sub>	-0.043	1.000	

\* The mean difference is significant at the 0.05 level. - b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni

Tab. 3 - Means, standard deviations and pairwise comparisons related to Personal literacy.

Regarding personal literacy, Fig. 1 shows a similar profile between pupils, families, and teachers. Home and school are noticed to be the main literacy domains. Public or school libraries do not represent a relevant part of literacy processes. Pupils said to use digital media daily, such as mobile phones

and tablets, but without attaching a social value to this type of writing. Finally, teachers highlighted the use of computers as a useful resource for their administrative-professional tasks but with no particular relevance for their teaching methodologies.

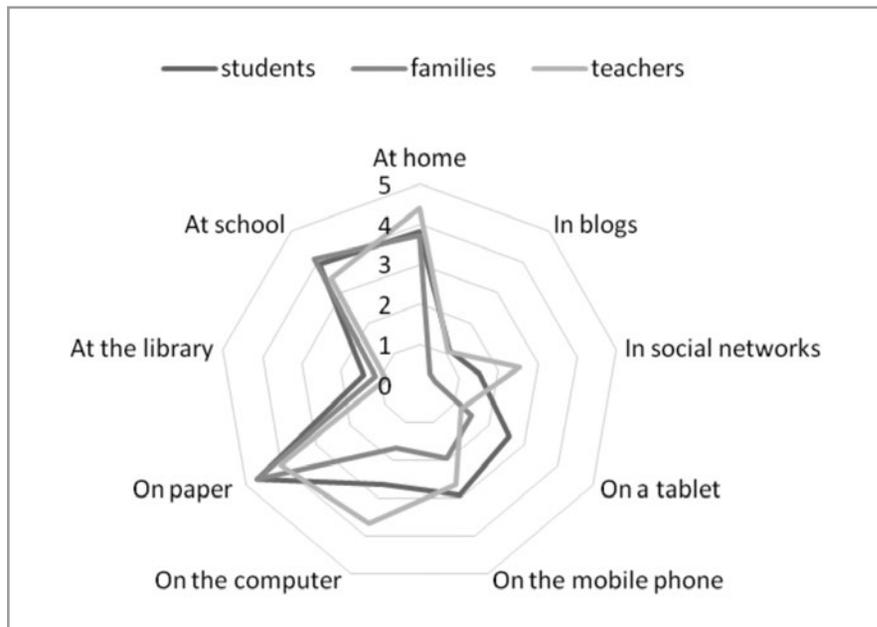


Fig. 1 - Pupils, families and teachers' literacy events.

Pupils who identified themselves with a high SES placed greater value on the item "I read at school", which means that reading events performed in this domain present a higher social value (Table 4). However, pupils belonging to more deprived contexts, with low SES, were the ones who attached greater value to the "Library Culture" dimension, promoting the use of the library as a reading room. The variable "writing on paper" presents similar values at all SES levels, which

indicates that handwriting at school plays a hegemonic role. Nevertheless, it can be appreciated that the use of mobile phones during the development of literacy practices is higher for pupils with a low SES. The same happens with writing in digital media (Social Networks and blogs). The ANOVA analysis corroborates a greater presence of digital media in the processes of personal reading and writing in the case of pupils belonging to deprived contexts (low SES).

Items	Participants			In favor of high, medium-high, medium, medium-low and low SES
	S	F	T	
<b>Where do you typically read?</b>				
At home	---	---	---	No significant differences
At school	0.001	0.044	---	Progressive differences in favor of high SES value
In the library	0.012	---	---	Differences in favor of low SES values
<b>In what format or media do you typically write?</b>				
On paper	---	---	---	No significant differences
On the computer	---	0.018	---	There are no differences in post-hoc test
On the mobile phone	0.001	---	0.022	Differences in favor of low SES values
On a tablet	---	---	---	No significant differences
<b>When you write in a digital medium, where do you tend to do so?</b>				
In Social networks	0.004	---	---	Differences in favor of low SES values
In Blogs	0.003	---	---	Differences in favor of low SES values

Tab. 4 - Analysis of personal literacy differences according to SES.

### 3.2. The influence of SES on the Cultural Consumption of pupils, families, and teachers

Research participants showed a consumption profile in which books and school materials were bought most. However, on-line shopping was not very successful although standard deviation values indicate a high degree of variability in the responses, which could be explained by SES (Table 5). Pairwise comparisons present statistically significant differences in most cases, except for the “ $S_i-F_j$  in a bookshop” comparison, where pupils and families are clearly in favor of buying books in bookshops. Participants

(pupils, families, and teachers) do not often attend events related to reading and writing activities. The higher means are the ones obtained by the literacy event “Book Fair.” This participation is promoted by schools and involves families and pupils.

For this reason, a high score is appreciated in comparison to “storytelling sessions” or “writing workshops.” Pairwise comparisons related to reading and writing events show statistically significant differences in all cases, except for “ $S_i-F_j$  storytelling” and “ $T_i-S_j$  writing workshops” comparisons. In any case, differences always favor teachers, which means that they attend events related to reading and writing more frequently.

Items	M	SD	Mean Difference (I-J)	Sig.	$\eta p^2$
<b>Where do you typically buy books?</b>					
In a bookshop	3.96 <sub>S</sub>	1.594	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	0.021	1.000
	3.94 <sub>F</sub>	1.481	F <sub>I</sub> -T <sub>J</sub>	-0.416*	0.001
	4.35 <sub>T</sub>	1.034	T <sub>I</sub> -S <sub>J</sub>	-0.394*	0.001
On the Internet	0.55 <sub>S</sub>	1.271	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	0.194*	0.002
	0.35 <sub>F</sub>	1.033	F <sub>I</sub> -T <sub>J</sub>	-1.144*	0.001
	1.50 <sub>T</sub>	1.705	T <sub>I</sub> -S <sub>J</sub>	0.950*	0.001
<b>What events have you attended?</b>					
Book fair	3.06 <sub>S</sub>	2.010	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	-0.880*	0.001
	3.94 <sub>F</sub>	1.479	F <sub>I</sub> -T <sub>J</sub>	1.259*	0.001
	2.68 <sub>T</sub>	2.112	T <sub>I</sub> -S <sub>J</sub>	-0.379*	0.001
Storytelling sessions	2.22 <sub>S</sub>	1.847	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	0.104	0.647
	2.11 <sub>F</sub>	1.746	F <sub>I</sub> -T <sub>J</sub>	-0.546*	0.001
	2.66 <sub>T</sub>	1.751	T <sub>I</sub> -S <sub>J</sub>	0.442*	0.001
Writing workshop	1.36 <sub>S</sub>	1.827	S <sub>I</sub> -F <sub>J</sub>	0.818*	0.001
	0.55 <sub>F</sub>	1.139	F <sub>I</sub> -T <sub>J</sub>	-0.901*	0.001
	1.45 <sub>T</sub>	1.841	T <sub>I</sub> -S <sub>J</sub>	0.083	1.000

\* The mean difference is significant at the 0.05 level. b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni

Tab. 5 - Means, standard deviations and pairwise comparisons related to Cultural Consumption.

Fig. 2 graphically shows what has been previously mentioned about the scarce participation of pupils, their families, and teachers in events related to reading and writing. It also highlights

that teachers present a higher Cultural Consumption than pupils and families, except for the “Book Fair”, which is the most popular event among families and pupils.

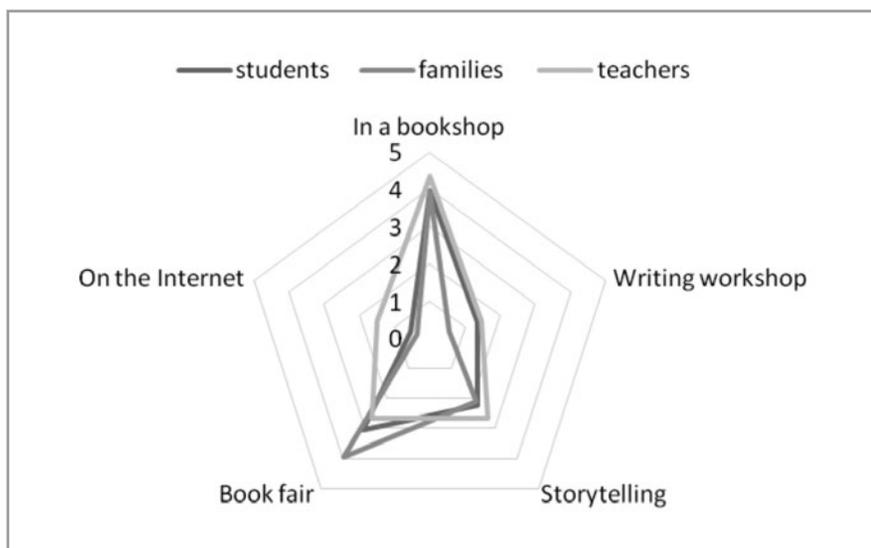


Fig. 2 - Cultural consumption of pupils, families, and teachers.

High SES values are related to the Cultural Consumption dimension (Table 6). Online shopping events and, above all, high interests in attending reading and writing events are related to high SES participants. On the other hand, storytelling sessions are the

most popular literacy events among low SES pupils. This fact can be explained by the fact that there are specific programmes which propose storytelling sessions at primary education schools located in areas characterized by deprived contexts.

Items	Participants			In favor of high, medium-high, medium, medium-low and low SES
	S	F	T	
<b>Where do you typically buy books?</b>				
In a bookshop	---	---	---	No significant differences
Online	0.025	0.002	---	Progressive differences in favor of higher SES values
<b>What events have you attended?</b>				
Book fair	0.001	0.001	0.021	Progressive differences in favor of higher SES values
Storytelling sessions	---	0.001	---	Progressive differences in favor of lower SES values
Writing workshop	0.000	---	---	Differences in favor of the high-medium SES values

Tab. 6 - Analysis of Cultural Consumption differences according to SES.

### 3.3. The influence of SES on the Library Culture of pupils and families

Pupils said to use public libraries mainly as reading rooms and for their lending services, and, to a lesser extent, as a group workspace or to surf the Internet. Families' opinions confirmed a limited use of this domain (Table 7). Furthermore, there is wide

variability in the responses of participants, which indicates a high degree of disparity in their opinions and a possible influence of their SES. In any case, statistically, significant differences are shown in all comparisons in favor of pupils, except for the "S<sub>1</sub>-F<sub>1</sub> as a loan service" comparison which does not present statistically significant differences.

Items	M	SD	Mean Difference (I-J)	Sig	η <sup>2</sup>	
<b>For what purpose does your child typically use libraries?</b>						
As a reading room	2.84 <sub>S</sub>	1.989	SI-FJ	1.113*	0.001	0.154
	1.72 <sub>F</sub>	1.957				
As a group workspace	2.20 <sub>S</sub>	1.996	SI-FJ	0.658*	0.001	0.066
	1.54 <sub>F</sub>	1.851				
As a loan service	2.79 <sub>S</sub>	2.018	SI-FJ	0.179	0.073	0.004
	2.61 <sub>F</sub>	2.092				
As a place to access the Internet	1.48 <sub>S</sub>	1.906	SI-FJ	0.903*	0.001	0.146
	0.58 <sub>F</sub>	1.364				

\* The mean difference is significant at the 0.05 level. b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni

Tab. 7 - Means, standard deviations and pairwise comparisons related to Library Culture.

Thus, families and pupils present a similar profile concerning Library Culture, although

pupils show higher scores in all items of this dimension (Fig. 3).

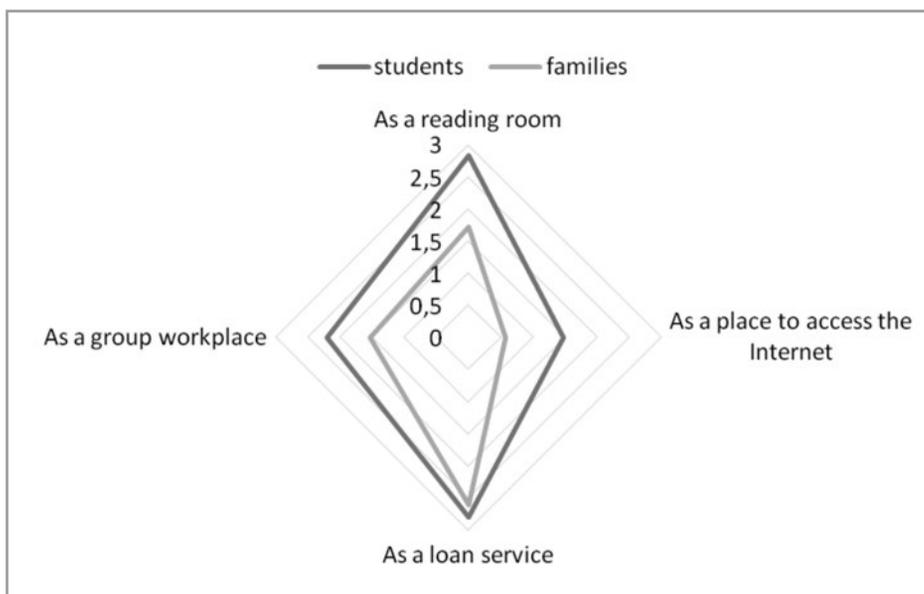


Fig. 3 - Literacy events developed in the library.

Families with a low SES reported that their children frequently attend public libraries to read books or surf the Internet (Table 8). Nevertheless, families with medium SES

are mainly identified to borrow books in libraries. Pupils from high SES families use the library in order to work in groups.

Items	Participants		In favor of high, medium-high, medium, medium-low and low SES
	S	F	
<b>For what purpose does your child typically use libraries?</b>			
As a reading room	---	0.001	Progressive differences in favor of the lowest SES values
As a group workplace	0.001	0.001	Progressive differences in favor of the highest SES values
As a loan service	0.001	0.001	Differences in favor of medium SES values
As a place to access the Internet	0.001	0.002	Progressive differences in favor of the lowest SES values

Tab. 8 - Analysis of Library Culture differences according to the SES.

### 3.4. The influence of SES on the Culture of Instruction of pupils and teachers

Textbooks and reading books are seen as the main intermediaries in the development of literacy at school. However, pupils report-

ed limited use of journal articles during their literacy process. Comparisons show statistically significant differences in all items in favor of teachers (Table 9). This would mean that teachers said to use a great variety of classroom teaching materials as opposed to

what pupils identified. Pupils also confirmed, through their scores, that summarising reading texts is the task which teachers demand

most. However, activities such as debates or creating mind maps are less frequent in their literacy process.

Items	M	SD	Mean Difference (I-J)	Sig.	$\eta^2$	
<b>What type of texts are most often read at school?</b>						
Textbooks	4.08S	1.369	SI-TJ	-0.311*	0.001	0.038
	4.39T	0.789				
Journal articles	1.17S	1.498	SI-TJ	-3.140*	0.001	0.756
	4.31T	0.994				
Reading books	4.20S	1.265	SI-TJ	2.010*	0.001	0.572
	2.19T	1.295				
Class notes	3.43S	1.722	SI-TJ	0.437*	0.001	0.030
	2.99T	1.799				
Photocopies	2.97	1.694	SI-TJ	-0.188*	0.015	0.008
	3.16	1.475				
<b>How are recommended readings used in class?</b>						
Through Debates	2.12S	2.058	SI-TJ	-0.826*	0.001	0.110
	2.95T	1.650				
Through pupils' reflection	3.15S	1.802	SI-TJ	-0.690*	0.001	0.099
	3.84T	1.405				
Through reading analysis by teachers	3.16S	1.848	SI-TJ	-0.188*	0.001	0.006
	3.35T	1.656				
<b>After reading some notes, books, journal articles or other recommended texts, what activities are carried out?</b>						
Summaries	3.43S	1.691	SI-TJ	-0.418*	0.001	0.040
	3.85T	1.229				
Outlines or mind maps	2.55S	1.843	SI-TJ	-0.915*	0.001	0.133
	3.47T	1.414				
Reflections	3.15S	1.802	SI-TJ	-0.690*	0.001	0.099
	3.84T	1.405	TI-SJ	0.690*	0.001	

\* The mean difference is significant at the 0.05 level. b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni

Tab. 9 - Means, standard deviations and pairwise comparisons related to the Culture of Instruction.

Fig. 4 shows the differences which exist between pupils and teachers' scores concerning the teaching materials used in the classroom and the reading and writing tasks which pupils are requested to do. Pupils also reported a hegemonic use of textbooks

and reading books in class, as opposed to teachers, who also included the use of journal articles. Scores demonstrate that writing tasks (e.g., summaries) take precedence at the expense of oral or reflection tasks.

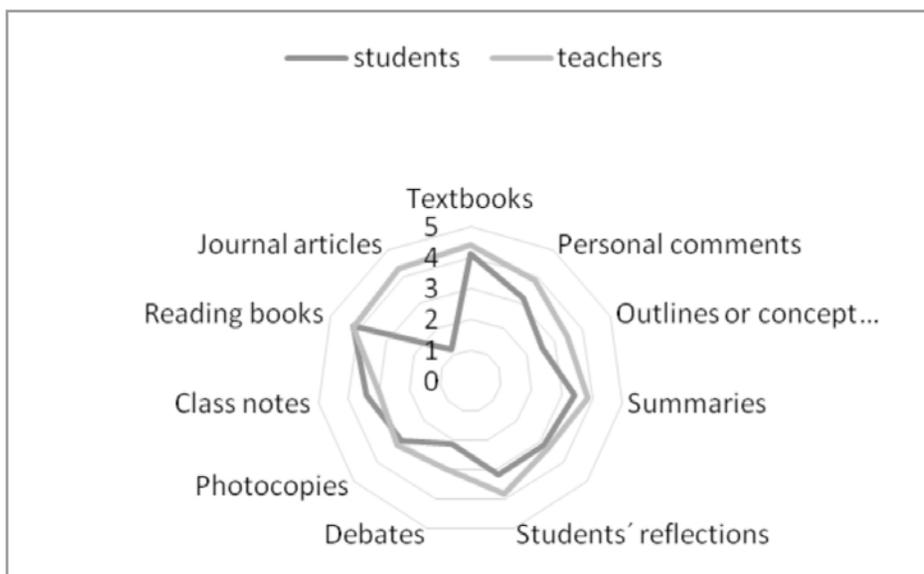


Fig. 4 - Instructional events developed at school.

The SES variable also allows identifying differences concerning the instructional practices developed at school. Low SES values present a profile in which the use of text-

books at school prevails, and the oral discourse gains greater relevance. On the other hand, high SES values emphasize a larger use of reading books.

Items	Participants		In favor of high, medium-high, medium, medium-low and low SES
	S	T	
<b>What type of text is most often read at school?</b>			
Textbooks	0.001	---	Differences in favor of the lowest SES values
Journal articles	0.033	---	There are no differences in post-hoc test
Reading books	0.005	---	Progressive differences in favor of the highest SES values
Class notes	0.001	---	Progressive differences in favor of the lowest SES values
Photocopies	---	---	No significant differences
<b>How are recommended readings used in class?</b>			
Through a debate	0.001	---	Differences in favor of the lowest SES values
Through pupils' reflections	0.001	---	
Through reading analysis by teachers	0.001	---	
<b>After reading some notes, books, articles or other recommended texts, what activities are carried out?</b>			
Summaries	0.002	---	Differences in favor of the lowest SES values
Outlines or mind maps	0.015	---	There are no differences in post-hoc test
Reflections	0.035	---	

Tab. 10 - Analysis of the Culture of Instruction differences according to the SES.

#### 4. Discussion and conclusions

This paper presents an analysis of literacy practices and events which shows a clear differentiation in the cases studied, characterized by different SES levels. SES modulates pupils, families and teachers' literacy events (Dunsmore & Fisher, 2010). What they read and write at school or outside school is related to the economic and social conditions in which they live. SES also appears to have some relationship with personal literacies, cultural consumption habits, the use of the libraries and the culture of instruction.

The comparison between different literacy events in the same SES context shows a similar profile among pupils and families' opinions. However, a number of differences can be highlighted relating to teachers' opinions. Results demonstrate that in different SES contexts there is a relationship between literacy, SES and the way by which pupils internalize the social values present in reading and writing events.

Pupils, families, and teachers show a traditional concept of literacy restricted to the models promoted by schools (Gee, 2015). This literacy concept does not include the use of ICT or any performed practices beyond school domains (Lankshear & Knobel, 1997; Williams, 2009). Teachers demonstrate the hegemonic value of reading and writing on paper, the consumption of resources that work for their professional development and the main progress of "handwriting" tasks in the classroom. Families, on their behalf, do not consider themselves as literacy agents, and therefore, they refer the literacy development exclusively to the school (Pahl & Allan, 2011). As a consequence, digital media and virtual spaces present a low social value in the literacy processes of primary education pupils. This mainly affects children belonging to families with a low SES, where ICT plays an essential role in literacy. The scarce introduction of ICT in school classrooms, as well

as of practices that pupils develop on a daily basis, does not help reduce their failure rates or improve their lack of motivation.

The personal events of low SES pupils, which take place in other domains outside school, are often far from their daily literacy events (Purcell-Gates, 1996). In this sense, our research highlights that the educational reinforcement measures which schools use as the only source seem not to be useful in the literacy process of low SES pupils. The causes of such failure could be found in the conflict that school literacy events create in contexts where the social value of writing and reading on paper is very low (Hull & Schultz, 2002; Knobel, 2007; Rogers, 2003; Poveda *et al.*, 2006; Purcell-Gates, 1996; Taylor, 1983).

Our research highlights the need to create a "bridge" which could connect pupils' schools and homes, especially those with a low SES. This would mean that vernacular literacy practices which families and pupils develop daily should be included, along with activities carried out at school (Rowse & Pahl, 2007). Introducing literacy which is developed outside school into literacy developed at school would enhance the real social values of reading and writing events with which children start their literacy process. These values would be acquired at home and in other affinity groups, in which literacy is heterogeneous and multimodal, and in which digital media and popular culture are universally present.

The creation of a "third space" could become the above mentioned "bridge" between different literacy domains (Levy, 2008; Moje *et al.*, 2004). The development of a third space for the development of literacy (where schools, families, and communities cooperate) would favor the socio-economic development of areas which need a social transformation (Campbell, Pahl, Pente, & Rasool, 2018). This would mean that popular culture and vernacular practices, which

are developed at home, in the neighborhood or in other communities, are introduced in schools (Rowse & Pahl, 2007). Practices developed by families at home could be used inside the classroom in order to promote the creation of new values related to literacy in children's daily contexts. The creation of this third space in primary schools would offer greater flexibility for the teaching curriculum, which would respond to the differences generated by SES in the literacy process developed in families and other discourse communities (Compton-Lilly, 2003; Marsh, 2003).

In conclusion, our research highlights the need to address the issue of literacy of the low SES population from an eminently social perspective. This would entail tackling learning problems related to the ideological conflict caused by the primary education curriculum, which is based on the institutional culture (Gee, 1990). Education as a social transformation tool sets out a severe crisis of the current model of literacy in low SES communities. Its specificity, as our research underlines, requires a specific change to-

wards the social environment of pupils and their families. This fact makes it clear that it is essential to have a profound reflection on the design of schools' literacy programmes, in which teachers' training and resources could be approached in a broader and more established perspective.

## Acknowledgments

This research work was funded by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport (FPU-14/05336), by the Spanish State Research Agency, the Ministry of Economy, Industry and Competitiveness and the European Regional Development Fund (ERDF) within the framework of the I+D Project: Literacy as a social practice in pre-school and primary education (5-7 years old): Research and Intervention design on children at risk of social exclusion in urban contexts) (EDU2017-83967-P). We would also like to thank the Lancaster Literacy Research Centre (Lancaster University) for their helpful support and advice.

## References

- Barton, D. (1991). The social nature of writing. In D. Barton & R. Ivanič (Eds.), *Writing in the community* (pp. 1-13). London: Sage.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D & Lee, C. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298.
- Barton, D. & Papen, U. (Eds.) (2010). *The Anthropology of Writing: Understanding textually mediated worlds*. London, GB: Continuum.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication. A social semiotic frame*. London: Routledge.
- Biencinto, Ch., Carpintero, E. & García-García, M. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario ActEval sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *RELIEVE*, 19 (1), art. 2. doi: 10.7203/relieve.19.1.2611.
- Burnett, C. & Merchant, G. (2015). The challenge of 21<sup>st</sup>-century literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(3), 271-274.
- Campbell, E., Pahl, K., Pente, E., & Rasool, Z. (2018). *Re-Imagining Contested Communities: Connecting Rotherham Through Research*. Brighton, UK: Policy Press.
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, J. D. (2009). Socio economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32 (3), 558-590.
- CIS (2016). *Barómetro de febrero 2016*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Consultado en <http://www.cis.es> (Última consulta: 20/04/2017).
- CIS (2016). *Barómetro de septiembre 2016*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Consultado en <http://www.cis.es> (Última consulta: 20/04/2017).
- Compton-Lilly, C. (2003). *Reading Families. The literate lives of urban children*. New York and London: Teachers College Press-Columbia University.
- Compton-Lilly, C. (2009). Listening to families over time: Seven lessons learned about literacy in families. *Language Arts*, 86(6), 449-457.
- Desert, M., Preaux, M., & Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (2), 207-218.
- Dunsmore, K. & Fisher, D. (Eds.) (2010). *Bringing literacy home*. Newark, DE: International Reading Association.
- Duursma, E., Meijer, A., & De Bot, K. (2017). The impact of home literacy and family factor son screen media use among Dutch preteens. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 612-622.
- Formby, S. (2014). *Children's early literacy practices at home and in early years settings: Second annual survey of parents and practitioners*. London: National Literacy Trust.
- Gee, J.P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Bristol, PA: The Falmer Press.
- Gee, J.P. (2004). *Situated language and Learning. A critique of traditional schooling*. Lancaster: Lancaster University.
- Gee, J.P. (2015). *Literacy and Education*. New York: Routledge.

- Gregory, E. & Williams, A. (2000). Work or play? Unofficial literacies in the lives of two East London Communities. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Reading and writing different world* (pp. 37-54). Amsterdam: John Benjamins.
- Guzmán-Simón, F., Moreno-Morilla, C., & García-Jiménez, E. (2018). Analysis of different views and conceptualizations of the literacy practices of pupils, families, and teachers in Costa Rican Primary Education. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 268-282, DOI: 10.1080/02568543.2018.1464527
- Hamilton, M. (2010). The social context of literacy. In N. Hughes & I. Schwab (Eds.), *Teaching adult literacy: Principles and practice* (pp. 7-28). Maidenhead: Open University Press.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Mass: Cambridge University Press.
- Hull, G. & Schultz, K. (2002). Connecting schools with Out-of-School worlds. Insights from recent research on literacy in non-school settings. In G. Hull & K. Schultz (Eds.), *School's Out! Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice* (pp. 32-57). New York and London: Teachers College.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007). *PIRLS-TIMSS 2006. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Vol. I y II. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Vol. I y II. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). *PIRLS-TIMSS 2016. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Vol. I y II. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). Changing the role of schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (pp. 116-144). London: Routledge.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (Eds.) (2007). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- Kumpulainen, K. & Gillen, J. (2017). *Young children's digital literacy practices in the home. A review of the literature*. COST ACTION ISI1410 DigiLitEY. Retrieved from <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG1LR-Updated-Nov-2017.pdf>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Levy, R. (2008). 'Third spaces' are interesting places: Applying 'third space theory' to nursery-aged children's constructions of themselves as readers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(1), 43-66.
- Marsh, J. (2003). One-Way Traffic? Connections between literacy practices at home and in the nursery. *British Educational Research Journal*, 29(3), 369-382.
- Martos García, A.E. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 22, 199-229.
- MEC (2015). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2014-2015*. Madrid: Secretaría General Técnica (Subdirección General de Estadística y Estudios).
- Millán, J.A. (Coord.) (2017). *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Moje, E.B., Ciechanowski, K.M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70.

- Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2017). Los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Primaria: un análisis dentro y fuera de la escuela. *Porta Linguarum*, *II*, 117-137.
- Neuman, S.B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: an ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, *36* (1), 8-26.
- Pahl, K. & Allan, Ch. (2011). 'I don't know what literacy is': Uncovering hidden literacies in a community library using ecological and participatory research methodologies with children. *Journal of Early Childhood Literacy*, *11*(2), 190-213.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. Los Ángeles/London: SAGE.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (Eds.) (2012). *Early childhood literacy*. London: Sage.
- Poveda, D. Palomares-Valera, M., & Cano, A. (2006). Literacy mediations and mediators in the escuela dominical of a Gitano evangelist church. *Ethnography and Education*, *1*(2), 265-283.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the *TV Guide*: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, *31*(4), 406-428.
- Rogers, R. (2003). *A critical discourse analysis of family literacy practices. Power in and out of print*. Mahwah, NJ-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowsell, J. & Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: Instances of practice. *Reading Research Quarterly*, *42*(3), 388-404.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth: Heinemann.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment, and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, *29*, 367-382.
- Williams, B.T. (2009). *Shimmering literacies: Popular culture & reading & writing online*. New York: Peter Lang.



Alessia Bevilacqua<sup>1</sup>  
University of Verona

[pp. 171-185]

Jon Bergmann  
Flipped Learning Global Initiative

# Innovate teaching practices to cope with educational fragilities. How can flipped learning help teachers to reach every student, in every class, every day

---

Recapiti primo autore: Alessia Bevilacqua - Tel. 3471847583  
Indirizzo: Lungadige Porta Vittoria, 17 - 37129 Verona - Email: alessia.bevilacqua@univr.it

---

## Abstract

An extensive body of literature on flipped learning stresses the rapid evolution of this approach which focused mainly on the strategy itself, perhaps losing sight of the motivation that makes teachers choose it, that is “to reach every student, in every class, every day”. It is now necessary to restore its mission, as flipped learning can be considered a suitable strategy also to support struggling students in achieving educational success. Adopting this approach, teachers can plan inclusive activities characterized by the centrality of the student and the relationships and aimed at developing not only content but also transversal knowledge and skills.

**Keywords:** Flipped learning, Flipped classroom, Struggling students, Early school leaving, Educational success.

## Estratto

Numerosi studi sul flipped learning sottolineano la rapida evoluzione di questo approccio pedagogico-didattico. L'attenzione dei ricercatori risulta però focalizzata prevalentemente sulla strategia stessa, perdendo forse di vista la motivazione che spinge i docenti ad adottarla, ovvero: “arrivare a ogni studente, in ogni classe, ogni giorno”. È ora necessario ritornare al suo intento primario affinché il flipped learning possa essere considerato una strategia idonea per aiutare gli studenti in difficoltà ad avere successo nel loro percorso scolastico. Adottando questo approccio, i docenti possono pianificare attività di tipo inclusivo, caratterizzate dalla centralità dello studente e dalle relazioni inter-personali, nonché finalizzate a sviluppare non solo conoscenze e competenze disciplinari, bensì anche quelle trasversali.

**Parole chiave:** Flipped learning, Flipped classroom, Studenti in difficoltà, Dispersione scolastica, Pratica didattica.

---

<sup>1</sup> The paper was written collaboratively by the two authors; however paragraphs 1, 3 and 4 can be attributed to Alessia Bevilacqua, while paragraphs 2 and 5 can be attributed to Jon Bergmann.

## 1. The flipped learning approach: content in pills

Flipped learning is “a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter” (FLN, 2014). In order to better understand this approach, it is useful to deepen the distinction made by Bergmann & St. Clair Smith (2017) between individual space, which is defined “as the time students spend working independently on course content” and group space, which is “the face-to-face time a teacher/ trainer has with her students or trainees”. In a traditional classroom, in which a transmissive teaching approach is adopted, group space is usually dedicated to the transmission of content and individual space is dedicated to the individual application of what was previously learned while in the flipped classroom what happens in the individual space and in the group space is inverted. Each student is asked to first approach concepts by studying independently, before the lesson, with the support of ma-

terials prepared by the teacher. In this way, group space can be consequently transformed into a learning environment in which students can actively work at and experiment what they learned beforehand. The FL approach gives teachers more time in the classroom that they can devote to their students; the point, therefore, is: “What is the best way to use this time?”. Taking Bloom’s taxonomy (fig. 1) as a reference, the inversion of the learning environments leads students to autonomously approach the lower levels of cognitive work (gaining knowledge and understanding) outside the classroom and to focus on higher level learning objectives during classroom activities, with the support of teachers and tutors. Assuming that the areas of the pyramids that are more extensive represent an increased time dedicated to that specific level, it is considered appropriate to recall Bergmann, who emphasizes that the most realistic configuration of Bloom’s taxonomy is that of a diamond shape. Most of the activities carried out in the classroom involve the analysis and application of the previously learned knowledge, rather than the elaboration of original products, an objective that requires a great deal of time and resources for its concrete realization (Bergmann & St. Clair Smith, 2017).

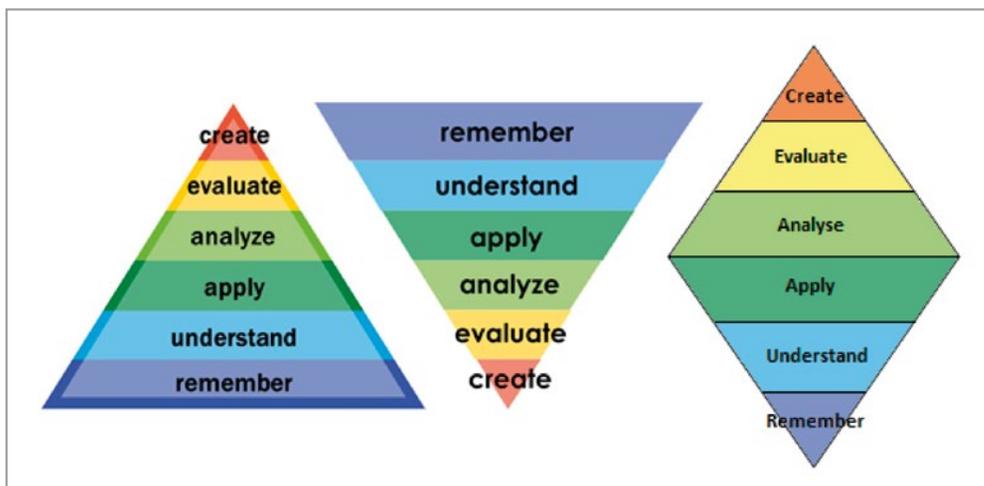


Fig. 1 - Revisions of Bloom's taxonomy (adapted from Bergmann & St. Clair Smith, 2017).

## 2. Time to refocus attention

The increasing body of evidence emerging from an analysis of the scientific publications and the grey literature materials concerning flipped learning (Talbert, 2018) highlights a constant and rapid evolution of this approach mainly due to the research activities undertaken on FL teaching practices, to the sharing of knowledge among school professionals and to the evolution of educational technologies (Bevilacqua, 2018). Day by day, research after research, teachers and researchers tried to explain how the FL approach works and what kind of consequences it may bring (Greaves, 2018). Many studies demonstrate its effectiveness (Bishop & Verleger, 2013) (Aronson & Arfstrom, 2013) (Green & Schlairet, 2017) (Brame, 2013) (Lage *et al.*, 2000) (Newman, Kim, Lee, & Brown, 2016) (Thai, De Wever, & Valcke, 2017) (Fraga & Harmon, 2015) (Strayer, 2012). A more in-depth analysis reveals that the adoption of the FL approach leads to

- better communication of knowledge and instructions (Hamdan, McKnight, & McKnight, 2013);
- active learning through cooperative and problem-based activities (McCarthy, 2016) (Hamdan *et al.*, 2013);
- an increase in attention and motivation, a stronger involvement with the course materials and better interaction among peers (Parker, Maor, and Herrington 2013);
- a better relationship between teacher and students (Kahn, 2011);
- greater perception of self-efficacy (Kurt, 2017);
- a positive attitude towards learning (Stone, 2012);
- a higher level of reflection and research (McLaughlin *et al.*, 2013);
- increased motivation to study (Davies, Dean, & Ball, 2013);
- better learning outcomes (Marcey & Brint, 2012) (Love *et al.*, 2014) (Moravec, Wil-

liams, Aguilar-Roca, & O'Dowd, 2010) (Missildine, Fountain, Summers, & Gosselin, 2013) (Talley & Scherer, 2013).

There are also studies in the literature that indicate multiple critical issues in the application of the FL approach. Many teachers report concerns about the overall experience of their course students (Davies *et al.*, 2013; Enfield, 2013; Lage *et al.*, 2000; Missildine *et al.*, 2013). Strayer (2012) emphasizes the confusion and disorientation experienced by students in experimenting with this new approach. Other authors (Critz & Knight, 2013; Enfield, 2013; Newman *et al.*, 2016) stress the considerable investment and effort required to activate a flipped learning pathway. Van Vliet, Winnips, & Brouwer (2015) point out that there is a gain in terms of meta-cognition and collaborative learning strategies, but also that these effects do not persist over time.

Regarding students' perception of the FL approach, a general lack of scientific evidence can be found in the literature (Newman *et al.*, 2016) (Herreid & Schiller, 2013). However, it is possible to state that many studies show a favorable perception concerning FL (Butt, 2014) (Kurt, 2017). Students feel satisfied with the flipped learning environment (Enfield, 2013) (Gaughan, 2014) (Hoffman, 2014) (Kim, Kim, Khera, & Getman, 2014) (Lage *et al.*, 2000) (Pierce & Fox, 2012) (JF Strayer, 2012) (Vaughan, 2014) (Wilson, 2013) and they seem to prefer this approach to traditional ones (Bachnak & Maldonado, 2014) (Bates & Galloway, 2012) (Christiansen, 2014) (Lage *et al.*, 2000) (McLaughlin *et al.*, 2013) (Sarawagi, 2014) (Tague & Baker, 2014) (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014).

It is furthermore possible to state that in the vast majority of the documents the focus has been on the strategy itself, perhaps losing sight of the motivations that lead teachers to choose it, that is “*to reach every student, in every class, every day*” (Bergmann &

Sams, 2012). It is time to talk less about the success of FL as hardware, and more about the way teachers can achieve the goals that have been set and the strategies they adopt every day to achieve these goals. (Bergmann, 2018).

### 3. Why the flipped learning approach could be useful for struggling students

Within school walls, there is an increasing number of students with Special Educational Needs (SEN) or educational fragilities which are not characterized by physical or learning disabilities. These are struggling students whose disadvantages are mainly due to cultural, socio-economic, socio-linguistic, psycho-emotional and behavioral difficulties. Nowadays it is a priority to focus on this segment of the population at greater risk of early school leaving and educational failure, as there is no specific legislation that provides specific resources to enhance their educational pathways. Many teachers implement, in their daily teaching practices, specific attention and strategies aimed at supporting students who “cannot make it by themselves.” No documentation attests what is done at school for these students as these strategies do not respond to a normative request. Moreover, the choice to implement specific support strategies for struggling students is left in the hands of every single teacher; therefore, they are implemented only by those who have a significant culture of inclusion. While the number of struggling students is perceived as increasing – there is a lack of quantitative and qualitative data regarding this specific population – any teacher can do something to prevent and deal with educational fragilities (Girelli & Bevilacqua, 2018).

Flipped learning is a suitable strategy to support struggling students. By shifting the

phase of the transmissive learning to the preliminary individual space, the flipped learning approach allows teachers to plan in-class activities in which the student is concretely placed at the center of the learning experience. The interesting aspect of FL is that it is flexible hardware, in which a teacher can insert the most effective teaching methods and techniques to achieve a goal, maximizing his or her face-to-face time with students. Teachers can also spend more time helping students who struggle most, as they can work one-on-one or in small groups, which is an effective way to meet the needs of students with educational fragilities and learning difficulties (Bergmann & Sams, 2012) (Sota, 2016). Altemueller & Lindquist (2017) give a short but convincing description of the characteristics of the flipped learning approach, which make it particularly suitable to meet struggling students’ needs:

“Studies of student perception indicate that the flipped classroom is more advantageous than the teacher-centered approach of the conventional method of teaching. Flipping the classroom assists teachers in differentiating instruction to meet the needs of learners with learning difficulties. Self-pacing, mastery learning provides students with choices in how they prefer to learn content. The teacher essentially transfers the responsibility for learning to the students. The flipped classroom provides for increased co-operation and co-operative learning. Students help each other learn instead of relying on the teacher as the exclusive disseminator of knowledge”.

The transition from passive to active learning can lead to greater behavioral, emotional, cognitive and agentic engagement for those students who are involved in flipped learning pathways. This happens when students feel more interested and enjoy in-class activities. Participating actively in their learning process means for students to listen carefully, pay attention and participate naturally in the activities proposed by the teacher (Jamaludin, 2014).

### 3.1. *Self-pacing learning, to become more responsible*

Both in individual, as well as in group space, students can work at the pace they consider most appropriate, in line with their specific learning style.

As regards activities in the personal space, since all direct instructions are recorded, students can watch, pause and rewind the videos as many times as needed, to make sure they learn and consolidate critical concepts. In the same way, this approach also meets the needs of the most gifted students, who can view videos faster (Bergmann & Sams, 2012) (Altemueller, Lindquist, 2017). Furthermore, students and teachers can more easily predict and schedule their homework time. Watching and taking notes on a video takes less time, or at least a more predictable time, than applying at home knowledge previously acquired in the classroom (Bergmann & Sams, 2014) (Sota, 2016). Even the technical choices made by the teachers to create the videos can meet the specific needs of the students: the shorter the videos, the higher the engagement, the concentration and the longer-term retention of content (Slemmons, 2018).

As far as in-class activities are concerned, according to Bloom's model of mastery learning, the flipped mastery approach can help give each student enough time to reach mastery (Jackson, 2013) (Altemueller, Lindquist, 2017). Considering the critical components of this specific approach:

- students work either in small groups or individually at an appropriate pace;
- the teacher makes a formative assessment of students and gauges student understanding;
- students demonstrate mastery of objectives in summative assessments.

For students who do not master a given objective, remediation is provided (Berg-

mann & Sams, 2012, p. 52). It is possible to state that all class students can work at their own pace. As O'Flaherty & Phillips (2015) underline, scientific literature refers to several qualitative comments that the flipped model enhanced the learning experience and promoted student empowerment, development, and engagement. As reported by Christina Griffin, a 1:1 teaching assistant:

“The flipped classroom has all of the information presented to the students with all different learning styles and therefore accessible to them. I can spend more time helping students become independent learners and step back; rather than solely relying on me” (Swan, 2017)

By taking an active role during the teaching activities, students feel more involved and become responsible for their learning. This change of attitude towards learning may often be perceived as frustrating by students, who are otherwise used to being more passive, especially during in-class activities, but this is a struggle that can lead to genuinely transformative learning (Sota, 2016) (Bevilacqua, 2018).

### 3.2 *Not only individualization, but also personalization*

As Bergmann & Sams (2012, p. 28) stressed, one of the struggles in today's schools is accommodating a vast range of abilities in each class: students who excel, average students, students who struggle, students with physical and learning disabilities. Interestingly, a careful analysis of scientific literature shows that some of the pioneers of flipped learning have experimented with this approach to engage a broader spectrum of learners:

The inverted classroom explicitly allows for students of all learning styles to use a method or methods that are best for them. [...] In general, students have many opportunities to “see” and

experience economics principles through the experiments, collaborate with other students, hear traditional lectures, and further their learning through independent reading and use of the other materials. Although it is difficult to appeal to the learning styles of every student in the classroom, the inverted classroom implements a strategy of teaching that engages a wide spectrum of learners” (Lage, Platt e Treglia, 2000):

Several experiences and studies demonstrate that flipped learning makes it possible not only to individualize learning pathways – i.e. to set shared goals for every student while diversifying learning pathways – but also to personalize them, i.e. to set different goals for everyone.

“For our students who quickly understand the content, we have found that if they can prove to us their understanding of a particular objective, we will cut down on the number of problems they need to do. Think of these as individual contracts with each student, where the student has to prove to understand. These students appreciate this because they realize we are not interested in busywork, but rather learning. For our students who struggle, we look for key understanding. We realize that our course is hard for many students and that learning does not come easily for all. For these students, we often modify their work on the fly by asking them to complete only key problems instead of all of them. This way our students who struggle will learn the essential objectives and not get bogged down with some of the more advanced topics that may confuse them” (Bergmann & Sams, 2012, pp. 28-29):

Teachers can intentionally implement tiered activities to align with multiple levels of student achievement. These activities give students the opportunity to work with the same content, essential ideas, and skills, but with varying degrees of ability and complexity (Tomlinson, 2014) (Altemueller, Lindquist, 2017). As Sota (2016) reflects, personalized learning involves *“tailoring learning for each student’s strengths, needs, and interests—including enabling student voice and choice in what, how, when, and where they learn—to provide flexibility and supports to*

*ensure mastery of the highest standards possible”* (Patrick, Kennedy, & Powell, 2013, p. 4). In addition, *“personalization refers to a teacher’s relationships with students and their families and the use of multiple instructional modes to scaffold each student’s learning and enhance the student’s motivation to learn and metacognitive, social, and emotional competencies to foster self-direction and achieve mastery of knowledge and skills”* (Redding, 2013, p. 6). All these commitments take a considerable amount of time, but teachers can enjoy better opportunities to accomplish them because, after having carefully planned these activities, the majority of the time spent in class is used by teachers to walk around the room and help students (Bergmann & Sams, 2012).

### 3.3 Relationships matter

A second essential element in implementing what has been previously hypothesized is the empowerment of relationships. Building relationships is one of the tasks of teachers: relationships are part of the teaching activity as it is through relationships that teachers can raise interest and passion for a subject among students. Entering into the messiness of relationships can therefore be key to building stronger and more authentic relationships between teachers and students and among students themselves.

Concerning the relationship between teachers and students, what has been clearly stated by Bergmann (2016) – i.e. that the best way to motivate students can be summed up in one word: relationship – is not a new idea. He underlines that extensive research (Nugent, 2009) (Brown, Starrett, 2017) ties positive student-teacher relationships to better student achievement. Within this learning context, educational technologies are exploited by the teacher to move the lower learning processes - for which stu-

dents need less support – to the individual space, while consequently increasing the quantity and the quality of interactions with students (Bergmann & Sams, 2012, pp. 25-26). Flipped learning also allows teachers to know their students better. The experiences gathered over time have helped recognize that the time spent in the classroom can also be an opportunity for teachers to share something about themselves with the students (i.e. who they are, why they chose this approach), help students understand that teachers are human beings in addition to being teachers and recognize students, take time to understand who they are, how they are connected with their learning experience, what matters to them, thus making the teaching materials and learning objectives accessible. This is possible only if the relationship is one-to-one; building relationships with individual students is the first step in building a class group.

Knowing my students better is the catalyst for many of the ways my flipped classroom has evolved. I'm playing around with some self-pacing because I know my students better. I am able to provide more choice in my classroom because I know my students better [...] My flipped classroom has allowed me to know my students in such a way that I can no longer NOT make adjustments when necessary (Gibbs, 2017):

Flipped learning also allows teachers to create a learning environment where students relate and respect each other, where students can work together even though they are not friends. Organizing and implementing teamwork usually takes a long time but moving direct instruction into the personal space makes it possible. It is interesting to refer to the thought of Prupas, who *“asserts that the most effective approach for flipping the classroom for special education students is not vastly different from the approach that is effective for general education students. Her philosophy is that instead of doing things differently we have to do differ-*

*ent things. Prupas believes the real benefit of the flipped classroom lies in the collaborative and active learning aspects of the classroom”* (Altemueller, Lindquist, 2017). According to McCollum (2017), the relationships that students develop with their peers, peer leaders, and teachers are so relevant as to be considered the key factors that determine whether flipped learning is a success in the classroom.

The adoption of cooperative learning can promote the empowerment of social and civic competences (Bevilacqua, 2018): for students, the opportunity of experiencing collaboration and cooperation enhance their sense of belonging and contributes to creating a self-sustaining community, where students are asked to actively develop class routines and policies concerning the daily organization of learning materials, tools, and spaces (Bergmann & Sams, 2014, 1156-1178). The possibility for students to work in groups, and understand and solve exercises together, can facilitate the creation of communities of discourse and thoughts. Active participation in these social contexts can help students start those verbal exchanges that can promote the quality of thinking of each person (Mortari, 2008). Each class or group of students could also assume the characteristics of a community of practice (Wenger, 1998), where students interact and engage in shared activities, assist each other and collaboratively share information, meanings, ideas, determine solutions and build innovations. By having the opportunity to experience higher level learning processes, students can also collectively create knowledge and products (Lukassen, Pedersen, Nielsen, *et al.*, 2014).

### 3.4 [Not so] soft skills

When a child, a teenager or a young man or woman is affected by educational fragil-

ities caused by cultural, socio-economic, socio-linguistic, psycho-emotional and behavioral difficulties, the fact of strengthening the so-called soft skills could play a key role in overcoming those barriers that prevent achieving a state of wellbeing and educational success. In addition to social and civic competences, which have already been mentioned, the empowerment of two other key competences (European Commission, 2006) can be strategic: “*learning to learn*” and the “*spirit of initiative and entrepreneurship*” (Bevilacqua, 2018).

Concerning the first competence, according to Bevilacqua (2018), four dimensions are strengthened by experiencing FL educational pathways:

- a. *The dimension of entrepreneurship*: students feel stimulated to participate actively, to express themselves and their thoughts, acquiring greater awareness of themselves and their learning processes, as well as identifying multiple strategies for organizing and improving their study method;
- b. *The dimension of reflexivity*: students can put into action processes of both reflection-in-action, to face and positively conclude exercises, and reflection-on-action, to reflect on themselves, thus acquiring a greater awareness of knowledge itself and of the skills that are being studied. Reflecting is also functional to improving their self-evaluation skills, concerning the products they have developed, and the level of learning achieved during the course.
- c. *The dimension of reciprocity*: during the course, the students were able to draw strength from their classmates to achieve their learning objectives, as well as to improve themselves and their learning.
- d. *The dimension of resilience*: although students often struggle to experience higher level learning processes, which

they are not used to, they mainly react positively. They learn to get involved and even to question themselves; they pursue goals with tenacity, they take care of their thoughts and their actions, they learn they can live with uncertainty and, in case of an error, they learn not to give up.

As far as the “spirit of initiative and entrepreneurship” is concerned, students living in a flipped learning environment learn to:

- a. *Translate ideas into actions*: In a flipped classroom, students are able to express their ideas and opinions, without fear, to their group mates; they feel free and at ease in starting a discussion, in proposing a new direction to the work in progress; they are able to express their creativity to create products; they have the opportunity to translate ideas into concrete materials and documents, sometimes accepting to take risks and working with new classmates and with new teaching tools and methods.
- b. *Promote good governance*: students are able to actively contribute to the organization of group work and materials, to take matters into their own hands to overcome difficulties or moments of lack of interest, to take a step back to let yourself be guided, if necessary.
- c. *Acquire and demonstrate awareness concerning ethical values*: students engage in a dimension of service, that means that they both help others and ask for help; they had an attitude of openness and authentic listening that can also lead, when necessary, to take a step backwards from their positions.

What has been described by Bevilacqua (2018), really fits with the experience of democratic education narrated by Tom Driscoll, a social studies teacher in Putnam, Connecticut (Bergmann & Sams, 2014).

### 3.5 *The assessment issue: taking students by the hand, towards independence*

Overall, in FL paths, an attempt is made to adopt authentic assessment strategies to provide students with the opportunity to think critically about their learning processes and outcomes. The choice of adopting specific tools such as the portfolio, rubric, and checklist is based on promoting students' autonomy also in assessment processes. The added value of this strategy lies in the fact that not only summative but also and especially formative assessment moments are planned. A valuable aspect of the flipped classroom – as stressed by Altemueller & Lindquist (2017) and Sota (2016) – is indeed the immediate feedback that can be given to students. Teachers can support students during the development of in-class activities, providing them with feedbacks when requested, when necessary or when deemed appropriate. In any case, the student does not have to wait for days to understand if the exercise was done correctly or if remediations are necessary, as informal formative assessments take place continually. Completing homework in class gives teachers better insight into student difficulties and learning styles, as Altemueller & Lindquist (2017) underline and this is particularly relevant in the case of individualized or personalized strategies.

### 3.6 *A technology-friendly approach*

This has been repeated many times: FL does not mean videos. This approach winks at educational technologies first of all to gain time for in-class activities and for relationships, and also to differentiate and individualize learning processes. SEN and struggling students can also exploit assistive software and applications as compensatory tools, to learn within the framework of their personal

space, as well as to participate in in-class activities with their mates.

Although the central element of the FL approach is not the use of educational technologies, their effective and efficient use makes the difference in the overall learning environment. The quality of videos designed and implemented by teachers for students' learning in the individual space is closely related to the achievement of learning objectives; on the Internet teachers can find many useful tips to create useful videos, as they allow students not only to listen and understand learning content but also to interact actively. Educational technologies are beneficial also in the group space to facilitate all students, even those with educational fragilities, in experiencing higher level learning processes, such as analyzing, applying and creating personal learning objects. Finally, educational technologies can help teachers create and implement formative assessment pathways, enhancing the perspectives of assessment for learning (Sambell, McDowell & Montgomery, 2012) and assessment as learning (Earl, 2014), which could have a significant impact on the learning processes of struggling students. This kind of assessment, according to the mastery learning model, allows students to implement self-assessment pathways for their knowledge and skills, as well as to module their own pace of learning, in line with their personal needs.

### 3.7 *The 'in-class flip' option*

The in-class flip model can be considered a specific type of FL. Within this model, teachers and students do not depend on students watching the video at home to be able to flip, because everything happens within the space of the classroom. The classroom is set up into stations where groups of student work independently or collaboratively to complete the activities. This model is

particularly suitable for struggling students for three reasons. First, teachers can have a better control of the overall learning environment, even of what happens in the personal space, and they can guide students if necessary. Second, students who do not have enough autonomy – like students attending primary schools, but also struggling students in schools of all types and at all levels – can be supported continuously. Third, teachers can differentiate not only in-class activities but also instructions, and plan and propose tiered material at all student learning levels.

#### 4. It works, if only ...

The success of a flipped learning pathway in terms of achieving learning objectives, as well as school and personal well-being, should not be taken for granted. Many elements must be considered.

##### *A sense of co-responsibility*

First of all, flipped learning is not more complicated than other teaching approaches, only if all people involved – teachers, students, administrative staff, parents – accept to abandon old routines and embrace new ones. The fact of leaving behind well-known and consolidated patterns and habits and the loss of old customs may generate a considerable sense of fatigue and a sense of displacement and disorientation. Everyone is asked to get back into the game by adopting an unprecedented posture, putting in place a strong sense of co-responsibility.

Through the involvement in inquiry and reflection-based activities, students are asked to take part in a participatory experience that requires considerable commitment and dedication. At the same time, however, they have the opportunity to experience the playful character – competition, bet, risk, invention, loss, excitement – that this educational project involves.

##### *A sense of care*

Taking care is an essential overarching element in FL projects. Firstly, this means for teachers that they take care of their students, in particular through multiple forms of personalization and individualization of teaching and learning processes; secondly, this entails that students take care of each other, particularly in cooperative-based exercises and in the process of mutual empowerment. Moreover, a sense of care for reflection and research also emerges, in terms of a kind of knowledge that is not transmitted one-way by teachers to passive students but is based on active participation. Furthermore, students take care of their learning products – i.e., the authentic tasks they learn to design and achieve – and accomplish polished and refined performances and products.

It also emerges that teachers increasingly need to take care of themselves. In today's social context, teachers need to focus on their well-being, as they tend to sacrifice things that help make them great educators – time with family, health, and mental well-being – to meet the demands of current educational expectations. This happens, even more, when teachers are asked to cope with SEN pupils or students with educational fragilities. Jones and White (2018) give several suggestions for teachers who need social-emotional support.

#### 5. Conclusions

Recent evidence from the scientific literature on the topic of FL stresses the potential of this approach to respond to the needs of struggling students. It allows teachers to create more meaningful and inclusive learning environments. This can be accomplished if they grasp and exploit the transformative nature of this educational proposal, break up consolidated routines and teaching habits,

and activate real attention to the interaction with students and among students, putting their knowledge and actions at the service of others.

The transition from a traditional didactic approach to FL must be gradual and well thought out since it foresees the abandonment of teaching and learning routines that have been consolidated during years of school as teachers and students. A continuous process of accompanying and supporting both teachers and students can be the key to the success of this educational choice. Teachers can receive constant support at training courses recognized by the

scientific community, by consulting the results of research on the experiences of FL that have been published in scientific journals, and by sharing their experiences within numerous communities of virtual practices, in which it is possible to exchange views with FL experts. Students – who are asked to take charge - and therefore to feel actually responsible - of their own learning process, but also of that of their peers – must be accompanied step by step by their teachers, who are required to design specific - didactic, technical, and relational tools, which are necessary in accompanying students in their awareness-building process.

## Bibliografia

- Altemueller L., & Lindquist C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44(3), pp. 341-358.
- Aronson N., Arfstrom K.M. & Tam, K. (2013). *Flipped learning in higher education*. Available from: <http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/HigherEdWhitePaper-FINAL.pdf> [Accessed 01.09.17].
- Bachnak R., & Maldonado S.C. (2014). A Flipped Classroom Experience: Approach and Lessons Learned, in ASEE Annual Conference & Exposition, Indianapolis, Indiana. Available from: <https://peer.asee.org/a-flipped-classroom-experience-approach-and-lessons-learned>, [Accessed 01.07.18].
- Bates S., & Galloway R. (2012). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course : a case study, in HEA STEM conference, Imperial College, London & The Royal Geographical Society, Available from: <https://doi.org/10.11120/stem.hea.2012.071>, [Accessed 01.07.18].
- Bergmann J., & Sams A. (2012). *Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Copublished by ISTE and ASCD.
- Bergmann J., & Sams A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. ISTE.
- Bergmann J., & St. Clair Smith E. (2017). *Flipped learning 3.0. The operating system for the future of talent development*. FL Global Publishing.
- Bergmann J. (2016), *The Best Way to Motivate Students*. Available from: <http://flglobal.org/the-best-way-to-motivate-students/>, [Accessed 01.09.18].
- Bergmann, J. (2018), *Announcement*. Available from: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=15&v=-mYWEygf-fQ](https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=-mYWEygf-fQ), [Accessed 01.09.18].
- Bevilacqua, A. (2018). Flipped learning in ambito universitario. Presupposti e indicazioni pedagogico-didattici tra implementazione e ricerca, in corso di stampa
- Bishop J., & Verleger M. (2013). Testing the Flipped Classroom with Model-Eliciting Activities and Video Lectures in a Mid-Level Undergraduate Engineering Course. In *Frontiers in Education Conference Proceedings* (pp. 161–163). FIE.
- Brame C. (2013). Flipping the classroom, in Vanderbilt University Center for Teaching. Available from: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>, [Accessed 01.07.18].
- Brown M.M., & Starrett T. (2017). Fostering student connectedness: Building relationships in the classroom. *Faculty Focus*. Available from: <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/fostering-student-connectedness-building-relationships-classroom/>, [Accessed 01.09.18].
- Butt A. (2014). Student Views on the Use of a Flipped Classroom Approach: Evidence from Australia. Available from: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2331010](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2331010), [Accessed 01.07.18].
- Christiansen M.A. (2014). Inverted Teaching: Applying a New Pedagogy to a University Organic Chemistry Class. *Journal of Chemical Education*, 91 (11), pp. 1845-1850.
- Critz C.M., & Knight D. (2013). Using the Flipped Classroom in Graduate Nursing Education. *Nurse Educator*, 38 (5), pp. 210-213.
- Davies R.S., Dean D.L. & Ball N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61 (4), pp. 563–580.
- Enfield J. (2013). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN, *TechTrends*, 57 (6) pp. 14-27.

- Earl L. M. (2014), *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Cheltenham (Vic), Hawker Brownlow.
- European Commission (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*
- Findlay-Thompson S., & Mombourquette P. (2014). Evaluation of a Flipped Classroom in an Undergraduate Business Course. *Business Education and Accreditation*, 6 (1), pp. 95–108.
- Flipped Learning Network (2014), *The Four Pillars of F-L-I-P™*. Available from: [http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP\\_handout\\_FNL\\_Web.pdf](http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf), [Accessed 01.07.18].
- Fraga L.M., & Harmon J. (2015). The Flipped Classroom Model of Learning in Higher Education: An Investigation of Preservice Teachers' Perspectives and Achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31 (1), pp. 18-27.
- Gaughan J.E. (2014). The Flipped Classroom in World History, *History Teacher*, 47 (2), pp. 221-244.
- Gibbs M. (2017). Flash Blog: An Essential Aspect of my Flipped Classroom. Available from: <http://mrsgibbsflipsalgebra1.blogspot.com/2017/02/flipclass-flash-blog-essential-aspect.html>, [Accessed 01.09.18].
- Girelli C., & Bevilacqua A. (2018). *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca partecipativa per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, Trento: IPRASE.
- Graves T. (2018). The Evolution of Flipped Learning. Available from: <http://community.flglobal.org/the-evolution-of-flipped-learning/>, [Accessed 01.09.18].
- Green R.D., & Schlairet M.C. (2017). Moving toward heutagogical learning: Illuminating undergraduate nursing students' experiences in a flipped classroom. *Nurse Education Today*, 49, pp. 122-128.
- Hamdan N., McKnight P., & McKnight K. (2013). *A review of flipped learning*. Pearson, London. Available from: [http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview\\_FlippedLearning.pdf](http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf), [Accessed 01.07.18].
- Herreid C.F., & Schiller N.A. (2013). *Case Studies and the Flipped Classroom*. *Journal of College Science Teaching*, 42 (5), pp. 62-66
- Hoffman E.S. (2014). Beyond the flipped classroom: Redesigning a research methods Course For e<sup>3</sup> Instruction. *Contemporary Issues in Education Research*, 7 (1), pp. 51-62.
- Jamaludin R., & Osman S. Z. (2014). The use of a flipped classroom to enhance engagement and promote active learning. *Journal of Education and Practice*, 5 (2), pp. 124-131.
- Jones D., & White S. (2018). These five habits make it easier to reach every student, *Flipped Learning Review*. Available from: <http://flr.flglobal.org/these-five-habits-make-it-easier-to-reach-every-student/>, [Accessed 01.09.18].
- Kahn S. (2011). Let's use video to reinvent education. Available from: [https://www.ted.com/talks/salman\\_khan\\_let\\_s\\_use\\_video\\_to\\_reinvent\\_education](https://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education), [Accessed 01.07.18].
- Kim M.K., Kim S.M., Khera O., & Getman J. (2014). The Experience of Three Flipped Classrooms in an Urban University: An Exploration of Design Principles. *The Internet and Higher Education*, 22, pp. 37-50.
- Kurt G. (2017). Implementing the Flipped Classroom in Teacher Education: Evidence from Turkey. *Educational Technology & Society*, 20 (1), pp. 211-221.
- Lage M.J., Platt G.J., & Treglia M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31 (1), pp. 30–43.
- Love B., Hodge A., Grandgenett N., & Swift A.W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45 (3), pp. 317–324.

- Lukassen N.B., Pedersen A., Nielsen A., Wahl C., & Sorensen E.K. (2014). Digital Education With IT: How to Create Motivational and Inclusive Education in Blended Learning Environments Using Flipped Learning – A Study in Nurse Education. In Proceedings of the European Conference on e-Learning, (pp. 305-312).
- Marcey D.J., & Brint M.E. (2012). Transforming an undergraduate introductory biology course through cinematic lectures and inverted classes: a preliminary assessment of the CLIC model of the flipped classroom. In Proceedings of the Biology Education Research Symposium at the meeting of the National Association of Biology Teachers, (pp. 1–9).
- McCarthy J. (2016). Reflections on a flipped classroom in first year higher education. *Issues in Educational Research*, 26 (2), pp. 332-350.
- McCollum B.M., Fleming, C.L., Plotnikoff K.M., & Skagen D.N. (2017). Relationships in the Flipped Classroom. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (3), pp. 1-19.
- McLaughlin J.E., Griffin L.M., Esserman D.A., Davidson C.A., Glatt D.M, Roth M.T., Gharkholonarehe N., & Mumper R.J. (2013). Pharmacy Student Engagement, Performance, and Perception in a Flipped Satellite Classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77 (9), p. 196.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin K. (2013). Flipping the Classroom to Improve Student Performance and Satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52 (10), pp. 597-599.
- Moravec M., Williams A., Aguilar-Roca N., & O'Dowd D.K. (2010). Learn before Lecture: A Strategy That Improves Learning Outcomes in a Large Introductory Biology Class. *Cell Biology Education*, 9 (4), pp. 473-481.
- Mortari L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Milano: Cortina.
- Newman G., Kim J.H., Lee R.J., & Brown B.A. (2016). The Perceived Effects of Flipped Teaching on Knowledge Acquisition Background and Literature Review. *The Journal of Effective Teaching*, 16 (161), pp. 52-71.
- Nugent T.T. (2009). The impact of teacher-student interaction on student motivation and achievement, doctoral dissertation, Department of Educational Research, Technology and Leadership, College of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida.
- O'Flaherty J., & Craig P. (2015). The Use of Flipped Classrooms in Higher Education: A Scoping Review. *Internet and Higher Education*, 25, p. 85-95.
- Parker J., Maor D., & Herrington J. (2013). Authentic online learning: Aligning learner needs, pedagogy and technology. *Issues in Educational Research*, 23 (2), pp. 227-241.
- Patrick S., Kennedy K., & Powell A. (2013). Mean what you say: Defining and integrating personalized, blended and competency education. Vienna, VA: International Association for K–12 Online Learning (iNACOL).
- Pierce R., & Fox J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a flipped classroom; model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76 (10), p. 196.
- Redding S. (2013). Through the student's eyes: A perspective on personalized learning and practice guide for teachers. Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning. Available from: <http://www.centeril.org>, [Accessed 01.09.18].
- Sambell K., McDowell L., Montgomery C. (2012). *Assessment for learning in higher education*, Routledge.
- Sarawagi N. (2014). A flipped CS0 classroom: applying Bloom's taxonomy to algorithmic thinking". *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 29 (6), pp. 21-28.
- Slemmons K., Anyanwu K., Hames J, Grabski D., Mlsna J., Simkins E., & Cook P. (2018). The Impact of Video Length on Learning in a Middle-Level Flipped Science Setting: Implications for Diversity

- Inclusion, *Journal of Science Education and Technology*. *Journal of Science Education and Technology*, 27 (5), pp. 469-479.
- Sota M.S. (2016). Flipped learning as a path to personalization. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (pp. 73-87). Philadelphia, PA: Temple University, Center on Innovations in Learning.
- Stone B.B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. In *Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*, Madison, Wisconsin, USA.
- Strayer J. (2007). The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system, Ohio State University. Available from: [https://etd.ohiolink.edu/letd.send\\_file?accession=osu1189523914](https://etd.ohiolink.edu/letd.send_file?accession=osu1189523914), [Accessed 01.07.18].
- Swan A. (2017). Fans of the Flip: Classroom Aides and Special Educators. Available from: <http://flglobal.org/a-perfect-fit-special-education-and-flipped-learning/>, [Accessed 01.09.18].
- Tague J., & Baker G. (2014). Flipping the Classroom to Address Cognitive Obstacles. In *ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 24.619.1-24.619.8)
- Talbert R. (2018). How much research has been done on flipped learning? Annual update for 2018. Available from: <https://rtalbert.org/how-much-research-update-2018/>, [Accessed 01.09.18].
- Talley C.P., & Scherer S. (2013). The Enhanced Flipped Classroom: Increasing Academic Performance with Student-recorded Lectures and Practice Testing in a “Flipped” STEM Course. *The Journal of Negro Education*, 82 (3), p. 339.
- Thai N.T.T., De Wever B., & Valcke M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers and Education*, 107, pp. 113-126.
- Tomlinson C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria VA: ASCD.
- Vaughan M. (2014). Flipping the Learning: An Investigation into the Use of the Flipped Classroom Model in an Introductory Teaching Course. *Education Research and Perspectives*, 41 (1), pp. 25-41
- Wilson S.G. (2013). The Flipped Class. *Teaching of Psychology*, 40 (3), pp. 193-199.
- Van Vliet E.A., Winnips J.C., & Brouwer N. (2015). Flipped-class pedagogy enhances student metacognition and collaborative-learning strategies in higher education, but effect does not persist. *CBE Life Sciences Education*, 14 (3), pp. 1-10.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



Daniela Marzana, Samuele Poy, Alessandro Rosina & Emiliano Sironi [pp. 187-207]  
*Università Cattolica di Milano*

# Alternanza scuola-lavoro e sviluppo delle soft skills: un'indagine sulle attese dichiarate dai giovani<sup>1</sup>

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Laboratorio di Statistica applicata alle decisioni economico-aziendali, Università Cattolica di Milano. E-mail: samuele.poy@unicatt.it

---

## Estratto

L'articolo effettua un focus sulle competenze di tipo trasversale (soft skills) che possono essere sviluppate nell'ambito di percorsi di alternanza scuola-lavoro. I dati utilizzati sono quelli di un'indagine ad hoc condotta su un campione rappresentativo di giovani volta ad approfondire il ruolo della complementarità tra azione della scuola e dei percorsi di alternanza per sviluppare un'ampia gamma di competenze trasversali. I risultati offrono evidenza di un impatto atteso positivo, fornendo informazioni utili per il rafforzamento del percorso di transizione scuola-lavoro e quindi anche di riduzione del flusso nella condizione di Neet.

**Parole chiave:** Alternanza scuola-lavoro, Soft skills, Giovani, Occupabilità, Misurazione.

## Abstract

The paper focuses on the soft skills that may be developed with the attendance of school-work alternation programs. The data used are those coming from an ad hoc survey conducted on a representative sample of young people aimed at achieving insight into the role of the complementarity between the school's action and the alternation pathways in developing a wide range of soft skills. The results show a positive expected impact, providing information that can be used to improve school-to-work transition and therefore also reduce the number of NEETs.

**Keywords:** School-work alternation, Soft skills, Young people, Employability, Measurement.

---

<sup>1</sup> Lo studio utilizza dati derivanti da un'indagine dell'Osservatorio giovani dell'Istituto Toniolo, in parte finanziata da McDonald's Italia. Alcuni risultati sono circolati in forma sintetica e divulgativa nella pubblicazione "Giovani e soft skills tra scuola e lavoro" (Istituto Toniolo, 2016). Gli autori desiderano ringraziare l'Editor e due Referee anonimi per i commenti ricevuti. Inoltre, gli autori sono debitori nei confronti di Silvia Campanella, Viviana Poletti e Tommaso Valle per i suggerimenti interpretativi.

## 1. Introduzione

Le politiche in ambito educativo rappresentano una delle principali modalità adottate dal *policy-maker* per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico, combattere la disoccupazione giovanile e rendere meno probabile l'approdo dei giovani verso la condizione di Neet (giovani che non studiano e non lavorano). Tra le misure recenti più rilevanti in questo ambito in Italia vi è certamente la legge sulla cosiddetta "Buona Scuola" (legge 107 del 2015). L'intervento, uno dei più significativi attuati negli ultimi anni, tra le altre novità ha introdotto l'obbligatorietà di percorsi di alternanza scuola-lavoro (di seguito anche "alternanza") per gli studenti di tutti gli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado.

Mutuati da esperienze di successo estere, i percorsi di alternanza intendono raggiungere tre obiettivi: accrescere il livello di competenze disponibili tra i giovani per contribuire a ridurre il *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro; porre le basi per proficui rapporti di collaborazione tra diversi attori sociali (imprese, associazioni, enti culturali, ordini professionali, giovani e scuole); superare un modello educativo che distingue tra percorsi di studio fondati sulla conoscenza e altri legati allo sviluppo di particolari abilità tecnico-pratiche. La misura prevista, a regime (anno scolastico 2017/2018), doveva coinvolgere gli studenti degli ultimi tre anni delle scuole secondarie di secondo grado, con un impegno di ore variabile (dalle 200 ore nei licei, alle 400 ore negli istituti tecnici e professionali).

Nel dibattito pubblico recente si è spesso discusso di alternanza scuola-lavoro, sia

in termini positivi che negativi. In diversi casi non sono mancate contestazioni da parte degli studenti, che hanno criticato l'utilità delle esperienze vissute (e quindi delle competenze sviluppate). Così, per esempio, nell'ottobre del 2017 l'Unione degli studenti ha previsto uno sciopero nazionale con manifestazioni in 70 piazze italiane contro l'alternanza scuola-lavoro a causa, a detta dei suoi rappresentanti, dello "sfruttamento" e della "bassa qualità" della proposta di percorsi di alternanza generalmente offerti<sup>2</sup>. È stato un fatto recente il coinvolgimento dell'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL) per garantire alle scuole un ausilio nella gestione del rapporto con le imprese nella realizzazione dei propositi formativi.

In relazione all'anno scolastico 2018/2019, il legislatore ha modificato in modo rilevante la normativa sull'alternanza scuola-lavoro, a partire dal nome (identificato in "Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento"). Tra le principali modifiche la riduzione del numero di ore minime dei percorsi (90 ore nei Licei, 150 ore negli istituti tecnici, 210 negli istituti professionali) e la non obbligatorietà dei percorsi.

L'osservazione del dibattito pubblico recente ha suggerito l'esigenza di approfondire la conoscenza sul tema, anche e soprattutto con dati a supporto. Questo articolo approfondisce il tema dell'impatto atteso dell'alternanza scuola-lavoro dal lato dell'auto-percezione dei giovani. Il *focus* è posto, in modo particolare, sulle competenze trasversali (*soft skills*) che possono essere sviluppate grazie ai percorsi di alternanza<sup>3</sup>. La scelta è stata guidata da una duplice considerazione. In primo luogo, il potenziamento delle *soft skills* rappresenta, secondo buona

<sup>2</sup> Si veda: <http://www.lastampa.it/2017/10/13/italia/cronache/studenti-in-piazze-italiane-contro-lalternanza-scuola-lavoro-EIC6X7ZogvVf9BGAYigFbP/pagina.html>

<sup>3</sup> L'importanza del possesso delle *soft skills* è ampiamente riconosciuta in letteratura (Heckman & Kautz, 2012). Come discuteremo più avanti nel testo (cfr. Fig. 1 e Tab. 1), i giovani riconoscono in tali competenze fattori cruciali per trovare lavoro e per garantirsi il successo nella vita.

parte della letteratura scientifica, un elemento chiave per favorire il successo dei giovani nella vita e nel mondo del lavoro (Kautz *et al.*, 2014; Heckman & Kautz, 2012). In secondo luogo, lo sviluppo delle competenze trasversali è uno degli obiettivi perseguiti dai percorsi di alternanza.

Come discusso da Poy, Rosina e Sironi (2018), tra gli altri, per favorire la competitività di un giovane nel mercato del lavoro, soprattutto nella fase di primo inserimento, è molto importante l'interazione tra competenze di tipo tecnico e di tipo emotivo-sociale e relazionale. Le competenze trasversali, che non sono proprie di particolari mansioni e/o compiti specifici, trovano applicazione in contesti diversi e permettono di connettere in modo ottimale sapere, saper fare, e saper essere. Su questi temi mancano ricerche e indagini empiriche utili per il disegno e la calibrazione dei progetti formativi. Infatti, i dati disponibili in tema di competenze trasversali sono perlopiù riferibili al lato della domanda (le competenze trasversali richieste dalle imprese) e non prendono in esame il ruolo di complementarità tra scuola e percorsi di alternanza nello svilupparle.

La posizione critica sul tema, rilevata nel dibattito pubblico contemporaneo, riguarda l'operatività dei percorsi di alternanza e potrebbe invero offuscare una disamina più oggettiva circa le aspettative (magari anche positive) che i giovani nutrono verso l'esperienza in senso lato. Con il nostro studio intendiamo contribuire a scindere i due aspetti, dell'operatività e delle aspettative di fondo circa lo strumento di *policy*, con opportune riflessioni e dati raccolti in modo rigoroso a supporto. Essendo le misure di alternanza previste con modalità uniformi sull'intero territorio nazionale, utilizziamo un campione rappresentativo dei giovani italiani nel loro complesso.

Lo studio è basato su autovalutazioni. Il campione di individui, intervistato con metodologia CAWI nell'estate del 2016, è rappre-

sentativo della popolazione giovanile italiana ed è quello dell'indagine del "Rapporto Giovani" (per maggiori dettagli si veda l'Appendice 1). Sono stati identificati, partendo dai risultati più noti in letteratura (Commissione Europea, 2011; ILO, 2013; ISTAT e ISFOL, 2010), una serie di *item* focalizzati sulle *soft skills* ritenute fondamentali per le imprese. In tal senso, ai giovani è stato chiesto di valutare l'utilità delle medesime (in una scala Likert *standard*) per la ricerca di un'occupazione e/o per favorire la crescita personale e professionale. Il parere dei giovani è stato sondato con riferimento al ruolo dei percorsi scolastici nel favorire lo sviluppo di abilità trasversali. Infine, ai giovani è stato chiesto di segnalare le proprie aspettative circa l'utilità dell'alternanza scuola-lavoro per accrescere una serie di competenze trasversali identificate.

Gli obiettivi dello studio sono di tipo informativo ed esplorativo. Nello specifico si vuole: *i*) approfondire la percezione dei giovani sul ruolo della scuola, e quello dei percorsi di alternanza, nello sviluppare le competenze trasversali; *ii*) discutere, sulla base del giudizio dei giovani stessi, il grado di complementarità tra competenze fornite in ambito scolastico e dall'alternanza. Tutti gli elementi sopraelencati permettono di dare indicazioni pratiche per un disegno più efficace degli interventi formativi in questo ambito. Sono fornite, inoltre, informazioni utili per gli attori sociali coinvolti su questo tema. Ciò è di particolare rilevanza in un contesto, come quello attuale, di critica e revisione dell'implementazione della misura.

L'articolo è strutturato nel modo seguente. Il paragrafo che segue discute il tema della difficile transizione lavorativa dei giovani, mentre il terzo riporta alcuni contributi della principale letteratura in merito al ruolo delle *soft skills* e alla loro importanza per il successo lavorativo e nella vita dei giovani. Vengono poi delineate le scelte di natura empirica adottate nell'indagine e le principali caratteristiche del campione utilizzato. Il

quinto paragrafo presenta i principali risultati dello studio. Nella sezione successiva viene trattata, sulla base delle evidenze acquisite, la complementarità tra scuola e percorsi di alternanza nello sviluppo delle *soft skills*. Seguono, infine, alcune riflessioni conclusive.

## 2. La difficile transizione dalla scuola al lavoro

Nel percorso di transizione scuola-lavoro ci si può trovare nella condizione di essere ancora studente, in quella di avere un impiego, in quella di combinare l'attività prevalente di studio con un'esperienza di lavoro o un lavoro continuando a studiare, ma c'è anche la condizione di chi non studia e non lavora. Il numero di coloro che si trovano in quest'ultima situazione sul totale dei giovani (indicati con la sigla Neet: *Not in Education, Employment or Training*) può essere considerato il principale indicatore di quanto un Paese o un territorio "sprechi" il proprio capitale umano più prezioso. Ovvero, una misura di quanto una comunità dilapidi il potenziale delle nuove generazioni, a scapito non solo dei giovani stessi ma anche delle proprie possibilità di sviluppo e benessere.

Il focus sui Neet origina nel Regno Unito verso la fine del secolo scorso. Il suo uso diffuso inizia dal 2010 quando l'Unione europea adotta il tasso di Neet come indicatore di riferimento sulla condizione lavorativa delle nuove generazioni e come spia del rischio di esclusione sociale.

In principio l'indicatore era focalizzato sullo snodo 18-19 anni, successivamente l'attenzione si è però estesa a tutta la fascia strettamente giovanile, ovvero quella dai 15 ai 24 anni. Con l'accentuarsi del fenomeno e il rischio di cronicizzazione, è diventata prevalente, soprattutto nei Paesi del Sud Europa, l'adozione di una definizione più ampia che arriva ai 29 anni (includendo quindi anche i "giovani-adulti").

Rispetto alla dimensione (in riferimento alla fascia 15-29, che costituisce il 16% dei 58 milioni di persone residenti in Italia nel 2007), i dati Eurostat evidenziano che: l'Italia presentava livelli più elevati della media europea prima della crisi economica (18,8% nel 2007 contro 13,2% Ue-28); il fenomeno è aumentato maggiormente nel nostro Paese durante la recessione (con punta sopra il 26,2% nel 2014 contro 15,4% Ue-28); negli anni di uscita dalla crisi la nostra discesa risulta più lenta. Un dato più recente è quello del 2017, con il nostro Paese che presenta un valore pari al 24,1% (superato solo dalla Bulgaria, mentre il dato Ue-28 è pari al 13,4%). Da notare che la percentuale di Neet nelle regioni del Nord Italia prima della crisi era inferiore alla media europea, mentre oggi è superiore (fa eccezione solo la Provincia autonoma di Bolzano). Ad esempio, per la Lombardia tale indicatore è salito dal 10,9% del 2007 a oltre il 18% negli anni di punta della recessione, scendendo poi a 15,9% nel 2017 (ovvero 5 punti percentuali sopra il dato iniziale).

I fattori che spiegano l'accentuazione del fenomeno in Italia rispetto agli altri Paesi sono sostanzialmente tre: a) molti giovani si trovano, all'uscita dal sistema formativo, carenti di adeguate competenze e sprovvisti di esperienze richieste dalle aziende; b) molti altri, pur avendo elevata formazione e alte potenzialità, non trovano posizioni all'altezza delle loro capacità e aspettative; c) infine, mancano strumenti efficaci per orientare e supportare i giovani nella ricerca di lavoro. Siamo, del resto, uno dei Paesi europei che meno investono in istruzione tecnico-professionale, in formazione terziaria, in politiche attive del lavoro, in ricerca e sviluppo.

Per ridurre il numero di Neet è necessario agire sia sullo "stock", ovvero su chi si trova già da (troppo) tempo in tale condizione e fatica ad uscirne, sia sul "flusso", ovvero su chi sta finendo gli studi e si appresta ad entrare nel mercato del lavoro. Nel primo caso serve sia un salto di qualità dei centri per l'impie-

go sia una collaborazione con le realtà sociali, enti non profit e associazioni che operano sul territorio, per migliorare la capacità di raggiungere i più scoraggiati e offrire loro proposte che li aiutino a “riaccendersi”. Assieme ad azioni di prossimità va considerato anche l’uso dei social network. Nel secondo caso è necessario rafforzare il contrasto alla dispersione scolastica, migliorare l’orientamento formativo e il raccordo tra scuola e lavoro, potenziare nella scuola la formazione di competenze spendibili nelle aziende.

Come documentano varie ricerche, le ricadute negative di questo fenomeno sono di vario tipo: minori entrate fiscali, costi maggiori per prestazioni sociali, malessere sociale. Il costo sociale, stimato dall’Eurofound, è pari all’1,2% del PIL europeo e si sale a valori attorno al 2% in Italia. Ci sono poi però anche costi individuali, sia materiali che psicologici, di difficile quantificazione. La permanenza nella condizione di Neet tende a produrre, infatti, nei singoli, ripercussioni negative di vario tipo; come evidenziano i dati dell’Osservatorio giovani dell’Istituto Toniolo, al «non» studio e lavoro tendono ad associarsi anche altri «non» su ulteriori versanti (tra i quali le scelte di autonomia, di formazione di una famiglia, di partecipazione civica, di piena cittadinanza, etc.)

Il fenomeno non va però letto solo in termini di costi, ma anche di mancata opportunità del sistema Paese di mettere la sua componente più preziosa e dinamica nella condizione di contribuire pienamente alla produzione di crescita presente e futura.

### 3. Le soft skills per il lavoro e l’istruzione

Negli ultimi dieci anni, politici, ricercatori, educatori e professionisti hanno enfatizzato l’importanza di promuovere una serie di competenze non accademiche, come la capacità di cooperare, comunicare e risolvere

problemi, spesso indicate come abilità generiche o *soft* nel campo dell’istruzione formale (Bennet, Dunne & Carré, 1999; Carlotto, 2015; Chell & Athayde 2011; Goldman-Mellor *et al.* 2016; Hamre & Pianta, 2006; James e James, 2004; Pelleroy, 2016; Perreault, 2004; Stephenson e Yorke, 1998). A differenza delle conoscenze accademiche o disciplinari, che sono basate su argomenti dal contenuto specifico e formalmente valutate, le *soft skills* comprendono una gamma di competenze che sono indipendenti, anche se spesso sviluppate da programmi formali e raramente valutate esplicitamente. Pertanto, le competenze trasversali sono spesso definite in termini di “quelle capacità, abilità e attributi personali che possono essere utilizzati all’interno della vasta gamma di ambienti di lavoro nei quali i laureati operano per tutta la vita” (Fraser, 2001, p.1).

Le competenze trasversali sono generalmente identificate da due dimensioni: una prima riferibile alle capacità interpersonali e di relazione con gli altri; una seconda, relativa ai tratti individuali di tipo socio-emotivo (Carlotto, 2015; James & James, 2004; Perreault, 2004). Diversi studi hanno dimostrato che le competenze trasversali possono aiutare gli studenti a raggiungere non solo obiettivi scolastici ma anche occupazionali dopo la laurea (Bennet *et al.*, 1999; Kember, Leung & Rosa, 2007).

Sono state fatte molte ricerche sull’importanza delle *soft skills* sul posto di lavoro (Klaus, 2010; Maes, Weldy & Icenogel, 1997; Mitchell *et al.*, 2010; Nealy, 2005; Smith, 2007). Uno studio ha rilevato che il 75% del successo del lavoro a lungo termine dipende dalle competenze personali, mentre solo il 25% dipende dalle conoscenze tecniche (Klaus, 2010). Un altro studio ha indicato che le competenze cosiddette “hard” contribuiscono solo al 15% del successo, mentre l’85% di successo è dovuto alle *soft skills* (John, 2009). I datori di lavoro cercano sempre più lavoratori maturi e socialmente competenti e valutano le *soft skills*

/s come l'aspetto di maggior importanza per il successo lavorativo (Wilhelm, 2004). Tuttavia, le indagini sui datori di lavoro hanno a lungo riflettuto il malcontento sulla misura in cui tali competenze sono promosse nell'istruzione superiore (Harvey, Moon & Gheall, 1997). Ad esempio, Boud (1990) ha sottolineato che «c'è spesso un divario tra ciò che richiediamo agli studenti nei compiti di valutazione e ciò che accade nel mondo del lavoro» (p. 101).

Quanto sono utili le *soft skills*? Studiosi e professionisti hanno evidenziato le difficoltà di affrontare questa domanda, principalmente per due motivi. In primo luogo, il "catalogo" delle competenze trasversali varia notevolmente da uno studio all'altro o da un intervento all'altro e include una vasta gamma di comportamenti e atteggiamenti. In secondo luogo, molte di queste possono essere valutate solo soggettivamente. Inoltre, molti dei comportamenti e atteggiamenti che vengono classificati come *soft skills* si riferiscono a tratti disposizionali che possono cambiare poco durante gli anni dell'istruzione superiore (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005, 2006a).

I ricercatori e i professionisti non solo hanno usato etichette diverse per riferirsi alle *soft skills*, ma hanno anche incluso una vasta gamma di attributi, che vanno dalle competenze operative alle competenze interpersonali. La maggior parte degli studiosi ritiene che le competenze trasversali debbano essere collegate al rendimento scolastico (Barrie, 2006). Pertanto, le competenze trasversali sarebbero un precursore necessario all'apprendimento dei contenuti di materie specifiche (Barrie, 2006). Dopo aver esaminato corsi speciali mirati a promuovere specifiche competenze trasversali (Medlin, Graves & McGowan, 2003; Oliver & McLoughlin, 2001), le evidenze meta-analitiche suggeriscono che i corsi di *soft skills* non sono molto efficaci per gli studenti universitari (Hattie, Biggs & Purdie, 1996). Invece, un'alternativa migliore sembra essere quella di promuove-

re queste competenze attraverso lo studio delle discipline formali e delle conoscenze accademiche.

Uno studio (Chamorro-Premuzic, Artech, Bremner, Greven & Furnham, 2010) ha esaminato le competenze trasversali e i tratti della personalità come fattori predittivi del coinvolgimento scolastico. I risultati hanno dimostrato che il livello di coinvolgimento degli studenti era significativamente previsto dalle *soft skills*. Pertanto, la promozione di competenze trasversali può promuovere notevolmente il coinvolgimento degli studenti nei loro percorsi di studio.

Non solo il mondo del lavoro sollecita lo sviluppo di competenze personali generali, anche quello della ricerca pedagogica contemporanea mette in luce un quadro di competenze da promuovere in ambito educativo in modo coerente con il quadro delle *soft skill* professionali (Pellerey, 2017). Un documento dell'Unione Europea, pubblicato nel 2011, propone un'articolazione delle competenze professionali che caratterizzano un soggetto quanto alla sua possibilità di impiego e di transizione tra un impiego e l'altro. Si tratta di una classificazione che mette in evidenza la loro trasferibilità da un'occupazione a un'altra, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Le competenze più trasferibili sono proprio le *soft skills* (Pellerey, 2017).

Offrire la giusta combinazione di competenze è tanto essenziale quanto evitare di sottoutilizzare il talento e le potenzialità delle persone. Ciò richiede una migliore cooperazione tra il mondo del lavoro e quello dell'istruzione e della formazione. Questo è tanto più vero quando si parla dei Neet. Come dimostrano le ricerche sul tema (Bynner, Joshi, & Tsatsas, 2000; Bynner & Parsons, 2002; Alfieri *et al.*, 2014), i Neet, oltre ad essere indicati come giovani che non studiano e non lavorano, sono caratterizzati da una serie di caratteristiche psico-sociali: bassa autostima e autoefficacia, scarsa motivazione nei confronti delle possibilità di impiego e poca

fiducia negli altri e nel futuro. Una recente ricerca (Goldman-Mellor, Caspi, Arseneault, Ajala, Ambler, Danese, & Wong, 2016) ha confrontato i giovani non Neet con i giovani Neet sul tema delle *soft skills*. I giovani Neet hanno riferito di avere meno abilità *soft* (come risoluzione dei problemi, *leadership* e gestione del tempo) rispetto ai giovani non Neet. Inoltre, i giovani Neet erano molto più pessimisti dei loro coetanei in merito alla loro probabilità futura di andare avanti nella vita.

Anche uno studio recente a cura dell'Istituto Toniolo (Poy, Rosina & Sironi, 2018) su un *round* di indagine del 2017 del "Rapporto Giovani" ha confermato (vedi Appendice 2) valori più bassi per molte *soft skills* per i Neet, a seguito di un'auto-valutazione effettuata da un campione rappresentativo di rispondenti sul territorio nazionale. Secondo Bandura (1977; 1994), l'autoefficacia, i sentimenti di *empowerment*, fiducia in se stessi e sicurezza di sé, si possono sviluppare attraverso un processo di apprendimento sociale. Le persone osservano gli altri che considerano modelli di riferimento per alcune competenze e attraverso l'imitazione gradualmente diventano più fiduciosi nelle proprie capacità. Quindi, le *soft skills* sono affinate attraverso l'esperienza; sono comportamenti appresi, il che significa che l'allenamento personale e l'istruzione da parte di altri hanno un ruolo potenzialmente molto importante da svolgere (Chell & Athayde, 2011).

#### 4. L'indagine

Wheeler (2016), in un recente studio dichiara: «Le organizzazioni assumono le persone per loro *hard skills*, ma finiscono per licenziarle per la loro mancanza di *soft skills*».

L'affermazione, seppur certamente provocatoria, riflette un orientamento sempre più diffuso anche nel nostro Paese: la disponibilità di abilità di tipo trasversale, infatti, appare sempre più ricercata da parte delle imprese nell'ambito della ricerca di personale<sup>4</sup>. Gli studi di natura empirica disponibili (per una *review* sul tema si veda Poy, Rosina & Sironi, 2018), di tipo sperimentale e non, sono in buona sostanza concordi nell'affermare l'importanza delle *soft skills* per favorire il successo lavorativo e nella vita. Misure che intervengono su tali competenze sono, a detta di diversi autori (si veda tra gli altri Heckman & Kautz, 2012), tra le più rilevanti nel *portfolio* delle politiche pubbliche.

Come spesso accade in presenza di concetti vasti dai confini poco definiti, una definizione condivisa di cosa si intenda per competenze trasversali non è disponibile. Piuttosto, sono presenti molteplici definizioni, predisposte da diversi attori sociali e/o ricercatori, la maggior parte delle quali riconducibili a una declinazione applicata delle dimensioni dell'agire umano già analizzate dagli psicologi sociali (i cosiddetti "Big Five", McCrae & Costa, 1986). Tra i tentativi più rilevanti di operazionalizzare il concetto di *soft skills* si segnala lo studio "*Transferability of skills across economic sectors*" (Commissione Europea, 2011), il rapporto "*Enhancing Youth Employability: What? Why? and How? Guide to Core Work Skills* (ILO, 2013) e il progetto "Sistema Informativo sulle professioni" di ISTAT e ISFOL (2010).

Mutuando dalle esperienze sopracitate, abbiamo identificato un elenco composto da 23 diverse *soft skills*. Esse rappresentano, a nostro avviso, un elenco esaustivo di quelle ritenute fondamentali (per un dettaglio si veda per esempio la Tab. 1). Il campione

<sup>4</sup> Secondo i risultati della ricerca "Le competenze che valgono un lavoro" (Unioncamere, 2015), tra le imprese italiane la richiesta di competenze trasversali è molto elevata. L'indagine ha sondato il parere di un campione rappresentativo di imprenditori evidenziando come essi ritengano le *soft skills* importanti tanto come (78%) oppure in maggior misura (8%) rispetto alle competenze di tipo tecnico-specialistico.

analizzato è costituito da 638 giovani 18-23enni rappresentativo dei pari età sul territorio nazionale<sup>5</sup>.

## 5. I principali risultati

Il parere dei giovani è sondato con riferimento ad alcuni temi. In particolare: i) l'utilità delle competenze trasversali per la carriera lavorativa e per la crescita personale; ii) la capacità della scuola di sviluppare le diverse competenze trasversali identificate; iii) l'utilità riposta dai giovani in esperienze di alternanza scuola-lavoro per l'accrescimento delle competenze. Operativamente, per ciascuno dei temi e per ciascuna delle 23 competenze trasversali è stato chiesto ai rispondenti di segnalare un'opinione in modalità di scala *Likert* (Poco/Abbastanza/Molto/Moltissimo). A fini illustrativi, l'articolo utilizza un semplice indicatore sintetico dato dalla percentuale di

risposte "Molto" oppure "Moltissimo" in considerazione di ogni *soft skill* considerata in relazione ai diversi temi.

Una prima questione di interesse dal punto di vista illustrativo è il parere dei giovani circa l'utilità delle competenze trasversali in senso lato. Si vuole, in particolare, verificare se essi credano che il possesso delle *soft skills* serva per il solo successo lavorativo, oppure ne caratterizzino l'utilità in modo più diffuso (per la crescita personale, in generale). La Fig. 1 mostra l'indicatore considerato (percentuale di risposte "Molto" oppure "Moltissimo" in relazione all'utilità delle competenze per trovare lavoro e per la crescita personale) segnalando come le due dimensioni siano correlate (quadrante alto di destra, Fig. 1; elenco in Tab. 1). Tra le competenze ritenute dai giovani relativamente meno utili per la crescita personale e per trovare un'occupazione, si segnala invece decisamente l'abilità di essere *leader*.

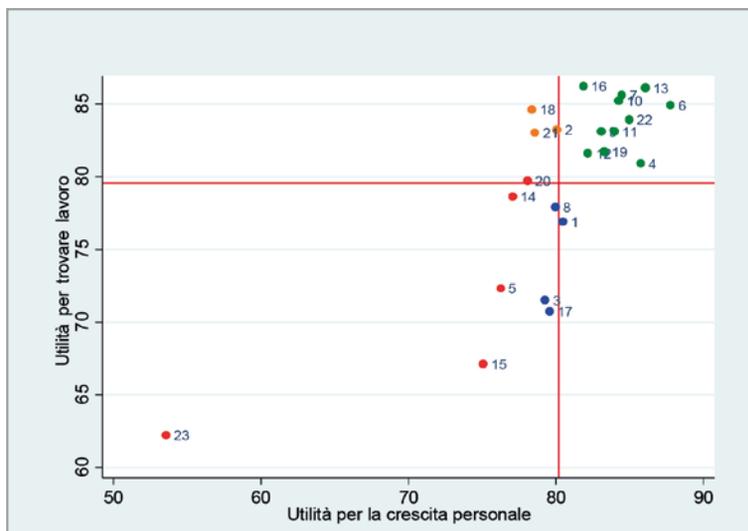


Fig. 1 - L'utilità delle soft skills per la carriera lavorativa e per la crescita personale.

Nota: l'indicatore mostra la percentuale di risposte "Molto" oppure "Moltissimo" in merito all'importanza di diverse *soft skills* per trovare lavoro e per la crescita personale. Le linee grafiche sono i valori medi della variabile nel relativo asse. La media dell'indicatore di utilità per la crescita personale è di 80,2 (il valore mediano è 80,5); la media dell'indicatore di utilità per trovare lavoro è di 79,6 (valore mediano è 81,7). I numeri a fianco di ogni osservazione permettono l'identificazione della relativa *soft skill* (dettagli in Tab. 1).

<sup>5</sup> A titolo illustrativo, in Appendice 1 si fornisce una breve analisi descrittiva di alcune tra le principali caratteristiche riferibili al campione di intervistati. In particolare, si presenta la percentuale di soggetti nel campione per sesso, area geografica di residenza, titolo di studio conseguito ed esperienza di tirocinio sperimentata nell'ambito scolastico.

Meno utili ("rosse")	Utili perlopiù per la crescita personale ("blu")	Utili perlopiù per il lavoro ("arancione")	Generalmente utili ("verdi")
5. Avere un sogno da realizzare	1. Idea positiva di sé	2. Autocontrollo	4. Onestà e correttezza
14. La capacità di riconoscere gli aspetti positivi delle situazioni	3. Visione positiva della vita	18. Capacità di relazionarsi in maniera adeguata con gli adulti	6. Senso di responsabilità
15. Capacità di comprendere le emozioni e gli stati d'animo degli altri	8. Capacità di pensiero critico	21. Capacità di lavorare in gruppo	7. Capacità di risoluzione di problemi in maniera efficace
20. Capacità di gestire i conflitti	17. Capacità di sostenere le proprie idee senza cedere alle pressioni dei pari		9. Capacità di prendere decisioni
23. Abilità di essere leader			10. Disciplina, costanza e attenzione ai dettagli nel raggiungimento di obiettivi
			11. La capacità di perseguire un obiettivo sino al suo raggiungimento
			12. Motivazione ed entusiasmo nelle proprie azioni
			13. Desiderio di imparare
			16. Abilità nella comunicazione con gli altri
			19. Capacità di confrontarsi con persone che la pensano in modo diverso
			22. Capacità di mettersi in relazione positiva con gli altri

Tab. 1 - L'utilità delle soft skills per la carrea lavorativa e per la crescita personale. Dettaglio.

A fronte di una percezione diffusa circa l'applicazione e l'utilità del possesso delle *soft skills* in diversi contesti, la Fig. 2, invece, mostra la percentuale di quanti hanno indi-

cato (con modalità "Molto" oppure "Moltissimo") che: *i*) in ambito scolastico le diverse competenze trasversali siano state sviluppate; *ii*) i percorsi di alternanza scuola-lavoro

possano accrescere le competenze identificate; *iii*) le competenze trasversali servano per trovare lavoro. In conclusione, il quadro d'insieme presentato in Fig. 2 intende cogliere tutte le citate dimensioni permettendo riflessioni circa lo strumento di *policy*.

Nel caso di tutte le *soft skills* identificate i giovani sottolineano la relativamente limitata capacità (valori dell'indicatore tra i più bassi) della scuola nell'accrescere le competenze per livelli adeguati e, in particolare, quelli richiesti dal mercato del lavoro (valori tra i più alti). Gli stessi dati segnalano come percorsi di alternanza scuola-lavoro siano, almeno idealmente, visti dai giovani come strumenti utili per colmare parzialmente il *gap* tra il livel-

lo di competenze favorite dai percorsi scolastici e quelle richieste dal mercato del lavoro. Ciò può essere colto ad esempio guardando alle barre arancioni in Fig. 2 che segnalano, secondo l'indicatore scelto, l'utilità dei percorsi di alternanza per favorire l'accrescimento delle competenze *soft*. Infatti, queste si posizionano sempre "nel mezzo" tra i livelli di competenze che i giovani ipotizzano essere richieste dal mercato (barre blu) e i livelli di competenze sviluppate grazie all'esperienza scolastica (barre grigie). I percorsi di alternanza sono visti come un "ponte" capace di avvicinare il proprio bagaglio di competenze verso i livelli ritenuti necessari per garantirsi il successo lavorativo e nella vita.

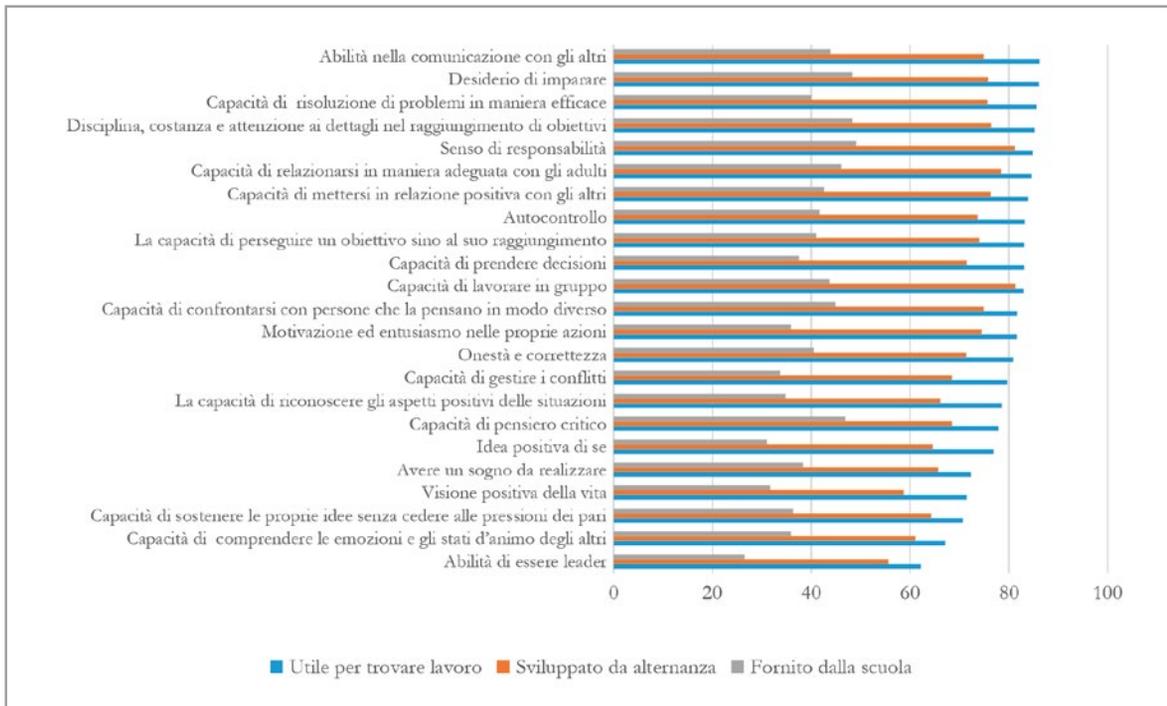


Fig. 2 - L'utilità delle *soft skills* per il lavoro, le competenze fornite dalla scuola e l'aspettativa sull'abilità dell'alternanza di svilupparle: un quadro d'insieme.

Nota: l'indicatore mostra la percentuale di risposte con modalità "Molto" oppure "Moltissimo" alle domande in merito alla capacità della scuola di dotare di tali competenze, l'abilità di un percorso di alternanza scuola-lavoro di svilupparle, e l'utilità delle medesime per trovare lavoro.

Le competenze sono in seguito ordinate rispetto al beneficio che esse godrebbero, a detta dei giovani, dai percorsi di alternanza. La figura seguente mostra la *differenza*

nell'indicatore mostrato in Fig. 2 relativamente all'utilità di percorsi di alternanza nell'accrescere le competenze e la capacità della scuola di fornirle. Tale misura di differenza,

particolarmente utile a fini illustrativi e poi ripresa, sarà chiamato “beneficio marginale dell’alternanza”. Tra le competenze trasversali a maggior beneficio marginale dell’alternanza vi sono: la motivazione e l’entusiasmo nelle proprie azioni (+38,6 punti percentuali), la capacità di lavorare in gruppo (+37,6), la capacità di risolvere i problemi in modo

efficace (+35,7), l’abilità di gestire i conflitti (+34,8) e quella di prendere decisioni (+34). In coda al *ranking*, tra le competenze a minor (seppur sempre positivo) beneficio marginale: la capacità di pensiero critico (+21,6) e la capacità di comprendere le emozioni e gli stati d’animo altrui (+25,2).

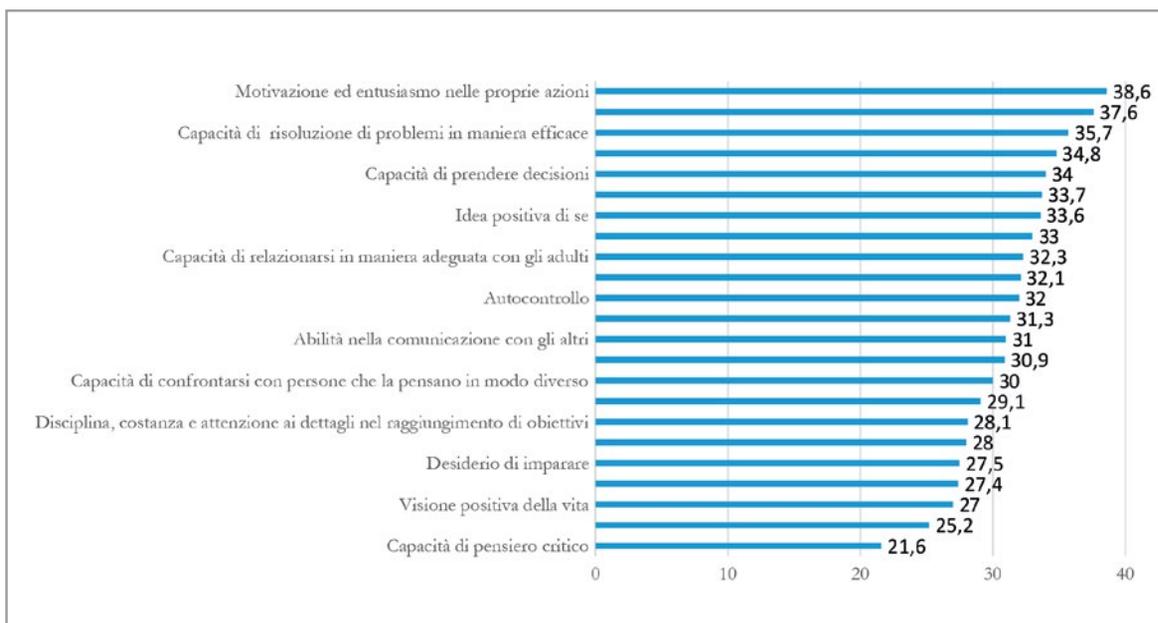


Fig. 3 - Le soft skills a maggior beneficio marginale dell’alternanza.

Nota: l’indicatore mostra la differenza tra le percentuali di risposte con modalità “Molto” oppure “Moltissimo” alle domande in merito all’utilità di un percorso di alternanza scuola-lavoro per sviluppare le soft skills e l’abilità della scuola di dotare di tali abilità (valori in Fig. 2).

## 6. La complementarità tra ruolo della scuola e percorsi di alternanza per sviluppare le competenze trasversali

Come illustrato, l’esperienza di alternanza è generalmente percepita dai giovani in termini positivi. Essa servirebbe, in conclusione, quale percorso utile a sviluppare i livelli di *soft skills* forniti dalla scuola verso quelli richiesti dal mercato del lavoro. In questo paragrafo introduciamo un semplice

schema logico volto a valutare il grado di complementarità nello sviluppo delle competenze trasversali tra scuola e percorsi di alternanza. A tal fine, mettiamo in relazione in due assi gli indicatori già discussi circa il giudizio dei giovani in merito all’abilità della scuola di dotarli di *soft skills* e il beneficio marginale dell’alternanza. E’ possibile immaginare almeno quattro situazioni logiche (Fig. 4) che tratteggiano altrettanti “cluster” (aree) di sviluppo atteso delle competenze a seguito dell’alternanza.

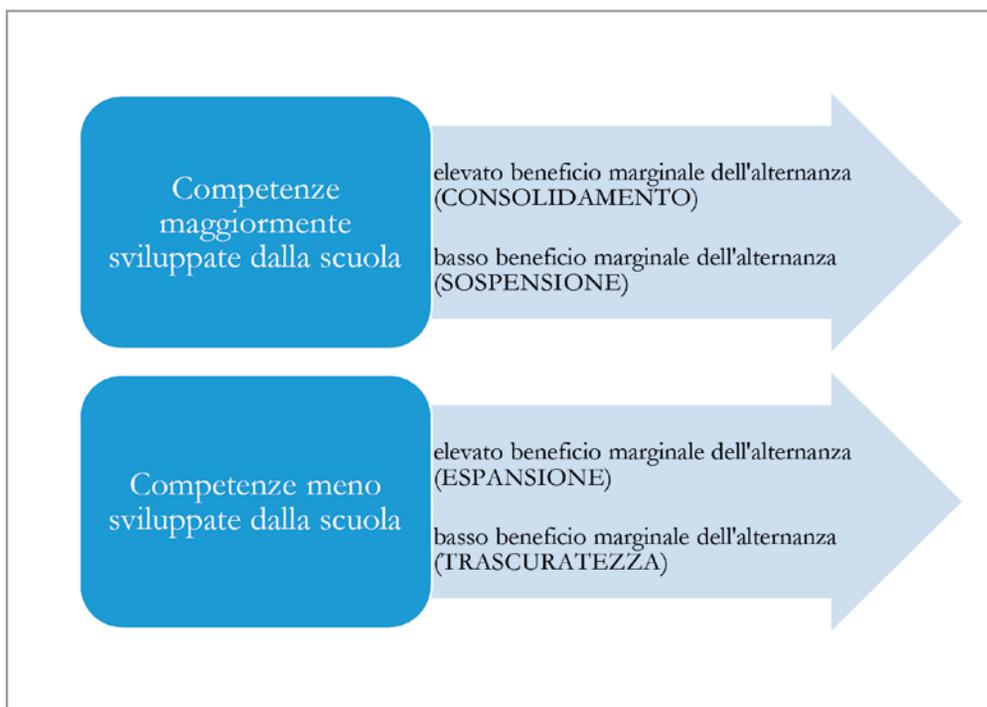


Fig. 4 - Lo schema logico di analisi.

Le aree di “espansione” e di “consolidamento” identificano, secondo diverse modalità, ipotesi di sviluppo positivo delle *soft skills*. La prima area identifica competenze che sono relativamente meno sviluppate nell’ambito scolastico ma che i giovani si aspettano di poter accrescere in modo marcato a seguito dell’alternanza. Va da sé che, per le competenze trasversali che ricadono in questa fattispecie, sia riscontrabile il maggior grado di complementarietà tra ruolo della scuola e dei percorsi di alternanza nell’accrescerle. Nel caso, invece, di competenze classificabili in area di “consolidamento”, a fronte di una relativamente elevata abilità della scuola nel dotarne i giovani, si attesta un beneficio marginale atteso tra i più elevati a seguito dell’alternanza. In questo caso, quindi, il grado di complementarietà tra scuola e alter-

nanza scuola-lavoro sarebbe limitato ma si rileva, piuttosto, una potenziale “somma di effetti” rafforzativi sulle competenze.

Nell’area del grafico denominata di “sospensione”, si identificano competenze più sviluppate nell’ambito dei percorsi scolastici rispetto ad altre alle quali i giovani si aspettano di maturare, al contrario, effetti marginali tra i più bassi grazie ai percorsi di alternanza. Caso maggiormente critico riguarda le competenze classificate in area “trascuratezza”. Tale area identifica competenze che la scuola ha sviluppato meno e che i giovani prevedono di sviluppare meno anche con l’alternanza scuola-lavoro.

La Fig. 5 mostra il dettaglio della classificazione delle 23 *soft skills* per aree. Ci concentriamo, in sede di discussione, in modo particolare sulle competenze che rientrano

nei luoghi del grafico a maggior interesse a fini di *policy* e disegno degli interventi formativi: “espansione” e “trascuratezza”. Tra le competenze trasversali che godrebbero del maggior beneficio dall’intervento, compensando le carenze derivanti dalla scuola (area espansione), rientrano la capacità di prendere decisioni e la motivazione ed entusiasmo nelle proprie azioni. Anche la capacità di avere un’idea positiva di sé e quella di saper gestire i conflitti godrebbero in modo

particolare dei benefici dell’alternanza.

Tra le *soft skills* che invece i giovani segnalano essere meno sviluppate dalla scuola e presumibilmente poco da parte di percorsi di alternanza (area trascuratezza) troviamo l’abilità di essere *leader* (competenza identificata con il numero 23), lo sviluppo di una visione positiva della vita, l’aver sogni da realizzare, la comprensione delle emozioni altrui e l’abilità di sostenere le proprie idee senza cedere alla pressione di pari.

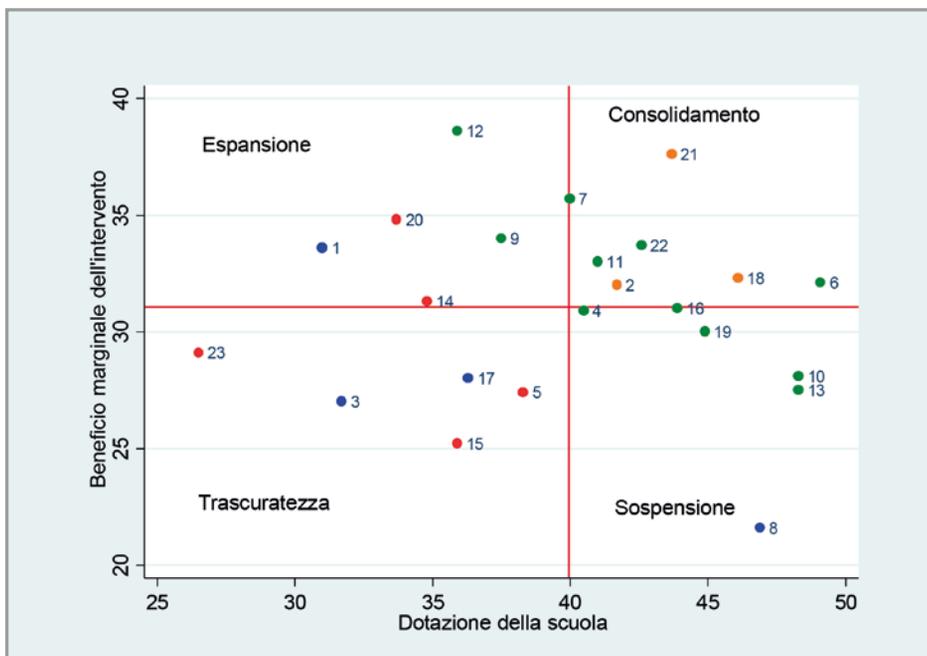


Fig. 5 - La complementarietà tra azione della scuola e dell’alternanza.

Nota: le linee grafiche rappresentano i valori medi della variabile nel relativo asse. La media dell’indicatore di dotazione della scuola è di 39,9 (il valore mediano è 40,5); la media dell’indicatore di beneficio marginale di esperienze di alternanza scuola-lavoro è di 31,1 (valore mediano 31,3). I numeri indicati a fianco di ogni osservazione permettono l’identificazione della relativa *soft skill*. Come in Fig. 1, sono identificate con il colore “rosso” le competenze ritenute generalmente poco utili (per trovare lavoro e per crescita personale), con il colore “arancione” quelle perlopiù utili per la crescita personale, con il colore “verde” sono ritenute generalmente utili (per la crescita personale e per trovare lavoro).

<b>Espansione</b>	<b>Consolidamento</b>	<b>Trascuratezza</b>	<b>Sospensione</b>	<b>Non chiaramente attribuibili a una singola area</b>
1. Idea positiva di sé	2. Autocontrollo	3. Visione positiva della vita	8. Capacità di pensiero critico	4. Onestà e correttezza (Consolidamento/ Sospensione)
9. Capacità di prendere decisioni	6. Senso di responsabilità	5. Avere un sogno da realizzare	10. Disciplina, costanza e attenzione ai dettagli nel raggiungimento di obiettivi	7. Capacità di risoluzione di problemi in maniera efficace (Espansione/ Consolidamento)
12. Motivazione ed entusiasmo nelle proprie azioni	11. Capacità di perseguire un obiettivo sino al suo raggiungimento	15. Capacità di comprendere le emozioni e gli stati d'animo degli altri	13. Desiderio di imparare	14. Capacità di riconoscere gli aspetti positivi delle situazioni (Espansione/ Trascuratezza)
20. Capacità di gestire i conflitti	18. Capacità di relazionarsi in maniera adeguata con gli adulti	17. Capacità di sostenere le proprie idee senza cedere alle pressioni dei pari	19. Capacità di confrontarsi con persone che la pensano in modo diverso	16. Abilità nella comunicazione con gli altri (Consolidamento/ Sospensione)
	21. Capacità di lavorare in gruppo	23. Abilità di essere leader		
	22. Capacità di mettersi in relazione positiva con gli altri			

Tab. 2 - *La complementarietà tra l'azione della scuola e dell'alternanza. Dettaglio.*

Nota: nel caso in cui una competenza sia localizzata al confine tra più aree, viene indicata di conseguenza la doppia attribuzione in tabella (ultima colonna).

L'ottica dell'elaborato, in modo originale rispetto alla quasi totalità della letteratura disponibile, ha sondato il parere dei giovani sulle competenze di tipo trasversale fornite dalla scuola e nell'ambito di percorsi di alternanza scuola-lavoro. Il lato della domanda di competenze non è stato esaminato direttamente. In che modo i risultati fin qui esposti sono in relazione con quelli riscontrati nella ricerca che guarda invece al lato della domanda di competenze?

Per dare risposta a tale interrogativo si fa riferimento all'indagine di Unioncamere

(2015) basata su un campione rappresentativo di imprese. Lo studio evidenzia che le competenze trasversali più richieste sono: l'abilità di lavoro di gruppo (nella nostra classificazione in area consolidamento), la flessibilità e l'adattamento (mutuabile, almeno in parte, nella competenza numero 22 in Tab. 2), la capacità di avere relazioni positive con gli altri (in area consolidamento), il lavoro in autonomia (mutuabile nella competenza 9), la capacità di prendere decisioni (in area espansione), le abilità comunicative (in area consolidamento/sospensione) e di

risoluzione dei problemi (area espansione/consolidamento). In tutti questi casi, quindi, si verifica come le competenze da noi classificate come maggiormente espansive e/o rafforzate a seguito di percorsi di alternanza, siano anche quelle più richieste da parte delle imprese. Ciò può suggerire che l'alternanza scuola-lavoro potrebbe effettivamente servire a favorire un reale incontro tra offerta e domanda di competenze trasversali, per molte di esse, nella visione comune di giovani e imprese. Con qualche cautela.

Infatti, altre ricerche (Manpower, 2015; Adecco, 2015<sup>6</sup>), seppur basate su campioni auto-selezionati di imprese, suggeriscono come, oltre a diverse competenze tra quelle già menzionate nell'indagine Unioncamere (2015), altre legate alla "sfera individuale" siano tra le più richieste dagli imprenditori. Tra queste, la *leadership*, lo spirito d'iniziativa, l'abilità nei rapporti interpersonali, la tolleranza agli *stress*. Alcune di esse, o sfaccettature delle medesime, sono rintracciabili tra le competenze in area trascuratezza (in modo particolare *leadership*, visione positiva della vita, capacità di comprendere emozioni e stati d'animo, sostenere le proprie idee senza cedere alle pressioni). Con riferimento a quest'ultimo gruppo di competenze trasversali, quindi, sia l'esperienza scolastica sia i percorsi di alternanza sono ritenuti come relativamente poco capaci di produrre effetti di accrescimento delle abilità. Di converso, dal punto di vista della domanda di competenze, si segnala una marcata richiesta da parte delle imprese di tali abilità. Nell'ambito del disegno operativo dei progetti di alternanza, al fine di dedicare particolare attenzione allo sviluppo di determinati profili di competenze, tale risultato può essere di interesse.

## 7. Riflessioni conclusive

Lo studio ha illustrato, basandosi su un'indagine *ad hoc* su un campione rappresentativo di giovani italiani, il generale riconoscimento dell'importanza delle competenze trasversali per il successo lavorativo e nella vita. Nonostante i dubbi sollevati da varie parti nel dibattito pubblico, le aspettative nei confronti dei percorsi di alternanza scuola-lavoro risultano positive. Essi sono percepiti come uno strumento potenzialmente utile per ridurre un divario rilevante tra le competenze trasversali fornite dalla scuola e il livello che i giovani ritengono necessario per garantirsi l'occupabilità.

Il grado di complementarietà tra l'azione della scuola e dell'alternanza scuola-lavoro è diversificato. È stato possibile identificare diversi tipi di traiettoria di sviluppo delle competenze, per cui alcune di esse beneficerebbero maggiormente da esperienze di lavoro (soprattutto il possedere idea positiva di sé, la capacità di prendere decisioni, quella di essere motivati, la capacità di gestire i conflitti), quale complemento all'azione scolastica. Altre competenze, invece, sarebbero relativamente trascurate (la visione positiva della vita, l'aver sogni da realizzare, la capacità di sviluppare empatia nei confronti degli altri, l'abilità di sostenere le proprie idee senza cedere alle pressioni esterne, e soprattutto l'abilità di essere *leader*) sia dalla scuola che dai programmi di alternanza. Tra queste ultime capacità, ve ne sono di particolarmente ricercate da parte delle imprese. Progetti formativi calibrati in modo opportuno dovrebbero considerare in modo particolare tali criticità.

La presente analisi, che ha interessato un campione rappresentativo di giovani italiani

---

<sup>6</sup> Si veda: [http://www.ansa.it/sito/notizie/speciali/tempo\\_di\\_esami/2015/03/04/soft-skills-ecco-le-tue-doti-naturali-che-ti-faranno-trovare-lavoro-\\_7283c6d6-bce4-4b7d-9d7a-8a01004f3813.html](http://www.ansa.it/sito/notizie/speciali/tempo_di_esami/2015/03/04/soft-skills-ecco-le-tue-doti-naturali-che-ti-faranno-trovare-lavoro-_7283c6d6-bce4-4b7d-9d7a-8a01004f3813.html)

di età 18-23 anni, presenta anche alcuni limiti. In primo luogo, la fascia d'età analizzata è in parte posteriore rispetto alle esperienze dirette di alternanza, che vengono concluse a 19 anni nell'ambito dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado. Le risposte quindi appaiono retrospettive, con la possibilità che il tempo trascorso dalle esperienze pregresse possa in una certa misura falsarne il ricordo. In seconda battuta, per avere una valutazione più esatta dell'efficacia delle esperienze di alternanza, sarebbe stato utile disporre di un disegno longitudinale, in cui le competenze degli individui vengono misurate sia prima sia dopo l'esperienza di alternanza.

Tali elementi costituiscono spunti di interesse per ulteriori approfondimenti. La notevole numerosità campionaria dello studio (concentrata per altro su una fascia d'età molto omogenea e compatta), la rappresentatività del campione e l'ampio ventaglio di competenze analizzate, costituiscono però un *unicum* nella letteratura nazionale. Oltre tutto, sono scarsi gli studi che valutano l'efficacia delle esperienze di alternanza sulle auto-percezioni dei giovani, considerate soprattutto le alte aspettative che nell'opinione pubblica ricoprono interventi di *policy* nella scuola.

Di fronte ad aspettative positive nei confronti dei percorsi di alternanza, calibrare la qualità dell'offerta formativa in modo opportuno diventa fondamentale. È quindi importante sia superare i limiti di un eccesso di improvvisazione scaricato sulle scuole e sugli studenti nell'avvio dello strumento, sia la carenza di un solido piano di valutazione dell'impatto dell'esperienza di alternanza sulle competenze trasversali (in grado di indicare dove, per chi e su quali aspetti ha prodotto i migliori risultati e come, quindi, poterla migliorare ulteriormente). La disponibilità di dati a supporto delle decisioni, anche di facile fruizione per il *policy-maker*, è imprescindibile. In altri termini, diventa fondamentale che l'offerta dei programmi di alternanza sia all'altezza, capace di diventare davvero un'esperienza costruttiva (intesa come tale e che si dimostri tale nei fatti, all'interno di un processo di continuo miglioramento), poiché solo in questo modo può essere in grado di rendere più solido e attraversabile con successo il ponte che lega la scuola al mondo del lavoro, per il bene non solo dei giovani (troppo spesso scivolati nella condizione di Neet in questi anni) ma anche dell'intero Paese e delle sue possibilità di sviluppo competitivo.

## Bibliografia

- Alfieri A., & Sironi E. (2017). "Una generazione in panchina. Da Neet a risorsa per il Paese". In *Quaderni Istituto Toniolo - Rapporto Giovani*, n. 6. Ebook.
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). "Personality Psychology and Economics". In E. Hanushek, S. Machin e L. Woessman (eds.), *Handbook of the economics of education*, 4, 1–181), Amsterdam, Elsevier. *Business Education Forum*, 59, 23-24.
- Carlotto, G. (2015). *Soft skills: Con-Vincere con le Competenze Trasversali e Raggiungere i Propri Obiettivi*. Milano: Franco Angeli.
- Chell, E. & Athayde, R. (2011). Planning for uncertainty: soft skills, hard skills and innovation, *Reflective Practice*, 12(5).
- Commissione Europea (2011). *Transferability of Skills Across Economic Sectors*. Disponibile on-line: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=6070&furtherPubs=yes>
- Dee, T.S., & West, M.R. (2011). "The Non-Cognitive Returns to Class Size". In *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), pp. 23-46.
- EUROFOUND (2016). "Exploring the diversity of Neets", Publications Office of the European Union, Luxembourg 2016, <https://www.eurofound.europa.eu/young-people-and-Neets-1>
- Fortin, N. (2008). "The Gender Wage Gap among Young Adults in the United States: The Importance of Money versus People". In *The Journal of Human Resources*, 43 (4), pp. 884-918.
- Goldman-Mellor, S., Caspi, A., Arseneault, L., Ajala, N., Ambler, A., Danese, A. & Wong, C. (2016). Committed to work but vulnerable: Self-perceptions and mental health in NEET 18-year olds from a contemporary British cohort. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), pp. 196-203.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). "Hard Evidence on Soft Skills". In *Labour economics* 19(4), pp. 451-464.
- Hogan, J., & Holland, B. (2003). "Using Theory to Evaluate Personality and Job-Performance Relations: A Socioanalytic Perspective". In *Journal of Applied Psychology* 88 (1), pp. 100–112.
- ILO (2013) *Enhancing Youth Employability: What? Why? and How? Guide to Core Work Skills*. Disponibile on-line: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ifp\\_skills/documents/publication/wcms\\_213452.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213452.pdf).
- ISTAT (2018). *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*. <http://noi-italia.istat.it/>
- ISTAT E ISFOL (2010) *Il Sistema Informativo delle Professioni*. Disponibile on-line: <http://www.istat.it/it/archivio/18841>
- Istituto Toniolo (2017). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna: il Mulino.
- James, R. F., & James, M. L. (2004). "Teaching Career and Technical Skills in a 'Mini' Business.
- John, J. (2009). "Study on the Nature of Impact of Soft Skills Training Programme on the Soft Skills Development of Management Students". In *Pacific Business Review*, October/December, 19-27.
- John, O.P, Caspi, A., Robins, R.W., & Moffit, T.E. (1994). "The 'little five': Exploring the Nomological Network of the Five-Factor model of Personality in Adolescent Boys", *Child Development*, 65(1), pp. 160–178.
- Kautz, T. Heckman, J.J., Diris, R., Bas ter Weel, & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*.

- Klaus, P. (2010). "Communication Breakdown". In *California Job Journal*, 28, pp. 1-9.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). "Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction". In Leadership Institute Faculty Publications, 11.
- Manpower Group (2015). *Soft Skills for Talents*. Disponibile on-line: <http://www.manpowergroup.it/softskills-for-talent-2015>
- Martins, P.S. (2010). "Can Targeted, Non-Cognitive Skills Programs Improve Achievement?", IZA Discussion Paper 5266.
- McCrae, R., & Costa, P.T. (1986) "Personality, Coping, and Coping Effectiveness in an Adult Sample", *Journal of Personality*, 54, 385-404.
- Nyhus, E. K., e Pons, E. (2005). "The Effects of Personality on Earnings". In *Journal of Economic Psychology*, 26 (3), pp. 363-384.
- Pellerey, M. (2016). *Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali*. Rassegna Cnos, 32(1).
- Perreault, H. (2004). Basic business-business educators can take a leadership role in character education. In *Business Education Forum* (Vol. 59, pp. 23-25).
- Poy, S., Rosina, A., & Sironi, A. (2018). "Il Valore delle Soft Skills per le Nuove Generazioni", in *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, Bologna: il Mulino.
- Roberts, B.W., Kuncel, N.R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L.R. (2007). "The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes". In *Perspectives in Psychological Science*, 2 (4), pp. 313-345.
- Rosina A. (2015). *Neet. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rosina A. (2016). "Riattivare i Neet: da vittime della crisi a protagonisti della crescita". In *Italianieuropei*, 2-3/2016.
- Unioncamere (2015). *Le Competenze che Valgono un Lavoro. L'evoluzione del Mercato del Lavoro Italiano nel 2015 Attraverso i Dati del Sistema Informativo Excelsior*. Disponibile on-line: <http://www.an.camcom.gov.it/sites/default/files/galleria/Le%20competenze%20che%20valgono%20un%20lavoro.pdf>.
- Wheeler, R. E. (2016). "Soft Skills-The Importance of Cultivating Emotional Intelligence". In *AALL Spectrum*, January/February, 16-06.
- World. Business Education Forum*, 59(2), 39-41.

*Alcune caratteristiche degli intervistati (valori percentuali).*

<b>Panel A. Sesso</b>	
Uomini	50,7
Donne	49,3

<b>Panel B. Area geografica</b>	
Nord-Ovest	25,7
Nord-Est	16,1
Centro	17,1
Sud e Isole	41,0

<b>Panel C. Titolo di studio conseguito</b>	
Laurea (triennale o specialistica) o post-laurea	10,3
Diploma/qualifica di scuola superiore	89,7
Licenza di scuola media inferiore	-

<b>Panel D. Esperienza pregressa di tirocinio</b>	
Fatto	53,1
Non fatto	46,9

<b>Numero di osservazioni</b>	<b>638</b>
-------------------------------	------------

Nota: Le osservazioni raccolte costituiscono un campione rappresentativo di 638 giovani italiani di età compresa fra i 18 e i 23 anni. Il campione risulta essere il sottoinsieme dei giovani under 23 provenienti da un'indagine che ha coinvolto nel complesso 2419 individui di età compresa fra i 18 e i 33 anni e che ha avuto luogo nell'estate del 2016. Il campione iniziale interpellato è stato di 6172 individui, con un tasso di risposta pari al 38%. Un giovane su due fra quelli interpellati è parte del panel giovani che costituisce parte dell'indagine longitudinale del Rapporto Giovani (Istituto Toniolo, 2017). Il campionamento è stato realizzato mediante un campionamento per quote, utilizzando come variabili di stratificazione per l'identificazione delle quote l'età, il genere, il titolo di studio (laurea, diploma, altro titolo), la condizione lavorativa (occupato, non occupato), la dimensione della residenza (0-10 mila ab., 10-30 mila ab., 30-100 mila ab., 100-250 mila ab., >250 mila ab.), l'area geografica di residenza (Nord-Est, Nord-Ovest, Centro, Sud e Isole). I dettagli del campione analizzato e della procedura di campionamento sono consultabili nella nota metodologica del Rapporto Giovani 2017 (Istituto Giuseppe Toniolo, 2017, p. 216).

Stime di un modello di regressione probit per valutare il possesso («Molto» o «Moltissimo») delle soft skills elencate. Dati dal Rapporto Giovani 2017.

Soft skills suddivise per aree tematiche	Studente	Neet (Disoccupato < 24 mesi)	Neet (Disoccupato ≥ 24 mesi)	Neet non attivabile	Lavoratore dipendente a tempo determinato	Lavoratore autonomo
<b>A. Sfera individuale e valoriale</b>						
Onestà e correttezza	0,028	-0,016	-0,007	0,043	-0,009	0,01
Senso di responsabilità	0,016	0,013	-0,019	0,067	-0,006	0,047*
Desiderio di imparare	0,003	0,021	<b>-0,060**</b>	-0,001	-0,017	0,003
Motivazione ed entusiasmo nelle proprie azioni	0,011	-0,032	-0,053	0,03	0,01	0,063**
Avere un sogno da realizzare	-0,007	-0,007	<b>-0,065*</b>	-0,039	-0,007	0,043
Autocontrollo	0,041	-0,006	0,006	0,025	0,005	0,088*
<b>B. Atteggiamento positivo</b>						
Capacità di riconoscere gli aspetti positivi delle situazioni	-0,056**	-0,057	<b>-0,089*</b>	-0,009	0,001	0,01
Visione positiva della vita	-0,102*	<b>-0,119*</b>	<b>-0,090*</b>	0,038	-0,017	-0,002
Idea positiva di sé	-0,125*	<b>-0,090**</b>	<b>-0,110*</b>	-0,063	-0,039	-0,048
<b>C. Gestione di compiti e attività</b>						
Capacità di lavorare in modo autonomo	-0,017	-0,024	-0,03	-0,021	-0,031	0,063**
Capacità di pensiero critico	0,019	-0,013	0,007	-0,029	-0,008	0,012
Disciplina, costanza e attenzione ai dettagli nel raggiungimento degli obiettivi	-0,053*	-0,023	-0,047	0,016	-0,02	0,041
Capacità di perseguire obiettivi sino al loro raggiungimento	-0,023	0,002	-0,031	0,005	-0,008	0,057*
Capacità di risoluzione dei problemi in modo efficace	-0,045	-0,046	<b>-0,089*</b>	0,034	-0,017	0,001

Soft skills suddivise per aree tematiche	Studente	Neet (Disoccupato < 24 mesi)	Neet (Disoccupato ≥ 24 mesi)	Neet non attivabile	Lavoratore dipendente a tempo determinato	Lavoratore autonomo
Capacità di adattamento ai cambiamenti di situazione	0,006	-0,032	-0,015	0,066	0,027	0,028
Capacità di resistere alle situazioni stressanti	-0,004	-0,075*	-0,027	<b>-0,094*</b>	-0,012	0,031
<b>D. Relazione con gli altri</b>						
Capacità di relazionarsi con gli adulti	0,005	-0,028	<b>-0,089*</b>	-0,037	-0,013	-0,01
Capacità di lavorare in gruppo	-0,035	-0,077*	<b>-0,111*</b>	<b>-0,095*</b>	-0,019	-0,066**
Capacità di mettersi in relazione positiva con gli altri	0,011	-0,040	-0,052	0,04	0,006	0,011
Empatia	-0,003	-0,011	<b>-0,073**</b>	0,007	-0,035	0,015
Capacità di sostenere le proprie idee senza cedere alle pressioni	0,041	-0,024	-0,021	0,039	0,036	0,055*
Abilità comunicative	-0,043	<b>-0,071*</b>	-0,048	-0,068	-0,003	0,019
Capacità di confrontarsi con persone che la pensano in modo diverso	0,039	0,032	-0,042	-0,061	0,014	0,013
Abilità nella gestione dei conflitti	-0,041	-0,055	-0,039	-0,084	-0,02	-0,002
<b>E. Leadership e direzione</b>						
Leadership	-0,046*	<b>-0,076*</b>	<b>-0,078**</b>	-0,010	0,002	0,004
Capacità di prendere decisioni	0,029	<b>-0,078*</b>	<b>-0,056*</b>	0,001	0,018	0,027

Nota: I risultati delle stime sono riportati in forma estesa nel contributo di Poy, S., Rosina, A., Sironi, A. (2018). Si tratta di un'analisi condotta su 2883 individui nel corso del 2017 di età compresa fra i 18 e i 35 anni. Le stime si riferiscono all'effetto della condizione occupazionale sulle soft skills intesa come probabilità di valutare positivamente il loro possesso da parte dei rispondenti. La categoria di riferimento su cui sono calcolate le differenze nelle stime delle probabilità è la condizione di lavoratore a tempo indeterminato. Livelli di significatività elencati come segue: significatività al: \*\*\* 1%; \*\* 5%; \* 10%.



Marco Bartolucci, Federico Batini & Irene Dora Maria Scierri  
*Università di Perugia*

[pp. 209-227]

# Promoting educational success and countering early school leaving. Effects of authentic learning tasks in upper secondary education

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Dipartimento FISSUF, Università di Perugia. E-mail: marco.bartolucci@unipg.it

---

## Abstract

This paper presents the results of the second year of the “NoOut 2” project for the prevention of early school leaving, carried out in upper secondary school classes. In its second year, the project focused on authentic learning strategies, aimed at stimulating the students’ interest and at promoting their active participation. The hypothesis of the research is that through active and participatory learning, fostered by the use of authentic learning tasks, it is possible to increase motivation and a sense of self-efficacy, to develop competences, skills and study strategies and, consequently, to promote educational success, which is a crucial factor in decreasing the probability of dropping out. The test used to detect the possible effects of the interventions is AMOS (in its 8-15 version for first-year classes), which allows to assess meta-cognitive, strategic, emotional-motivational and cognitive factors.

Results in the experimental groups show a significant increase in both the strategic and motivational dimension related to studying, in both class levels; there is also an increase of the cognitive dimension (results of the study test) in first-year classes.

**Keywords:** School drop-out, Authentic tasks, Educational Success, Motivation, AMOS.

## Estratto

L'articolo presenta i risultati del secondo anno di attivazione del progetto "NoOut 2", svolto nell'istruzione secondaria e finalizzato alla prevenzione della dispersione scolastica. Nello specifico il progetto si è concentrato sulle strategie autentiche di apprendimento, finalizzate a stimolare l'interesse degli studenti e a promuoverne la partecipazione attiva. L'ipotesi di ricerca è che, attraverso strategie di apprendimento attivo e partecipativo, promosso dall'utilizzo di compiti autentici, sia possibile aumentare la motivazione e il senso di autoefficacia, sviluppare abilità, competenze e strategie di studio e pertanto promuovere il successo educativo, che è cruciale per ridurre la probabilità di abbandono scolastico. Il test utilizzato per individuare i possibili effetti dell'intervento è AMOS (nella sua versione 8-15 per le prime), il quale consente di valutare i fattori metacognitivi, strategici, emozionali-motivazionali e cognitivi.

I risultati nei gruppi sperimentali indicano un aumento significativo sia della dimensione strategica, sia di quella motivazionale, legate allo studio, nelle classi di entrambi gli anni scolastici; si registra, inoltre, un aumento della dimensione cognitiva (risultati del test sullo studio) nelle classi prime.

**Parole chiave:** Abbandono scolastico, Compito autentico, Successo scolastico, Motivazione, AMOS.

## 1. Early school leaving, educational success and authentic learning tasks.

Early school leaving is still a significant phenomenon in numerical terms, and it has serious consequences on students and communities. The Europe 2020 Strategy target of maximum 10% ESL (early school leavers, i.e. young people, aged 18 to 24, who have not attained any upper secondary school qualification) is still far from being achieved. In Italy, the percentage of early school leavers is 17.6% (MIUR, Ministry of Education, University and Research, 2012), which is far from the above-mentioned percentage as well as from the EU average of 12.8% (Italy is fourth from the bottom in the EU-27 ranking). As it is well known, early school leaving is connected to four main factors: individual, school, family and socio-economic factors. The actions put in place by the NoOut 2 project<sup>1</sup> directly influence the personal and school dimensions and are based on the principle that active teaching, focused on the activation and participation of students, can improve results and foster and facilitate educational success in addition to lowering the likelihood of early school leaving. Factors such as refusal of and resistance to education, disengagement, perception of inadequacy and educational failure correlate with ESL (Dalton, Gennie & Ingels, 2009). According to several studies, higher levels of self-esteem, greater confidence in one's own abilities and the use of appropriate study strategies increase the motivation to study and reduce the likelihood of early school leaving (Batini, 2014; Fan & Wolters, 2014; Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor, & Koestner, 2015). Among the mo-

tivational components of learning, personal perceptions relating to the theories of intelligence (and confidence in one's own intelligence) and to the learning objectives that were set (mastery vs. performance) are of great importance (Dweck, 1999; Komarraju & Nadler, 2013; Renaud-Dubé *et al.*, 2015). Students' confidence in their own intellectual levels and abilities, as well as the possession of proper study and learning strategies are good predictors of school performance (Alibernini & Lucidi, 2011; Yusuf, 2011; Komarraju & Nadler, 2013; Barbero, Vignola, & Duca, 2016; Hwang, Choi, Lee, Culver, & Hutchison, 2016). If a good self-perception increases the probability of educational success, experiencing educational success allows, in turn, to consolidate all basic and transversal skills (Batini, 2016).

It has been proved that there is a reciprocal relationship between self-efficacy perception and success at school: the effect of previous school results on the perception of self-efficacy is greater than the effect of the latter on school performance (Hwang *et al.*, 2016). On the other hand, studies show that repeating a school year increases six times the probability that students leave school (Batini & Bartolucci, 2016) and that failure has a negative effect on performance (Hattie, 2009). *Selective* failure (educational failure linked to a single subject) causes repercussions on early school leaving (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2012): failure in mathematics, in particular, in Italy is strongly correlated to dropping-out (Moscucci, Piccione, Rinaldi, Simoni, & Marchini, 2005); in this respect, weaknesses in primary and transversal skills are also especially relevant (Batini, 2014; 2016).

---

<sup>1</sup> NoOut is a multi-year project fostered by Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze in partnership with the University of Perugia ([www.unipg.it](http://www.unipg.it)), Associazione Pratika Onlus ([www.pratika.net](http://www.pratika.net)), Thélème Srl ([www.theleme.it](http://www.theleme.it)) and Isfol (now in ANPAL). The project aims to prevent early school leaving in two areas of Tuscany (in the Provinces of Arezzo and Florence) at all educational levels and to model actions, by means of an experimental research, so that patterns and tools can be created and used by teachers in order to prevent early school leaving. Materials are open access. See [www.dispersione.it](http://www.dispersione.it)

If it is possible to promote educational success through active and participatory learning, which stimulates motivation, self-efficacy perception, and self-confidence - while developing competences, skills and study strategies - then didactics focused on authentic learning strategies (such as those proposed within the NoOut project) can be one of the essential methods to achieve these results.

An «authentic task» can be defined as a complex and open problem presented to students as a means of promoting and learning how to use knowledge, abilities and personal skills and also evidence the competence acquired (Glatthorn, 1999). According to Wiggins (1998), authentic tasks are characterized by: the demand for a quality product; being known in advance, along with assessment criteria and standards; the link to the real world, i.e. authenticity of the challenge; the challenging aspect, which requires the subject to use personal knowledge and skills in an innovative way; complex tasks; being iterative, that is allowing to repeat over time tasks which are essential for the development of competences; providing direct evidence of one's competence; and giving useful feedback. Authentic learning tasks give students the chance to use their own resources in terms of knowledge, skills, and competences, as well as their creativity. Activities and authentic tasks display as features, among others, (Reeves, Herrington & Oliver, 2002) the fact of *being open to multiple interpretations and the identification of more solutions*: students should not apply procedures they already know but identify personal strategies to reach a solution, which is chosen in turn among a wide range of possibilities. The aim with authentic tasks is to develop skills for activities that have a connection with the real world and which are of interest for individual students and which fit their capabilities. This motivates learning and increases student success expecta-

tions. Motivation is further fostered by a final product which is complete and which is valuable in itself.

In the meta-analysis study conducted by Hattie (2009) relating to the factors that affect learning, students' self-assessment and expectations emerge as being the factors with the most significant effects. These two aspects cannot be adequately stimulated through traditional didactics, as it does not provide sufficient space to an active role of students. In fact, traditional teaching is characterized by its focus on lectures delivered by a teacher, which facilitates more superficial learning and limits dialogue among students on their learning (Duschl & Osborne, 2002; Mercer & Littleton, 2007; Alexander, 2008). On the contrary, active teaching, focused on the «dialogical» speech (Bakhtin, 1981), which aims, among other things, to promote both communication *with* and *among* students and the co-creation of meaning, deeply affects the learning process (Alexander, 2008). This is consistent with other fundamental characteristics of authentic learning tasks (Reeves, Herrington & Oliver, 2002), i.e. the fact that they foster collaborating and reflecting on one's own learning, both individually and as a group. Another characteristic of this kind of tasks is their close integration with assessment, which is part of the task, is made explicit in its goals and criteria, is possibly shared with students and gains an authentically educational value. In short, the use of authentic tasks enhances motivation, discussions and dialogue among students, the continuous production of feedback, the relationship between teachers and students, practice over time, the use of meta-cognitive strategies, creativity, problem-solving, cooperative learning in small groups, self-assessment. These are all «high-impact» factors on the learning process (Hattie, 2009; 2012). Thanks to the authentic learning tasks it is therefore possible to foster intellectual commitment, challenge, and the learning experi-

ence, i.e. to stimulate interest, participation and more advanced conceptual thinking, which prompts students to “reinvest” in learning in itself (Hattie, 2012).

In light of the above, learning fostered through active didactics and using authentic learning tasks reflects what Hattie defines «evident teaching and learning». It comes true when learning becomes a clear goal for both the teacher and the student; when the implied challenge is appropriate; when a feedback is sought and given; when there are active people participating in the learning as well as when both try to establish whether and how the goal has been achieved, while students become teachers of themselves. According to the analysis by Hattie, effective teaching-learning is realized when teachers learn from their own teaching, while students become teachers of themselves. At that moment, students acquire self-regulation - self-assessment, self-monitoring, self-teaching – that is the achievement of the most important competence: learning to learn.

Getting these levels of «visible teaching and learning» is not possible through traditional ways of teaching-learning, there is a need for didactic methods in which students are actors, while teachers are «activators» and «evaluators»: they should cause a change and be focused on the effectiveness and the effects of the activation, thus becoming conscious agents of change and directors of their learning (Hattie & Clinton, 2011; Hattie, 2012).

## 2. Methodology

### 2.1. *The experimental intervention*

The “NoOut 2” project is an action research project for the prevention of early school leaving by involving students, teachers and “drop out” youth from the provinces of Arezzo and Florence. The project is

characterized by the multi-dimensionality of actions, addressed to both students and teachers, the latter being involved in actions for students as well as in training courses about effective teaching methodologies. We explain here the experimental part of the project, aimed at measuring the effects of the actions addressed to the students of the participating schools, namely upper secondary schools.

The schools involved are the ITIS Galilei Galilei in Arezzo, i.e. a technical and industrial institute; the IIS Leonardo Da Vinci in Florence and the IIS Filippo Brunelleschi in Empoli upper secondary schools. In total nine first-year classes (five of which experimental and four control classes) and six second-year classes (four experimental and two control classes) have been involved.

The control classes followed the traditional teaching methods, while the experimental ones benefited from specific training, during school hours, for a total of 26 hours in the first-year classes and 20 hours in the second-year classes. Actions were carried out by vocational trainers along with the teachers, with the aim of disseminating effective teaching methods, in line with the long-term goals of the project.

As already mentioned, experimental training was based on authentic learning tasks which directly involved students in the activities proposed by their teachers. Activities lasted for a large part of the school year (6 months) and were different for each class; without entering into details, we deem useful to highlight a number of common traits.

As a preliminary step, teachers of the experimental classes were involved in a didactic micro-planning activity of the learning units, in order to identify, together with the trainers, those activities which would integrate at best with the actual situation and general level of individual classes. As regards the proposed authentic activities, and going beyond content peculiarities and differences,

the following characteristics can be highlighted: general objectives and sub-phases were identified in each learning unit (e.g. “recovery and strengthening of basic competences in Language and Mathematics; recovery and strengthening of motivation towards studying and school”) and each phase was structured according to specific objectives. Activities included authentic learning tasks (e.g. “creating and performing a strategic role-play relating to the school world”) with all the features mentioned when reporting about the literature. Moreover, considerable attention was given to individual and group reflections and suggestions, also thanks to the use of “inspiring readings”, specifically chosen to generate a debate on the topics related to the activities. Other characteristics included a constant use of feedback and educational assessment along with time for self-reflection and self-evaluation about what had been learnt during each phase and at the end of the activities (e.g. use of the log-book, self-evaluation tools).

## 2.2. The tool: AMOS and AMOS 8-15

In order to establish whether the actions carried out in the experimental classes had positive effects, the AMOS 8-15 test (Cornoldi *et al.*, 2005) was adopted in first-year classes and AMOS – second edition – (De Beni *et al.*, 2014) in second-year classes. This tool assesses the skills and the motivation to study of students. The AMOS battery allows evaluating meta-cognitive, strategic,

emotional-motivational and cognitive factors. The Questionnaires of AMOS 8-15 are the *Questionnaire on the approach to studying* (QAS); the *Questionnaire on the usefulness and use of study strategies* (QS1 and QS2); the *Questionnaire on opinions* (QC11, QC2F, QC30) and *attributions* (QA); and the *Study test* (PS). The QAS is composed of a series of 49 statements about which students rate their agreement in a three-point Likert scale. Statements describe 49 study behaviors relating to 7 key areas that characterize an excellent approach to studying: *motivation, organization of personal work, strategic elaboration of the material, flexibility, concentration, anxiety, attitude toward the school*. Each one of these seven areas constitutes a sub-scale of the questionnaire. Scores are calculated separately and, on this basis, a total score of the approach to studying is calculated<sup>2</sup>. The *Questionnaire on the usefulness and use of study strategies* (QS1 strategic usefulness and QS2 strategic use) aims to assess the importance attached to the main study strategies and how often they are used. Each questionnaire is composed of 32 strategies, including 22 functional and ten dysfunctional strategies vis-à-vis learning, and students rate their usefulness (QS1) and frequency of use (QS2) on a four-point Likert scale. The questionnaire makes it possible to assess three indicators relating to the strategic dimension: perception of efficacy of functional and dysfunctional strategies; assessment of the use of functional and dysfunctional strategies; strategic coherence<sup>3</sup>. The *Questionnaire on opinions*

<sup>2</sup> The total scale is the result of the sum of the 7 sub-scales obtained after having converted scores in the area relating to anxiety (Cornoldi *et al.*, 2005).

<sup>3</sup> The first two indexes are calculated as the sum of the items relating to the functional and dysfunctional strategies in QS1, for the perception of efficacy, and in QS2, for the assessment of use. A total index of the strategies has also been added. This results from the sum of the totals of efficacy and use. Besides total scores, it is possible to calculate average scores. *Strategic coherence*, i.e. the correspondence between the opinion on usefulness and the assessment of use can be calculated by comparing and contrasting the averages of the perception of efficacy and those of the assessment of use: maximum coherence corresponds to an absolute difference between averages giving 0 as a result, whereas maximum incoherence corresponds to a difference

and attributions is composed of four short questionnaires relating to the *theories of intelligence* (QC1), *confidence in personal intelligence and abilities* (QC2F), *learning objectives* (QC30) and *duties* (QCA)<sup>4, 5</sup>.

Finally, the *Study test* (PS) consists of a text to be analyzed (there are two different texts in each survey, with similar difficulties) and three types of tests: *choice of appropriate titles*, *essay questions*, and *true/false questions*. This test provides three indicators concerning the ability to identify the key topics in the text, the ability to highlight its essential aspects, and the ability to remember specific information. The three indicators together result in a general index relating to the test.

The AMOS battery (new edition) instead, is addressed to older students (from upper secondary school to university) and includes the following tools: *Questionnaire on the approach to studying* (QAS), *Questionnaire on study strategies* (QSS), *Questionnaire on perceptions* (QC), *Questionnaire on anxiety and resilience* (QAR), *Study test* (PS), *Questionnaire on cognitive styles* (QSC) and *Learning test* (PA)<sup>6</sup>.

The *Questionnaire on the approach to studying* (QAS) is composed of a list of 50

behaviors relating to 5 areas characterizing students: *organization*, *elaboration*, *self-assessment*, *test preparation strategies*, *meta-cognitive sensitivity*. Students are asked to assess on a five-point Likert scale the frequency of those study behaviors. It is thus possible to obtain a score for the five subscales and a total score relating to the approach to studying.

The *Questionnaire on study strategies* (QSS) consists of thirty-nine study strategies and students are asked to rate their importance on a seven-point scale, and their frequency of usage. The sum of the evaluations of importance provides the *effectiveness evaluation index* about the perception of the effectiveness of the study strategies. The total of the evaluations of use results in the *use evaluation index*, about how often students intend to use the various strategies. Similarly to AMOS 8-15, it is also possible to calculate an index of *strategic incoherence*<sup>7</sup>.

The *Questionnaire on perceptions* (QC) generally includes twenty-nine items (Likert scales and pairs of alternatives) and is divided into six parts: *theory of personal intelligence*, *theory of personality*, *confidence in one's own intelligence*, *confidence in one's own personality*, *ability perception* and *learn-*

---

of 3 (see Cornoldi *et al.*, 2005).

<sup>4</sup> The questionnaire on attributions, although administered both *ex-ante* and *ex-post*, has not been processed because of the high number of incorrect data entry.

<sup>5</sup> QC1 is composed of 4 statements relating to the changeability of intelligence about which students are asked to state whether they agree or disagree on a four-point scale. Following correction criteria, a single score is obtained in which the highest value (maximum, 16) corresponds to a dynamic incremental theory of intelligence, in which one profits from learning situations, and the lowest value (minimum, 4) corresponds to a static theory of the entity, which supports motivation to learn to a lower extent.

QC2F is composed of 3 pairs of statements. Students choose their level of confidence and then the degree of truthfulness of the statement. A high score (maximum 12) corresponds to high confidence in their intelligence and abilities, while a low score (minimum 3) corresponds to a low level of confidence.

QC30 has five statements and students express to what extent they agree/disagree or an order of preference. A high score (maximum, 20) corresponds to an idea of learning based on competence goals, whereas a low score (minimum, 5) corresponds to a concept of learning based on performance objectives.

<sup>6</sup> The last two questionnaires have not been used.

<sup>7</sup> In this version of the tool, contrary to AMOS 8-15, strategic incoherence is calculated only for the functional strategies as the sum of the absolute differences between the total score of the usefulness and the total score of the use of the strategy itself. The higher it is, the more students claim to use strategies that they consider quite ineffective and/or they do not use strategies that they consider efficient. (see De Beni *et al.*, 2014).

ing goals.

The *Questionnaire on anxiety and resilience* (QAR) consists of fourteen statements, seven of which concern anxiety and seven resilience; students should express their agreement based on a five-point Likert scale.

Finally, the *Study test (PS)*, even in this version of the battery, consists of a text to be analysed and four tests: choice of *critical sentences*, choosing and *organizing events*, *essay questions* and *true/false questions*. Scores in these sub-tests can be summed up so as to obtain a total test score. The model underlying this instrument is the meta-cognitive multi-componential model, whose central components, affecting study processes and then learning, are *opinions*, *self-regulation* and *strategic acting* (Cornoldi *et al.*, 2005). In short, in this model the main weight in the implementation of study processes is attributed to the set of self-regulative processes (motivation, organisation of personal work, strategic elaboration of materials, study flexibility, concentration, management of anxiety, attitude towards school) that interact with the strategic dimension (determined by the knowledge and the use of strategies as well as by their coherence). Both are affected in turn by the set of emotional-motivational meta-cognitive components (the ideas that students have about their learning mind and their confidence in their own abilities, two aspects that influence their goals and the way by which they explain successes or failures) (De Beni & Moè, 1995).

This tool is sophisticated because it assesses several dimensions, and it has been chosen in particular due to the need to evaluate some of them in the in-

tervention. Two elements are especially interesting: Motivational and emotional aspects, due to their importance as incentives for learning, and the development of study strategies as a possible consequence of a teaching approach that inspires students to identify personal strategies to tackle tasks instead of simply applying procedures they already know.

The tests of the AMOS battery have been investigated and studied in order to verify their application in various school contexts (Cornoldi *et al.*, 2005). Several studies have used the AMOS battery as a tool to assess the effects of specific *training actions* aimed at developing skills and study strategies. This included its administration for initial and final assessments (Zamperlin, Malaman & Codogno, 2005; lanes, 2016; Pelizzoni, 2017), to investigate the connection between motivation and school attitude and performance (Barbero Vignola & Duca, 2016), or to describe changes in the development of different school classes (Puiatti, 2003; Burbello, 2004; Tiziani, 2004; Barbero Vignola & Duca, 2016).

### 3. Results

In order to verify the effectiveness of the intervention, we used the method of comparing and contrasting the effect size of experimental and control groups, for each class level, by means of ANOVA 2x2 (time by group). Before performing the ANOVA, we checked the pre-test scores of groups in order to exclude any fundamental differences in scores. Data were processed in SPSS. Graphs show the average increment (or decrement) in scores by subtracting for each subject the scores of pre-tests from

post-tests, as indicated by Nieuwenhuis, Forstmann, & Wagenmakers, 2011.

The experimental and control groups were respectively made up of 53 and 52 students in first-year classes, and 50 and 25 students in second-year classes. The preliminary analysis of the baseline (Tables 1 and 2) shows homogeneity of initial averages in both the experimental and the control group, in both class levels<sup>8</sup>.

In first-year classes (Figs. 1-3) there is a statistically significant difference in the following subscales: *motivation* (Df 1,104; F = 5,063; p < 0,05) of QAS; *total Use* (Df 1,104; F = 4,802; p < 0,05) and *total Strategies* (Df 1,104; F = 5,063; p < 0,05) of QS; *confidence in one's own personal intelligence and ability* (Df 1,104; F = 13,694; p < 0,001) of QC; *essay questions* (Df 1,104; F = 5,435; p

< 0,05) of PS. The other scales do not show a significant difference in the *effect sizes*, however there is a relevant increase (compared to the control group) in the total scale of the approach to studying (QAS), in one of the functional strategies (QS) as well as in one of the learning goals (QC).

In second-year classes (Figs. 4-7/) there is a statistically significant difference in the following subscales: *organisation* (Df 1,74; F = 7,670; p < 0,01), *elaboration* (Df 1,74; F = 5,753; p < 0,05) and *total Approach to studying* (Df 1,74; F = 9,092; p < 0,01) of QAS; *strategic incoherence* (Df 1,74; F = 4,430; p < 0,05) of QSS; *ability perception* (Df 1,74; F = 4,528; p < 0,05) of QC. A significant increase, compared to the control group, is noticeable even in the scales relating to the use of functional strategies and to

the total scale of the strategies (QSS).

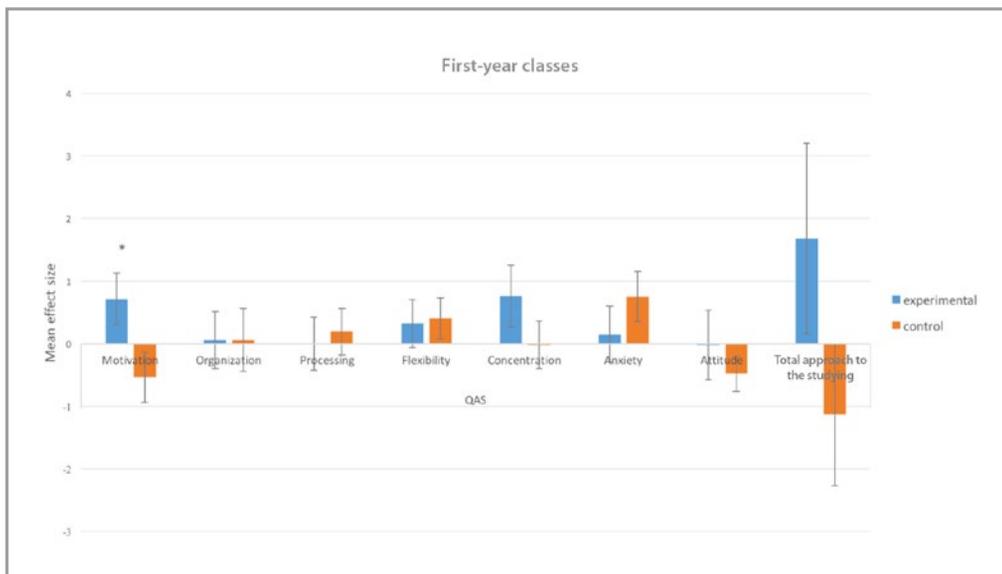


Fig. 1 - Results of the Questionnaire on the approach to studying (QAS) in first-year classes. Comparison of effect sizes in experimental and control groups. ANOVA 2X2 (time x group): \*p < 0,05.

<sup>8</sup> In the battery sub-scales, which show a significant difference between the averages of the experimental and the control groups in the baseline, the percentage change of standardized scores was examined and this confirmed the significance results of the effect sizes comparison.

The figure shows a statistically significant increase in the experimental group for what concerns the motivation area. In this sense,

data confirm what we found in literature, as active learning surely sparks motivation in students.

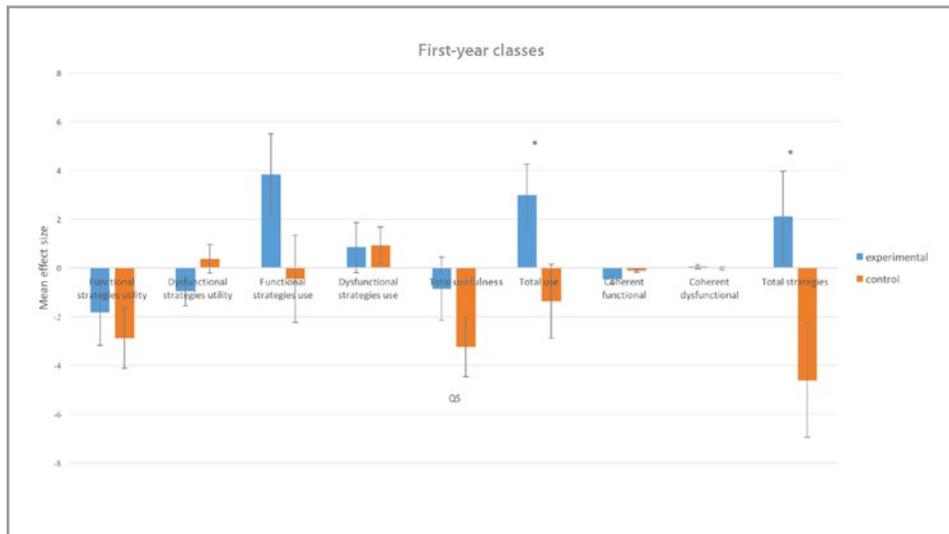


Fig. 2 - Results of the Questionnaire on usefulness and use of study strategies (QS) in first-year classes. Comparison of effect sizes in experimental and control groups. ANOVA 2X2 (time x group): \* $p < 0,05$ .

Motivation, as the graph shows, definitely stimulates students to find and use different and new strategies in studying, whereas

control groups seem to reduce consistently over time the use of strategies.

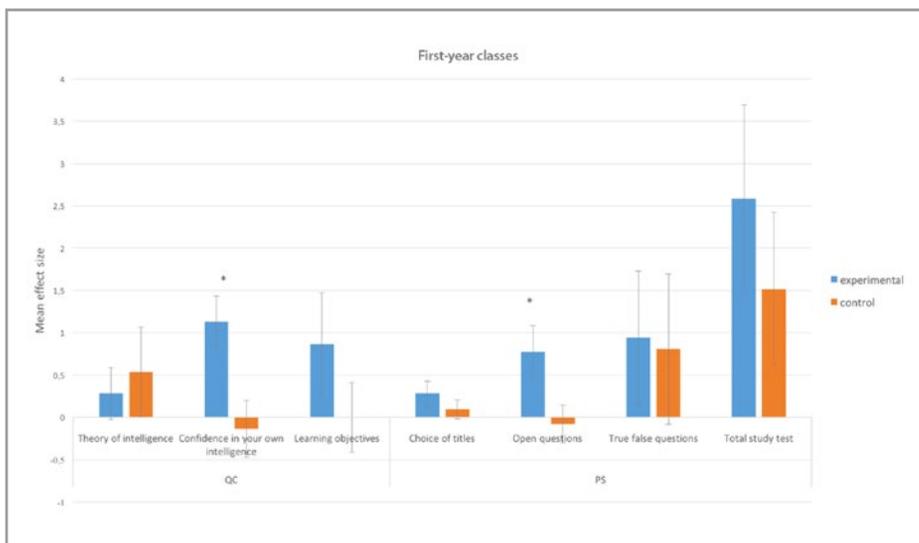


Fig. 3 - Results of the Questionnaire on perceptions (QC) and Study test (PS) in first-year classes. Comparison of effect sizes in experimental and control groups. ANOVA 2X2 (time x group): \* $p < 0,05$ .

All those effects have a significant impact on the perception of students, who increase their scores relating to their confidence in

their intelligence, and all study strategies proved effective as for the results of the text comprehension test.

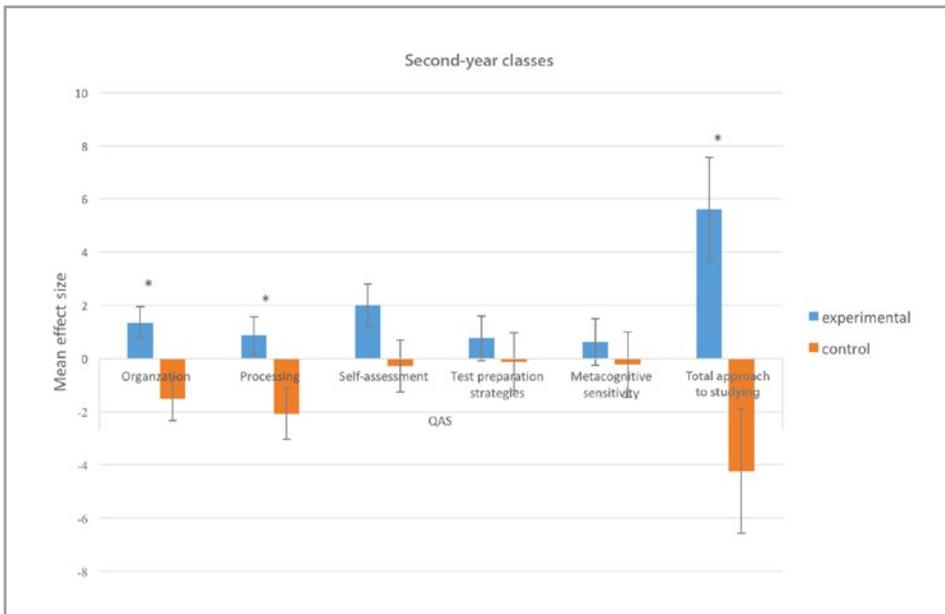


Fig. 4 - Results of the Questionnaire on the approach to studying (QAS) in second-year classes. Comparison of effect sizes in experimental and control groups. ANOVA 2X2 (time x group): \* $p < 0,05$ .

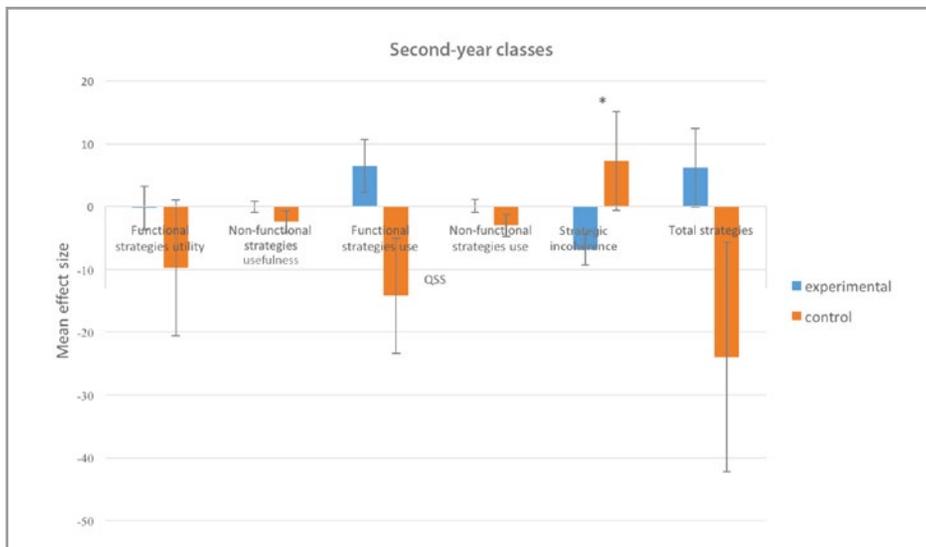


Fig. 5 - Results of the Questionnaire on study strategies (QSS) in second-year classes. Comparison of effect sizes in experimental and control groups. ANOVA 2X2 (time x group): \* $p < 0,05$ .

In second-year classes, it is evident that active learning makes students more aware of their own possibilities. This improves their

organization and processing when studying, decreases their strategic incoherence and increases their ability perception.

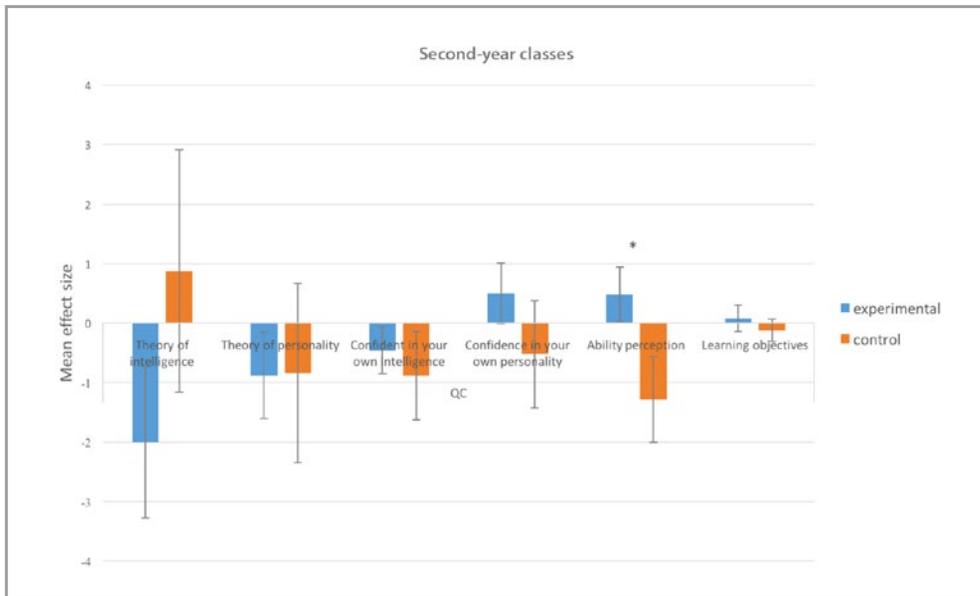


Fig. 6 - Results of the Questionnaire on perceptions (QC) in second-year classes. Comparison of effect sizes in experimental and control groups. ANOVA 2x2 (time x group).

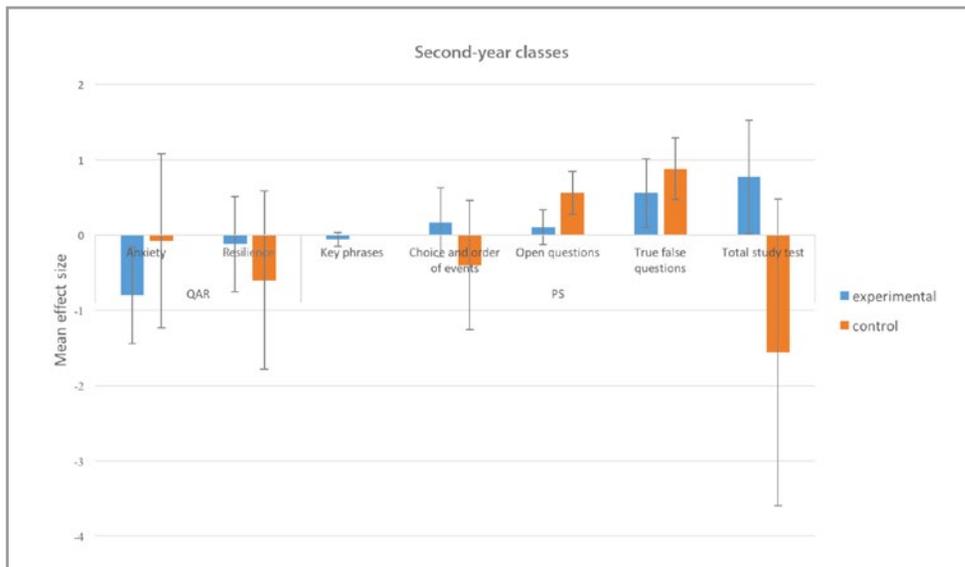


Fig. 7 - Results of the Questionnaire anxiety and resilience (QAR) and Study test (PS) in second-year classes. Comparison of effect sizes in experimental and control groups. ANOVA 2X2 (time x group).

	Group	Mean	Std. Deviation	Sign. t-test for Equality of Means
Motivation	experimental	14,113	2,6140	,804
	control	14,231	2,2017	
Organisation	experimental	14,453	3,4113	,861
	control	14,346	2,7998	
Elaboration	experimental	14,925	2,4087	,165
	control	14,308	2,1008	
Flexibility	experimental	13,755	2,6305	,943
	control	13,788	2,1993	
Concentration	experimental	13,566	3,2729	,767
	control	13,731	2,3441	
Anxiety	experimental	13,434	3,0097	,531
	control	13,077	2,7995	
Attitude	experimental	13,981	3,6663	,975
	control	14,000	2,2579	
Total Approach to studying	experimental	99,358	13,7744	,989
	control	99,327	8,7531	
Usefulness of functional strategies	experimental	57,528	11,3113	,673
	control	58,365	8,7985	
Usefulness of dysfunctional strategies	experimental	23,170	3,9794	,385
	control	22,500	3,8881	
Use of functional strategies	experimental	50,660	12,5590	,633
	control	51,750	10,6511	
Use of dysfunctional strategies	experimental	20,755	5,6224	,934
	control	20,673	4,4180	
Total Usefulness	experimental	34,358	10,4773	,422
	control	35,865	8,5819	
Total Use	experimental	29,906	9,2825	,526
	control	31,077	9,5606	
Functional coherence	experimental	,839	1,0783	,012
	control	,437	,3414	
Dysfunctional coherence	experimental	,355	,3320	,986
	control	,356	,2873	
Total Strategies	experimental	64,264	18,3284	,420
	control	66,942	15,4265	

	Group	Mean	Std. Deviation	Sign. t-test for Equality of Means
Theories of intelligence	experimental	9,887	2,2417	,231
	control	10,481	2,7900	
Confidence in one's own intelligence	experimental	8,300	2,4096	,282
	control	8,740	1,5624	
Learning goals	experimental	11,615	3,3616	,614
	control	11,288	3,2257	
Choice of titles	experimental	,74	,788	,072
	control	,47	,680	
Essay questions	experimental	1,64	1,851	,559
	control	1,45	1,459	
True/False questions	experimental	2,36	3,768	,502
	control	1,82	4,362	
Total Study test	experimental	4,74	5,016	,041
	control	2,83	4,400	

Tab. 1 - AMOS 8-15 test baseline in first-year classes.

	Group	Mean	Std. Deviation	Sign. t-test for Equality of Means
Organization	experimental	29,980	5,3280	,002
	control	34,160	5,6397	
Elaboration	experimental	29,260	4,7972	,087
	control	31,240	4,3806	
Self-assessment	experimental	32,120	5,3553	,334
	control	33,400	5,3929	
Preparation strategies	experimental	31,600	4,8529	,618
	control	32,200	4,9497	
Metacognitive sensitivity	experimental	31,180	4,9926	,361
	control	30,080	4,6630	
Total Approach to studying	experimental	154,140	13,3768	,079
	control	161,080	16,7877	
Usefulness of functional strategies	experimental	144,760	25,2211	,394
	control	139,680	21,8912	
Usefulness of dysfunctional strategies	experimental	21,640	5,9958	,518
	control	20,720	5,3270	

	Group	Mean	Std. Deviation	Sign. t-test for Equality of Means
Use of functional strategies	experimental	135,820	28,5333	,842
	control	134,840	13,9573	
Use of dysfunctional strategies	experimental	20,040	7,1399	,765
	control	19,560	5,0915	
Strategic incoherence	experimental	19,700	18,3417	,092
	control	12,840	11,5278	
Total Strategies	experimental	280,580	47,4303	,568
	control	274,520	32,6779	
Theory of personal intelligence	experimental	30,600	8,2214	,633
	control	31,520	7,0067	
Theory of personality	experimental	20,600	5,3299	,105
	control	18,560	4,5007	
Confidence in one's own intelligence	experimental	11,640	3,4803	,569
	control	11,120	4,1364	
Confidence in one's own personality	experimental	10,200	3,5283	,808
	control	10,400	2,9439	
Ability perception	experimental	16,880	4,1238	,565
	control	17,417	2,7333	
Learning goals	experimental	1,820	1,3805	,701
	control	1,958	1,5737	
Anxiety	experimental	20,320	6,7565	,600
	control	19,520	4,8659	
Resilience	experimental	21,420	3,6872	,676
	control	21,800	3,7081	
Key sentences	experimental	,170	,6747	,081
	control	,000	,0000	
Choice and organization of events	experimental	2,330	2,5707	,606
	control	2,680	3,1054	
Essay questions	experimental	1,440	1,6557	,044
	control	,640	1,4686	
True/False questions	experimental	1,320	2,0745	,005
	control	,320	,9452	
Total Study test	experimental	5,260	4,8057	,602
	control	6,240	8,6664	

Tab. 2 - AMOS test baseline in second-year classes.

#### 4. Concluding remarks

In first-year classes, the experience of authentic learning tasks seems to significantly affect the QAS sub-scale relating to motivation; the total scale of the approach to studying also shows a relative increase compared to the control group. The area of motivation in QAS provides data relating to the motivational-emotional factor, which is confirmed by the significant results relating to the sub-scale about *confidence in one's own intelligence and ability* of QC as well as by a significant increase in one of the learning goals.

Results are even more significant if we take into consideration that the control group, at the end of the school year, shows a decrease in both motivation to study and confidence in one's own cognitive skills. The intervention seems to have had positive effects on perceptions, thus increasing motivation. Results pertaining to the strategic dimension are also relevant, with a significant increase in the total index relating to the opinion about the use of study strategies and also in the total scale of the strategies (usefulness + use). In line with what was highlighted by Cornoldi *et al.* (2005), it is also possible to "read" an increase in the indicator of the use of strategies as an increase in metacognitive knowledge, presumably stimulated by the metacognitive self-reflection activities of the experimental training, which help recognize specific learning strategies to a significantly higher extent compared to the control group.

Finally, remarkable results also involve the cognitive dimension, with an increase in the performance specifically related to the essay questions, which are the most complex part of the study test.

Similar results are obtained in second-year classes, both with reference to motivation and strategy. There is, in fact, an

increase in the total scale of the approach to studying, with significance also in the related sub-scales of *organization* (ability to plan and organize one's own time and study activities) and *elaboration* (extent of personal elaboration and analysis of study materials). As for the effects on the strategic dimension, the improvement in comparison with the control group reaches statistical significance in the item of *strategic incoherence* which, as we hoped, decreases.

Studies show that this index is a predictor of school success, in fact, the presence of incoherence between «willingness to be» and «being» characterizes students who do not accept themselves very much, who are in a situation of discomfort and have difficulties at school (De Beni *et al.*, 2014). The scores in the use of practical strategies and the total scale of the strategies increase in the experimental group, while they decrease in the control group. Finally, as in the case of first-year classes, there is an improvement also in the motivational-emotional area, with a significant increase in the sub-scale of the *perception of one's own abilities* of QC.

These results show exciting effects on the meta-cognitive and motivational dimensions, in both first-year and second-year classes.

Literature shows that students' confidence in their own intellectual levels and in their skills, as well as the possession of correct self-learning strategies, are good school performance predictors and reduce the likelihood of early school leaving (Henderson & Dweck, 1990; Alibernini & transparencies, 2011; Yusuf, 2011; Komarraju & Nadler, 2013; Batini, 2014; Fan & Wolters, 2014; Renaud-Dubé, *et al.*, 2015; Barbero *et al.* 2016; Hwang *et al.* 2016). Moreover, confidence in their own cognitive abilities is strictly connected to the willingness of the student to get involved in learning situations (Cornoldi *et al.*, 2005).

In conclusion, the assessment of the effects on the educational success of a didac-

tic approach focused on authentic learning tasks constitutes a field of research that should be further studied, possibly also by means of additional tools and especially taking into consideration the long-term effects

on both performance and the percentage of early school leaving.

**Funding:** Funding received from Ente Cassa di Risparmio di Firenze. Project “NoOut”.

## Bibliographical references

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. York, UK: Dialogos.
- Alibernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104 (4), 241-252.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barbero Vignola, G., & Duca, V. (2016). Stare bene a scuola, apprendere e crescere in modo positivo. *Studi Zancan*, 3, 29-38.
- Batini, F. (2016). *Insegnare per Competenze*. Torino: Loescher.
- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Arezzo: Fuori|onda.
- Batini, F., Bartolucci, M. (2016). *La dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Burbello, F. (2004). *Batteria per la promozione delle abilità di studio in studenti dalla terza elementare alla prima superiore*. Contributo alla taratura per le classi medie inferiori e superiori. Tesi di Master in Psicopatologia dell'apprendimento. Università degli studi di Padova.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Dalton, B., Gennie, E., & Ingels S.J. (2009). Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts (NCES 2009-307). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education. Washington, DC.
- De Beni, R., Moè A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2014). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università. Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., & Moè, A., (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Duschl, R.A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38 (1), 39-72.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Ann Arbor, MI: Psychology Press.
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39.
- Glatthorn, A.A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Clinton, J.C. (2011). *School leaders ad evaluators*. In J.A.C. Hattie e D. Reeves, *Activate: A leader's guide to people, practices and processes* (pp. 93-118). Englewood, CO: Lead and Learn Press.
- Henderson, V. & Dweck, C.S. (1990). Achievement and motivation in adolescence: A new model and data. In S. Feldman & G. Elliott (cur.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hwang, M.H., Choi, H.C., Lee, A., Culver, J.D., & Hutchison, B. (2016). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 89-98.

- lanes, D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 178.
- Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Mata, M.D.L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: effects of individual, motivational, and social support factors. *Child Development Research*, 2012.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Moscucci, M., Piccione, M., Rinaldi, M.G., Simoni, S. & Marchini, C. (2005). Mathematical discomfort and school drop-out in Italy. *Proceedings of CERME4*, 245-255.
- Pelizzoni, I. (2017). *Studiare di più e meglio: un approccio evidence based per potenziare metodi e strategie di studio in allievi con Bisogni Educativi Speciali* (Doctoral dissertation, Università di Parma. Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società).
- Puiatti, F. (2003). *Le abilità di studio nella scuola dell'obbligo*. Tesi di Master in Psicopatologia dell'apprendimento. Università degli Studi di Padova.
- Reeves, T.C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. Herrington, & M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and Development in Higher Education*, 25 (pp. 562-567). Jamison, ACT: HERDSA.
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. *Social Psychology of Education*, 18(2), 255-272.
- Tiziani, L. (2004). *Le abilità di studio nel secondo ciclo della scuola elementare*. Tesi di Master in Psicopatologia dell'apprendimento. Università degli Studi di Padova.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Zamperlin, C., Malaman, M. & Codogno, B. (2005). Insegnare a studiare nella scuola elementare e media. *Psicologia e Scuola*, 122, 3-17.



**Paola Celentin**  
*Università di Verona*

**[pp. 229-244]**

**Michele Daloso<sup>1</sup>**  
*Università di Parma*

# La ricerca-azione come strumento per la sperimentazione di modelli inclusivi di educazione linguistica

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries, University of Parma. E-mail: [michele.daloso@unipr.it](mailto:michele.daloso@unipr.it)

---

## **Estratto**

L'impatto dei disturbi linguistici sulle modalità di apprendimento delle lingue straniere e la sperimentazione di pratiche didattiche efficaci costituiscono temi di crescente interesse per la ricerca italiana e internazionale nell'ambito della Linguistica Educativa. Gran parte della ricerca empirica sull'argomento, tuttavia, si basa su interventi sperimentali rivolti a gruppi selezionati di apprendenti con disturbi linguistici in situazione di isolamento, che non rispecchiano il contesto educativo italiano. In questo articolo focalizzeremo l'attenzione sul potenziale contributo della ricerca-azione per l'avanzamento della ricerca edilinguistica sull'argomento, presentando altresì alcuni percorsi sperimentati nell'ambito di un progetto realizzato dagli autori in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia.

**Parole chiave:** Disturbi del linguaggio, Disturbi dell'apprendimento, Linguistica Educativa, Apprendimento e insegnamento delle lingue straniere, Ricerca-azione.

## **Abstract**

In the field of Educational Linguistics, in Italy and internationally, there has been a growing interest in the impact of linguistic disorders on foreign language learning and the experimentation of effective teaching practices. However, empirical research on this topic is mostly based on interventions for selected groups of learners with these disorders, carried out in an isolated setting which does not reflect the Italian educational context. The present paper focuses on the potential contribution of action research to educational, linguistic research on this topic. The discussion also includes the analysis of some action research projects carried out in collaboration with the Italian Dyslexia Association.

**Keywords:** Specific learning differences, Language disorders, Educational Linguistics, Foreign language learning and teaching, Action research.

---

<sup>1</sup> Il contributo è stato concepito unitariamente dai due autori. La stesura dei paragrafi 1 e 2 e delle conclusioni si deve a Michele Daloso, mentre la redazione dei paragrafi 3 e 4 si deve a Paola Celentin.

## 1. Gli apprendenti con bisogni specifici nella prospettiva della Linguistica Educativa

Nell'ambito della ricerca italiana sull'educazione linguistica, si è assistito a una crescente sensibilità verso l'implementazione di metodologie che tengano conto delle numerose variabili che incidono sull'apprendimento e insegnamento linguistico. In particolare, si è dedicata molta attenzione ad alcuni fattori individuali, tra cui le intelligenze multiple (Torresan, 2008) e gli stili cognitivi (Mariani & Pozzo, 2002), la dimensione motivazionale (Balboni, 2015) e il fattore età – tra le tipologie di apprendenti più studiate vi sono i bambini (si vedano, tra gli altri: Titone, 1990; Freddi, 1990; Daloso, 2007) e in tempi più recenti gli anziani (Villarini & La Grassa, 2010; Cardona & Luise, 2018).

La maggior parte degli studi succitati si colloca nell'alveo della 'Glottodidattica Umanistica', un orientamento teorico ispirato alla psicologia umanistica che sostiene la centralità dell'apprendente nel processo di educazione linguistica e la conseguente necessità di studiare le variabili individuali che possono incidere su tale processo. In questo contesto teorico si sono collocati in Italia anche gli studi che hanno indagato la variabile dei 'bisogni speciali', a partire dalla sperimentazione pionieristica di Renzo Titone e colleghi sull'educazione linguistica di apprendenti con vari tipi di svantaggio linguistico, risalente al 1975 e proseguita fino alla metà degli anni Ottanta (Titone *et al.*, 1994) fino alle più recenti e continuative indagini sull'insegnamento linguistico rivolto ad apprendenti con dislessia (si vedano, ad esempio, gli studi contenuti nelle due curatele di Daloso, 2012 e 2014, e le ricerche seguenti culminate in Daloso, 2017) e altri 'Bisogni Linguistici Specifici' (d'ora in avanti, BiLS), come i disturbi del linguaggio e della comunicazione (Daloso, 2015).

Dal confronto tra le proposte metodo-

logiche avanzate in ambito italiano e quelle provenienti dalla letteratura internazionale (si vedano, in particolare le opere fondamentali di Nijakowska, 2010; Kormos e Smith, 2012; Kormos, 2017) emerge un sostanziale accordo sulla necessità di sostenere gli apprendenti con BiLS attraverso interventi di supporto e potenziamento, riservando un'attenzione particolare ad alcune aree spesso trascurate nel curriculum di lingua straniera, tra cui: la sensibilizzazione fonologica e meta-fonologica, l'accostamento graduale al codice scritto, specialmente nel caso di lingue ortograficamente opache come l'inglese, il potenziamento delle abilità metacognitive applicate all'apprendimento linguistico. In merito all'impostazione metodologica a cui ci si dovrebbe ispirare per la progettazione di un intervento didattico efficace per apprendenti con BiLS, in ambito sia italiano sia internazionale si fa riferimento ad alcuni principi pedagogici generali, tra cui l'istruzione esplicita, la multisensorialità, la differenziazione e la cooperazione, il cui valore inclusivo, seppur a un livello non specifico per le lingue, è stato ampiamente discusso in alcuni studi di meta-analisi (per una sintesi: Calvani, 2012).

Se entriamo nel dettaglio delle ricerche condotte in ambito internazionale, tuttavia, non possiamo non notare che la letteratura scientifica privilegia contesti educativi non inclusivi, ossia situazioni di intervento individualizzato con il singolo studente o su piccoli gruppi di apprendenti con BiLS (si vedano, tra gli altri: Sparks, Ganschow *et al.*, 1991, Sarkadi, 2008; Nijakowska, 2010; Erkan, Kızılaslan & Dogru, 2012). Questi studi di caso presentano una validità interna, dal momento che contribuiscono a una maggiore conoscenza degli ostacoli che possono incontrare gli apprendenti con BiLS nello studio delle lingue, ma al contempo non possono garantire una piena validità esterna, in quanto i risultati ottenuti non sono immediatamente trasferibili in contesti educativi

più inclusivi, in cui sono compresenti apprendenti con e senza bisogni specifici.

D'altro canto, se spostiamo l'attenzione sulle ricerche condotte nel territorio italiano, notiamo che prevalgono studi di carattere teorico, collocati in particolare nell'ambito della *Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica* (Daloiso, 2012), che hanno poi dato origine alle prime ricerche empiriche di matrice edulinguistica (tra le altre, Basso & Daloiso, 2013; Costenaro, Daloiso & Favaro, 2014; Spinello, 2014; Negro, 2017; Gronchi, 2018). Diversamente dagli studi internazionali, a caratterizzare questo tipo di ricerche è la predilezione per studi di caso in un contesto che prevede la compresenza di apprendenti con e senza bisogni specifici, come è tipico della scuola italiana. Questo tipo di ricerche opta, dunque, per un approccio ecologico che consente di studiare le variabili coinvolte nell'apprendimento linguistico in un reale contesto-classe; al contempo, questo approccio presenta le limitazioni strutturali tipiche della ricerca educativa, ad esempio alcune criticità nel controllo di costanti e variabili dei disegni sperimentali, o difficoltà nella randomizzazione dei campioni di partecipanti e nella replicazione degli esperimenti stessi.

## 2. Promuovere l'inclusione glottodidattica: il valore della ricerca-azione

Riprendendo la distinzione terminologica proposta da Mackey e Gass (2005, p. 185), possiamo affermare che la ricerca edulinguistica internazionale tende a utilizzare un approccio '*laboratory-based*', focalizzato su interventi glottodidattici mirati a gruppi specifici di apprendenti con BiLS, in un contesto controllato e il più delle volte creato *ad hoc* dagli stessi sperimentatori. Al contrario, la ricerca edulinguistica italiana sull'argomento va più verso la direzione dell'approccio '*clas-*

*sroom-based*', puntando alla sperimentazione di interventi glottodidattici a sostegno degli apprendenti con BiLS in contesti educativi reali, come quello scolastico o parascolastico. In entrambi i casi, comunque, gli studi di caso sono di norma ideati e condotti da ricercatori esterni al contesto educativo nel quale sono inseriti questi apprendenti, la qual cosa può amplificare l'Effetto Hawthorne, ossia il coinvolgimento affettivo della popolazione sperimentale nell'ipotesi di ricerca, che determina un maggiore impegno dei partecipanti e perciò una potenziale alterazione dei risultati della sperimentazione.

Nel contesto dei BiLS, sembra essere ancora poco esplorato l'impiego della ricerca-azione (d'ora in avanti, RA), che possiamo collocare nell'alveo dell'approccio '*classroom-based*'. Rispetto ad altre modalità di ricerca orientata alla classe, la RA presenta alcune caratteristiche che nella nostra visione ne costituiscono il punto di forza e la rendono particolarmente adeguata allo studio dell'educazione linguistica degli apprendenti con BiLS.

In primo luogo, la RA nasce dall'interno del sistema educativo, dal momento che sono gli operatori stessi a percepire un problema in un contesto specifico e individuare criticità nell'attività concreta, per far fronte alle quali intendono mettere in atto interventi glottodidattici *ad hoc*. Nel contesto dei BiLS, la RA può contribuire a spostare l'attenzione dal 'problema-studente' al 'problema-ambiente'; si tratta di un passaggio concettuale fondamentale, in quanto in genere gli studenti con BiLS tendono a essere concettualizzati in funzione dei problemi che sperimentano nell'apprendimento linguistico; tali ostacoli vengono perlopiù attribuiti alla natura del loro disturbo, mentre nella pratica didattica non si riflette sufficientemente sull'impatto negativo che può avere l'impiego di metodologie inappropriate sulla *performance* degli apprendenti con (e senza) BiLS. Nel momento in cui intraprende un percorso di RA, l'insegnante inizia a porsi

domande sull'intero contesto educativo nel quale è inserito l'alunno con BiLS, riflettendo sulle barriere all'apprendimento che derivano anche dall'ambiente educativo e non solo da una differenza individuale. Questo conduce ad abbracciare un principio ontologico fondamentale della RA, ossia la convinzione che la realtà non sia un dato immutabile, ma possa essere modificata e migliorata grazie all'azione del gruppo. In questo senso, pur riconoscendo che i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento sono condizioni permanenti intrinseche al soggetto, grazie alla RA l'educatore viene stimolato a lavorare alla creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo che non aggiunge ostacoli all'alunno con BiLS e anzi può aiutarlo a sviluppare strategie compensative.

In secondo luogo, la RA si avvale di una metodologia e di fasi di lavoro ben codificate. Tra queste, un ruolo centrale è assegnato all'analisi situata del problema, che viene inquadrato sotto molteplici punti di vista, attraverso una raccolta di dati oggettivi e soggettivi. La RA si rivela particolarmente interessante nell'ambito dell'educazione linguistica degli alunni con BiLS perché stimola gli operatori a una maggiore conoscenza del profilo cognitivo-linguistico del singolo apprendente. In ambito edulinguistico è stato sottolineato che i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento costituiscono categorie eterogenee, all'interno delle quali vengono raggruppati apprendenti con specificità linguistiche e cognitive non generalizzabili (Kormos & Smith, 2012). La ricerca edulinguistica offre perciò indicazioni metodologiche generali, ma sottolinea il ruolo centrale dell'analisi dei bisogni del singolo apprendente, le cui caratteristiche individuali possono incidere in diversa misura ed entità sullo sviluppo della competenza comunicativa in lingua straniera; a tal fine sono state proposte specifiche schede di osservazione e rilevazione delle difficoltà e delle competenze in lingua straniera che può presentare il singolo apprendente con BiLS (Daloiso, 2015). Da

questo punto di vista, le prime fasi della RA possono costituire un ottimo strumento per stimolare nel docente la capacità di osservare il singolo apprendente nel suo contesto educativo, imparando a costruirne il profilo cognitivo-linguistico.

Infine, la RA si configura come una metodologia fortemente legata ad un *hic et nunc*, la cui finalità consiste innanzitutto nella maggiore conoscenza della realtà in cui si opera allo scopo di trasformarla attraverso la progettazione di interventi migliorativi di cui si controlla poi l'efficacia. La RA non è, dunque, interessata a produrre risultati generalizzabili, quanto piuttosto a individuare buone pratiche che potranno poi ispirare insegnanti che operano in contesti diversi, stimolandoli ad avviare a loro volta un percorso personale di RA nel proprio ambiente. Da questo punto di vista, il carattere specifico e fortemente contestualizzato della RA la rende particolarmente adeguata al miglioramento delle pratiche glottodidattiche in presenza di alunni con BiLS. Da una parte, infatti, come abbiamo già evidenziato, ciascun apprendente con BiLS presenta un profilo cognitivo-linguistico individuale che lo rende difficilmente comparabile ad altri coetanei che pur presentano lo stesso disturbo; la RA, quindi, consente di proporre interventi di supporto tarati sullo studente in questione nello specifico contesto in cui è inserito, anche se l'efficacia di tali interventi in senso assoluto potrebbe non essere generalizzabile. D'altra parte, la ricerca edulinguistica (cfr. Nijakowska, 2010; Kormos, 2017) ha sottolineato che le limitazioni incontrate dagli alunni con BiLS nell'apprendimento delle lingue straniere non riguardano tutti gli ambiti della competenza comunicativa, ma alcuni processi *bottom-up* (es. l'elaborazione fonologica, il recupero lessicale, la decodifica e la codifica testuale), che a loro volta possono incidere su alcuni processi *top-down* (es. l'accesso al significato di un brano, la composizione di un testo). Da questo punto di vista, la RA si presta a essere utilizzata nel contesto dei BiLS

per costruire interventi glottodidattici mirati su alcune aree di fragilità nella competenza comunicativa in lingua straniera, controllandone l'efficacia sia per il singolo apprendente con BiLS sia per l'intera classe.

Per queste ragioni, in conclusione, riteniamo che la RA rappresenti uno degli strumenti più adeguati a sostenere l'insegnante di lingue nel contesto educativo italiano nel suo tentativo di costruire una didattica inclusiva ed efficace nelle classi in cui sono presenti anche apprendenti con BiLS.

### **3. Il progetto formativo “Per una didattica inclusiva delle lingue straniere: percorso didattico per bambini e giovani con DSA”**

Durante l'a.s. 2015/2016 l'Associazione Italiana Dislessia (AID) e il gruppo di ricerca DEAL (Differenze Evolutive e Accessibilità nell'Apprendimento/Insegnamento linguistico) hanno realizzato un progetto formativo su scala nazionale rivolto a insegnanti di lingue straniere nelle scuole secondarie di 1° e 2° grado dal titolo “Per una didattica inclusiva delle lingue straniere: percorso didattico per bambini e giovani con DSA”. Il progetto, co-finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, aveva come finalità principale riflettere sulle possibili declinazioni operative di una ‘metodologia glottodidattica inclusiva’ così come delineata dalla ricerca di cui nei paragrafi precedenti. La sfida però da raccogliere era quella di non limitare l'intervento all'elaborazione di una didattica calibrata sulle caratteristiche degli apprendenti con BiLS, bensì a un'azione rivolta anche all'intera classe, considerata nel suo profilo d'insieme.

#### *3.1. Finalità del progetto di formazione*

Il progetto formativo elaborato congiuntamente dal gruppo DEAL e dall'AID si è posto

innanzitutto la finalità di riflettere sulla metodologia glottodidattica impiegata dagli insegnanti, ponendo al centro della sperimentazione il fattore ‘inclusione’. Questo termine va inteso sia nell'accezione di contrasto all'emarginazione in classe, sia in quella di promozione della migliore spendibilità delle competenze linguistiche acquisite dai giovani nei contesti di vita in cui si verranno a trovare in futuro.

In secondo luogo, il progetto ha inteso anche promuovere l'utilizzo di strumenti informatici e metodologie innovative per facilitare l'apprendimento di studenti con BiLS ma anche per favorire il percorso formativo di tutti.

Infine il progetto ha inteso, in modo trasversale, sviluppare una professionalità docente che potesse ricadere positivamente non solo sulle classi oggetto dei percorsi di ricerca ma, più ampiamente, sull'istituto scolastico e il relativo corpo docente.

#### *3.2. Scelta della modalità formativa*

L'AID e il gruppo DEAL hanno identificato la RA come modalità formativa più adeguata per il raggiungimento delle finalità di cui al paragrafo 3.1. La scelta è caduta su questa metodologia in quanto si è ritenuto che fosse lo strumento più idoneo a sviluppare negli insegnanti non solo ‘sapere’ ma anche ‘saper fare’.

L'AID è da tempo impegnata nella creazione di una rete di formatori che possano diffondere nelle scuole le buone pratiche legate all'inclusione degli studenti con BiLS. Tali formatori devono essere in grado di creare ‘comunità’, vale a dire far collaborare fra di loro gli insegnanti, i genitori, gli psicologi, gli educatori e tutte le figure che ruotano intorno allo studente.

Uno degli elementi caratterizzanti della RA è l'aspetto ‘comunitario’: la sua efficacia si basa non solo sulla maggiore conoscenza del contesto e delle sue necessità, ma an-

che sullo sviluppo della rete di relazioni professionali e umane che si avviano e consolidano durante il percorso di ricerca. Nella RA la comunità scolastica, intesa sia come personale docente che più ampiamente educativo coinvolto nella classe oggetto d'indagine e intervento, è portata necessariamente a conoscere se stessa, le proprie risorse e difficoltà. Diversamente da quanto accade con la ricerca accademica, tale comunità è considerata realtà competente ad affrontare le criticità che trova al suo interno. Ne consegue che, nell'ottica della RA, il corpo docente è il più competente per affrontare e risolvere i problemi del gruppo classe. È auspicabile che gli insegnanti, specie nelle prime esperienze, siano affiancati da personale esperto, atto a fornire riferimenti teorici e spunti metodologici, ma il piano di ricerca deve essere gestito dagli insegnanti direttamente operanti in classe.

La RA ben si concilia con le finalità del progetto in quanto gli esiti della RA non vanno valutati in base alla quantità di dati che forniscono e alle conoscenze che producono, bensì in base alle abilità che creano e alla consapevolezza che riescono a destare nei soggetti che compiono la RA, oltre ai processi di comunicazione, di scambio, di confronto, di apprendimento all'interno della comunità, atti a orientarne il futuro. Un ciclo di RA adeguatamente orchestrato farà uscire rinvigorito nelle sue dinamiche relazionali e professionali qualsiasi gruppo di lavoro.

La RA è stata inoltre considerata la modalità ideale per gestire il percorso formativo in oggetto perché i cicli di RA non sono mai neutrali: l'investimento di risorse intellettuali, emotive e affettive porta l'insegnante-sperimentatore a prendere consapevolezza dei propri punti di forza e di fragilità, dei propri limiti ma anche della propria competenza metodologica nonché dei meccanismi emotivi e relazionali che le dinamiche educative pongono in atto. Osservando il differenziale fra prima e dopo la RA si può rilevare la pro-

fessionalizzazione della comunità docente, non solo attraverso l'impiego di strumenti quantitativi ma anche, e soprattutto, attraverso l'indagine qualitativa delle competenze maturate nel corso della ricerca.

### *3.3. Obiettivi del progetto di formazione*

Il progetto ha inteso valutare la validità di una metodologia innovativa nell'insegnamento delle lingue straniere in relazione alla qualità:

- 1) dei risultati di apprendimento conseguiti;
- 2) del processo di inclusione degli studenti con BiLS nel gruppo classe.

Il progetto ha inteso inoltre:

- 3) elaborare un modello di azione glottodidattica, validato dai risultati della ricerca, applicabili in contesti caratterizzati dalla presenza di studenti con BiLS;
- 4) fornire un contributo metodologico operativo agli insegnanti di lingue straniere operanti nella scuola secondaria di 1° e 2° grado, favorendo l'utilizzo diffuso del modello glottodidattico elaborato.

### *3.4. Partecipanti*

Il progetto formativo ha coinvolto 7 classi di 6 scuole secondarie di 1° e 2° grado con indirizzi diversi, di 5 regioni italiane (Sardegna, Veneto, Piemonte, Calabria e Abruzzo). Nelle classi coinvolte erano presenti 18 studenti con BiLS su un totale di 150 studenti.

Gli insegnanti che hanno partecipato alla formazione sono stati 16, di cui 13 hanno messo a punto e condotto a termine un proprio percorso di RA, mentre 3 (collegi dello stesso Istituto Comprensivo) hanno incontrato delle difficoltà nella pianificazione e nell'individuazione di un obiettivo comune di ricerca. Hanno pertanto abbandonato il percorso di ricerca (non di formazione) e non rientrano quindi nel campione esaminato.

Gli interventi formativi e la supervisione scientifica sono stati condotti da 3 esperti del gruppo di ricerca DEAL, tra cui gli autori del presente contributo.

### 3.5. Fasi di lavoro

Il progetto formativo si è articolato in più fasi che hanno previsto la presenza di diversi formatori, ognuno con competenze specifiche. La scansione, rispettosa delle modalità di lavoro tipiche della RA, è stata la seguente:

- 1) percorso formativo in presenza e a distanza di approfondimento dell'impostazione metodologica e di omogeneizzazione delle conoscenze del corpo docente coinvolto in merito alle questioni-chiave riguardanti l'apprendimento linguistico da parte di alunni con BiLS (illustrazione del quadro teorico dell'accessibilità glottodidattica, indicazioni metodologiche e didattiche per sviluppare la competenza comunicativa in lingua straniera, modalità di adattamento e creazione di materiali glottodidattici accessibili agli apprendenti con BiLS);
- 2) percorso formativo in presenza e a distanza sui fondamenti teorici e gli strumenti operativi della RA e la loro applicazione nella didattica delle lingue ad alunni con BiLS;
- 3) implementazione dei percorsi di RA sotto il monitoraggio di tutor esperti scanditi in:
  - a. creazione dei gruppi di ricerca;
  - b. rilevazione delle caratteristiche del contesto di ricerca tramite l'analisi del manuale in adozione (Daloiso, 2015, p. 191)<sup>2</sup> e l'osservazione reciproca in classe (Wajnryb, 1992; Mariani & Pozzo, 2002);
  - c. definizione del campo d'indagine e degli obiettivi di ricerca, previa riflessione

individuale e in gruppo sulle difficoltà incontrate nelle classi in cui sono presenti allievi con BiLS e consultazione delle pagine dedicate alla didattica individualizzata e personalizzata, agli strumenti compensativi e alle misure dispensative delle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011;

- d. pianificazione, tramite la stesura del piano d'azione e del calendario relativo;
  - e. progettazione delle attività da far svolgere durante la fase di attuazione;
  - f. creazione degli strumenti di rilevazione;
  - g. messa in opera dell'intervento didattico sperimentale in classe (azione);
  - h. raccolta, elaborazione e interpretazione dei dati;
  - i. redazione del rapporto finale;
- 4) valutazione delle sperimentazioni;
  - 5) restituzione pubblica dei percorsi di ricerca condotti attraverso un incontro seminariale e la pubblicazione che ha fornito l'analisi sistematica dei problemi principali individuati e le risorse attivate (o attivabili) per darvi soluzione.

Per ciascuna fase il formatore ha fornito agli insegnanti schede di lavoro, griglie di osservazione, esempi di percorsi già svolti, *feedback* personalizzato e strumenti d'indagine.

### 3.6. Strumenti impiegati

Il corso si è svolto in modalità *blended*. Gli interventi in presenza, tenutisi a Bologna, sono stati condotti in modalità seminariale. La formazione a distanza si è avvalsa di un'istanza Moodle messa a disposizione dall'U-

<sup>2</sup> La scheda è liberamente scaricabile dal sito <http://www.utetuniversita.it/catalogo/scienze-umane-e-sociali/l-educazione-linguistica-dell-allievo-con-bisogni-specifici-3552>

niversità Ca' Foscari di Venezia, che è servita sia da piattaforma di riflessione sia da archivio per la documentazione.

### 3.7. I percorsi di ricerca

In ciascuna scuola partecipante al corso si sono formati uno o più gruppi di lavoro

che hanno, con maggiore o minore efficacia, stabilito un proprio campo d'indagine e, progressivamente, una serie di obiettivi di ricerca che raccogliessero l'interesse di tutti e fossero verificabili nel contesto di lavoro. La Tab. 1 sintetizza la composizione e le finalità di lavoro dei singoli gruppi di insegnanti-sperimentatori.

N. gruppo	Luogo	Campo d'indagine	Obiettivo
1	Chieti	La motivazione all'apprendimento della lingua inglese.	Incrementare la motivazione allo studio della lingua inglese attraverso attività didattiche mirate.
2	Treviso	La produzione orale in LS.	Misurare l'aumento del tempo parola degli studenti (nello specifico con BES e DSA) nello svolgimento di attività che prevedevano l'uso di <i>prompt</i> , rispetto ad attività che non li prevedevano, in un percorso comparato in inglese e spagnolo.
3	Vibo Valentia	Come migliorare la produzione orale in lingua inglese nello studente con DSA e non solo.	Stimolare la partecipazione degli studenti (anche quelli con DSA) attraverso l'utilizzo di un approccio basato prevalentemente sulla produzione orale facendo acquisire maggiore sicurezza di sé e senso di auto efficacia.
4	Novara	Comprensione orale e pronuncia.	Migliorare la comprensione di un testo ascoltato attraverso l'uso di canzoni.
5	Novara	Acquisizione del lessico.	Migliorare l'acquisizione del lessico attivo attraverso giochi e attività di vario tipo.
6	Sassari	Abilità comunicative orali inglese e francese, relativamente soprattutto all'acquisizione del lessico.	Migliorare l'acquisizione del lessico in inglese e francese attraverso l'utilizzo di materiale didattico diverso da quello normalmente utilizzato e mettendo in atto strategie inclusive e multisensoriali.

Tab. 1 - Campi d'indagine e obiettivi di ricerca dei gruppi coinvolti nel percorso di RA.

Come era normale attendersi, sono insorte criticità di vario tipo durante lo svolgimento dei percorsi di RA legate alle variabili in causa e che hanno costretto i gruppi a riformulare più volte obiettivi e passi del piano d'azione: mutazioni del gruppo classe, difficoltà nell'organizzare l'osservazione reciproca, slittamenti del calendario di lavoro, impraticabilità di alcuni strumenti di rilevazione, etc.

Nella prospettiva della RA, queste 'criticità' non devono essere considerate come un elemento di disturbo o di impedimento della ricerca, ma piuttosto come opportunità di apprendimento e crescita dell'intera comunità educativa. Le criticità spesso mantengono vive la collaborazione e la partecipazione dei membri della comunità impegnati nella gestione dell' 'emergenza' e fanno matura-

re la loro consapevolezza di soggetto competente per affrontare e risolvere la criticità. Un effetto particolarmente formativo è dato dalla raccolta della documentazione degli interventi di soluzione delle criticità perché, oltre a fornire materiale di riflessione e di conoscenza del contesto di lavoro, permette di arricchire il bagaglio di buone pratiche della comunità educativa.

Nel paragrafo 4 analizzeremo un percorso nel dettaglio, incluse le criticità che ha comportato.

#### 4. Analisi di un percorso di ricerca

Al fine di esemplificare le modalità di lavoro adottate, nel presente paragrafo si intende illustrare uno dei percorsi di RA svolti nell'ambito del progetto formativo. La scelta è ricaduta su questo percorso in quanto l'interazione fra esperto e insegnanti è stata particolarmente densa e ha permesso al formatore di cogliere l'evoluzione nella consapevolezza metodologico-didattica delle insegnanti.

##### 4.1. Avvio del percorso di RA

Il percorso di RA è stato implementato nell'Istituto Comprensivo 1 di Chieti, in una classe 2° della scuola secondaria di 1° grado "Chiarini-De Lollis", individuata in quanto parte di una sperimentazione che prevede l'utilizzo in classe da parte degli studenti di *tablet* con accesso digitale ai libri e a una piattaforma d'apprendimento. La classe è composta da 19 studenti (10 maschi e 9 femmine) di cui un alunno con DSA, un'alunna con BES e

un'alunna con lieve disabilità. Fra gli studenti non certificati, 5 dimostrano di avere difficoltà di apprendimento. Nella classe è presente un insegnante di sostegno.

Nel complesso la classe, formata da studenti prevalentemente di estrazione sociale medio-alta, presenta diffuse problematiche relazionali e comportamentali, con scarsa propensione all'impegno e alla partecipazione attiva.

La didattica utilizzata con la classe, secondo l'auto-analisi condotta dalle insegnanti-sperimentatrici, è improntata alla metodologia funzionale-comunicativa, anche attraverso un consistente supporto della tecnologia. Le insegnanti privilegiano attività multisensoriali, la riflessione attraverso schemi, diagrammi di flusso, reti semantiche, mappe concettuali e *prompt* al fine di favorire l'inclusione. Viene inoltre favorita la collaborazione e si cerca di stimolare la riflessione metacognitiva sui percorsi didattici messi in atto.

Ciò nonostante la motivazione degli studenti risulta molto bassa e i risultati conseguiti non sono ritenuti soddisfacenti in relazione alle strategie e agli strumenti utilizzati.

Le insegnanti decidono quindi di improntare il percorso di RA sull'indagine della motivazione e sulla pianificazione di attività didattiche volte a suscitare il coinvolgimento dei singoli studenti e del gruppo-classe al fine di promuovere un apprendimento significativo<sup>3</sup>. Il piano d'azione prevede la rilevazione degli stili di apprendimento linguistico<sup>4</sup>, degli atteggiamenti e dei livelli di motivazione e attenzione. A questo punto si manifestano le prime criticità per le quali si rende necessario l'intervento del tutor-formatore, come descritto nel paragrafo seguente.

<sup>3</sup> Tutte le figure coinvolte nel percorso di RA sono state debitamente informate. Nello specifico, tutti gli studenti e i loro genitori sono stati messi a parte delle finalità della ricerca e delle sue modalità di svolgimento, ottenendo il consenso all'avvio del progetto.

<sup>4</sup> La scheda è liberamente scaricabile dal sito <http://www.utetuniversita.it/catalogo/scienze-umane-e-sociali/1-educazione-linguistica-dell-allievo-con-bisogni-specifici-3552>

#### 4.2. Prime criticità

Questo gruppo di lavoro, come altri, si confronta con la necessità di individuare degli obiettivi misurabili attraverso delle rilevazioni sistematiche oggettive. Come si possono misurare la motivazione e le sue variazioni?

È necessario innanzitutto prendere le mosse dallo studio di alcuni modelli motivazionali formulati dalla psicologia (De Beni & Moè, 2000) che permettono di 'isolare' la motivazione e quindi individuare degli indica-

tori atti a descriverne l'andamento agendo sui mediatori didattici (Damiano, 1989).

Oltre a ciò, si è rivelato utile fare riferimento a due percorsi di RA condotti su questo tema specifico in Cina (Lixian *et al.*, 2014) e in Corea (Guilloteaux, 2007).

Le insegnanti sono state quindi condotte dall'esperto a mettere a punto degli strumenti di osservazione *ad hoc*, adatti al loro contesto di lavoro, efficaci, economici e validi per rilevare l'obiettivo di ricerca. Un esempio di tabella vuota è riportato nella Fig. 1.

Attività: Data:	Segnare con una crocetta ogni volta che compie l'azione (X)	
Durante l'ascolto:		
muove la testa guardando altrove		
si muove nel banco		
si rivolge al compagno vicino e gli sussurra qualcosa		
fa delle smorfie		
gioca con le mani o con oggetti (penne, matite)		
disegna su un foglio		
sfoglia il diario		
Dopo l'ascolto:		
risponde se interpellato		
chiede spiegazioni		
ha svolto eventuali consegne richieste	Sì	No

Fig. 1 - Griglia di osservazione di un'attività di ascolto o visione di un video.

#### 4.3. Messa in atto del piano d'azione e monitoraggio

Dopo aver elaborato e adattato gli strumenti necessari per l'osservazione (fra cui anche i questionari su atteggiamenti e convinzioni AMOS 8-15 di Cornoldi *et al.*, 2014) le insegnanti hanno progettato e messo in atto 12 interventi con focus didattici e modalità d'azione differenziati. In questo modo è stato possibile esplorare dinamiche attentive

e d'interazione in situazioni variate. Per ogni intervento è stata predisposta una progettazione accurata, che ha agevolato il lavoro di osservazione e raccolta dati. Nella Fig. 2 viene riportato un esempio di *workplan* relativo a un intervento didattico di potenziamento lessicale. Nella Fig. 3 è possibile vedere la griglia di osservazione relativa al comportamento tenuto dagli studenti D. (studente con DSA) e B. (studente con BES) durante le fasi in azzurro del *workplan* (attività di Mix-Freeze-Pair).

FOCUS DIDATTICO: POTENZIAMENTO LESSICALE				Data: 27/01/2016
Tempo	Azione didattica	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni	Sussidi utilizzati
15 minuti	Warm up Fissazione lessico "the weather"	Sollecita con domande	Formulano risposte per alzata di mano	Mappa concettuale con immagini e parole
10 minuti	MFP (mix, freeze, pair)*	Dà le istruzioni Controlla a distanza gli scambi verbali tra le coppie	Eseguono le istruzioni Interagiscono con domande e risposte	Fotocopia con immagini del tempo atmosferico
10 minuti	MFP (mix, freeze, pair)*	Dà le istruzioni. Controlla a distanza gli scambi verbali tra le coppie	Eseguono le istruzioni Interagiscono con domande e risposte (con una domanda in più)	Fotocopia con immagini del tempo atmosferico
15 minuti	Riflessione metacognitiva sull'attività svolta Monitoraggio e gradimento attività	Favorisce la riflessione attraverso domande per ricostruire il percorso	Commentano ed esprimono opinioni sull'attività svolta	Scheda di monitoraggio alunni

\*Domande durante l'attività di MFP:

- 1) *What's the weather like?* L'alunno indica un'immagine del tempo e l'altro studente risponde. Poi invertono i ruoli.
- 2) Al turno successivo si formulano due domande: *What's the weather like? What's the temperature?*

Fig. 2 - Esempio di workplan di un intervento di potenziamento lessicale.

Focus dell'osservazione: Osservare attenzione e motivazione in un gioco a coppie per potenziare/ fissare lessico (segnare ogni volta che compie l'azione).			
Studenti osservati: <b>D B</b>			
PARTECIPAZIONE	Quante volte in 10 minuti		Quante volte in 10 minuti
Guarda il compagno quando parla	<b>D D D B B B</b>		<b>D D D B B B</b>
Rispetta le indicazioni date e i ruoli da svolgere	<b>D D D B B B</b>		<b>D D D B B B</b>
Svolge l'attività autonomamente	<b>D D D B B B</b>		<b>D D D B B B</b>
SVOLGIMENTO DEI COMPITI A CASA	Si	No	In parte
Ha svolto tutti i compiti assegnati	<b>D B</b>		
Ha rispettato le consegne	<b>D B</b>		
Ha applicato le procedure corrette	<b>D B</b>		

Fig. 3 - Griglia di osservazione del comportamento degli studenti D. e B. durante la fase Mix-Freeze-Pair dell'intervento didattico di cui alla Fig. 2.

Lo svolgimento dell'intero percorso di RA è stato seguito dalle docenti attraverso il diario di bordo compilato dall'insegnante di sostegno nel quale, oltre a venir riportata la dinamica delle lezioni in classe e le riflessioni a margine delle insegnanti, sono stati anche trascritti alcuni dei commenti degli studenti durante e dopo le attività didattiche. L'attenzione dell'insegnante redattore del diario di bordo era rivolta nello specifico a cogliere le manifestazioni di interesse/disinteresse da parte degli studenti B. e D. ma in più occasioni ha avuto modo di riportare anche le reazioni del gruppo classe. Nella relazione finale sono stati riportati degli stralci del diario di bordo a illustrazione e commento delle attività svolte. Come corredo dell'attività descritta nella Fig. 2, troviamo il seguente stralcio:

Dal diario di bordo: Riflessione metacognitiva:

B.: "Ho migliorato la pronuncia, ho memorizzato il lessico e le frasi".

Studente: "Abbiamo imparato la pronuncia corretta, correggendoci a vicenda.

Tutti: "Attività diversa e originale, divertente e utile".

Dal diario di bordo prendiamo atto anche degli 'aggiustamenti di rotta' inevitabilmente compiuti dalle insegnanti-sperimentatrici di fronte a situazioni inaspettate, com'è d'altronde tipico di qualsiasi percorso della RA. Ad esempio, al termine del percorso monitorato, era stata prevista per tutti gli studenti un'intervista sulla motivazione all'apprendimento della lingua inglese e la rappresentazione della stessa attraverso una metafora. Per gli studenti B. e D., soggetti principali degli interventi inclusivi, era stato progettato di far eseguire l'intervista da una collega esterna al progetto di RA per evitare influenze sulla libertà d'espressione. Lo studente D. si è però fermamente rifiutato di sottoporsi all'intervista, portando così le insegnanti a decidere di modificare le modalità di somministrazione e optare per un questionario scritto per tutta la classe al posto dell'intervista.

#### 4.4. Analisi dei dati e valutazione dei risultati conseguiti

Le modalità didattiche innovative adottate dalle insegnanti, in particolare l'ampio ricorso alla collaborazione e alla cooperazione, nonché l'aumentato spazio riservato alla metacognizione, sembrano essere stati accolti in maniera positiva da tutti gli studenti della classe oggetto d'indagine. Gli allievi con BiLS sono stati partecipativi, hanno mantenuto adeguati tempi di attenzione ed eseguito i lavori proposti in classe quasi sempre autonomamente, anche se con modalità diverse. Le schede di monitoraggio degli studenti sul gradimento delle attività cooperative, in particolare, denotano che gli studenti hanno partecipato volentieri, il materiale fornito è stato interessante, hanno gradito le attività e vorrebbero ripeterle. B. ha manifestato più volte il bisogno di essere guidata o supportata perché voleva svolgere al meglio il proprio compito/ruolo. L'alunna è stata talvolta assente, ma si è informata sulle attività svolte e ha cercato di recuperare. D. non ha mai chiesto aiuto né all'insegnante né ai compagni, cercando di farcela da solo, in tempi e modalità procedurali e relazionali non sempre adeguati. La sua partecipazione in classe è comunque risultata positiva: il ragazzo ha spesso rimosso gli elementi di disturbo, si è relazionato con i compagni nelle attività di coppia o di gruppo cercando di superare la propria timidezza e mostrandosi sorridente. Entrambi gli alunni, tuttavia, non hanno svolto quasi mai i compiti per casa, neanche gli esercizi di consolidamento e fissazione e/o propedeutici alle attività in classe. Si sono espressi usando le *emoticon* corrispondenti a "molto" e "moltissimo".

Dai questionari AMOS QAS somministrati a conclusione dell'azione in classe si evidenzia che D. ha punteggi critici nelle aree di organizzazione (B) e concentrazione (N), mentre per le altre aree i punteggi sono nella media,

anche per la motivazione (A). Alcune risposte relative a quest'area confermano le convinzioni personali del ragazzo sull'intelligenza come entità poco modificabile a cui corrisponde un atteggiamento rinunciatario di fronte a difficoltà e poco curioso verso nuovi apprendimenti. Non in linea con questo quadro, il suo livello percepito di ansia è basso (U). B. raggiunge punteggi nella media in quasi tutte le aree. Dalla lettura analitica di alcune risposte risulta una scarsa gestione delle priorità, del tempo e delle strategie di studio. L'atteggiamento verso la scuola (V) denota un disagio relazionale e scarsa fiducia nell'istituzione scolastica. Anche per B. il livello di ansia (U) è basso. Entrambi gli alunni, dunque, vivono un clima di classe positivo.

Nella descrizione della propria motivazione allo studio dell'inglese attraverso una metafora (passaggio conclusivo del questionario sostitutivo dell'intervista finale, cfr. 4.3.) gli studenti con BiLS si esprimono come segue:

B.: "L'inglese è una piramide, più sali e più le cose sono difficili per me, ma anche belle perché imparo di più".

D.: "È una barca in mare, senza non vai avanti".

Si denota per entrambi la difficoltà nell'apprendimento della lingua straniera, ma D. riconosce la necessità di studiarla (motivazione estrinseca), mentre B. esprime il piacere e l'utilità di apprendere come spinta al miglioramento personale (motivazione intrinseca).

L'intervista agli alunni è stata l'ultimo step del percorso e ha rappresentato il feedback conclusivo del percorso di RA. Complessivamente gli alunni ritengono che sia importante imparare l'inglese, sono consapevoli della necessità di conoscere e applicare procedure corrette e utilizzare strumenti efficaci per lo studio (mappe, schemi, tabelle, *prompt*), durante le lezioni si sentono piuttosto rilassati e tranquilli, solo qualcuno manifesta ansia e paura di sbagliare. L'attività più divertente è risultata il "Mix, Freeze, Pair" ed è stata anche la più utile per imparare lessico e funzioni, per

migliorare la pronuncia parlando con i diversi compagni senza vergognarsi. L'esperienza di RA è stata considerata positiva da tutti. Anche per B. il feedback è buono: riesce a prestare attenzione per più tempo, a interagire meglio, ad amare l'inglese pur sentendosi a volte in difficoltà e a chiedere aiuto quando ne sente il bisogno. In modo del tutto inaspettato e non in coerenza con il suo questionario QAS e la sua metafora, D. ha risposto negativamente a tutte le domande dell'intervista, dichiarando di annoiarsi durante le lezioni, di distrarsi spesso, di non chiedere aiuto perché non percepisce difficoltà, di non utilizzare le procedure e gli strumenti compensativi perché li ritiene inutili, di non svolgere i compiti a casa perché non ha voglia, di non aver gradito le varie attività proposte né l'esperienza di RA perché non è migliorato.

#### 4.5. *Esiti della RA: correlazione dei dati e considerazioni sul percorso di ricerca svolto*

Raccogliere dati da fonti diverse offre il vantaggio di poter leggere un evento da punti di vista diversi. Tenendo conto della triangolazione docente osservatore, docente d'inglese e alunni e confrontando i diversi tipi di dati raccolti, è sicuramente possibile affermare che la motivazione all'apprendimento della lingua inglese è migliorata per la maggior parte degli alunni, compresi B. e D., anche se per quest'ultimo emerge un gap tra l'agito e il percepito. Infatti, mentre dalle osservazioni dei docenti e dai questionari AMOS, D. ha partecipato alle attività svolte in classe, mostrandosi attento e motivato, nello sforzo di superare la sua timidezza e reticenza a interagire, il feedback derivante dal questionario conclusivo rimanda a una percezione negativa delle attività che considera noiose e inutili.

Questa incongruenza ha generato nelle docenti nuove riflessioni e nuove domande

riguardanti lo studente, la natura del suo disturbo e la sua percezione dello stesso.

Com'è nella natura della RA, il percorso termina con un nuovo interrogativo, vale a dire come poter sostenere la motivazione nel tempo, una volta che si è riusciti a “innescarla”, potenziale focus di nuovo ciclo di ricerca. Gli alunni con BiLS spesso sono intrappolati in un circolo vizioso per cui, a causa delle loro difficoltà (differenza individuale) e di un ambiente poco accessibile (la classe di lingua tradizionale), sperimentano fallimenti che minano la loro motivazione, conducendoli a ulteriori fallimenti. Per questi alunni non è quindi sufficiente svolgere attività ludiche per ‘risollevarne il morale’ o catturare temporaneamente l’attenzione: è necessario indagare la natura della motivazione (o della demotivazione), capirne le cause e l’origine per poter costruire un ambiente di apprendimento in grado di sostenerli.

## 5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo evidenziato i vantaggi che la RA può offrire per la sperimentazione di pratiche glottodidatti-

che inclusive. Diversamente dalla ricerca ‘laboratory-based’, infatti, essa consente di promuovere nuove forme di inclusione glottodidattica in un contesto ecologico, ossia nelle classi reali in cui sono presenti gli apprendenti con BiLS. Il progetto formativo realizzato dall’AID e dal gruppo DEAL suggerisce, inoltre, che la RA è particolarmente vantaggiosa quando viene utilizzata come strumento di sviluppo professionale dei docenti di lingua (ma non solo). Poiché l’inclusione educativa e glottodidattica è un *processo* continuo, che in ogni gruppo-classe si realizza con dinamiche del tutto peculiari, non sono pensabili soluzioni didattiche ‘preconfezionate’ e pronte per l’uso. In questo senso, la RA come strumento di formazione si rivela adeguata alla costruzione dell’inclusione, in quanto stimola la pratica riflessiva e la ricerca autonoma – seppur guidata dal tutor-formatore – di soluzioni per il miglioramento continuo.

## Bibliografia

- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA, USA: SAGE Publications.
- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Basso, E., & Daloso, M. (2013). L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali: uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response. *EL.LE*, 2 (2), pp. 303-329.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cardona, M., & Luise M. C. (2018). *Gli anziani e le lingue. Educazione linguistica per la terza età*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Celentin, P., Daloso, M., & Isotton, O. (2014). La ricerca-azione come strumento per sperimentare nuove forme di accessibilità glottodidattica per gli allievi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. *RILA*, 2-3, pp. 121-136.
- Coonan, C. M. (s.d.). *La ricerca azione*. Università Ca' Foscari di Venezia. In Internet: <https://docplayer.it/2410643-La-ricerca-azione-carmel-mary-coonan-universita-di-ca-foscari-di-venez.html> (ultima consultazione 09/10/2018).
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., & Meneghetti, C. (2014), *AMOS 8-15, abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento: Erickson.
- Costenaro, V., Daloso, M., & Favaro, L. (2014). Raising phonemic awareness in young English language learners with learning difficulties: A small-scale intervention study. *RILA*, 1-2, pp. 31-48.
- Daloso, M. (2007). *Early foreign language teaching*. Perugia: Guerra.
- Daloso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloso, M. (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Daloso, M. (2017). *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloso, M. (A cura di) (2012). *Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Numero monografico della rivista *EL.LE*, 1 (3).
- Daloso, M. (A cura di) (2014). *Dislessia evolutiva e apprendimento delle lingue. Studi e ricerche sul campo*. Numero monografico della rivista *RILA*, 1-2.
- Damiano, E. (1989). *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*. Milano: IRRSAE Lombardia.
- De Beni, R., & Moé, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Erkan, E., Kizilaslan, I., & Dogru, S. (2012). A case study of a Turkish dyslexic student learning English as a foreign language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3), pp. 529-540.
- Freddi, F. (1990). *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Guilloteaux, M. J. (2007). *Motivating language learners: a classroom-orientated investigation of teachers' motivational practices and students' motivation*. PhD thesis, University of Nottingham. Access from the University of Nottingham repository [http://eprints.nottingham.ac.uk/10271/1/Guilloteaux\\_PhD.pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/10271/1/Guilloteaux_PhD.pdf) (ultima consultazione 09/10/2018).
- Gronchi, M. (2018). La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese LS. Un progetto di ricerca-azione per un caso di destrutturazione linguistica in un soggetto proveniente da adozione internazionale. *EL.LE*, 7 (2), pp. 269-289.

- Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Kormos, J. (2017). *The second language processes of students with specific learning difficulties*. New York: Routledge.
- Lixian, J., Changsheng, J., Jie, Z., Yuan, Y., Xiaohua, L., & Qun, X. (2014). *Motivations and expectations of English language learning among primary school children and parents in China*. *ELT Research Papers* 14.01.
- Mackay, A., & Gass, S. M. (2005) *Second language research: Methodology and design*. New York: Routledge.
- Mariani, L., & Pozzo, G. (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico: imparare a imparare, insegnare a imparare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Negro, F. (2017). Bisogni Linguistici Specifici e comprensione del testo narrativo. Aspetti teorici e metodologici per una proposta didattica. *EL.LE*, 6 (3), pp. 427-453.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Pozzo, G. (s.d.). *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*, in Internet <http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/61/1/pozzo001.pdf> (ultima consultazione 09/10/2018).
- Sarkadi, A. (2008). Vocabulary learning in dyslexia: The case of a Hungarian student. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), 2008, *Language learners with special needs. An international perspective*. Bristol/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Sparks, R., Ganschow, L. *et al.* (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teaching a foreign language to dyslexic/learning disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, pp. 96-118.
- Spinello, M. (2014). Conseguenze della riflessione metacognitiva sul senso di autoefficacia in lingua straniera. Uno studio di caso. *RILA*, 1-2, pp. 67-82.
- Titone, R. (1990). *La lingua straniera nella scuola elementare*. Roma: Armando.
- Titone, R., Cipolla, F., & Mosca, G. (1994). *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*. Roma: Bulzoni.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.
- Valenti, A. (A cura di) (2017). *Esperienze di didattica inclusiva delle lingue straniere*. Firenze: LibriLiberi.
- Villarini, A., & La Grassa, M. (2010). *Apprendere le lingue straniere nella terza età*. Perugia: Guerra.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: CUP.

**Alessandro Borri***CPIA Montagna-Castel di Casio (BO)***[pp. 245-265]****Giovanna Masiero & Maria Arici***Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE)*

# L'inclusione nel tempo della pluralità. Studiare in italiano L2

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:  
CPIA Montagna-Castel di Casio (BO). E-mail: alexandros@cpiamontagna.it

---

## **Estratto**

L'articolo presenta gli esiti di un progetto che risponde al fabbisogno dello sviluppo della lingua italiana in studenti di origine straniera, con focus specifico sullo studio delle discipline scolastiche. Si è indagato il tema del come affrontare il passaggio tra il laboratorio di italiano L2 e lo studio in classe dei linguaggi disciplinari. A partire da un percorso di formazione rivolto ai docenti e concretizzatosi nella produzione di strumenti didattici personalizzati, il progetto ha coinvolto ogni tipologia di istituto superiore, consigli di classe, singoli studenti e intere classi eterogenee e plurilingue. La sperimentazione ha prodotto situazioni molto positive, secondo i partecipanti, e soprattutto ha sviluppato negli insegnanti coinvolti una nuova *forma mentis* che consente di valutare e adottare in modo più critico ed efficace i testi e i materiali didattici. La contaminazione tra i docenti, un rinato entusiasmo per la didattica e la risposta positiva degli studenti hanno confermato la necessità di portare a sistema nuove pratiche formative.

**Parole chiave:** Italiano lingua per lo studio, Studenti stranieri, Bisogni linguistici, Fragilità educative, Dispositivi e strumenti.

## **Abstract**

The paper presents the results of a project that meets the need to develop the Italian language in students of foreign background, with specific focus on the study of school subjects. The study concentrated on how to tackle the passage from the L2 Italian language workshop to the studying in class of the subject languages. Starting from a training course for teachers that resulted in the production of personalised teaching tools, the project involved every type of secondary school, parent-teacher-student meetings, individual students and entire heterogeneous and multilingual classes. The experiment developed highly positive situations, according to the participants, and especially developed in the teachers involved a new mindset that allows to assess and adopt educational texts and materials in a more critical and effective manner. The contamination among teachers, a renewed enthusiasm for teaching and the positive response of the students have confirmed the need to put in place new training practices.

**Keywords:** Italian language for studying, Foreign students, Language needs, Educational fragilities, Devices and tools.

## 1. Imparare la lingua delle discipline: lo stato dell'arte

«Mi sentivo in difficoltà perché non capivo niente, entravo in classe e dormivo, perché non capivo niente. Se mi chiedevano di stare seduta mi mettevo a piangere perché mentre mi parlavano non capivo niente, in quel periodo tutto era strano e difficile per me»

(Uchechi)

«Io l'italiano lo so, sono nato qua, ho amici italiani e con loro parlo di tutto. Forse sì, anzi ho difficoltà solo nello studio, alcune parole le capisco, ma in generale perdo il filo del discorso quando devo studiare e leggere le pagine del libro»

(Riad)

Le parole di Uchechi e di Riad, giovani studenti di un istituto professionale trentino, fotografano in maniera chiara la complessità delle situazioni relative alla presenza degli alunni stranieri in Italia e la varietà dei loro bisogni linguistici. Nel primo caso viene ripercorso con intensità il difficile momento dell'inserimento all'interno di un nuovo contesto formativo e di una nuova lingua. Si tratta di uno scenario noto a chi opera nella scuola dove, spesso, sono tangibili le ansie e le aspettative di studenti neo-arrivati che hanno necessità di apprendere, in poco tempo, un nuovo codice linguistico sia per comunicare e sia per studiare. Il secondo caso, invece, esplicita la realtà, sempre più consistente, di coloro che, nati in Italia,

acquisiscono l'italiano grazie alla situazione di immersione precoce, cioè agli scambi comunicativi quotidiani nei luoghi di vita: scuola, attività sociali e ricreative (Favaro, 2010). Spesso queste situazioni di contatto sono limitate rispetto ai compagni nativi, in quanto si innestano in un repertorio linguistico individuale più ampio e che vede l'utilizzo di lingue diverse a seconda dello scopo e del contesto.

Questi due casi stanno all'estremo di un *continuum* di possibili combinazioni e situazioni che ci fanno riflettere su come l'espressione "studenti stranieri" sia limitata e poco appropriata. È necessario ascoltare le storie personali, descrivere i repertori linguistici, conoscere le situazioni scolastiche pregresse e avere ben chiare le regole di accesso alla cittadinanza. Così come riportano diversi studi, anche la situazione italiana va letta nei suoi aspetti di pluralità ed eterogeneità (Vertovec, 2007; Tasan-Kok *et. al.*, 2014)<sup>1</sup>.

Per quanto riguarda il percorso di acquisizione di una seconda lingua (L2) è ormai consolidata la distinzione tra lingua funzionale alla comunicazione e lingua per lo studio e la necessità di obiettivi, tempi e modi di acquisizione diversificati (Cummins, 1989)<sup>2</sup>. Indagini e pratiche d'aula evidenziano come il percorso dentro l'italiano L2 sia sostanzialmente scandito in tre tappe (Favaro, 2002; Miur, 2014). La prima, corrispondente alla

<sup>1</sup> Tale principio è ribadito anche dalla Provincia autonoma di Trento, Dipartimento Istruzione, Università e Ricerca, 2012, *Inserimento e integrazione degli studenti stranieri. Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*, Trento, available from: [www.vivoscuola.it](http://www.vivoscuola.it)

<sup>2</sup> Cummins ha introdotto la distinzione fra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), ovvero tra "abilità comunicative interpersonali di base", e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), ossia competenza linguistica cognitivo-accademica. Lo studioso canadese ha affermato che di norma un apprendente straniero necessita di un tempo variabile da 1 a 2 anni per raggiungere le abilità comunicative interpersonali, mentre per raggiungere il livello di un nativo nella lingua dello studio servirebbero da 5 a 7 anni. La durata prevista dallo studioso per lo sviluppo delle diverse competenze della L2 è da intendersi come puramente indicativa e soggetta a una serie di variabili individuali (età, L1, scolarità precedente) e il contesto di accoglienza (caratteristiche della L2, modelli organizzativi, attenzioni linguistiche, risorse specifiche e modalità di facilitazione). Per approfondire: Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters Ltd. La distinzione di Cummins tra BICS e CALP è stata ripresa in ambito italiano anche nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007: 17), dove si identificano i due aspetti di lingua per comunicare e lingua dello studio.

descrizione dei livelli A1 e A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, è quella della “lingua della comunicazione” per capire e farsi capire nell’interazione quotidiana: comporta la comprensione e l’uso del lessico di base e delle strutture linguistiche più semplici e più salienti. La seconda è la cosiddetta “fase ponte”, corrispondente alla descrizione dei livelli A2 e B1, lo stadio forse più delicato perché caratterizzato dall’occorrenza di rinforzare e consolidare la L2 come lingua di contatto e di interazione e, nello stesso tempo, dalla necessità di contribuire allo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare agli apprendimenti disciplinari. È in questo segmento che l’apprendente, grazie a un prezioso lavoro di supporto didattico, inizia «ad ampliare il lessico di riferimento, ad acquisire le strutture linguistiche per esprimere la temporalità, le cause, ad esplicitare connessioni» (Favaro, 2009, p. 292). Ciò si concretizza nelle capacità di leggere e comprendere testi diversi (informativi, espositivi, regolativi) e di pianificare esposizioni orali. La terza tappa, quella della vera e propria “lingua dello studio”, permette di impiegare adeguatamente le competenze linguistiche per rispondere alle richieste del percorso scolastico; è lo stadio in cui è necessario conoscere e usare un lessico più ampio e più specifico, comprendere e utilizzare strutture linguistiche più complesse, usare la lingua per produrre autonomamente testi scritti e orali elaborati.

Si tratta, nel rivedere tutte le tappe, di un percorso estremamente complesso e delicato, che deve essere accompagnato fin dall’inizio da una serie di attenzioni e strategie didattiche finalizzate a consolidare competenze linguistiche, contenuti del curricolo

e delle aree disciplinari e strategie di apprendimento (Ferrari & Pallotti, 2005). È evidente che tali competenze (linguistiche, cognitive e metacognitive) non possano essere delegate ai soli insegnanti di lingua, ma si co-costruiscono attraverso l’interazione di tutte le discipline (Coonan, 2000; Bozzone Costa, 2003; Balboni, 2008; Beacco, 2018). L’esposizione e la diffusione delle conoscenze, la trasposizione da un sistema semiotico a un altro, l’interazione e lo scambio di saperi, l’espansione e la creazione di nuove conoscenze, sono solo alcune delle funzioni che denotano il ruolo preminente del linguaggio nello studio di ogni disciplina scolastica (Beacco, 2018).

A partire dagli anni 2000 si utilizza il termine *literacy disciplinare* o *scientifica* per definire e raggiungere le competenze e le conoscenze richieste per affrontare in maniera autonoma e consapevole le nuove sfide della società della conoscenza (Commissione Europea, 2008). La padronanza delle competenze per lo studio è connessa col successo scolastico. Le inchieste *Programme for International Student Assessment* (PISA) dell’OCSE, che valutano la capacità degli studenti di risolvere compiti e problemi che si incontrano nella vita quotidiana, dimostrano che sono soprattutto i pubblici più vulnerabili a ottenere risultati più bassi e a fuoriuscire più facilmente dai percorsi scolastici (OCSE, 2011)<sup>3</sup>. Rientrano in questa categoria di vulnerabilità gli studenti provenienti da percorsi o storie familiari di immigrazione.

Il tema è sempre più di stringente attualità ed è presente nell’agenda di diverse istituzioni, in primis il Consiglio d’Europa. La *Raccomandazione del Comitato dei ministri agli Stati membri* del 2014 sostiene, infatti,

---

<sup>3</sup> PISA - acronimo di *Programme for International Student Assessment* - è un’indagine internazionale promossa dall’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e ha come oggetto di indagine gli studenti quindicenni. Attraverso una serie di test valuta la preparazione degli studenti ad affrontare la vita adulta e rileva le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e in ambito finanziario. Una sintesi ragionata sui risultati delle indagini OCSE PISA in Italia, reperibile in [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)

come lo sviluppo delle competenze in scolarizzazione sia correlato all'esigenza di equità nell'istruzione (Raccomandazione 39 CM/Rec., 2014). In Italia la volontà di sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, lingua di scolarità, ricorre anche in una delle *Dieci attenzioni e proposte* dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri. Il documento dimostra, appunto, come alla base di percorsi scolastici rallentati vi sia spesso una competenza linguistica in italiano non consolidata, essenziale alla riuscita scolastica (Miur, 2015).

È in questo contesto valoriale che è nata una delle articolazioni del progetto trentino, finanziato dal FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione), *L'inclusione nel tempo della pluralità*, denominata *Studiare in L2*. Tale azione ha coinvolto otto Istituti Secondari di Secondo Grado e di Formazione Professionale della città di Rovereto sul tema dell'insegnamento dell'italiano L2 come lingua per lo studio<sup>4</sup>. Il progetto ha avuto una durata biennale e ha coinvolto 54 docenti della scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale e 120 studenti tra i 15 e i 17 anni.

## 2. Contesto e obiettivi del progetto

Secondo il *Rapporto annuale sull'immigrazione in Trentino* (Ambrosini et. al., 2018) gli studenti di origine straniera nell'anno scolastico 2016-2017 sono stati 9.474, con un decremento rispetto agli anni precedenti in buona parte spiegabile con l'acquisizione della cittadinanza italiana da parte di molti giovani immigrati di seconda generazione (Centro Studi e ricerche IDOS, 2018, p. 372). L'incidenza straniera sul totale degli iscritti a scuola è dell'11,9%, dato che colloca il territorio trentino al di sopra della media

nazionale. È aumentato il numero di studenti stranieri nati in Italia (circa il 66%), le cosiddette seconde generazioni, elemento che dà la misura della stabilizzazione della popolazione straniera nella Provincia. In generale la popolazione studentesca straniera in Trentino è diffusa in tutti gli ordini di scuola, con un'incidenza del 12% sul totale degli alunni (particolarmente significativa in Vallagarina e nella valle di Cembra). Per concludere il quadro, il 60% degli studenti ha una nazionalità riconducibile a 5 Paesi: Romania, Albania, Marocco, Pakistan e Macedonia.

La presenza strutturale e riconosciuta degli studenti stranieri ha stimolato negli ultimi anni un vivace dibattito in ambito educativo e culturale che si pone l'obiettivo di valutare l'impatto che tale presenza ha sul sistema scolastico provinciale «anche alla luce delle persistenti disuguaglianze di condizioni e di opportunità e delle implicazioni in termini di politiche formative» (Ambrosini et al., 2018, p. 77). L'analisi dei dati sul successo scolastico, sui risultati delle prove INVALSI e sulla scelta scolastica al termine della scuola secondaria di primo grado, evidenziano come il percorso di inserimento degli alunni stranieri sia ancora segnato da difficoltà. Il divario di ripetenza fra alunni italiani e stranieri permane ancora molto ampio (il 4,9% degli studenti stranieri in Trentino è ripetente contro l'1% degli italiani) confermando di fatto il trend nazionale, che ha portato a parlare di un «modello di integrazione scolastica basata sul rallentamento» (Molina, 2012, p. 20). Persistono inoltre fenomeni di selettività (Favaro, 2014) nelle scelte successive alla scuola secondaria di primo grado da parte degli studenti con cittadinanza non italiana, che vengono indirizzati molto spesso verso gli istituti professionali giudicati, a torto, più facili e accessibili.

In questo contesto generale, la Rete In-

<sup>4</sup> Gli Istituti aderenti al progetto sono: l'Istituto di Istruzione don Milani (capofila) con annesso Centro EdA, il CFP Veronesi, l'IFP Alberghiero, l'ITI Marconi, l'ITET Fontana, il CFP Barelli, il Liceo Filzi, il Liceo Rosmini.

tercultura degli Istituti Secondari di Secondo Grado e di Formazione Professionale di Rovereto è da tempo impegnata a valutare l'efficacia di pratiche e percorsi finalizzati al successo scolastico di studenti plurilingue che hanno l'italiano come L2. L'azione progettuale *L'inclusione nel tempo della pluralità. Studiare in italiano L2* è stata l'occasione per riprendere, sperimentare e portare a sistema azioni già intraprese a livello locale negli anni precedenti, dando loro un impianto più strutturato, coeso e condiviso fra tutti gli attori coinvolti.

In particolare la pista di lavoro si è articolata in quattro segmenti operativi tra loro fortemente interconnessi:

1. *Analisi dei bisogni degli studenti di origine straniera* con il fine di:
  - a. conoscere i vissuti scolastici degli studenti e delle loro famiglie;
  - b. consentire un percorso scolastico più adeguato e motivante allo studente con difficoltà nell'italiano L2;
  - c. produrre "modelli" di percorsi didattici personalizzati per studenti di origine straniera.
2. *Formazione dei docenti per affrontare la complessità delle classi plurilingue*, allo scopo di:
  - a. aumentare la competenza dei docenti nella declinazione dei percorsi didattici personalizzati in riferimento al livello linguistico e alla situazione di partenza degli studenti e nell'applicazione delle tecniche di facilitazione e semplificazione linguistica alla lingua dello studio;
  - b. costruire e condividere in rete percorsi didattici finalizzati al consolidamento delle abilità connesse alle strategie di studio e delle competenze linguistiche trasversali necessarie per affrontare lo studio;
  - c. coniugare gli aspetti didattici innovativi con l'attenzione alla dimensione relazionale e affettiva.

3. *Azioni didattiche* in vista di:
  - a. facilitare negli studenti di origine straniera di remota immigrazione e di seconda generazione, soprattutto del biennio, l'apprendimento dei contenuti disciplinari;
  - b. potenziare le conoscenze linguistiche degli studenti nelle microlingue disciplinari;
4. *Valutazione e validazione dell'intero percorso* al fine di:
  - a. controllare la coerenza interna alle procedure di programmazione usate e descrivere lo scarto tra previsioni, processi e risultati conseguenti alle procedure utilizzate;
  - b. descrivere l'efficacia dei processi di innovazione che vengono avviati in termini di accrescimento di conoscenze, competenze, capacità, attività degli studenti stranieri;
  - c. individuare elementi di trasferibilità che emergono all'interno del processo di innovazione, in modo da tradurli in scelte di politica educativa.

### **3. L'analisi dei bisogni come core delle azioni di progettazione, personalizzazione e valutazione del percorso didattico**

La necessità di costruire una prassi per la rilevazione dei bisogni formativi da condividere ed estendere agli organismi collegiali delle scuole aderenti al progetto è scaturita sia per dare risposte adeguate ai diversi profili di studenti di origine straniera presenti nelle classi, sia per coinvolgere tutti i docenti dei consigli di classe ed evitare «l'equivoco della delega in bianco» (Ambrosi, 2012).

In un'ottica di "accoglienza competente" di cui parlano le *Linee guida per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nella Provincia di Trento*, ai docenti partecipanti è stato chiesto di raccogliere le informazioni

necessarie per meglio definire i bisogni degli studenti coinvolti (Provincia autonoma di Trento, 2012). Questo è avvenuto seguendo un modello di raccolta dati comune (Appendice 1), che ha permesso di superare l'immagine ormai stereotipata dello studente straniero percepito come colui o colei che "non sa parlare bene l'italiano"; inoltre ha permesso una riflessione sull'eterogeneità del background migratorio di ognuno e sui diversi bisogni formativi, dando valore ai singoli percorsi scolastici e al repertorio linguistico di cui ognuno è portatore. La presa di visione di queste biografie linguistiche ha sollecitato i consigli di classe a dare profondità e senso alla pratica dell'osservazione delle competenze e conoscenze dello studente, interrogandosi anche sulle modalità, i tempi e le risorse necessarie.

«Sono presenti nella scuola molti studenti con background migratorio, per la maggior parte si tratta di studenti di seconda generazione, non presentano difficoltà nella lingua della comunicazione ma, molti di loro, non conoscono bene la lingua dello studio e sono in difficoltà con i linguaggi specifici delle varie materie. Queste situazioni sono spesso di difficile individuazione e, a volte, rimangono sommerse venendo classificate come generico disimpegno»

(docente 4)

Dai dati raccolti è emersa come prioritaria la necessità di curare in particolar modo gli studenti che si trovano nella "fase ponte" che, come già anticipato, richiede attenzioni, strumenti e interventi mirati.

«La scuola ha da parecchi anni la figura del referente scolastico che lavora in sinergia con la Rete delle scuole superiori di Rovereto. L'esigenza è nata quando, discutendo con i referenti delle scuole superiori, ci si è resi conto che dopo il laboratorio della lingua della comunicazione mancava un laboratorio della lingua dello studio e che questo laboratorio doveva essere svolto all'interno delle singole scuole. Questo laboratorio è presente nella scuola dove lavoro, ma il passo ulteriore doveva essere quello di sensibilizzare i singoli docenti a ripensare i materiali e le verifiche per gli studenti

stranieri che non avevano ancora piena padronanza della lingua dello studio. Per questo si è pensato come Rete delle scuole superiori di attivare un corso di aggiornamento sulle tematiche della L2 e sulla gestione delle classi plurilingue al quale tutti i docenti potevano partecipare»

(docente 1)

Individuati i bisogni specifici, i consigli di classe hanno elaborato i Percorsi Didattici Personalizzati sia per i nuovi arrivati sia per alcuni studenti di remota immigrazione che necessitano in ogni caso di supporto linguistico. Ciò è in linea con quanto previsto dal *Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale*, che estende tali attenzioni anche agli studenti presenti sul territorio italiano da più di un anno per supportare la graduale acquisizione della L2 per studiare e apprendere (Provincia autonomia di Trento, 2008).

#### 4. La formazione docenti

Per tutta la durata del progetto i docenti sono stati coinvolti in una serie di incontri formativi che hanno suggerito un nuovo sguardo sulla disciplina insegnata. Si è riflettuto sulla normativa nazionale e provinciale in materia di insegnamento della L2, sulla personalizzazione dei percorsi didattici, sul Quadro Comune Europeo (QCER), sulle competenze BICS e CALP, cioè sulle caratteristiche della lingua per la comunicazione e della lingua per lo studio, sulle strategie di semplificazione e facilitazione dei testi di studio. Queste riflessioni hanno portato un considerevole numero di docenti a maturare una nuova consapevolezza sul tema dell'insegnamento linguistico in ambito scolastico e accademico.

«Ciò che ho avvertito come prioritario è sostenere il percorso di inserimento e di studio degli studenti di fascia linguistica A2 - B1, spesso sottoposti a richieste per loro inaccessibili; di conseguenza

dimostrare ai componenti di un consiglio di classe che, attraverso un lavoro effettivamente personalizzato ed individuato per livello linguistico, i risultati dello studente straniero possono essere più alti, la motivazione può essere forte e la valutazione sarà sicuramente più adeguata e trasparente»  
(docente 6)

Durante il percorso formativo sono state rilevate una serie di criticità su cui poi si è inteso lavorare:

- a. *di ordine linguistico*, in quanto l'apprendente si trova a imparare in una lingua non ancora ben consolidata, dove è necessario acquisire e/o rafforzare strutture fonologiche, ortografiche, grammaticali, lessicali, pragmatiche e testuali per affrontare testi e compiti di studio (Pallotti, 2000, pp. 159-160);
- b. *di ordine cognitivo*, in quanto è necessario identificare quali siano le competenze pregresse e le strategie e abilità di studio degli studenti, ma comprendere anche la strutturazione dei saperi (sia in termini di quantità, di nozioni che di statuto della disciplina);
- c. *di ordine relazionale e affettivo*, in quanto le limitate capacità di interazione, negoziazione e di scambio degli studenti stranieri possono limitare lo sviluppo dell'interlingua, il consolidamento delle abilità sociali con conseguente ricaduta sulla motivazione e l'autostima (Pallotti, 2000, p. 160).

L'attenzione a quest'ultimo punto - le variabili relazionali e affettive - ha portato i docenti ad ampliare la visuale di intervento prevedendo, accanto ad azioni di avvicinamento e supporto alla lingua per lo studio, anche una serie di interventi per mantenere e/o potenziare la *capitale sociale* di ognuno, cioè «la rete di relazioni strutturate in riferimento a componenti simboliche e alla cooperazione con i membri del gruppo» (Grasso, 2015, p. 205). Questo si è tradotto nel prevedere e nell'integrare metodologie a "mediazione sociale" (Caon, 2006; 2016) quali il *cooperative learning*, la didattica metacognitiva, il tutora-

to tra pari, la glottodidattica ludica.

Inoltre, un elemento di novità rispetto al percorso formativo è emerso a partire dalle riflessioni sulle difficoltà comunicative negli ambienti scolastici. Spesso queste criticità sono la causa della mancata diffusione di buone prassi e ottimi progetti nella comunità scolastica. Si è quindi investito un piccolo gruppo di docenti (circa uno per ogni istituto scolastico) del ruolo di *moltiplicatore*, ovvero di portavoce attivo delle consapevolezze e dei contenuti acquisiti per convincere i propri colleghi a sperimentare e utilizzare i materiali prodotti e le pratiche proposte. Per supportare il gruppo in questo ruolo di responsabilizzazione della propria formazione è stata introdotta in via sperimentale la figura di un'esperta *coach* che ha dedicato alcuni incontri alla condivisione e al sostegno di tecniche comunicative e motivazionali.

#### 4.1. *La definizione dei "curricoli disciplinari" come elementi propedeutici alla progettazione dei materiali e alla valutazione dei percorsi*

Attraverso l'organizzazione di veri e propri atelier di progettazione e di creazione di materiali didattici, la formazione è diventata sempre più operativa. I docenti, raggruppati per dipartimenti disciplinari, hanno selezionato i materiali di studio e i contenuti su cui lavorare, concependoli all'interno di un percorso più ampio e riflettuto, individuando con chiarezza competenze, abilità e conoscenze, nonché i prerequisiti necessari che ciascuna disciplina richiede.

Questa fase si è concretizzata nella definizione di "curricoli disciplinari" (Appendice 2), pensati come strumenti orientativi e basilari per la personalizzazione dei percorsi. Come evidenzia Mezzadri, le diverse fasi di apprendimento della lingua (lingua per la comunicazione, fase ponte, lingua per lo studio) non seguono sempre un iter conse-

quenziale e autonomo, spesso infatti «la dinamica dell’inserimento a scuola degli alunni stranieri li porta ad affrontare lo sviluppo delle competenze CALP in buona misura simultaneamente allo sviluppo delle competenze di tipo BICS, complicando ulteriormente il quadro» (Mezzadri, 2011, p. 16).

Partendo dalle suggestioni scaturite dal lavoro di Mezzadri, che si è occupato dell’elaborazione di descrittori basati sulle scale del Quadro Comune europeo e sulla creazione di un sillabo delle abilità di studio, e consapevoli delle diverse fasi acquisizionali della lingua, i docenti hanno definito i “curricoli disciplinari” mettendo in relazione le competenze linguistiche di uno studente in un dato momento del proprio percorso di acquisizione con le competenze richieste nell’area disciplinare (in termini di abilità e conoscenze).

La definizione dei “curricoli disciplinari” è risultata particolarmente utile per consentire:

- a. il coinvolgimento di tutti i docenti nel processo di acquisizione della lingua da parte dello studente di origine straniera;
- b. la redazione dei Percorsi Didattici Personalizzati: strumenti che le scuole della Rete adottano per accompagnare la delicata fase di acquisizione/apprendimento della lingua, grazie alla definizione e individuazione delle abilità di studio, delle conoscenze, delle metodologie da adottare;
- c. l’attuazione concreta del principio della “valutazione come specchio della programmazione” (*Linee guida per l’inserimento e l’integrazione degli studenti stranieri nella Provincia di Trento*, 2012); l’ancoraggio e la definizione di argomenti e di strategie didattiche diventano, infatti, elementi vincolanti in sede di valutazione degli apprendimenti e di valutazione degli studenti.

In sintesi, il gruppo ha convenuto che per gli studenti principianti assoluti il consiglio di classe coinvolto debba avviare ogni azione per consentire lo sviluppo della lingua per la comunicazione, attraverso l’organizza-

zione di laboratori di italiano L2, esperienze di classi aperte, interventi individualizzati. A un livello successivo (corrispondente all’A2), sebbene l’apprendente si trovi ancora in una fase di contatto e scoperta, si ritiene che lo studente possa essere avvicinato alla lingua disciplinare, introducendo nel percorso alcune strategie di apprendimento e di studio. In questa fase può rendersi necessario, ci ricorda sempre Mezzadri (2011), l’introduzione e l’anticipazione di forme tipiche della lingua per lo studio (per es. la forma del *si impersonale*). È bene comunque che i contenuti affrontati siano molto concreti e fortemente contestualizzati, mediati da un’ incisiva azione didattica. Questa deve prevedere fra l’altro attenzioni quali:

- a. l’utilizzo di un eloquio rallentato da parte dell’interlocutore (il docente/facilitatore) che deve mantenere un atteggiamento fortemente collaborativo;
- b. la semplificazione testuale, cioè la scrittura di testi controllati;
- c. la possibilità di poter usufruire di tempi e sussidi adeguati per facilitare l’interazione e le attività di classe.

Nella “fase ponte” e nella successiva fase della lingua per lo studio gli sforzi devono invece essere indirizzati a rendere l’apprendente sempre più autonomo nello svolgimento di compiti e operazioni e nel trattamento dei testi di studio.

Per una visione di esempi di curricolo disciplinare e di sillabo morfo-sintattico si vedano le Appendici 2 e 3.

#### 4.2. *La produzione di materiali didattici per avvicinare alla lingua per lo studio*

Considerato che, in fase di progettazione, una delle difficoltà maggiori segnalate dai docenti era l’utilizzo del manuale disciplinare da parte degli studenti con italiano L2, si è deciso di lavorare sulla creazione di materiali didattici utili a permettere l’accesso alle co-

noscenze, alla loro acquisizione e riutilizzo. La premura a leggere i testi con uno sguardo più da “linguista” che da cultore della materia, ha portato il gruppo a riflettere su quali materiali selezionare, quali strategie utilizzare per la loro rielaborazione e quali modalità scegliere per proporli agli studenti, in modo che fossero il più possibile consoni alle loro specifiche esigenze.

Come si può vedere nella Fig. 1, che riporta alcuni dati raccolti a fine progetto, i docenti hanno adottato diverse modalità di lavoro per la proposta dei materiali, mostrando un’autonomia creativa. È stato un po’ come ritrovare una pratica artigianale, finalizzata alla trasmissione, alla condivisione e all’implementazione di altri sguardi differenti.

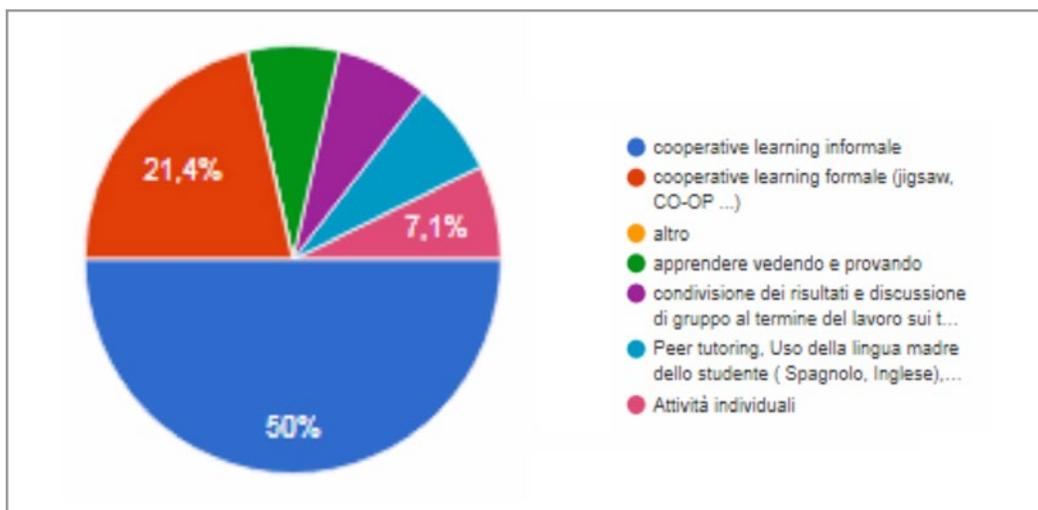


Fig. 1 - Modalità di lavoro utilizzate per la proposta dei materiali elaborati.

Per quanto riguarda invece le modalità di rielaborazione, la scelta più comune è stata la trasformazione dei materiali selezionati, pagine e pagine di manuali di difficile lettura per studenti che non hanno competenze linguistiche consolidate. Si è ricorso a una serie di strategie di modificazione dei testi finalizzata ad agevolare la comprensione (Ferrari, 2003). Le tecniche scelte sono state le seguenti:

a. *Semplificazione*, cioè un approccio che trasforma il testo rendendone più agevole la lettura grazie all’utilizzo di un lessico più semplice, dove i termini specifici, le abbreviazioni o le metafore vengono sostituiti con termini più chiari e ad alta frequenza, mentre a livello sintattico si prediligono frasi più brevi; la semplificazione prevede anche l’esclusione di forme figurate, di espressioni idiomatiche e di

nominalizzazioni. Questa fase è finalizzata prioritariamente a favorire l’accesso ai contenuti disciplinari con il fine di portare lo studente a familiarizzare con il lessico e con le categorie concettuali della disciplina (Amoruso, 2010).

b. *Redazione di testi a elevata comprensibilità*, che prevede la scrittura di testi attraverso l’applicazione di precisi criteri inerenti il lessico, la morfo-sintassi, la testualità, l’organizzazione dei contenuti, la presentazione grafica: chi scrive ponendosi seriamente il problema della comprensione da parte di un destinatario specifico, deve esercitare un forte controllo sulla propria scrittura (controllo tanto maggiore quanto più vasta è la distanza linguistica, culturale e sociale tra emittente e ricevente).

c. *Facilitazione testuale*, strategia didattica che ha come oggetto il testo autentico di studio e che porta il docente ad apportare “elementi facilitanti” per favorirne la lettura e la comprensione (Bertocchi, 2003). Tale modalità preserva dunque l'integrità del testo originale, ma aggiunge attività di pre-lettura, lettura e post-lettura che implicano un approccio attivo al testo, attraverso cui gli studenti vengono allenati a sviluppare fondamentali competenze che li rendano sempre più autonomi nell'affrontare la lingua complessa dei testi di studio.

Diversi docenti hanno deciso di lavorare direttamente sui testi scegliendo quest'ultima strategia, che ha il pregio di offrire input più ricchi con conseguenze positive nell'apprendimento della L2. Sono stati quindi proposti input accessibili a più livelli attraverso, per esempio, il ricorso a un brainstorming collettivo nella fase di pre-lettura, a compiti e attività stratificate nella fase di lettura, anche con l'utilizzo di schemi, mappe concettuali, glosse e interventi grafici per mettere in rilievo alcuni elementi, ad attività ricorrenti in fase di post-lettura, come per esempio la redazione di un glossario di classe, attività più ludiche o di lavoro cooperativo. Questa scelta metodologica è risultata particolarmente apprezzata perché impatta sul senso di autoefficacia dell'apprendente, sulla motivazione e sul benessere scaturito dal senso di appartenenza alla classe.

Tutti i docenti hanno inoltre ritenuto importante individuare un *focus linguistico* che portasse interesse su uno o più elementi linguistici (lessicali, morfo-sintattici o testuali) ricorrenti o significativi nel testo o per la disciplina. Questa è forse la parte più complessa da gestire per un docente disciplinare, ma può essere agevolata da una stretta collaborazione con un facilitatore linguistico o un

insegnante di lingua. L'attenzione all'importanza di come la lingua veicola i contenuti è stata compresa maggiormente grazie alla serrata collaborazione tra docenti di ambiti disciplinari diversi:

«Quando si lavora insieme, se io vedo un'unità di cui non so nulla, è veramente fantastico perché sono nella posizione dello studente e il mio collega per la prima volta si accorge che quello che riteneva fosse la base non è la base»

(docente 7)

«La cosa vincente di questo è stato il momento in cui hanno distribuito i nostri lavori, dati ad altri, e io ho avuto i commenti delle colleghe: sono stati fantastici»

(docente 5)

## 5. Valutazione e validazione dell'intero percorso

I materiali prodotti dai docenti (31 proposte) sono stati sperimentati tra novembre 2017 e giugno 2018. Hanno coinvolto 120 studenti stranieri (di cui 80 studenti extra UE e 40 con situazioni particolari, ovvero studenti con doppia cittadinanza, figli di immigrati di seconda generazione, stranieri in adozione) e occupato, in termini di tempo con gli studenti, 95 ore di sperimentazione. Quest'ultima fase ha sviluppato negli insegnanti una nuova *forma mentis* che ha consentito, grazie anche a un lavoro di auto osservazione o osservazione da parte di un docente esterno, di valutare e adottare in modo più critico ed efficace i testi e i materiali didattici, nonché la funzionalità delle attività proposte e l'efficacia di pratiche inclusive come il ricorso a metodologie cooperative. Gli esiti delle osservazioni, raccolte tramite un *diario di bordo* o una scheda compilata da un *osservatore esterno*<sup>5</sup>, sono stati basilari per un'ultima revisione dei materiali.

<sup>5</sup> Si tratta di due modelli di schede operative concordate con i docenti per raccogliere le loro osservazioni in modo sistematico sulla sperimentazione dei materiali d'aula prodotti.

Il risultato più sorprendente dell'intero percorso è stata la visione inclusiva nei confronti della classe come ambiente di apprendimento per tutti:

«Le colleghe hanno fatto un ottimo lavoro e quando l'hanno utilizzato lo hanno fatto per la classe, non solo per gli stranieri. Loro erano contentissime della sperimentazione in classe, hanno detto di essere finalmente riuscite in due ore a far capire tutto un argomento complesso. E lo hanno capito tutti»  
(*docente 4*)

«Molte delle lezioni sarebbero utili anche per i nostri ragazzi. Quante volte ho sentito dire ai colleghi, che non sono facilitatori, che questo va bene per tutti. Vuol dire che tutti ne hanno bisogno»  
(*docente 3*)

Riguardo alle forme di valutazione finale, per quanto concerne i docenti si è proposta una pratica di riflessione narrativa per ripercorrere tutte le azioni in uno sguardo di globalità, mettendo in rilievo punti di forza e debolezza, nuove consapevolezze e attenzioni e la valutazione dei percorsi di apprendimento:

«Penso che l'esperienza debba essere proseguita, soprattutto nella direzione di una maggiore condivisione da parte dei docenti di buone pratiche didattiche e di materiali da sperimentare in aula, proprio perché vedo come molto stringente l'esigenza, anche per la mutazione multiculturali della composizione dei gruppi classe, di rivedere, ripensare, riadattare la didattica d'aula, a partire dalla revisione delle proprie strategie d'insegnamento e dei materiali utilizzati»  
(*docente 7*)

Per quanto riguarda gli studenti e l'impatto che tali azioni hanno avuto sugli esiti scolastici, ciò è difficile da stabilire, trattandosi di azioni temporalmente minime all'interno di percorsi scolastici complessi e influenzati da numerose variabili. Più realistico è capire se l'insegnante abbia registrato un cambiamento da parte dello studente o della classe, cambiamento che può essere nell'attenzione, nella partecipazione e anche nei risultati, e incrociare le osservazioni con le percezioni che hanno avuto gli stessi studenti coinvolti,

proprio in rapporto alle modalità e ai materiali proposti. Riguardo questo aspetto, nella fase conclusiva del progetto sono state raccolte le voci di una decina di studenti per mezzo di interviste. Ne risultano ancora più accentuate le caratteristiche di singolarità e unicità dei percorsi di questi studenti "stranieri", ma emerge il comune apprezzamento verso gli strumenti didattici utilizzati e le modalità di lavoro proposte:

«Per me è stato utile, perché per me è più facile e capisco di più. C'era per esempio un esercizio di grammatica. C'erano parole difficili. Poi le abbiamo capite»  
(*studentessa Istituto professionale*)

«Del percorso cosa ricordo? Ricordo dell'insegnante e delle letture che mi faceva fare, le stesse dei miei compagni, ma con degli esercizi per capire la lingua. Ricordo che questo grande impegno è diventato anche il mio perché capivo e potevo partecipare. È stato importante per me, per non lasciare, per farmi l'idea che anche io avevo una possibilità»  
(*studentessa Istituto professionale*)

Traspare in particolare tra le righe il potenziale innescarsi di processi di rimotivazione allo studio e di crescita dell'autostima.

Il bisogno di "appartenere" al cammino di una classe è messo invece in risalto dalle seguenti riflessioni:

«Un consiglio che darei? Non lasciarli (gli studenti) da soli di sicuro, farli sentire parte della classe. Non farli sentire che non sono una parte della classe e dell'istituto»  
(*studente Istituto professionale*)

«Mia madre mi ha detto che la scuola si è presa cura di me e ha ragione. Dopo il primo momento così di stranezza, ho ripreso in mano la mia vita: ho amici a scuola, faccio le attività, vado avanti con il programma. Chi l'avrebbe detto solo due anni fa, quando sono partito dalla Moldavia? Ci deve essere cura da parte della scuola, dei professori e da parte dello studente, poi tutto si risolve»  
(*studente Istituto tecnico*)

La chiave per una buona riuscita potrebbe essere evinta da quest'ultima testimonianza:

l'importanza della "cura" da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento.

L'aspetto della "cura" è stato un punto di attenzione, ma anche di criticità, nel corso dell'intero progetto: la sinergia tra le varie componenti, tanto necessaria quanto a volte fragile, ha richiesto frequentemente interventi di rifocalizzazione, rimotivazione e riorganizzazione dei ruoli, con l'obiettivo di

responsabilizzare ciascuno sui propri compiti e di cementare le relazioni intorno a finalità comuni. Questo lavoro, seppur faticoso in vari momenti, si è rivelato fondamentale per gettare le basi che fanno ben sperare nella possibilità di portare a sistema le pratiche formative e gli strumenti sperimentati, superando il rischio, sempre in agguato, dell'oblio legato alla chiusura del progetto.

Quadro 1: Dati biografici

**Biografia personale**

L'allievo è:

- immigrato con la famiglia
- ricongiunto a famiglia immigrata
- immigrato da solo ("minore non accompagnato")
- nato in Italia da famiglia immigrata
- figlio di coppia mista
- giunto per adozione internazionale
- sinti o rom
- altro (specificare): \_\_\_\_\_

**Biografia scolastica**

- All'estero numero di anni e ordini di scuola frequentati: \_\_\_\_\_
- In Italia numero di anni e ordini di scuola frequentati: \_\_\_\_\_

**Biografia linguistica**

- Lingua d'origine: \_\_\_\_\_
- Lingua usata in famiglia: \_\_\_\_\_
- Altre lingue straniere acquisite/apprese: \_\_\_\_\_

Frequenta attualmente corsi extrascolastici di italiano come L2?

- No
- Sì (specificare ente organizzatore, sede, ecc.) \_\_\_\_\_

Quadro 2: Conoscenza dell'italiano (da compilare sulla base di osservazioni e prove specifiche, utilizzando i descrittori del QCER).

Ascoltare	_____
Parlare	_____
Leggere	_____
Scrivere	_____

Quadro 3: Crediti riconosciuti in ingresso

A seguito della documentazione presentata (schede di valutazione, traduzione giurata di titoli conseguiti all'estero, dichiarazione di valore, ecc.) e degli accertamenti effettuati, vengono riconosciuti i seguenti crediti in ingresso (indicare per ciascuna disciplina le ore di credito riconosciute e la valutazione).

Disciplina	Credito espresso in ore	Valutazione

**Competenze pregresse (extralinguistiche e in lingua d'origine) a seguito del colloquio/test** \_\_\_\_\_

Esempi di “curricolo disciplinare” della materia Laboratorio di Estetica  
(Settore servizi-Estetica)

**Laboratorio professionale Propedeutico e di Estetica**

**A2 (QCER)** Comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Competenze disciplinari da sviluppare o potenziare <sup>6</sup>	Abilità di studio correlate al livello di lingua	Conoscenze
<p>Realizzare semplici trattamenti e servizi sulla base delle istruzioni ricevute nel rispetto delle norme di igiene, sicurezza, salvaguardia ambientale, verificando il proprio operato e i risultati raggiunti.</p> <p>Allestire e riordinare il posto di lavoro in funzione del trattamento e servizio rispettando le norme di igiene, sicurezza e salvaguardia ambientale.</p> <p>Realizzare trattamenti e servizi di base rispettando i protocolli di igiene e sicurezza.</p>	<p>Riconoscere il significato di alcuni termini essenziali della disciplina come parti del corpo (es. capello, pelo, pelle,...); igiene personale (es. sapone, disinfettante,...); alcuni strumenti di lavoro (forbici, pinze,...), alcuni segnali di divieto e pericolo.</p> <p>Riconoscere all'interno di un discorso pronunciato lentamente e chiaramente parole note o studiate.</p> <p>Rispondere in modo molto semplice con singole parole a domande riferite al percorso didattico affrontato in classe, purché sia affiancato da materiale paratestuale e sia dato il tempo necessario per la risposta.</p> <p>Comprendere il significato generale di un testo disciplinare opportunamente didattizzato (semplificato).</p> <p>Ricostruire un semplice testo per iscritto in forma paratattica sui temi trattati facendo ricorso ad immagini.</p> <p>Completare semplici appunti con parole o brevi frasi studiate sull'argomento oggetto di studio purché mediati da materiali opportunamente didattizzati (schede, griglie,...).</p> <p>Individuare i principali segnali di divieto, pericolo, prescrizione, tipici delle lavorazioni del settore.</p> <p>Applicare, senza verbalizzazione, di semplici procedure, protocolli e tecniche di igiene, pulizia e riordino degli spazi e degli strumenti di lavoro.</p> <p>Effettuare, senza verbalizzazione, lo smaltimento dei rifiuti in modo corretto.</p>	<p>L'insegnante opererà una scelta dei contenuti fra quelli previsti dalle Linee guida previste dai Piani di Studio provinciali.</p> <p>Lessico fondamentale della disciplina.</p>

Metodologie	Verifica
<p>Utilizzo di materiali semplificati, di materiale illustrativo.</p> <p>Eventuale comunicazione in forma personalizzata utilizzando una lingua veicolare (inglese, francese,...)</p> <p>Ricorso ad attività per acquisire/memorizzare/consolidare il lessico (es. cloze).</p> <p>Redazione di un vocabolario specifico della disciplina e/o di una rubrica.</p>	<p>Esercizi di vero/falso chiari senza distrattori.</p> <p>Completamento di tabelle finalizzate a individuare le informazioni essenziali.</p> <p>Semplice esposizione (descrizione e/o nominalizzazione) su tematiche disciplinari attraverso l'utilizzo di immagini.</p>

<sup>6</sup> Si tratta di competenze riportate nel documento Piani di studio dei percorsi triennali – quadriennali – di istruzione e formazione professionale in Provincia di Trento. Per approfondimenti: Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1682 del 03 agosto 2012; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 2171 del 15 ottobre 2012; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 228 del 02 febbraio 2014; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1506 del 04 settembre 2014; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1507 del 04 settembre 2014; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 458 del 31 marzo 2016; Deliberazione della Giunta Provinciale n. 661 del 05 maggio 2017.

**B1  
(QCER)**

È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.

Competenze disciplinari da sviluppare o potenziare	Abilità di studio correlate al livello di lingua	Conoscenze
<p>Realizzare semplici trattamenti e servizi sulla base delle istruzioni ricevute nel rispetto delle norme di igiene, sicurezza, salvaguardia ambientale, verificando il proprio operato e i risultati raggiunti.</p> <p>Allestire e riordinare il posto di lavoro in funzione del trattamento e servizio rispettando le norme di igiene, sicurezza e salvaguardia ambientale.</p> <p>Realizzare trattamenti e servizi di base rispettando i protocolli di igiene e sicurezza.</p>	<p>Riconoscere ed utilizzare il significato di alcuni termini essenziali della disciplina come parti del corpo; igiene personale; alcuni strumenti di lavoro; alcuni segnali di divieto e pericolo.</p> <p>Comprendere i punti fondamentali di un tema oggetto di studio, semplici informazioni tecniche quali istruzioni e procedure, nel contesto laboratoriale, purché pronunciato con chiarezza e affiancato da attività di preascolto.</p> <p>Comprendere testi disciplinari facilitati o didattizzati con ampie attività di prelettura.</p> <p>Produrre un testo oralmente o per iscritto sui temi trattati, strutturato in una sequenza lineare di punti, a patto che sia concesso un tempo sufficiente per elaborare la risposta.</p> <p>Prendere semplici appunti, di solito brevi frasi, sull'argomento oggetto di studio, utilizzando materiali di accompagnamento (mappe, griglie).</p> <p>Individuare i principali segnali di divieto, pericolo, prescrizione, tipici delle lavorazioni del settore.</p> <p>Applicare e spiegare semplicemente le principali tecniche di un trattamento estetico (es. specifico al viso – epilazione – manicure estetico – massaggio del corpo di base – pedicure estetico – trucco di valorizzazione).</p> <p>Applicare e spiegare semplicemente procedure, protocolli e tecniche di igiene, pulizia e riordino degli spazi e degli strumenti di lavoro.</p> <p>Curare la propria igiene e il proprio aspetto e utilizzare un linguaggio rispettoso della dignità delle persone e dei loro ruoli.</p> <p>Effettuare e descrivere semplicemente lo smaltimento dei rifiuti in modo corretto.</p>	<p>L'insegnante opererà una scelta dei contenuti fra quelli previsti dalle Linee guida previste dai Piani di Studio provinciali.</p> <p>Lessico di base della disciplina.</p>
Metodologie		Verifica
<p>Redazione di una rubrica con i termini necessari per consolidare il lessico specifico della disciplina.</p> <p>Dispense, sintesi e pagine di manuale facilitate.</p>		<p>Esercizi di vero/falso.</p> <p>Completamento di tabelle finalizzate a individuare le informazioni essenziali.</p> <p>Cloze.</p> <p>Esposizione su tematiche disciplinari ricorrendo a supporti quali: immagini, schemi, semplici mappe.</p>

**B2  
(QCER)**

È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento di attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.

Competenze disciplinari da sviluppare o potenziare	Abilità di studio correlate al livello di lingua	Conoscenze
<p>Realizzare semplici trattamenti e servizi sulla base delle istruzioni ricevute nel rispetto delle norme di igiene, sicurezza, salvaguardia ambientale, verificando il proprio operato e i risultati raggiunti.</p> <p>Allestire e riordinare il posto di lavoro in funzione del trattamento e servizio rispettando le norme di igiene, sicurezza e salvaguardia ambientale.</p> <p>Realizzare trattamenti e servizi di base rispettando i protocolli di igiene e sicurezza.</p>	<p>Riconoscere e utilizzare il lessico della disciplina.</p> <p>Comprendere i punti fondamentali (concreti e astratti) di un tema oggetto di studio, istruzioni e procedure.</p> <p>Comprendere testi disciplinari ricorrendo al dizionario.</p> <p>Produrre un testo oralmente o per iscritto sui temi trattati riportando esempi.</p> <p>Sintetizzare informazioni e schematizzare testi espositivi.</p> <p>Cogliere nessi causali e reti di relazione fra gli eventi ricorrendo ad attività predisposte ad hoc.</p> <p>Individuare i principali segnali di divieto, pericolo, prescrizione, tipici delle lavorazioni del settore.</p> <p>Applicare e spiegare per punti e in maniera ordinata le principali tecniche di un trattamento estetico (es. specifico al viso – epilazione – manicure estetico – massaggio del corpo di base – pedicure estetico – trucco di valorizzazione).</p> <p>Applicare e spiegare per punti e in maniera ordinata procedure, protocolli e tecniche di igiene, pulizia e riordino degli spazi e degli strumenti di lavoro.</p> <p>Curare la propria igiene e il proprio aspetto e utilizzare un linguaggio rispettoso della dignità delle persone e dei loro ruoli.</p> <p>Effettuare e descrivere lo smaltimento dei rifiuti in modo corretto.</p>	<p>Contenuti descritti nelle Linee guida provinciali.</p> <p>Lessico della disciplina.</p>
Metodologie	Verifica	
<p>Materiale didattizzato per ampliare il lessico (sinonimia).</p>	<p>Esercizi di vero/falso.</p> <p>Completamento di tabelle finalizzate a individuare le informazioni.</p> <p>Risposte aperte.</p> <p>Esposizione orale.</p>	

**Elementi morfo-sintattici funzionali alla lingua dello studio - livello A2 iniziale**

Oltre alle strutture del livello A1, si lavora sull'anticipazione degli elementi morfo-sintattici sotto riportati per rispondere alle esigenze della lingua dello studio.

- Articoli determinativi e indeterminativi
  - Nome genere e numero
  - Aggettivi qualificativi
  - Concordanza articolo, nome, aggettivo
  - Pronomi personali
  - Aggettivi e pronomi possessivi
  - Aggettivi e pronomi dimostrativi
  - Aggettivi e pronomi indefiniti di uso frequente: *tutto, molto/tanto, poco, alcuni, niente/nessuno*
  - Numerali cardinali e ordinali
  - Avverbi di modo (*-mente, bene, male*)
  - Avverbi di:
    - affermazione, dubbio e negazione (*sì, no, non, forse, certo*)
    - tempo (*prima, poi, dopo, già, ora/adesso, sempre, mai, oggi, domani, ieri, fa, ecc.*)
    - luogo (*qui/qua, lì/là, sopra, sotto, giù, dentro, fuori, vicino, lontano, davanti, dietro, a destra, a sinistra, ecc.*)
  - Coniugazione attiva di essere e avere, dei verbi regolari, irregolari e riflessivi più frequenti e dei verbi modali potere, dovere e volere, ai seguenti modi e tempi:
    - indicativo presente
    - passato prossimo
    - stare + gerundio
    - forma di cortesia *vorrei*
  - Uso logico della punteggiatura
  - Frase affermativa, negativa e interrogativa
-

## Elementi morfo-sintattici funzionali alla lingua dello studio - livello A2

- Pronomi personali tonici e atoni (diretti e indiretti)
  - Particella *ne* (solo partitivo), solo in ricezione
  - Particella *ci* (solo di luogo), solo in ricezione
  - Pronomi relativi nelle forme *che* e *cui*
  - Coniugazione attiva di *essere* e *avere*, dei verbi regolari, irregolari e riflessivi più frequenti e dei verbi modali *potere*, *dovere* e *volere*, ai seguenti modi e tempi:
    - indicativo passato prossimo: accordo con i pronomi diretti
    - indicativo imperfetto descrittivo
    - indicativo futuro semplice
    - imperativo (forma attiva e negativa alla 2<sup>a</sup> persona singolare e plurale)
    - imperativo delle forme di cortesia con i verbi più frequenti (*entrare*, *scusare*, *sedersi*, ecc.)
    - indicativo passato remoto, solo in ricezione
    - verbi fraseologici: *stare per*, *smettere di*, *cercare di*, *provare a*, ecc.
    - verbi di uso frequente seguiti dalle preposizioni *a* e *di*
    - la forma impersonale (*sì*, *uno*)
    - i verbi impersonali (*basta*, *bisogna* + infinito, *essere* + aggettivo + infinito, alcuni verbi meteorologici)
    - il *sì* passivante, solo in ricezione
    - la forma passiva, solo in ricezione
  - Preposizioni improprie e locuzioni preposizionali: *a lato*, *a fianco*, *attraverso*, *circa*, *durante*, *fino a*, ecc.
  - Uso logico della punteggiatura
  - Funzione testuale dei seguenti connettivi:
    - copulativi (*inoltre*, *nemmeno*, *né*)
    - avversativi (*mentre*, *tuttavia*)
    - causali (*dato che*, *poiché*, *siccome*)
    - conclusivi (*dunque*, *perciò*, *quindi*, *di conseguenza*)
    - correlativi (*o... o*, *sia... sia/che*, *né... né*)
    - temporali (*non appena*, *dopo che*, *finché*, *prima di* + infinito)
  - Funzione testuale dei seguenti altri connettivi:
    - per esprimere un parere (*secondo me*, *a mio parere*)
    - per elencare (*primo... secondo...*, *in primo luogo... in secondo luogo...*, *innanzitutto*, *poi*, *infine*, *eccetera*)
    - per contrapporre (*da una parte*, *dall'altra*)
    - per introdurre (*per quanto riguarda*)
  - Periodo ipotetico della realtà introdotto da *se* con indicativo presente e futuro
-

- Gradi dell'aggettivo
  - Particella *ne* (solo partitivo)
  - Particella *ne* (con alcuni verbi seguiti dalle preposizioni *di* o *da*)
  - Particella *ci* (solo di luogo)
  - Particella *ci* (con alcuni verbi seguiti dalle preposizioni *a* o *su*)
  - Pronome relativo *doppio chi*
  - Aggettivi e pronomi indefiniti di uso frequente: *ciascuno, ognuno, qualunque/qualsiasi, ecc.*
  - Coniugazione della forma attiva e riflessiva dei verbi regolari, irregolari e modali nei seguenti tempi:
    - indicativo passato remoto
    - indicativo futuro anteriore, solo in ricezione
    - indicativo trapassato prossimo
    - condizionale presente
    - forme del congiuntivo presente, passato, imperfetto e trapassato, solo in ricezione
    - gerundio in funzione temporale, causale e modale, solo in ricezione
    - verbi fraseologici: *fare* + infinito, *lasciare* + infinito, *essere sul punto di*, *terminare di*, *tentare di*
    - la forma passiva (con gli ausiliari *essere* e *venire*)
    - la forma impersonale con *uno*
  - Funzione testuale dei seguenti connettivi:
    - avversativi (*tuttavia, bensì, comunque*)
    - causali (*dato che, visto che*)
    - conclusivi (*per cui, per questo, pertanto*)
    - copulativi (*pure*)
    - correlativi (*non solo... ma anche*)
    - finali (*allo scopo di*)
    - temporali (*fino a quando, appena che, ecc.*)
    - consecutivi (*al punto da, così da, ecc.*)
  - Funzione testuale dei seguenti altri connettivi per:
    - esprimere un parere (*a mio avviso, per quanto mi riguarda*)
    - elencare (*in ultimo, da ultimo*)
    - contrapporre (*da un lato, dall'altro*)
    - introdurre (*per quanto concerne, relativamente a, in riferimento a, rispetto a*)
  - Periodo ipotetico della possibilità, solo in ricezione
-

## Bibliografia

- Ambrosi, S. (2012). Teoria e prassi dell'italiano L2 come lingua per lo studio. *Laboratorio Itals*, novembre 2012. Available from: [www.itals.it](http://www.itals.it).
- Ambrosini, M., Boccagni, P., & Piovesan, S. (2018). *L'immigrazione in Trentino Rapporto annuale 2017*. Trento: Cinformi.
- Amoruso, C. (2011). *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi della classe plurilingue*. Palermo: Palumbo.
- Balboni, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Beacco, J.C. (2018). La lingua nelle discipline scolastiche. Trento: IPRASE. Available from: [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it).
- Bertocchi, D. (2003). La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue. In R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*. Bergamo 17-19 giugno 2002. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di), (2006). *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di), (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Bonacci/Loescher.
- Centro Studi e ricerche IDOS (2018). *Dossier statistico Immigrazione*. Roma: Centro Studi e ricerche IDOS.
- Commissione Europea (2008). *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*. Available from: <http://eurollex.europa.eu>.
- Consiglio d'Europa - Italiano LinguaDue (2014). *Raccomandazione CM/ Rec (2014) 5 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico*. Available from: <http://riviste.unimi.it>.
- Coonan, C.M. (2000). *La lingua straniera come veicolo di apprendimento*. Milano: SELM, pp. 2-15.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students, California Association for bilingual education*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Favaro, G. (2014). Stranieri e diseguali? Le scelte scolastiche degli adolescenti non italiani, tra rappresentazioni, ostacoli e attese. In *Educazione interculturale*, n. 12 (1), pp. 9-27.
- Favaro, G. (2010). Una lingua "seconda e adottiva". L'italiano delle seconde generazioni. In *Italiano LinguaDue*, n. 1. 2010, pp. 1-14. Available from: <http://riviste.unimi.it>.
- Favaro, G. (2009). L'italiano L2: autoapprendimento e narritività. In *Italiano LinguaDue*, n. 1. 2010, pp. 1-14. Available from: <http://riviste.unimi.it>.
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano-Firenze: RCS, La Nuova Italia.
- Ferrari, S. (2003). Comprensione e Lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale. In R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del convegno-seminario Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio*. Bergamo 17-19 giugno 2002. Perugia: Guerra, pp. 85-110
- Ferrari, S., & Pallotti, G. (2005). Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano. In Iori B. (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Franco Angeli.
- Grassi, R., Valentini, A., & Bozzone Costa, R. (2003). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*. Perugia: Guerra.

- Grasso, M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Educazione familiare*, n. 1. Available from: <http://www.fupress.net>
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Minuz, F. (2004). I manuali scolastici: un problema di lingua. In Marellò C., Bosc F., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*. Torino: Loescher.
- MIUR - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur (2015). *Diversi da chi?* Available from: [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Available from: [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- Molina, S. (2012). L'integrazione delle seconde generazioni e il ruolo dell'italiano per lo studio. In *Italiano LinguaDue*, n. 1., pp. 20-30. Available from: <http://riviste.unimi.it>.
- OCSE (2011). *Come si stanno adattando i sistemi scolastici al crescente numero di studenti immigrati?* Available from: [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it).
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing. Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Pallotti, G. (2000). Lavorare la comprensione dei testi scritti. In Balboni P.E. (a cura di), *ALIAS Approccio alla Lingua italiana per Allievi Stranieri*, Torino: Theorema.
- Provincia autonoma di Trento (2012). *Linee guida per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri delle istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*. Available from: <http://www.vivoscuola.it>
- Provincia autonoma di Trento, Decreto del presidente della provincia 27 marzo 2008, n. 8-115/ Leg, *Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale*. Available from: <http://www.vivoscuola.it/leggi-e-regolamenti>.
- Tasan-Kok, T., Van Kempen, R., Raco, M., & Bolt, G. (2014). *Towards Hyper-Diversified European Cities: A Critical Literature Review*, Utrecht: Utrecht University, Faculty of Geosciences.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implication. In *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6): 1024–1054.



**Leila Ziglio***Sociologa delle migrazioni e formatrice indipendente***[pp. 267-283]****Maria Arici***Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE)*

# “Compagni di viaggio”. Il dispositivo del tutoring in favore di studenti di origine straniera in condizione di fragilità

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:  
E-mail: leilaziglio@gmail.com

---

## **Estratto**

L'articolo ripercorre la storia dei diversi progetti che dal 2013 hanno consentito la sperimentazione nella scuola trentina del dispositivo del *tutoring*, proposto come risposta innovativa ai bisogni concreti degli adolescenti di origine straniera, il cui cammino è spesso irto di difficoltà e sfide da superare. Finalità comune ai progetti è il facilitare i percorsi scolastici e sociali di adolescenti in condizioni di vulnerabilità, orientandoli verso il successo, contrastando i fenomeni di dispersione e abbandono scolastico e contribuendo a rafforzarne la resilienza, intesa come capacità di affrontare e superare ostacoli.

**Parole chiave:** Tutoraggio, Successo scolastico e formativo, Adolescenti stranieri in condizione di vulnerabilità, Fragilità, Resilienza.

## **Abstract**

The paper illustrates the sequence of projects that since 2013 have allowed to experiment tutoring in Trentino schools, proposed as an innovative solution for the actual needs of foreign adolescents whose path is often strewn with obstacles and challenges to be overcome. The common aim of the projects is to make it easier for adolescents living in vulnerable conditions to proceed successfully through school and social life, preventing dropping-out and early school leaving phenomena, and contributing to reinforce their resilience, intended as their capability to face and overcome obstacles.

**Keywords:** Tutoring, Educational and training success, Foreign adolescents in vulnerable conditions, Fragility, Resilience.

## 1. Le motivazioni di fondo

La condizione di migrazione costituisce uno tra i fattori di rischio che espongono gli adolescenti alla probabilità d'insuccesso scolastico e di sviluppo di difficoltà emotivo-relazionali e comportamentali (Bertolini, Lalla & Toscano, 2011; Bugli, Conte & Laffi, 2015; MIUR Ufficio Statistica e Studi, 2017; 2018). Per quanto concerne il loro percorso di istruzione, tutti i dati concordano sulla rilevante percentuale di ritardo scolastico di uno o più anni rispetto all'età anagrafica e sulla canalizzazione al ribasso nel passaggio verso le scuole secondarie di secondo grado, ovvero il fatto che la maggior parte dei ragazzi si orienti autonomamente e/o riceva un *feedback* che li spinge a iscriversi alle scuole professionali o, in subordine, agli istituti tecnici. Due, in particolare, risultano gli anni cruciali della loro scolarità: l'ultimo della scuola secondaria di primo grado, in cui devono sostenere l'Esame di Stato per il passaggio al secondo ciclo di istruzione e formazione, e quello dell'inserimento nella nuova scuola superiore (Favaro & Papa, 2009).

La maggior parte degli studi pone dunque l'accento sulla condizione di fragilità in

campo educativo e scolastico che connota il cammino d'integrazione dei minori stranieri e un report dell'Unione Europea del 2013, che esamina le condotte degli Stati membri, ravvisa delle debolezze e delle incongruenze nell'accoglienza e negli interventi organizzati dallo Stato italiano, in particolare per i ragazzi neo-arrivati, definendoli "non sistematici".

Verranno di seguito presentati alcuni dati e riflessioni relativamente a diversi progetti attivi nella scuola trentina a partire dal 2013 e tuttora in corso. I progetti, che hanno assunto modalità organizzative specifiche e diversificate nelle diverse edizioni, sono stati implementati in varie reti di Istituti Comprensivi (IC), di scuole secondarie di secondo grado (SSSG) e di Istituti e Centri di Formazione professionale (leCFP) in diverse aree territoriali della Provincia di Trento<sup>1</sup>.

Le denominazioni dei progetti attivati in Trentino forniscono indizi precisi rispetto al quadro teorico di riferimento. "*Almeno una stella*" utilizza un'espressione del neurologo e psichiatra francese Boris Cyrulnik, il quale sostiene che «affinché il bambino o l'adolescente possano intraprendere un cammino di resilienza è necessario che accanto a loro ci sia almeno una stella», ovvero una figu-

---

<sup>1</sup> Il progetto del biennio 2013-14 e 2014-15 è stato attivato in alcuni istituti scolastici e formativi della Valsugana e ha fatto parte di un'iniziativa nazionale, denominata "Almeno una stella" - coordinata dalla pedagogista Graziella Favaro (Centro COME, Milano) - che ha visto la sperimentazione del dispositivo del *tutoring* in favore di adolescenti di origine straniera in condizione di fragilità, oltre che in Trentino, in quattro città italiane (Milano, Torino, Bologna, Arezzo).

L'anno scolastico successivo (2015-16) è stato avviato il progetto "Compagni di viaggio", che ha ripreso e idealmente proseguito l'esperienza di "Almeno una stella", mantenendone gli obiettivi, e si è concluso nel novembre 2016. Le scuole interessate sono state alcune SSPG e SSSG e alcuni leCFP collocati nella valle dell'Adige, in val Lagarina, nella Piana Rotaliana e in val di Cembra.

Infine il progetto, dal 2017, è divenuto una "pista di lavoro" specifica nell'ambito di un progetto più ampio finanziato dal FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione), denominato "L'inclusione nel tempo della pluralità" ed è stato implementato nei sette IC di Trento e in quello di Aldeno-Mattarello.

La reiterazione dei progetti per più anni ha consentito alle istituzioni scolastiche in provincia di Trento di testare il dispositivo del *tutoring*, ancora poco praticato in Trentino, e il coinvolgimento di diversi territori ha avuto l'obiettivo di condurre la sperimentazione in contesti eterogenei, raggiungendo il maggior numero di istituti possibili. I progetti sono stati inoltre l'occasione per presentare alle scuole un modello innovativo di programmazione e intervento didattico, che punta l'attenzione anche sulla dimensione relazionale, troppo frequentemente sacrificata o sottovalutata in ambito scolastico.

Si riportano nell'Appendice 1 le denominazioni assunte dai progetti nei diversi anni scolastici, il numero di ragazzi di origine straniera coinvolti e gli istituti interessati.

ra o una relazione che rappresenti un punto di riferimento e che l'autore chiama "tutore di resilienza" (Cyrulnik, 2005, pp. 59 e ss.). Una stella per Cyrulnik è una figura interna o esterna alla famiglia che sostiene il cammino dei bambini e degli adolescenti, che offre loro ascolto ed empatia, accoglie le loro fragilità e confidenze. Nel nostro caso essa si pone come modello positivo, fonte di informazioni e conoscenza del contesto scolastico e territoriale, e si adopera anche per il successo scolastico.

Alcune ragioni per mettere in primo piano il tema della resilienza sono dovute anche alla specificità del territorio trentino. Mentre nelle altre città italiane di grandi o medie dimensioni "Almeno una stella" era rivolto esclusivamente agli adolescenti neo-arrivati, in Trentino il contesto territoriale ha coinvolto piccole località e, nelle ultime edizioni, il capoluogo di provincia, dove i numeri dell'immigrazione non sono paragonabili, in termini assoluti, a quelli delle grandi aree urbane. I ragazzi e le ragazze che hanno beneficiato dell'intervento nel primo biennio 2013-15 erano in media neo-arrivati solo per un 30% circa del totale e la maggior parte di loro erano giovani di seconda generazione o di remota immigrazione. Questa composizione è rimasta costante in tutti gli anni di progetto. Inoltre, le difficoltà maggiori non sono state registrate con i ragazzi e le ragazze neo-arrivati. Nell'esperienza trentina spesso il primo anno di scolarizzazione presenta minori difficoltà di quelli successivi, perché la scuola, per far fronte alla complessità che scaturisce da un trasferimento in un Paese straniero in un'età a rischio come l'adolescenza, utilizza dispositivi ormai consolidati, mentre è meno attrezzata nei confronti dei ragazzi in Italia da più tempo, e talvolta ne sottovaluta le difficoltà.

Questi motivi hanno spinto a dare rilievo al tema della resilienza, inteso come lavoro sulla capacità di affrontare e superare ostacoli e di riprendere un cammino interrotto. Inoltre

la resilienza è sottolineata come aspetto particolarmente importante nel report del progetto di ricerca antecedente ad "Almeno una stella" (Favaro, 2013, p. 120).

## 2. Le finalità

Tutti i progetti hanno avuto come finalità generale la sperimentazione del dispositivo del *tutoring* in favore di adolescenti di origine straniera, sia di recente sia di remota immigrazione e anche di seconda generazione, in condizione di fragilità, nonché la sua diffusione come "dispositivo di sistema" e modello d'intervento, anche attraverso la formalizzazione delle convenzioni tra scuole e università per il reperimento di giovani intenzionati a svolgere il ruolo di *tutor*.

Tramite il tutoraggio si cerca di contrastare i fenomeni di dispersione e abbandono, supportare il successo scolastico con strategie personalizzate e rendere maggiormente consapevole la scelta della scuola secondaria di secondo grado, ponendo nel contempo grande attenzione agli aspetti relazionali per favorire l'inclusione sociale di adolescenti fragili, facilitando i loro rapporti con i pari, con gli adulti e con il territorio. È infatti nel corso degli anni cruciali che vanno dalle ultime classi della scuola secondaria di primo grado al biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione che tra questi ragazzi si registrano diffuse e preoccupanti situazioni di vulnerabilità, sia nell'apprendimento sia nella dimensione personale: esiti scolastici negativi, abbandoni e perdita di motivazione, disagio relazionale, conflitti con la famiglia (Favaro, 2013; Dalla Zuanna, Farina & Strozza, 2009).

Caratteristica saliente dei progetti è il coinvolgimento di giovani, universitari o in alcuni casi già laureati, in qualità di "tutori di resilienza" dei ragazzi. I *tutor* sono infatti figure di prossimità che possono rivelarsi estremamente positive ed efficaci e permet-

tere un coinvolgimento più immediato degli studenti accompagnati. Contribuiscono ad «accogliere, almeno in parte, la vulnerabilità degli adolescenti stranieri affinché essa possa trasformarsi, con il tempo e con attenzioni mirate, in una situazione più aperta e in un percorso di resilienza» (Favaro & Napoli, 2016, p. 91).

Il *tutor* rappresenta una “stella sul cammino” (Cyrulnik, 2005), un “compagno di viaggio”, vicino dal punto di vista anagrafico ma con più esperienza, e per questo in grado di:

- stabilire una relazione aperta ed empatica con lo studente a cui si affianca;
- rappresentare un modello positivo di identificazione e di riferimento;
- sostenere la motivazione e la voglia di riuscire;
- accompagnare i ragazzi nella scuola e nel territorio per consolidare la loro rete di relazioni;
- rappresentare un punto di riferimento nelle eventuali situazioni di disorientamento e di ri-orientamento.

Si tratta quindi di una figura potenzialmente generativa in termini relazionali, linguistici, scolastici e integrativi, che può efficacemente contribuire anche a promuovere lo sviluppo di fondamentali processi di resilienza (Cyrulnik, 2009).

All'interno di questo quadro generale si colloca l'obiettivo specifico del perseguimento del successo scolastico e formativo di questi studenti in condizione di fragilità, attraverso varie attività comprese nell'azione di tutoraggio, quali:

- l'affiancamento nello studio e il rafforzamento della motivazione ad apprendere;
- il supporto nella preparazione all'Esame di Stato al termine del primo ciclo d'istruzione;

- l'accompagnamento alla scoperta del territorio, per facilitare il graduale inserimento in attività ludiche, aggregative e sportive nel tempo libero;
- il supporto (per il ragazzo, la famiglia e la scuola) nelle esperienze orientative che porteranno alle scelte scolastiche per il futuro.

Altri obiettivi dei progetti hanno riguardato i docenti e le scuole e sono consistiti nel:

- sostenere i consigli di classe nella progettazione e attuazione di percorsi personalizzati coerenti con i bisogni e le potenzialità degli studenti tutorati, anche attraverso l'utilizzo di strumenti appositamente predisposti;
- promuovere l'utilizzo di strumenti di passaggio di informazioni fra ordini di scuola, che permettano a chi accoglie lo studente di conoscerne il pregresso scolastico non solo in termini di risultati di apprendimento e competenze raggiunte, ma anche in termini di modalità relazionali/motivazionali e di interventi e strategie specifiche messe in atto dalla scuola di provenienza;
- sostenere la progettazione e realizzazione di percorsi integrati fra istituzioni scolastiche di ordine diverso (Progetti Ponte o Azioni Formative) o in rete con enti e realtà del territorio.

Nel biennio d'implementazione di “*Almeno una stella*” (2013-2015) sono stati organizzati appositi incontri nelle scuole per presentare le nuove *Linee guida attuative per l'inclusione scolastica degli studenti di origine straniera*<sup>2</sup>. In particolare si sono sostenute le scuole riguardo alla personalizzazione e valutazione dei percorsi scolastici e formativi di tali studenti e sono stati presentati ai consigli di classe e ai referenti interculturali appositi materiali per la progettazione e

---

<sup>2</sup> Provincia autonoma di Trento, Dipartimento Istruzione, Università e Ricerca, 2012, *Inserimento e integrazione degli studenti stranieri. Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*, Trento, available from: [www.vivoscuola.it](http://www.vivoscuola.it)

stesura del Percorso Didattico Personalizzato (PDP), dispositivo che va definito e implementato sia per gli studenti neo-arrivati sia per gli studenti di più remota immigrazione o nati in Italia che presentino particolari bisogni linguistici o di apprendimento. I materiali utilizzati in questi incontri e altri ancora sono stati ulteriormente elaborati e sono confluiti in una successiva pubblicazione<sup>3</sup>.

L'adesione delle scuole ai progetti di *tutoring* è sempre stata subordinata all'impegno di progettare e realizzare PDP e percorsi integrati con altri ordini di scuola o in rete con il territorio, per favorire il successo scolastico degli studenti di origine straniera.

Corollario necessario di tutto l'impianto è stata la documentazione delle varie esperienze di *tutoring* e di tutti gli strumenti e i materiali via via utilizzati o prodotti.

Alla continuità rispetto alle finalità non ha corrisposto la linearità nei finanziamenti: i progetti sono stati finanziati ogni anno con fondi e capitoli di spesa afferenti a istituzioni e fonti diverse; ciò rende conto di alcune

discontinuità nell'organizzazione e nelle modalità di attuazione che, in taluni casi, si sono verificate.

### 3. I protagonisti

Destinatari e protagonisti dei vari progetti sono quindi i ragazzi e le ragazze di origine straniera frequentanti la scuola secondaria di primo grado – e in particolare il terzo anno – o il biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione, segnalati dagli insegnanti per la loro particolare situazione di vulnerabilità.

La Tab. 1 chiarisce la progressione nel numero di ragazzi e ragazze seguiti anno per anno. Risultano evidenti sia l'aumento delle richieste da parte delle scuole (a parte una flessione nel 2015-16, quando sono stati però seguiti diversi casi molto complessi) sia il fatto che tra gli studenti segnalati e poi accompagnati esista una netta prevalenza di maschi rispetto alle femmine, che si è accresciuta negli ultimi due anni scolastici.

Anno scolastico e progetto	Femmine	Maschi	Totale	% Maschi sul tot
Almeno una stella 2013/2014	10	16	26	61,53
Almeno una stella 2014/2015	12	16	28	57,14
Compagni di viaggio 2015/2016 (fino a nov. '16)	10	11	21	52,38
Compagni di viaggio/FAMI 2016/2017	22	36	58	62,06
Compagni di viaggio/FAMI 2017/2018 (fino a dic. '18)	22	56	78	71,79
<b>Totali</b>	<b>76</b>	<b>135</b>	<b>211</b>	<b>63,98</b>

Tab. 1 - *Studenti partecipanti per anno scolastico e per genere.*

<sup>3</sup> Provincia autonoma di Trento, Dipartimento della Conoscenza, 2015, *Verso una nuova cittadinanza. Strumenti*, Trento, available from: [www.vivoscuola.it](http://www.vivoscuola.it)

Ugualmente destinatari e protagonisti risultano i giovani studenti universitari o neo-laureati che li affiancano e li accompagnano come *tutor* per un anno o più. Tale esperienza offre infatti loro la possibilità di coltivare la relazione con i ragazzi stranieri, svolgendo un esercizio di cittadinanza attiva e di volontariato dedicato, che sollecita un impegno concreto nei confronti di chi si trova a dover gestire, spesso in solitudine, situazioni di difficoltà e disorientamento. L'impegno nello stabilire una relazione empatica con lo studente straniero e nel rappresentare un modello positivo di identificazione e di riferimento offre anche la possibilità di sviluppare importanti competenze interculturali. Infine, la necessità di personalizzare fortemente i propri interventi, di assumere veloci decisioni operative e di confrontarsi e collaborare con gli altri *tutor* e con lo staff di coordinamento, sviluppa la capacità di lavorare sia in modo autonomo che in team e di gestire efficacemente l'imprevisto.

Vanno inoltre sottolineate le potenzialità di sviluppo di importanti competenze trasversali sia per i ragazzi affiancati sia per i *tutor*. Infatti, all'interno del dispositivo del *tutoring*, le occasioni di apprendimento sono reciproche: si impara uno dall'altro in una continua sperimentazione di competenze plurilinguistiche, comunicative, relazionali, multimediali. In questo senso i progetti si sono collocati in sintonia e continuità sia con i *Piani di Studio Provinciali* che con le *Raccomandazioni Europee*, mirando a incrementare le competenze sociali e di cittadinanza, le quali includono competenze personali, interpersonali e interculturali che consentono alla persona di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale, scolastica e lavorativa.

In alcuni casi, infine, destinatarie dei progetti di *tutoring* sono state anche le famiglie: laddove i *tutor* sono riusciti a coinvolgere la famiglia e stabilire con essa relazioni solide e personali, hanno svolto un ruolo importante

nel sostenere la funzione genitoriale e l'investimento nel percorso educativo dei figli.

#### 4. Le modalità organizzative

A seguito dell'adesione formale da parte delle scuole al progetto di *tutoring*, vengono coinvolti i referenti interculturali d'istituto, che hanno il compito di raccogliere dai docenti le segnalazioni dei ragazzi in situazione di fragilità, i quali verranno poi presentati ai *tutor* e a chi coordina il progetto attraverso due modalità: una scheda di presentazione appositamente elaborata e, successivamente, un incontro in presenza.

Nella scheda di presentazione si richiedono al coordinatore di classe, o agli stessi referenti interculturali, una descrizione dei ragazzi, un'analisi dei loro bisogni e l'indicazione dei loro punti di forza e delle loro potenzialità. In tutti gli anni di progetto è emersa una grande eterogeneità nel livello di precisione e di completezza, da parte delle scuole, nella compilazione delle schede; esse risultano invece molto importanti per una prima conoscenza dei ragazzi, per orientarsi bene nel compiere gli abbinamenti con i *tutor* e per la progettazione e realizzazione dei *tutoring* personalizzati. Le schede sono altresì uno strumento prezioso per affinare lo sguardo sugli studenti e condividere all'interno del consiglio di classe osservazioni, informazioni e riflessioni.

Contemporaneamente vengono reperiti i *tutor* tramite un bando in collaborazione tra la Provincia autonoma e l'Università degli Studi di Trento. Negli anni questo strumento è stato perfezionato stipulando la possibilità di attivare una convenzione *ad hoc* tra gli istituti scolastici e l'università per il coinvolgimento di studenti universitari in qualità di *tutor*, che svolgono dei tirocini per un numero di ore variabile dalle 150 alle 300, a seconda del regolamento interno a ogni facoltà e del progetto di *tutoring*, che può riguardare uno o più ragazzi. Una volta completata la sele-

zione dei tutor, tramite colloquio e analisi del CV, si procede alla loro formazione, che verte su diversi temi:

- presentazione del progetto e condivisione della definizione di *tutor* come tutore di resilienza; il *tutoring* come ascolto attivo e mediazione transculturale;
- le fasi di tutoraggio e gli strumenti per il *tutoring*, lavorando anche su casi;
- i protagonisti del progetto, i ragazzi e le ragazze nella migrazione: essere giovani adolescenti di origine migrante;
- la resilienza e l'educazione alla resilienza: riflessione sulla propria e strumenti per incrementarla in sé e negli altri;
- l'esperienza nella scuola italiana e trentina: le *Linee guida 2012 per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nelle istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*;
- l'attenzione alla lingua della comunicazione e dello studio in soggetti non italo-foni: spunti per la realizzazione di momenti di "esplorazione della lingua italiana" e per costruire/utilizzare materiali di base utili al processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2.

Durante la formazione si pone particolare attenzione a creare una comunità di apprendimento e di pratiche, facendo ampio uso della metodologia attiva e coinvolgendo concretamente i partecipanti in attività di analisi e condivisione di esperienze.

La formazione continua poi in itinere, anche tramite incontri quindicinali di coordinamento delle azioni di tutoraggio. Sia inizialmente che in itinere viene data particolare importanza, in termini sia concettuali che operativi, al tema della resilienza.

In particolari occasioni formative viene aperta la possibilità di partecipazione anche ai docenti referenti interculturali d'istituto e ai docenti di classe dei ragazzi tutorati.

Sia nella formazione dei *tutor* che, più in generale, nell'implementazione dei progetti, viene posta particolare attenzione alla valo-

rizzazione della figura del *tutor senior*, che possiede maggiore esperienza per aver già partecipato ai progetti negli anni precedenti con esiti positivi ed è quindi in grado di supportare e consigliare i nuovi *tutor*, offrire loro la panoramica di strategie e materiali già sperimentati, contribuire alla progettazione efficace degli accompagnamenti.

Tra gli strumenti specificamente costruiti per i progetti di *tutoring* vi sono il "patto formativo" e la "scheda di resilienza" (Fig. 1).

Il "patto formativo" sigla in modo formale il rapporto tra *tutor*, scuola e ragazzo. Tale strumento ha funzionato in modo diverso e ha assunto maggiore o minor valore a seconda dei contesti, poiché condizionato da variabili personali, culturali e socio-familiari dei destinatari e anche da variabili legate alla diversa sensibilità rispetto all'importanza di questo atto da parte delle componenti scolastiche coinvolte, in particolare i dirigenti e i referenti interculturali.

La "scheda di resilienza" è uno strumento per l'osservazione delle caratteristiche di resilienza costruito a più mani, cui ha contribuito anche Flavia Favero, e con la supervisione di Graziella Favaro. Essa ha un duplice scopo: far riflettere i *tutor* sulla propria resilienza, sia durante la formazione sia alla fine dell'esperienza di *tutoring*, e raccogliere le loro considerazioni in merito alle caratteristiche di resilienza degli studenti a loro affidati. Nel realizzare quest'ultimo compito, i *tutor* sono partiti dalle osservazioni sulla resilienza già scritte nel loro "diario di bordo", uno strumento di documentazione degli interventi, di restituzione dell'esperienza e di autoriflessione con valenza formativa che tutti i *tutor* hanno compilato durante il *tutoring*. Hanno poi avuto piena autonomia in merito alla raccolta di successivi dati, poiché sono stati ritenuti in grado di valutare le modalità più adatte, in base alle diverse circostanze, al rapporto esistente e al grado di confidenza raggiunto con i giovani tutorati. Alcuni *tutor* hanno quindi ricostruito il quadro delle doti

di resilienza basandosi sulla conoscenza diretta, sui racconti di vita e sulle informazioni che avevano annotato; altri hanno rivolto ai ragazzi delle domande esplicite, altri ancora hanno deciso che non esistevano le condizioni per parlarne apertamente e hanno riferito quanto già sapevano o alcuni particolari comportamenti osservati. Alla domanda sulle intelligenze multiple, contenuta nella “scheda di resilienza”, è stata data risposta direttamente dai *tutor* oppure è stato effettuato assieme ai ragazzi il test di Gardner, in modo da far emergere e portare a consapevolezza dimensioni spesso poco evidenti o trascurate.

Infine, in tutti gli anni di sperimentazione del dispositivo del *tutoring* non è mai venuto meno il lavoro di accompagnamento delle scuole da parte dello staff di coordinamento del progetto, che ha mantenuto un rapporto e un confronto costante in particolare con i referenti interculturali e i coordinatori di classe e ha cercato di incidere positivamente sulla personalizzazione e conseguente valutazione dei percorsi dei ragazzi in condizione di fragilità, aiutando in molti casi a spostare la prospettiva dal progetto meramente scolastico al progetto di vita e a “cambiare lo

sguardo” sul ragazzo o sulla ragazza e sulla sua situazione. In tal senso infatti, come suggerisce Carol Dweck<sup>4</sup>, sembra davvero importante favorire l’uso di strumenti di valutazione scolastica “*not yet*” che sottolineino i traguardi ancora da raggiungere piuttosto che quelli non raggiunti, facendo percepire che le difficoltà sono un passaggio momentaneo. L’attivazione di una didattica personalizzata può consentire a studenti in difficoltà di mettere a frutto con successo le loro risorse. Essere guidati in percorsi e prove commisurati alle proprie capacità significa fare esperienze che aumentano la fiducia in se stessi e la consapevolezza di poter conseguire esiti positivi. Significa anche intraprendere un cammino che può contribuire al processo di costruzione della resilienza. Anche P. Trabucchi (2007, pp. 64-66) in qualche modo si ricollega a tale discorso quando parla del terzo aspetto del suo programma: l’incremento del senso di controllo. Far vivere agli studenti situazioni di difficoltà incrementale e realistica, che possano dominare, permette di accrescere la fiducia e il senso di padronanza, evitando che essi non provino neanche ad impegnarsi perché percepiscono le richieste come troppo difficili.

---

<sup>4</sup> Si veda il video proposto dall’autrice al link <https://www.youtube.com/watch?v=hiiEeMN7vbQ>



## Compagni di viaggio

I giovani tutor  
accompagnano gli adolescenti stranieri  
a scuola e nel territorio

**Scheda per la rilevazione  
delle caratteristiche personali  
che predispongono a processi di resilienza**

*L'Hakakure, il libro segreto dei samurai, paragona le persone a delle barche: è solo quando le acque si fanno agitate che diventa manifesta la differenza tra quelle che tengono il mare e quelle che non ce la fanno.*

- Cosa vorrei cambiare della situazione che sto vivendo?
- Quali capacità e risorse ho? Quali sono gli aspetti del mio carattere, della mia esperienza di vita che riconosco come positivi?
- Cosa mi piace fare? Quali sono le mie passioni?  
Cosa mi piacerebbe fare e non ci sono ancora riuscita/o?
- Per fare le cose che mi piacciono, come mi organizzo?  
Chiedo aiuto? Chiedo informazioni?
- Di fronte a situazioni difficili, come ho reagito in passato e come reagisco ora?  
Cosa faccio di solito per stare meglio nei momenti difficili?
- Come mi relazio con i miei coetanei, chi sono i miei amici? Con chi mi trovo più a mio agio?  
Con chi mi trovo a disagio?
- Nella vita ho sperimentato o sto sperimentando situazioni di conflitto e di scontro? Cosa faccio o cosa ho fatto per risolverle?
- Sono una persona sorridente? Mi piace ridere? So prendermi in giro? Riesco a trovare il lato comico e a ridere di qualcosa anche quando mi trovo in difficoltà?
- A chi racconto le mie esperienze? A chi racconto la mia storia?
- Tutti noi siamo intelligenti in molti modi. In quali tipi di intelligenza mi riconosco di più e penso di essere più dotato/a?
  - logico-matematica
  - linguistica-verbale
  - spaziale
  - musicale
  - cinestetica (del corpo)
  - intrapersonale (consapevolezza)
  - interpersonale
  - naturalistica
  - esistenziale
  - .....

Fig. 1 - Scheda di resilienza.

## 5. Le varie forme del *tutoring*

Si è già precedentemente accennato al ruolo e ai compiti dei *tutor* e delle *tutor*, che sono stati la figura chiave su cui è stata incentrata la sperimentazione: le loro azioni sono orientate in primo luogo a curare l'aspetto relazionale in modo da poter poi lavorare sulla motivazione, dare consigli concreti sul metodo di studio, sull'organizzazione del lavoro e dei materiali scolastici e fornire supporto per la preparazione delle interrogazioni, delle verifiche e dell'Esame di Stato. L'attenzione costante alla lingua per comunicare e per studiare, all'orientamento scolastico e ai progetti individuali è trasversale a tutti gli accompagnamenti. Ogni *tutor* svolge questi compiti secondo le proprie capacità, l'età, l'esperienza maturata, ma è indiscutibile che ognuno di loro rappresenti simbolicamente la "stella" di cui parla B. Cyrulnik, che si spende anche personalmente nel rapporto con i ragazzi migranti e ne sostiene il cammino, intrecciando con loro una relazione significativa.

L'esperienza di cinque anni di lavoro ha dimostrato che, spesso, le stelle hanno una funzione di moltiplicatore, perché sono in grado di attivare il contesto scolastico e/o extrascolastico, a sostegno dei tutorati. Il lavoro dei *tutor* ha lo scopo di mettere in atto un processo di *empowerment*, inteso come ampliamento delle possibilità di agire e di scegliere di un individuo nel proprio contesto, per riappropriarsi della capacità decisionale e non delegare ad altri la soluzione dei propri problemi.

G. Favaro (2013, pp. 126-127) descrive il *tutor* come «sostegno, guida, una sorta di fratello maggiore [...] che ha contribuito ad accogliere, almeno in parte, la vulnerabilità degli adolescenti stranieri».

Una *tutor* italo-moldava parla così del proprio ruolo:

Proprio perché a volte famiglia e scuola possono essere fallaci nel garantire opportunità di crescita, di apprendimento e sensazioni di sicurezza, il ruolo del tutor può assumere una valenza significativa. Egli può essere la persona "di mezzo", capace di fornire un supporto scolastico e didattico e allo stesso tempo di offrire il proprio ascolto e i propri consigli, per creare con il ragazzo un rapporto di confidenza e di sostegno. In questo modo forse, idealmente e ottimisticamente, si può riuscire a ricucire (o almeno a fornire ago e filo per questo scopo) la frattura fra aspirazioni, desideri, necessità del ragazzo e fra la sua determinazione e fiducia in sé.

(Dal diario di bordo di D.)

Il *tutor* non è uno psicologo e il suo impegno ha limiti evidenti, ma porta se stesso, la propria empatia, la giovane età e, spesso, il fatto di aver vissuto vicende analoghe, al servizio dei ragazzi che accompagna. Queste qualità sono state essenziali, perché il ruolo del *tutor*, in Trentino, è stato indirizzato prevalentemente in senso relazionale, in particolare con i ragazzi delle scuole superiori, con cui si è privilegiato l'aspetto dell'accompagnamento sul territorio per dare loro strumenti utili a muoversi nel sociale e per migliorare la loro inclusione a scuola e nei luoghi di residenza.

Alcune azioni non scontate compiute dai *tutor*, come accompagnare un'adolescente dal medico o un altro a visitare alberghi per cercare un lavoretto estivo, sono indice da un lato della fragilità e carenza di punti di riferimento dei ragazzi (e spesso delle loro famiglie), e dall'altro della vicinanza e della fiducia che le relazioni di *tutoring* hanno generato.

I *tutor* hanno quindi senz'altro rappresentato uno tra i fattori protettivi più potenti per favorire l'avvio e la costruzione di processi positivi.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Nel biennio 2013-15 ('Almeno una stella') si è trattato quasi esclusivamente di volontari e volontarie, cui veniva riconosciuto solamente un rimborso spese e che seguivano uno o al massimo due studenti ciascuno. Grazie a una convenzione generale, valida per ogni facoltà e tipologia di tirocinio, già in atto tra la PAT e diversi atenei,

A seconda delle esigenze riscontrate, sono stati attivati *tutoring* individuali, *tutoring* di microgruppo, ad esempio due o tre ragazzi che frequentavano la stessa classe e con esigenze simili, e *tutoring* di gruppo, la cui gestione era affidata alle sole *tutor senior*, che rispondevano a esigenze condivise e cercavano di soddisfare il maggior numero di richieste possibili. Sono stati attivati due *tutoring* di gruppo i cui obiettivi erano: rafforzare le competenze linguistiche nella L2, praticare la lingua italiana attraverso attività ludico-laboratoriali, sperimentare strumenti e metodologie di lavoro, anche nell'ottica del *cooperative learning*, per incrementare l'autonomia e la fiducia in se stessi, per divenire in grado di affrontare responsabilmente ed efficacemente l'Esame di Stato. Tale proposta è stata rivolta solo agli studenti con attitudini e abilità tali da poter essere potenziate e valorizzate in un gruppo e la scelta degli stessi è stata concordata con i docenti, in modo da rendere l'intervento educativo-didattico pienamente condiviso ed efficace.

## 6. Alcune note su vulnerabilità e resilienza

Il termine resilienza, il cui significato originale viene dalla fisica dei materiali, è divenuto una metafora ed è stato assunto dalla psicologia per indicare l'attitudine di una persona a superare, positivamente e in una prospettiva di crescita personale, le esperienze traumatiche che la vita può presentare. Nel presente articolo si fa riferimento principalmente all'impianto teorico proposto nei testi di B. Cyrulnik (2003; 2005) e di E. Malaguti (2005).

Gli studi sulla resilienza hanno avuto origine da una ricerca trentennale sulla vulnerabilità, condotta da E. Werner e R. Smith (1982), che hanno indagato i fattori e le condizioni che facilitano, nei bambini, lo sviluppo delle capacità di reazione e delle qualità atte a trasformare un'esperienza dolorosa in apprendimento per la vita.

La vulnerabilità è definita da Werner e Smith come la predisposizione a essere facilmente feriti e a sviluppare disturbi di com-

---

sarebbe stato possibile riconoscere l'intervento dei *tutor* come tirocinio con riconoscimento dei crediti, ma solo due studenti su ventisei (questo il numero complessivo dei *tutor* nei due primi anni di progetto) hanno utilizzato questa opportunità.

Nel 2015-16 ('Compagni di viaggio') sono state invece incaricate quattro *tutor* che hanno usufruito di una borsa di studio erogata dalla Provincia autonoma di Trento per aver superato una selezione atta ad accedere a un tirocinio post laurea, detto anche tirocinio "di eccellenza"; si è trattato quindi di figure maggiormente qualificate, il cui orario di attività è stato di 36 ore settimanali. Proprio per questo motivo in quell'anno sono stati presi in carico anche un certo numero di casi più complessi, richiedenti un maggior investimento in termini progettuali e temporali e un gruppo di lavoro stabile. La disponibilità oraria molto maggiore da parte delle *tutor* e la continuità di lavoro hanno prodotto esiti virtuosi sulla stabilità dell'impegno e sulla possibilità di fare rete con i docenti e i referenti interculturali all'interno delle scuole e con il territorio (ad esempio, con i servizi sociali e i servizi educativi non residenziali o residenziali, a cui alcuni di questi casi più complessi erano affidati). L'opportunità di usufruire di tirocinanti post laurea a tempo pieno è stata utilizzata anche nel 2016-17 per altre quattro giovani (non è consentito reiterare l'incarico), ma con modalità diverse. Le *tutor* dell'anno precedente, divenute *tutor senior*, hanno personalmente seguito alcuni ragazzi, ma hanno avuto anche l'importante compito di interagire con i nuovi *tutor* coinvolti nel progetto per meno ore, affiancandoli, coadiuvandoli e orientandoli nel lavoro. Questo sistema ha permesso di seguire un numero molto più alto di ragazzi e ragazze (58 in totale), anche perché ci si è orientati su casi meno difficili da gestire.

Nell'anno appena concluso (2017-18), la PAT non ha finanziato i tirocini post laurea, ma il progetto è stato proposto all'interno di un progetto più ampio da una rete interistituzionale provinciale (CINFORMI, Ufficio scolastico provinciale e IPRASE) e ha usufruito di un finanziamento nazionale FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione). Si è quindi potuta mantenere l'organizzazione già sperimentata con *tutor senior* e *junior*, dando alle prime una remunerazione. Gli studenti seguiti sono stati in totale 78. In particolare, dato l'alto numero di richieste da parte delle scuole, nell'ultimo anno di progetto (2017-18) parecchi *tutor* hanno seguito più studenti, con diverse modalità.

portamento e di adattamento, in presenza di fattori di rischio e di eventi negativi, ma studi successivi (Anaut, 2003) hanno posto in evidenza che i fattori di rischio che predispongono alla vulnerabilità non possono essere riferiti solo alle caratteristiche del singolo individuo poiché sono connessi anche alle debolezze e alle deprivazioni dell'ambiente familiare e sociale in cui vive.

Nel caso specifico degli adolescenti neo-arrivati, la vulnerabilità va riferita alla loro particolare situazione e va intesa come condizione temporanea legata alla migrazione in un momento di mutamento e di definizione della propria identità, come squilibrio transitorio tra i compiti da affrontare e le risorse per farvi fronte, che possono essere sia qualità personali, sia opportunità messe a disposizione dal contesto sociale, inteso come famiglia, gruppo dei pari, ambito scolastico, ambito sociale e territoriale, etc. Gli elementi di rischio sono connessi al loro migrare "forzato" e non scelto, da adolescenti, e all'involutione e regressione che subiscono le loro possibilità di esprimersi, il loro rapporto con il sociale e, non ultimo, il loro profilo scolastico. Si riporta di seguito un breve passo tratto dal "diario di bordo" di una *tutor*:

E., arrivato a 17 anni per frequentare la scuola alberghiera, mi ha raccontato del grande accumulo di sconforto, senso di abbandono, solitudine vissuti al momento del suo arrivo in Italia. Il passaggio da una realtà in cui era perfettamente integrato nella rete di amici, con una famiglia presente e rassicurante, a un mondo totalmente nuovo, privo di legami, dove avrebbe dovuto ricominciare da capo, dove si parla una lingua oscura, che l'ha portato a chiudersi in se stesso, in uno stato di scoraggiamento e noia.

*(Dal diario di bordo di A.)*

La vulnerabilità in età adolescenziale dei giovani di remota immigrazione e di seconda generazione presenta caratteristiche in parte diverse, perché perde il carattere di temporaneità, persiste nel tempo e tende a radicarsi nei comportamenti. In questo senso è più

complessa da affrontare e richiede un percorso spesso più lungo e più incerto rispetto alle possibilità di riuscita. Chi appartiene alle seconde generazioni, a differenza dei genitori, percepisce l'Italia come il proprio Paese, "si sente italiano", e questo determina modalità d'integrazione e comportamenti autonomi e dissimili da quelli della generazione precedente. Questi ragazzi vivono una dissonanza sia con le figure parentali sia con molti italiani, che non riconoscono loro lo status di cittadini e li etichettano come stranieri. Ecco alcuni passi tratti dai "diari di bordo" di altri *tutor*:

Entrambi i ragazzi che ho seguito sono nati in Italia da genitori marocchini. Vivono un conflitto costante tra la vita del Paese in cui sono nati e dove si stanno formando, assumendone usi, costumi e leggi, e la cultura e tradizione portata avanti dalle famiglie d'origine.

*(Dal diario di bordo di J.)*

Le cose cambiano quando incontriamo i ragazzi di seconda generazione, i figli dei migranti: sono nati e cresciuti qui, qui vanno a scuola, creano relazioni e legami. Non sono migranti, perché non si sono mai spostati. Eppure restano stranieri, e spesso sono stranieri anche nel Paese d'origine: ne conoscono poco le usanze, le tradizioni, a volte anche la lingua.

*(Dal diario di bordo di A.)*

M. mi ripete spesso: - Quando sono in Marocco mi chiamano italiano, qui in Italia mi dicono marocchino!

*(Dal diario di bordo di C.)*

A questo si aggiunga che quasi tutte le famiglie migranti vivono dei momenti di crisi e di conflitto, che nascono dalla necessità di ridefinire funzioni, ruoli e competenze dei vari membri e di impostare nuovi stili di vita in emigrazione. Figli e figlie nella migrazione spesso vivono in un ambiente familiare conflittuale, non di rado incapace di aiutarli, che genera in loro sofferenza. Inoltre, non di rado questi nuclei hanno nel frattempo conosciuto importanti cambiamenti anche nella loro composizione e i ragazzi si trovano a fare i conti con nuove figure parentali.

I. è arrivato in Italia per ricongiungersi alla madre, già qui da alcuni anni come badante. La donna, molto giovane, si era nel frattempo costruita una nuova famiglia con un altro uomo, da cui ha avuto due figli. Il padre di I. è rimasto in Moldavia. I. è un ragazzo profondo e sensibile, che è capace di riflessioni che sono indice di una maturità inconsueta per un ragazzo di 14 anni. È talvolta triste perché non incontra il papà da 4 anni - ora l'uomo vive in Russia, vicino a Mosca - ma lo sente per telefono e lo vede su Skype. Verso i due fratelli, molto più piccoli, di 2 anni e mezzo e 9 mesi, dice di nutrire affetto, ma non se ne prende cura. Negli anni scorsi provava nei confronti della madre una forte rabbia, che ora, a suo dire, si è un po' smorzata; con il compagno della madre non va d'accordo, tanto che fantastica sulla possibilità di avere dei soldi per andare a vivere da solo. I. è molto distratto e sembra vivere in un mondo di sogni: parla spesso di uno zio a Dubai molto ricco e vorrebbe tra alcuni anni raggiungerlo per vivere con lui; dice che anche suo padre è molto ricco e che quando avrà 18 anni gli comprerà una casa qui in Italia in modo che lui possa viverci da solo; l'impressione che dà è di essere molto solo.

*(Dal diario di bordo di C.)*

Le istituzioni scolastiche, a seconda della loro capacità d'inclusione e di tutela di soggetti fragili, quali i ragazzi migranti, possono contribuire o meno ad alleviarne le condizioni di vulnerabilità e a renderle meno pesanti. Una delle ragioni dei progetti di *tutoring* sta nella convinzione che la scuola sia una delle agenzie che possono sostenere persone vulnerabili in un processo di resilienza e che vada sostenuta in questo compito, che non sempre riesce a portare a buon fine da sola. A questo proposito riportiamo di seguito due testimonianze.

La prima di una *tutor* italo-macedone:

Per raggiungere i traguardi che mi ero prefissata ho trovato fondamentale l'accompagnamento che ho ricevuto da docenti che hanno creduto nelle mie possibilità. Vorrei che un giorno un ragazzo si ricordasse di me come io ricordo il mio maestro delle elementari, che durante le vacanze estive mi ha aiutato a migliorare il mio italiano. Oppure la docente della commissione dell'esame di maturità, la quale, dopo aver letto il mio tema sull'integrazione dei ragazzi stranieri, mi ha incoraggiata e mi ha invitata a realizzare ciò che avevo scritto. Oppure

altri docenti che, ogni volta che incontrano me e i miei fratelli, sono orgogliosi di noi e questo orgoglio che ci hanno sempre mostrato è stata la forza che ci ha permesso di realizzare la maggior parte dei nostri sogni.

*(Dal diario di bordo di D.)*

La seconda di una *tutor* italo-moldava:

Al di là delle loro caratteristiche e vicende molto diverse, una cosa che sicuramente accomuna tutti i ragazzi migranti è una loro forte vulnerabilità e fragilità iniziale, dovuta allo spaesamento e alle insicurezze generati dalla novità del contesto. C'è chi ha la forza e la fortuna di superare queste difficoltà in breve tempo, chi necessita di più tempo e chi, purtroppo, non riesce mai a farlo fino in fondo. Credo che per riuscire a superare le vulnerabilità iniziali e sentirsi al pari dei propri coetanei autoctoni un ruolo fondamentale sia svolto dalla scuola (o comunque dalle attività ludiche/formative) e dalla famiglia. A scuola il ragazzo deve sentirsi libero di esprimersi, di sbagliare e di imparare. A casa deve trovare il conforto e la familiarità di un contesto noto e stabile al quale possa fare riferimento in caso di difficoltà. Purtroppo ciò non avviene spesso, forse quasi mai, e per questo motivo molti giovani migranti possono presentare difficoltà scolastiche, relazionali o atteggiamenti trasgressivi rispetto alle regole scolastiche o alla famiglia.

*(Dal diario di bordo di D.)*

Il "diario di bordo" è uno strumento di documentazione che è risultato molto prezioso per la sua immediatezza ed efficacia, attraverso il quale è stato possibile dar voce alle condizioni di vulnerabilità dei ragazzi seguiti, che sono risultate molto varie: legate alla famiglia, alla costruzione identitaria e alla difficoltà d'integrare riferimenti culturali differenti, a esperienze stressanti e intense come la migrazione, alle relazioni con i pari, alla difficoltà di comunicazione, alla complessità delle richieste scolastiche.

## 7. Cosa c'è e cosa manca

Non esiste un rapporto di causa-effetto tra *tutoring* e promozione scolastica, poiché troppe sono le variabili che incidono, ma si

può e si deve parlare di esiti non solo dal punto di vista prettamente scolastico. La maggior parte dei ragazzi ha compiuto dei progressi in relazione agli apprendimenti, al proprio benessere e al riconoscimento del proprio valore. A livello relazionale si è assistito a un miglioramento delle loro competenze sociali e a una loro valorizzazione in classe come persone dotate di abilità e punti di forza.

L'esperienza realizzata permette di concludere che il *tutoring* rappresenta uno strumento in grado di incidere sulla prevenzione del disagio. Esso facilita i percorsi di scolarità e li rende più aderenti alle aspirazioni e inclinazioni del singolo (ri-orientamento), diminuendo di conseguenza la dispersione scolastica, fenomeno che, innestandosi su condizioni di base precarie, potrebbe determinare anche esiti disattivi molto pesanti.

Anche il paziente lavoro di tessitura di legami personali e con terze figure, soprattutto con i pari, e di maggiore integrazione con associazioni sportive e con altre opportunità offerte dal territorio, agisce nella stessa direzione.

La valutazione dei risultati al termine dei diversi anni di progetto è stata di tipo qualitativo piuttosto che quantitativo. Gli anni di esperienza hanno permesso di constatare come il livello di resilienza psicologica sia modificabile anche attraverso azioni pragmatiche ripetute e come queste abbiano contribuito a rafforzare l'autonomia e l'autostima nei minori, tanto che ci sono stati dei ri-orientamenti al rialzo (verso il liceo artistico) fatti in autonomia da due ragazzi durante le vacanze estive e due casi di ragazze che hanno rifiutato con decisione il consiglio orientativo delle scuole secondarie di primo grado per affermare la loro idea di iscriversi a un liceo.

L'incremento della resilienza non ha riguardato solo i minori seguiti ma anche i *tutor* stessi, come emerge dalle loro restituzioni

scritte al termine dei progetti. L'esperienza ha rappresentato per loro un percorso di crescita e il fatto di dover affrontare le difficoltà inerenti il ruolo (e talvolta anche compiti che ne esulavano) si è tradotto in una maggiore capacità di prendere decisioni, in un maggior senso di controllo, autostima ed efficacia. È anche accaduto che qualche *tutor* si sia sentito sostenuto a sua volta dai ragazzi e dalle ragazze in momenti difficili a livello personale.

Si riportano di seguito le parole di una *tutor*:

Per quanto riguarda la resilienza penso che vedere che una persona non ti lascia solo nelle difficoltà e nei momenti più bui, che continua a incitarti, a credere in te e a mettersi al lavoro per prima per aiutarti, questo è il primo momento in cui vedi che si può essere resilienti! [...] Anche in me ci sono stati dei cambiamenti: alcuni giorni le difficoltà erano tante, e io sfiduciata, e loro mi hanno sorretto. La loro perseveranza nelle difficoltà è stata per me un esempio e dopo aver visto le prove che affrontano questi ragazzi, ho deciso che non mi posso lamentare più di niente.

(Dal diario di bordo di C.)

È indubbio che nell'analisi delle esperienze manchi una valutazione più oggettiva dell'incremento delle capacità resilienziali nei soggetti coinvolti e un *follow up* che registri a distanza di tempo gli esiti del percorso di vita. Ciò esulava in effetti dagli scopi dei progetti, nati non come ricerche ma come sperimentazioni empiriche di strumenti di promozione dei percorsi scolastici e formativi degli studenti di origine straniera, in cui la dimensione della resilienza ha assunto via via maggiore importanza ed è stata gradualmente portata in primo piano.

Il valore del lavoro, che sicuramente non è di tipo scientifico, sta nel fatto che l'intervento nelle scuole ha implicato un dialogo diretto e costante con i docenti e con i referenti interculturali e questo ha stimolato importanti riflessioni sugli studenti in condizione di fragilità. Lo "sguardo inedito" fornito

dai *tutor*, attraverso cui sono emersi punti di forza e qualità dei ragazzi e delle ragazze, ha saputo stimolare la scuola, spesso troppo focalizzata sulle carenze e sugli esiti

scolastici, a ragionare con maggiore fiducia sulle diverse situazioni e a lavorare per ognuna adottando la prospettiva globale del progetto di vita.

Numero studenti seguiti negli anni d'implementazione dei progetti per ordine e grado di scuola, per tipologia di scuola del secondo ciclo di istruzione e formazione frequentata e per collocazione sul territorio

Titolo progetto e anno scolastico	N. studenti di SSPG coinvolti	Denominazione IC	N. studenti di SSSG e di leCFP coinvolti	Denominazione SSSG e leCFP
Almeno una stella 2013/2014	12 in 5 IC	IC Pergine 2 IC Levico IC Civezzano	14 in 4 Istituti	Il "M. Curie" Pergine (4 ITE, 1 Liceo) Il "M. Curie" Levico (4 ITE Turistico)
Almeno una stella 2014/2015	12 in 7 IC	IC Pergine 1 IC Pergine 2 IC Levico IC Civezzano	16 in 5 Istituti	Il "M. Curie" Pergine (4 ITE, 2 Liceo) Il "M. Curie" Levico (4 ITE Turistico) IFP Alberghiero Levico (3)
Compagni di viaggio 2015/2016 (fino a novembre 2016)	21 in 9 IC	IC Trento 3 IC Trento 7 IC Rovereto est IC Rovereto sud IC Aldeno-Mattarello	13 in 10 Istituti	CFP Canossa Trento (2) CFP Enaip Villazzano (1) CFP UPT Trento (2) Liceo scient. "L. Da Vinci" Trento (1) Liceo artistico Trento (1) CFP Rovereto (1)
Compagni di viaggio FAMI 2016/2017	58 in 8 IC	IC Trento 1 IC Trento 2 IC Trento 3 IC Trento 4		Il "don Milani" Rovereto (1) ITE Turistico, 1 IP Servizi socio-sanitari) Liceo artistico Rovereto (1) Il "F. e G. Fontana" Rovereto (1) ITE Tecnologico) CFP Alberghiero Tesero (1)
Compagni di viaggio FAMI 2017/2018 2018/19 (fino a dicembre 2018)	78 in 8 IC	IC Trento 1 IC Trento 2 IC Trento 3 IC Trento 4	21 in 11 Istituti	CFP Enaip Villazzano (4) CFP "G. Veronesi" Rovereto (2) CFP UPT Trento (3) IFP Alberghiero Levico (2) IFP Alberghiero Rovereto (3) IFP "S. Pertini" Trento (1)
		IC Trento 5 IC Trento 6 IC Trento 7 IC Aldeno-Mattarello		Il "don Milani" Rovereto (1) ITT "M. Buonarroti" Trento (2) Liceo Linguistico "S.M. Scholl" Trento (1) Liceo Scienze Umane "A. Rosmini" Trento (1) Liceo Sc. Umane "M. Martini" Mezzolombardo (1)

## Bibliografia

- Anaut, M. (2003). *La résilience. Surmonter les traumatismes*, Paris: Nathan Université.
- Bertolini, P., Lalla M., & Toscano, V. (2011). I patterns territoriali nell'inserimento scolastico degli studenti stranieri di prima e seconda generazione. In *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, LXIV (4), ott. - dic. 2011.
- Bugli, V., Conte, M., & Laffi, S. (2015). *La dispersione a Milano nei dati dell'Anagrafe scolastica. Anno scolastico 2013-14*. Report di ricerca. Disponibile su:  
<http://mediagallery.comune.milano.it/cdm/objects/changeme:28325/datastreams/dataStream4221113832403805/content> [accesso 19.08.2018]
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri*. Milano: Cortina.
- Cyrulnik, B. (2007). *La vulnerabilità come risorsa per essere felici*. Milano: Frassinelli.
- Cyrulnik, B., & Malaguti, E. (a cura di) (2005). *Costruire la resilienza*. Trento: Erickson.
- Dalla Zuanna, G., Farina, P., & Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro Paese?* Bologna: Il Mulino.
- Favaro, G. (a cura di) (2013). *Bussole sul cammino. Un progetto di accompagnamento scolastico per gli adolescenti stranieri*. Milano: Centro COME.
- Favaro, G., & Napoli, M. (a cura di) (2016). *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*. Milano: Angeli.
- Favaro, G., & Papa, N. (2009). *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*. Milano: Angeli.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
- MIUR, Ufficio Statistica e Studi (2017), *La dispersione scolastica nell'a. s. 2015/2016 e nel passaggio all'a. s. 2016/2017*. Disponibile su:  
<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf?version=1.1>, [accesso 17.08.2018]
- MIUR Ufficio Statistica e Studi (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana, Rapporto Nazionale anno scolastico 2016/2017*. Disponibile su:  
[http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17\\_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0), [accesso 16.08.2018]
- Provincia autonoma di Trento (2012). *Linee guida per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri delle istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*. Available from: <http://www.vivoscuola.it>
- Provincia autonoma di Trento (2015). *Verso una nuova cittadinanza. Strumenti*. Trento. Available from: <http://www.vivoscuola.it>
- Trabucchi, P. (2007). *Resisto dunque sono*. Milano: Corbaccio.
- Unione Europea (2013). *Study on educational support for newly migrant children*. Final report. Disponibile su: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96c97b6b-a31b-4d94-a22a-14c0859a8bea/language-en> [accesso 17.08.2018]
- Werner E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adam Bannister Cox Pubs.



David Gurr & Daniela Acquaro  
*University of Melbourne*

[pp. 285-298]

# The strategic role of leadership in preventing early school leaving and failure

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne. E-mail: [d.gurr@unimelb.edu.au](mailto:d.gurr@unimelb.edu.au)

---

## Abstract

The retention and success of all students in education systems are a global imperatives. However, the number of students disengaged from mainstream education suggests a need to take a closer look at the role school leaders play in improving educational outcomes for students and decreasing the number of early school leavers. In this article, we explore how school leadership can create a culture of success to improve student achievement, progress, and retention. Three cases from the International Successful School Principalship Project are presented of the leadership of a primary school and two secondary schools from Melbourne, Australia. Understanding the needs of the school, working with students, staff and the greater community to effect change was a crucial starting point for each leader. Strong principal leadership, high expectations, a clear vision for change, and a commitment to success were all critical elements for reform.

**Keywords:** Leadership, Principals, School success, Student retention, Student failure.

## Estratto

Fare in modo che gli studenti non abbandonino gli studi, ma che abbiano invece successo nel loro percorso scolastico, è un imperativo globale per tutti i sistemi d'istruzione. Il numero di studenti che si allontanano dai percorsi educativi e formativi tradizionali impone tuttavia un'analisi più attenta del ruolo svolto dai dirigenti scolastici nel miglioramento dei risultati degli studenti in termini di apprendimento, nonché nella riduzione della dispersione scolastica. In questo articolo si esplorano le modalità di creazione di una cultura del successo da parte dei dirigenti, per migliorare il rendimento degli studenti e il loro successo, prevenendo al contempo l'abbandono del percorso scolastico. Nel contributo vengono presentati tre casi inclusi nel progetto International Successful School Principalship Project, riguardanti i dirigenti di una scuola primaria e di due secondarie di Melbourne, in Australia. Emergono delle linee comuni nelle azioni dei dirigenti coinvolti: capire le esigenze della scuola e lavorare con gli studenti, il personale e la comunità per apportare un reale cambiamento. Elementi fondamentali della riforma sono stati una forte leadership, aspettative alte, una visione chiara orientata al cambiamento e l'impegno per il raggiungimento del successo.

**Parole chiave:** Leadership, Dirigenti, Successo scolastico, Dispersione scolastica, Fallimento scolastico.

## 1. Introduction

The effectiveness of an education system should not only be measured by its successes but also by its failures. Retention rates and poor academic achievements largely remain global educational priorities with nations focused on improving student outcomes and reducing the number of early school leavers (OECD, 2012). Ensuring that all children have access to quality education and remain in school for as long as possible “strengthens individuals’ and societies’ capacities to respond to the recession and contribute to economic growth and social wellbeing” (OECD, 2012;3). The personal and societal costs of the failure to educate and retain students in school can be measured through low incomes, unemployment rates and dependence on government financial support. Lamb, Jackson, Walstab & Huo (2004) found that early school leavers were at risk of having low incomes, unemployment, and dependency on welfare. The Pisa 2015 (OECD, 2016) report some ten years later reported that highly skilled adults are three times more likely to earn above the average income, more likely to contribute to society, be in good to excellent health and trust others. It would seem poor educational outcomes not only impact on the school leaver but have a long-lasting effect on society more broadly. Young people who do not experience positive educational outcomes and leave school early are less likely to integrate into society, be less likely to pursue an education in the future and will undoubtedly have low aspirations and experience poor transition into work.

While Australia’s student retention rates to the end of secondary school are amongst the highest in the world, the rates are not equal across each state and territory. According to the Australian Bureau of Statistics (ABS, 2017), the 2017 National Apparent Retention Rate in Australia for full-time

students remaining in school until the final year of secondary education (Year 12) was 84.8 percent, and this has improved with an increase from 2008 to 2017 of 10 percent. However, there is a wide range of retention rates across the states and territories from 58.6 percent in the Northern Territory to 94.8 percent in the Australian Capital Territory. Within these statistics there is also variation between Indigenous and non-Indigenous students with, for example, Aboriginal and Torres-Strait Islander students in 2017 only having a retention rate of 62.4 percent (ABS, 2017). Retention rates for Indigenous students are lower than those of non-Indigenous students however rates are steadily increasing in line with the targets set by the Close The Gap Framework introduced in 2008 by the Council of Australian Governments (COAG) to achieve equality in health and life expectancy between Indigenous and non-Indigenous Australians by the year 2030.

To support students who do drop out of education within mainstream Australian schools, the establishment of flexible educational settings are increasing (Te Reile, 2014). Te Reile’s report on Flexible Learning Programs in Australia called *Putting the Jigsaw Together*, found that nationally there are over 900 flexible learning programs catering for marginalized young people educating over 70,000 students each year. While many of these providers are registered schools, the reality is that more and more students are leaving mainstream schools and finding themselves in flexible programs often as a last resort. The establishment of flexible schools has been a positive step in educating and training young people, many of whom are marginalized members of society. The question remains however as to why so many students find themselves disengaged from mainstream schools in the first place. Could schools be doing more to retain students and prevent them from dropping out?

The most common way to prevent early school leaving and failure is to have successful schools that can cater to the needs of diverse student populations. The vision for this resides with school leaders. School leadership is widely recognized as having a significant impact on school success. High-quality leaders understand the needs of their school, establish goals and expectations, and develop their people to build a culture of excellence focused on improving outcomes for all students. The breadth and complexity of the principal's role are widely documented, however, a commitment to improved teaching and learning is essential in increasing student achievement and decreasing attrition in schools. Marzano, Waters, and McNulty (2005) reported an average effect size of approximately 0.4 for school leadership on student outcomes.

Similarly, Robinson, Lloyd, and Rowe (2008;636) found that "the more leaders focus their influence, their learning, and their relationships with teachers on the core business of teaching and learning, the greater their likely influence on student outcomes." School leadership which maximizes impact on student learning is central to school success and a key tenet of the Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) which sets out standards for the teaching profession in Australia. In 2011, AITSL published the Australian Professional Standard for Principals which described three core leadership requirements and five areas of professional practice (AITSL, 2011). The first of its practices is *Leading Teaching and Learning*. The standard states:

"Principals create a positive culture of challenge and support, enabling effective teaching that promotes enthusiastic, independent learners, committed to lifelong learning. Principals have a key responsibility for developing a culture of effective teaching, for leading, designing and managing the quality of teaching and learning and for students' achievement in all aspects of their development. They set high expectations for the

whole school through careful collaborative planning, monitoring and reviewing the effectiveness of learning. Principals set high standards of behavior and attendance, encouraging active engagement and a strong student voice" (AITSL, 2011, p. 9).

Principals have an integral role in determining the focus of a school and Australian practice standards support this. Based on a literature review of successful school leadership, Leithwood, Seashore Louis, Anderson and Wahlstrom (2004) claimed that of school-controlled factors, school leadership was second to teaching in terms of impact on student learning. While leadership was broadly conceived much of the research explored was focussed on principals. Furthermore, they also claimed that leadership has a greater impact in areas where it is needed, such as schools in challenging contexts. While many factors are contributing to student success and retention, "leadership is the catalyst" (Leithwood *et al.*, 2004;7). This was again later confirmed with further research in 2010 (Louis, Leithwood, Walhstrom & Anderson, 2010).

## 2. Methodology

The three cases are all taken from the Australian research that is part of the International Successful Principalship Project (ISSPP), which is a project that for nearly 20 years has been exploring the characteristics, qualities and practices of principals leading successful schools (see <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/>). The ISSPP research utilizes multiple perspective case studies which include individual interviews with the principal, senior staff and school council members, group interviews with teachers, parents, and students, and a collection of appropriate documents to inform the cases. Methodologically the ISSPP relies on a relatively open and grounded approach to constructing interview protocols.

Whilst no protocol is a-theoretical, the ISSPP does not rely on a theoretical foundation for the questions, with interview questions covering areas such as the school ethos and context; principal's vision, leadership priorities and plans for the school; challenges for the school; defining school success; measuring success; accounting for school success; principal role in school success and how they know they are successful; leadership strategies; handling complex issues; principal relationships with members of the school community; non-professional sources of support for the principal and principal succession.

### 2.1. Leadership in Challenging Contexts

If leadership is essential in improving student outcomes and retention rates, and more so in schools in challenging contexts, then exploring some examples will help to illuminate what successful leaders are doing and how their role has an impact. Three examples of successful principal leaders from our research at the University of Melbourne follow.

*John Fleming and Bellfield Primary School: High expectations, positive relationships, and informed practice.*

The first example of successful school leadership which impacted on student outcomes is the principalship of John Fleming. John became the assistant principal (1992) and then principal (1996-2006) of Bellfield Primary School. Bellfield was a small (220 students) government school in a high poverty suburb of Melbourne (85 percent of students were eligible for government assistance). During John's time as principal, he transformed the school to a point where literacy and numeracy results improved and were above similar schools and at or above state averages, staff and parent opinions

were high, and student absences decreased. John's work at Bellfield is fully described in Gurr, Drysdale, Di Natale, Ford, Hardy and Swann (2003), Hardy (2006), Gurr (2007) and Fleming and Kleinhenz (2007).

John was passionate about every student being successful at school, regardless of circumstance. He demonstrated a strong belief that every student could learn and achieve in all areas, and was particularly focused on literacy, numeracy, and social connection. Being in a small school, and having a history of teaching success, John saw the opportunity to be a principal who demonstrated a direct influence on the quality of teaching and learning. He had exceptionally high expectations and a very positive, 'can do' attitude. He demonstrated a high level of energy, excellent pedagogical and curriculum knowledge, and a capacity to develop and align staff. He was ever present, regularly visiting classes to work with students and teachers, interested and focussed on helping them improve. The foundation for his influence on teachers was a sound and clearly articulated educational philosophy centered on four pillars: teacher-directed learning; explicit instruction; using strategies to move knowledge from short to long-term memory, and finally establishing very good relationships with students:

"We believe in teacher-directed learning, and Bellfield has four pillars. I am sure any of the teachers at Bellfield could talk to all of our visitors about the four pillars. The four pillars are our vision and our pedagogy about how children learn. They are absolutely crucial to how we have turned this school around. The first pillar is that we believe in teacher-directed learning, not child-centered learning. The second pillar is that we believe in explicit instruction. Our third pillar is fundamental: we believe in moving kids' knowledge from short term to long-term memory. Our fourth pillar states that none of the top three will take their place effectively unless you have very good relationships with your kids" (Gurr, 2007;127-128).

John also believed that teachers should have excellent presentation skills and that

students should be provided with regular feedback. Displays of student work, high expectations regularly reinforced, a celebration of student achievement and a positive school climate helped to set the right tone for the school. Sporting and other activities occurred at recess times, with John usually out in the playground organizing bat tennis at lunchtimes. He enhanced the social capital of student and families by making parents feel welcome to the school, developing parent-school partnerships, and through extensive connections to the external world be that through organizations coming into the school or John organizing excursions to cultural and sporting events. For example, he organized for students to see a Friday night football game and drove each student back to their home to make sure they got home safely and to connect with the families. John endeavored to build a school that was a physically and emotionally safe environment for everyone and one where students felt connected.

Through his unique leadership, John was able to transform the school successfully. The critical focus for him was in working with the staff in a school because he loved the challenge of helping people to develop, and particularly enjoyed working with teachers to improve their practice. John worked extensively with teachers and expected all to show commitment to the students and the school and to want to improve. He realized that not all the teachers would be extraordinary teachers, but if they were willing to support the school direction and to work to improve their practice, then John was willing to support them '100 percent'. For John, getting the most out of teachers was about creating high expectations for student learning, and using data to support the learning environment. Creating a culture in which teachers are accountable, where data is collected and used to inform student learning was integral. He had high expectations of teachers and

put structures in place to formally observe the work of teachers regularly.

Postscript. John left the school at the end of 2005 to become the head of the Berwick campus of a high-fee independent school, Haileybury College. He is currently the Deputy Principal (Junior School Teaching & Learning) at Haileybury College and Director of the Haileybury Institute. Bellfield Primary School no longer exists as it was closed as part of a rationalizing of government education provision in the area.

*Glenn Proctor and Hume Central Secondary College: Creating a roadmap for success, building leadership and teacher expertise*

Glenn Proctor was a successful principal in a successful school located in an educationally advantaged area of Melbourne. On the opposite side of Melbourne, in the area where Glenn grew up, three secondary schools were in trouble. They had a long history of low performance (poor student learning, high student absences, low staff, and parent opinion) and enrolments were low and declining with many families in the area sending their children to schools in neighboring suburbs. The area, Broadmeadows, was one of the most disadvantaged suburban areas in Australia. The government decided to close these three schools and re-open them as one new school with substantial financial support devoted to building a new campus and renovating two of the other three campuses. In 2008, Glenn was asked to become the executive principal of this school, Hume Central Secondary College, and he accepted the challenge. Glenn's work at Hume is described in Huerta Villalobos (2013), Gurr, Drysdale, Longmuir and McCrohan (2018), and Gurr, Drysdale, Clarke and Wildy (2014).

Hume Central Secondary College consists of two Year 7-9 campuses and a Year 10-12 campus. Both Year 7-9 campuses share their sites with a local primary school, and one of these campuses also has an En-

English language center to cater for the high number of migrants requiring instruction in English as a second language. More than 70 percent of families are in the bottom quartile for income, and close to 80 percent of students have a language background other than English. Enrolments have remained in the 1,100 to 1,200 range over the time since the school's formation. Student learning outcomes and staff, student and parent expectations have increased. Attendance has also improved, and student, parent, and staff opinion are now favorable.

Glenn's leadership focussed on formulating a sense of direction through a planning strategy, building teacher and leadership capacity, establishing a high expectation performance and development culture, formulating a planning strategy, restructuring the school, and improving teaching and learning. These are similar to the leadership elements described by Leithwood, Harris, and Strauss (2010) as being important for turning around low performing schools. Glenn's task was indeed to turn around the three failing schools and to create one new successful school. Staff and students from the three previous schools remained at the school and so a new sense of purpose and culture had to be developed. In the early days after taking up his appointment, he noticed that students did not carry any bags home with them. To Glenn, this was a sign of a low expectation culture and one not focussed on learning success. To change this culture, he brought relentless pressure for change. But it was purposeful change and focussed on improving student performance. Glenn recognized that for students to be performing at a comparable level to the state, he had to somehow get two years of learning growth in one year, and so he developed a '2 in 1' mantra. He established a sense of urgency about the student learning gap through strategies like, in 2010, playing to the staff, audio tapes of year 9 students reading, and

showing how much they were below where they should be. In the early stages of reform, the staff identified over 30 significant change initiatives including building leadership capacity; developing team orientation; distributing leadership; creating curriculum design teams; use of literacy and numeracy coaches; developing an explicit teaching model and enhancing student engagement. These changes were part of an integrated plan, called a road map, that the leadership team developed. In consultation with staff, this was implemented across the three campuses. Glenn was good at developing people and he invested considerable resources in developing the leadership team (executive principal, three campus principals, and 16 leading teachers) and teachers. To develop leadership capacity, leadership team meetings included professional learning activities, intensive professional learning programs were provided (e.g. coaching for success), readings were reviewed, and two critical friends used to provide feedback and advice. Apart from acting as general advisors and as a confidant for Glenn, one of the critical friends provided considerable leadership team development and the other provided a model of school improvement (Zbar, Marshall & Power, 2007). This involved establishing the preconditions for improvement and then developing ways to sustain improvement:

A) Preconditions for improvement:

- Strong leadership is shared
- High levels of expectations and teacher efficacy
- Ensuring an orderly learning environment
- A focus on what matters most

B) Sustaining improvement over time:

- Building teaching and leadership expertise
- Structure teaching to ensure all students succeed
- Using data to drive improvement
- A culture of sharing and responsibility

- Tailoring initiatives to the overall direction of the school
- Engendering pride in the school

To build teacher capacity, the school developed a range of important strategies. They developed a common explicit instructional model, used common assessment tasks and developed curriculum design teams to implement the whole-school approach to teaching and learning. They also created structures for teachers to work in triads to observe each other's practice and plan for improvement which at first was confronting for staff but the peer to peer feedback and collaboration created a culture of change and an openness to alternate ways of teaching and learning. In an effort to impact on the poor literacy and numeracy outcomes of students, the school employed literacy and numeracy coaches to work closely with staff and students alike.

Glenn had high expectations for students, teachers and the community and in light of this, he developed a performance and development culture such as the *triad teacher teams*, which were structured into the school timetable to allow for staff to gain weekly time release to observe each other's classes and to help each other improve their practice. Glenn constantly questioned the behavior, norms, beliefs, attitudes, and assumptions of teachers, especially if they showed signs of low self-efficacy. There was a deep sense of moral purpose at the school with the school adopting a long-term vision of developing a love of lifelong learning and equipping students with the opportunity to lead a purposeful and fulfilling life beyond school. His relentless pursuit of quality education and strong moral purpose to do the best for students was evident in his belief that "low socioeconomic does not mean low achievement." Student engagement was encouraged through the provision of programs to meet student needs and interests. For example, in the senior years the academic

Victorian Certificate of Education (VCE) was provided, but so too were courses focussed on industry experience (Vocational Education and Training, VET) and hands-on learning and basic skill development (Victorian Certificate of Applied Learning, VCAL).

Postscript. Glenn retired at the end of 2015 and one of his assistant principals was successful in gaining his role. The school continues to develop in terms of facilities and programs, with attention to improving student outcomes.

*Peter Hutton and Templestowe College: Revolutionising education, innovating for next practice*

Before becoming principal at Templestowe College, Peter Hutton had been a principal at an independent school, and an assistant principal in a government school (both in regional areas, but close to Melbourne). After applying several times for another principalship, he secured the role at Templestowe College in 2009. The school had dramatically falling enrolments, learning outcomes below expectations, and poor student, parent, and staff opinion. The surrounding community, in an affluent area of Melbourne, had lost confidence in the school and, with enrolments of less than 300 students for a year 7-12 school, there was a recommendation to close the school in one to two years unless something happened to arrest the decline. Peter saw the opportunity to try new ideas, as what had been happening was not working. In 2010, Templestowe College was not a school of choice for local families. Of the 300 enrolments, 64 percent of families were in the upper half of income distribution, and 43 percent of students had a language background other than English. By 2017 the school had 71 percent of families in the upper half of income distribution, 20 percent of students had a language background other than English and enrolments in 2018 were over 1,100 students.

What these figures indicate is that the school has succeeded in attracting a broad range of families more representative of the local area. It is now a vibrant, popular and successful school with most learning outcomes at or above expectations. Peter's work at Templestowe is described in Gurr, Drysdale, Longmuir and McCrohan (2018) and Longmuir (2017).

In his principalship, Peter embarked on a program of rapid innovative and disruptive change to the culture, structure, and purpose of the school. His support for Australian education values of equity, diversity and citizenship (Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs, 2008), and his understanding of contemporary youth issues, like student disengagement in learning, mental health problems and preparing for uncertain futures, drove him to create a student-centred school that students would want to come to, and where they would feel supported and in control of their learning (student action rather than merely student voice). He had a 'yes' philosophy where students could come to him, pitch a new learning idea, and his first response would be to say 'yes'. For example, some students wanted to grow and sell animals, and so commercial-grade facilities were established, including large fish tanks and terrariums. Other students saw the need for a school café and so a profit-making, student-run café and catering facility was established.

Generating the greatest of impact on the school was a shift away from traditional learning and classroom structures. Students proposed a departure from the traditional curriculum and so Peter worked with staff and students to create a curriculum focussed on students' individual interests and needs:

"Following a strategic review in 2013, Templestowe College moved towards individualized learning, and by 2015 we dropped all reference to year

levels, and now all students Take Control of their learning by selecting 100 percent of their course load from more than 150 electives as part of their Individualised Learning Plan (ILP) once the basic literacy and numeracy is established" (<https://tc.vic.edu.au/our-story/>, n.p.).

With no year levels, after completing the basic literacy and numeracy units, students would find themselves in mixed-age classes. As a result of this individualized approach, the school stated that a student's journey through school may only take between four to eight years for what is typically a six-year secondary school program. Not only did students chose their learning, they were also involved in the school more broadly. For example, students were part of staff selection panels when appointing new staff, students formed the core of the curriculum committee which was responsible for decisions around teaching and learning, and students provided formal feedback to their teachers every five weeks.

The school's vision was to co-create high-quality learning experiences with their students within an inclusive and supportive community. The school worked with each student to determine how they wished to complete their secondary education. In keeping with the school's individualized approach, students could take subjects in a preferred course when they felt it was most appropriate. Unusually, the school did not emphasize completing the Victorian Certificate of Education (VCE), although this was available and student outcomes in this had improved over time to be similar to other government schools (the VCE is the main certificate of study upon successful completion of secondary school). Alternative educational programs and pathways were available to students such as Vocational Education and Training (VET) courses, and the Victorian Certificate of Applied Learning (VCAL). The school's approach to education has been so successful that two Melbourne schools, one regional school in Victoria and another school in Adelaide, have

adopted similar approaches and worked together as a loose federation of schools as part of the Futures Schools Alliance (<https://futureschools.education>).

Peter's leadership has been directive, explicit and visionary and has led to disruptive innovation across the entire school. This is a somewhat unusual approach when many are extolling the virtues of shared leadership, but the school was in a crisis, and so Peter was able to be more directive and single-minded in his pursuit of change, driven by his vision of a student-centered and personalized school. Peter demonstrated a consuming passion for seeking out contemporary pedagogies and curriculum ideas, with all options open for consideration. His desire to engage his learners and ensure they remained interested and focussed on their education inspired the introduction of new ideas continuously. This mode of operating has led to the students themselves striving to innovate and create. Peter admits that in the early days, he and his senior staff were making it up as they went, and it was only in looking back that it became evident that there was coherence to what they were doing. Some of the early ideas have worked well and endured (individualized programs) and others have been abandoned. For example, at one stage the school had multiple start times to the school day, but it no longer does this. The school evolved to have a School Leadership Team that oversaw school development. Whilst this group had the usual members of the principal, assistant principals, and leading teachers, it was open to any student or staff member who wished to join. Peter described his tenure at the school as consisting of two phases with the first two to three years about survival and staving off closure, followed by great innovation and growth over the next five years until his departure in 2016. Templestowe College was acknowledged as one of the most innovative schools in the world

by the Finish based hundred organization (<https://hundred.org/en/innovations/templestowe-college>).

Postscript. Peter left the school at the end of 2016, and one of his assistant principals was successful in gaining his role. The school has continued to improve in terms of student learning outcomes and enrolments and remains highly regarded as an innovative school.

### 3. Discussion

The three cases present examples of principals that have made a difference to their schools and who have helped promote student retention and success. Though they have done so in different contexts and different ways, there are some lessons to be learned, and to consider this we will apply the improvement framework developed by Zbar, Marshall & Power (2007), which sets out preconditions for improvement and ways to sustain improvement over time.

#### 3.1. *Preconditions for improvement*

The four preconditions for improvement include strong leadership, high expectations and teacher efficacy, an orderly environment and a focus on what matters most. Each of these factors is explored with examples across each principals' leadership journey.

Each of the principals had what could be described as strong leadership. They each entered the school aware of the needs of their settings and were determined to make a success of the school. Part of their strategy was to inspire a shared vision and create enthusiasm and a commitment toward that vision. Each example of leadership is marked with a strong sense of clarity and purpose: John's four pillars, Glenn's improvement framework and explicit instruction model and

Peter's personalized learning and student activism emphasis. Each of these leaders adopted practices that are closely aligned to a motivationally oriented transformational approach and these approaches have been shown to impact indirectly on student learning outcomes (Leithwood & Jantzi, 2005). What we see with each of the three leaders are distinct strategies that are adapted to inspire and develop those around them to higher levels of energy and commitment (Burns 1978).

Alongside strong leadership, each principal had high expectations as they commenced their appointment, and for the duration of their tenure. As found in the ISSPP (Gurr & Day, 2017) these expectations were for staff, student and parents, and indeed, the broader school community. Leithwood *et al.* (2004; 24) identified that specific practices such as creating high-performance expectations helped successful educational leaders set the direction. Teacher efficacy was also central to all their work, and this was particularly evident in the teacher development work of Glenn and the alignment of teachers with John's educational philosophy at Bellfield Primary School. Glenn's skill in building teacher efficacy was evident through his explicit focus on leadership development and high expectations for his senior and middle leaders. It was less evident in John's school, although once immersed in the school it was evident in how all teachers were empowered to be accountable for their student's learning progress (Hardy, 2006). At Peter's school, the leadership was tightly controlled by him initially, and although he encouraged student voice and participation, Peter was very directive in his approach, mainly because such incredible change was required to achieve his vision for the school.

All schools had low or falling enrolments, poor student outcomes, and low community morale. Each principal prioritized making their school physically and emotionally safe

environments for staff and students. They were purposeful environments focussed on improving student learning outcomes, improving retention and encouraging new enrolments. At Glenn's school, to promote student attendance and punctuality, systems were put in place to monitor these to encourage and support students to be at school and on time. Glenn's method was not a punitive approach to changing poor behavior, but rather an educative one with the mantra 'time counts' – that is time counts in terms of being on time, but time counts in terms of learning opportunities. Peter's leadership at Templestowe was marked by a rapid change to the structure of the school. Changing the physical environment of the school and introducing a new approach to learning resulted in student and staff engagement.

Similarly, John ensured that the school was a safe-haven for students. He was a visible leader, in classes and out in the play areas often engaging with students, and he encouraged the same from his staff. John was focused on ensuring that students wanted to come to school and he made sure that they were supported inside and out of the classroom.

As a final precondition for improvement, each of the leaders focussed on what mattered most in their context. For John, this was literacy, numeracy and social connection. Glenn emphasized learning growth and engagement through improving teaching and program provision, whilst Peter was focussed on meeting the needs of individual students and empowering them to have control of their learning through a progressive approach to education. Leithwood, *et al.* (2004: 14) suggest that "leaders need to know which features of their organizations should be a priority for their attention. They also need to know what the ideal condition of each of these features is, in order to positively influence the learning of students".

### 3.2. Sustaining improvement over time

The framework of Zbar *et al.* (2007) identified six factors important to sustaining improvement over time in a school. These included: building teaching and leadership expertise, structuring teaching to ensure all students succeed, using data to drive improvement, fostering a culture of sharing and responsibility, tailoring initiatives to the overall direction of the school and engendering pride in the school.

Building teacher and leadership expertise were most clearly evident at Glenn's schools with specific programs that targeted those in leadership roles and, for all teachers, development of schoolwide curriculum and pedagogy frameworks and collegial processes to improve teaching. It was not so evident at Peter's school, and indeed there was little focus on this. However, as the school grew rapidly, one of the advantages was that each year the school was employing new staff who brought new expertise. At John's school, developing teachers was embedded into his direct focus on teaching and learning; he was visible in his leadership, regularly in classes helping teachers to improve their practice. John was described as an example of an instructional leader (Gurr, 2007).

Structures that promoted student success were evident across all schools. For both the secondary schools they offered the full range of senior year programs: VCE, VET, and VCAL. Clear and agreed schoolwide curriculum and pedagogical approaches were evident at Peter's and Glenn's schools and these helped teachers to develop their expertise. Similarly, for students, it promoted smooth transitions between teachers and year levels, and a sense of clarity about programs of work and students' learning outcomes. At Templestowe, the school was re-structured to meet the demands of an individualized learning orientation to promote student success.

Data to improve teaching and learning was integral to the approaches at Bellfield and Hume. For Bellfield, this was centered at the classroom level, with teachers continuously using data to construct the learning program for students: for example, during literacy periods, students worked in their zone of proximal development based on teacher knowledge of the students. For Hume, data was used at the whole-school and sub-school levels to monitor the progress of the school in meeting its ambitious objectives. Data use did not feature at Templestowe College.

All schools had developed collaborative teacher cultures in the sense that teachers were clear about the school's vision. At Bellfield, this was evident in all teachers supporting John's four pillars, and in how they worked in teams to support each other to implement these. At Glenn's school, the development of the leadership group, the use of teacher triads and curriculum design teams enabled people to work together. At Templestowe, after the initial difficulties in establishing a new school direction, the mounting success of the school encouraged teachers to work together more and to support the innovative directions set out by the principal. Each school leader tailored initiatives to focus on what mattered most in each of the schools. The 'time counts' initiative at Hume was developed to get students to school and into class on time, and to emphasize that learning matters. The bat tennis program run by John at lunchtimes at Bellfield was designed to ensure students had social connections. The many students led work initiatives at Templestowe (e.g., animal production, café) engaged students, met student needs and promoted a success orientation.

The last element, engendering pride in the school, was evident across all schools through matters like celebration of group and individual student academic and non-academic success and staff success (for example, students and staff at Bellfield won litera-

cy awards), through the care taken with the physical environments of the schools, and evident in the positive responses on student, parent and staff surveys. Creating and building a sense of pride across the school community promoted a level of engagement and commitment to the ethos of each school. Staff gained the support of parents and together they worked to encourage student efficacy.

#### **4. Conclusion**

Improving and sustaining change in schools where student outcomes are low

and school drop-out is high, is a challenge for any school leader. As is evidenced through the work of these three leaders, there are key attributes and focus areas that help schools turnaround. Understanding the needs of the school, working with students, staff and the greater community to effect change was a key starting point for each leader. While we cannot isolate one strategy as the most important or effective, it is clear that there are distinct similarities in the decisions and directions each leader took to create a successful school. Strong principal leadership, high expectations, a clear vision for change and a commitment to success were all critical elements for these reforms.

## References

- Australian Institute of Teachers and School Leaders (AITSL) (2011). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. Carlton South: Education Services Australia.
- ABS. Australian Bureau of Statistics. 2017. 4221.0 – Schools, Australia, 2017. Accessed on 23 October 2018 at <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/4221.0main+features22017>
- Burns J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Fleming J. & Kleinhenz E. (2007). *Towards a moving school: Developing a professional learning and performance culture*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Gurr D. (2007). We can be the best. In Duignan, P. & Gurr, D. (Eds) *Leading Australia's Schools*. (pp. 124-131). Sydney: ACEL and DEST.
- Gurr D. & Day C. (2014). Thinking about leading schools, in C. Day & D. Gurr (Eds) (2014) *Leading schools successfully: Stories from the field*. (pp. 194-208). London: Routledge.
- Gurr D., Drysdale L., Clarke S. & Wildy H. (2014). High needs schools in Australia, *Management in Education*, 28(3), (pp. 86 – 90).
- Gurr D., Drysdale L., Di Natale E., Ford P., Hardy R. & Swann R. (2003). Successful school leadership in Victoria: Three case studies. *Leading and Managing*, 9(1), (pp.18-37).
- Gurr D., Drysdale L., Longmuir F., & McCrohan K. (2018). Leading the improvement of schools in challenging circumstances, *International Studies in Educational Administration*, 46(1), (pp. 22-44).
- Hardy R. (2006). *Successful leaders in successful schools: A case study of a government primary school principal in Victoria, Australia*. M.Ed. thesis., Melbourne: The University of Melbourne.
- Huerta Villalobos M. (2013). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. M.Ed. thesis. Melbourne: The University of Melbourne.
- Lamb S., Walstab A., Teese R., Vickers M. & Rumberger. R. (2004). *Staying on at school: Improving student retention in Australia*. Parkville: Centre for Post-Compulsory Education and Lifelong Learning, the University of Melbourne.
- Lamb S., Jackson J., Walstab A. & Huo S. (2015). *Educational opportunity in Australia 2015: Who succeeds and who misses out*. Centre for International Research on Education Systems, Victoria University, for the Mitchell Institute, Melbourne: Mitchell Institute.
- Leithwood K, & Jantzi D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996- 2005, *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), (pp.177-199).
- Leithwood K., Harris A. & Strauss T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low performing schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood K., Seashore Louis K., Anderson S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Longmuir F. (2017). *Principal leadership in high-advantage, improving Victorian secondary schools*. PhD thesis. Melbourne: The University of Melbourne.
- Louis K. S., Leithwood K., Wahlstrom K. L., & Anderson S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Minnesota: University of Minnesota.
- Mackin P. & Zbar V. (2018). *Driving school improvement: A practical guide*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Marzano R., Waters T. & McNulty B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs (2008).

- Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Canberra. ACT: Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Pisa 2015 Results (Volume 1): Excellence and equality in education, Pisa*. Paris: OECD Publishing.
- Robinson V., Lloyd C. & Rowe K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types, *Educational Administration Quarterly*, 44(5), (pp.635-674).
- Te Riele K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*. Melbourne: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning
- Zbar V., Marshall G. & Power P. (2007). *Better schools, better teachers, better results: A handbook for improved performance management in your school*. Camberwell, Victoria: ACER Press.

**Dario Ianes***Libera Università di Bolzano***[pp. 299-313]****Angela Cattoni***Edizioni Centro Studi Erickson*

# Superare il modello dell'insegnante di sostegno

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:  
dario.ianes@unibz.it

---

## **Estratto**

Negli ultimi anni la questione evolutiva del ruolo dell'insegnante di sostegno ha prodotto un crescente dibattito che vede schierarsi diverse posizioni, tra cui quella sostenuta dagli autori di una trasformazione radicale dell'insegnante di sostegno che diventerebbe codocente reale dell'insegnante curricolare e tutor esperto sulle didattiche inclusive, itinerante nelle reti di scuole. Il progetto sperimentale presentato, avviato nel 2012 con lo scopo di migliorare l'outcome formativo e inclusivo degli alunni sperimentando un nuovo modello di organizzazione didattica che utilizzasse le ore di sostegno in modalità di codocenza, ha avuto la finalità principale di sottoporre a prova empirica tale ipotesi evolutiva.

**Parole chiave:** Insegnante di sostegno, Evoluzione, Inclusione, Bisogni educativi speciali, Sperimentazione didattica.

## **Abstract**

In recent years, the developmental issue regarding the role of the SEN teacher has resulted in growing debate between supporters of different points of view, including that championed by the authors of a radical transformation of the support teacher into a veritable co-teacher working next to the curricular teacher and into a tutor expert in inclusive teaching techniques, itinerant through the network of schools. The experimental project presented in the paper, launched in 2012 with the aim of improving the training and inclusive outcome of the students by experimenting a new model of teaching organization based on the use of SEN hours in a co-teaching mode, has had the main objective of empirically testing this developmental theory.

**Keywords:** SEN teacher, Evolution, Inclusion, Special educational needs, Teaching experimentation.

## 1. Introduzione

Dopo la pubblicazione, nel giugno 2011, del rapporto Associazione Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli (2011), in cui si delineava l'ipotesi di superare la figura attuale dell'insegnante di sostegno, facendola evolvere in ottica di contitolarità reale e compresenza didattica inclusiva (per l'80% degli insegnanti di sostegno) o a ricoprire il ruolo di *tutor* metodologico per sostenere lo sviluppo di didattiche inclusive nelle scuole (per il restante 20% dei casi), il tema dell'evoluzione del ruolo professionale degli insegnanti specializzati per l'integrazione degli alunni con disabilità è diventato sempre più centrale nel dibattito pedagogico e istituzionale italiano.

Negli ultimi anni, la questione evolutiva del sostegno ha prodotto diversi dibattiti, pubblicazioni specifiche e proposte legislative (Cottini, 2014; Pavone, 2014; de Anna, Gaspari & Mura, 2015; Gaspari, 2015; lanes, 2015; lanes & Cramerotti, 2015; lanes & Tomasi, 2015; Nocera, 2015; lanes, 2016).

Le posizioni relative all'evoluzione della figura professionale dell'insegnante di sostegno si possono raggruppare come segue:

1. *Evoluzione come rafforzamento e sviluppo del ruolo attuale.* Non si tratterebbe, in questo caso, di un'evoluzione radicale, piuttosto di un potenziamento nel ruolo di insegnante come mediatore qualificato e di supporto ai colleghi, che manterrebbe comunque le sue attività didattiche dirette con gli alunni con disabilità. Tale è la posizione ufficiale della Sipes, Società Italiana di Pedagogia Speciale (Cottini, 2014), e della maggioranza degli insegnanti, curricolari e di sostegno (lanes & Tomasi, 2015).
2. *Evoluzione nella direzione delle «cattedre miste».* Per contrastare le tendenze alla marginalizzazione e all'impoverimento di immagine professionale dell'insegnante di sostegno, un numero non esiguo di insegnanti (Giani & Fasce, 2015) sostiene

l'utilità di formare le cattedre di sostegno prevedendo, in aggiunta al lavoro diretto con gli alunni con disabilità, un significativo numero di ore di insegnamento curricolare.

3. *Evoluzione come maggiore specializzazione e separazione di formazione universitaria e di ruolo.* In questa ipotesi evolutiva, sostenuta dalla Federazione Italiana Superamento Handicap (FISH) (Nocera, 2015) e da altre associazioni di familiari, si pensa a una figura dell'insegnante di sostegno che sceglie di ricoprire tale ruolo, che lo impegnerà per tutta la sua carriera, già durante la sua formazione universitaria e che intraprende un percorso di specializzazione maggiormente orientato alle diverse tipologie di disabilità. In questo modo si contrasterebbero la lamentata scarsa competenza degli insegnanti specializzati rispetto ad alcune situazioni di disabilità, la mobilità e altre disfunzionalità denunciate dalle famiglie.
4. *Evoluzione come trasformazione radicale dell'attuale ruolo che diventa compresenza curricolare reale e tutoring esperto itinerante sulle didattiche inclusive.* Con questa posizione (lanes, 2015) si sostiene l'utilità di eliminare del tutto l'attuale figura dell'insegnante di sostegno, trasformando l'80% degli attuali 125.000 insegnanti di sostegno in docenti curricolari a tutti gli effetti, per realizzare compresenze didattiche inclusive in varie forme di codocenza (lanes & Cramerotti, 2015), e il rimanente 20% in *tutor*, esperti di metodologie inclusive e di apprendimento *evidence-based*, itineranti in reti di scuole per sostenere direttamente, in classe, i colleghi nell'applicare didattiche inclusive. In questo modo si contrasterebbero i crescenti fenomeni di delega e di micro-esclusione degli alunni con disabilità nelle forme del *push* e *pull out* (lanes & Demo, 2015; Nes, Demo & lanes, 2017).  
Il progetto sperimentale qui presentato,

diretto scientificamente da Dario Ianes (Università di Bolzano) e Paola Venuti (Università di Trento) e sostenuto e gestito da IPRASE in collaborazione con il Settore Coordinamento BES del Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento e con il Centro Studi Erickson di Trento, è stato avviato nel 2012 col fine di migliorare l'outcome formativo e inclusivo degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, come indicato nel quadro normativo della Provincia di Trento (L.P. n. 5/06 e regolamento di attuazione), e di sottoporre a prova empirica la sopracitata quarta ipotesi evolutiva.

Benché in Trentino l'attuazione di politiche e interventi in linea con il Regolamento BES<sup>1</sup> avesse prodotto esiti positivi e inseriti in una cornice d'inclusione ed equità, veniva tuttavia segnalata la necessità di promuovere nuovi progetti che mobilitassero nuove risorse per rispondere, efficacemente ed efficientemente, ai continui mutamenti culturali e ai bisogni di studenti e docenti.

Il progetto presentato, assegnando agli Istituti coinvolti il compito di incentivare l'azione di tutti i soggetti che possono contribuire alla realizzazione di un'inclusione scolastica e sociale di qualità, ha cercato di rafforzare il ruolo del Settore di Coordinamento BES e di promuovere una formazione specialistica sia per insegnanti specializzati che per docenti curricolari, in modo da avere un corpo docente collaborativo, in grado di gestire, a diversi livelli, gli studenti con Bisogni Educativi Speciali e di delineare percorsi inclusivi e progettualità a livello di sistema.

La Fondazione Giovanni Agnelli di Torino ha curato la metodologia di ricerca, l'elaborazione dei dati e la valutazione di esito, dei processi e di impatto<sup>2</sup>.

## 2. Finalità principale del progetto

Il percorso sperimentale si è proposto come scopo principale quello di valutare l'efficacia e l'adottabilità di un nuovo modello di organizzazione didattica, che utilizzasse le ore di sostegno in modalità di codocenza, e il suo impatto su diverse variabili di tipo cognitivo e interpersonale in alunni con e senza Bisogni Educativi Speciali.

## 3. Elementi fondanti del progetto

Il progetto è stato avviato nel 2012 con una serie di iniziative di informazione e *consensus building* rivolte ai dirigenti scolastici della Provincia autonoma di Trento, al fine di chiarire gli obiettivi della ricerca e prevenire eventuali resistenze.

La formazione e la valutazione rappresentano i fattori strategici e strumentali grazie ai quali sono stati raggiunti gli obiettivi fissati e rispetto ai quali sono state fissate delle linee d'azione, ovvero:

- dotare tutti i docenti delle classi sperimentali di una formazione di base in didattica inclusiva e pedagogia speciale perché potessero programmare e svolgere attività di didattica inclusiva con maggior competenza ed efficacia;
- garantire adeguate forme di accompagnamento ai consigli di classe con il supporto di *tutor* specializzate in didattica inclusiva;
- corresponsabilizzare e coinvolgere attivamente tutti i docenti delle classi sperimentali nella didattica e nei processi di inclusione, stimolando e rafforzando l'autonomia;

<sup>1</sup> Cfr. *Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali* (articolo 74 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5)

<sup>2</sup> Cfr. Working Paper 1/2016 di IPRASE, *Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con Bisogni Educativi Speciali*, Report di restituzione, a cura di Alessandro Monteverdi (2016).

- svolgere attività di monitoraggio e valutazione durante tutte le fasi della sperimentazione, prestando attenzione al rigore metodologico, alla sostenibilità e all'efficacia degli esiti.

#### 4. Tappe del progetto

Le principali fasi del progetto si sono susseguite come di seguito.

Durante l'anno scolastico 2012-2013 si è svolta la progettazione della sperimentazione e sono state messe in atto le strategie di *consensus building* rivolte ai dirigenti, sono stati selezionati i partecipanti ed è stata erogata la formazione intensiva iniziale ai docenti delle classi sperimentali.

Fra la fine del 2013 e l'inizio del 2014 è stata erogata la formazione specialistica, si è dato inizio alla fase applicativa della sperimentazione e, attraverso la somministrazione di una batteria iniziale di test psicometrici e sugli apprendimenti, si è dato avvio alla valutazione.

Nella seconda parte del 2014 vi sono state delle restituzioni intermedie per dirigenti e insegnanti, accompagnate da un'indagine per individuare eventuali punti di forza e debolezza della sperimentazione, e una formazione di richiamo per i docenti delle classi sperimentali.

Nel 2015 sono stati somministrati i test finali, elaborati i dati e confrontati gli esiti ed è stata programmata la comunicazione dei risultati ai partecipanti a seguito della redazione del Report di restituzione sopra citato.

A partire dal 2016, invece, è stata avviata la restituzione e la comunicazione sugli esiti della sperimentazione e loro pubblicazione.

#### 5. Alunni e insegnanti partecipanti

In base alle finalità e alle disponibilità, sono state scelte le classi del campione di

sperimentazione che rispondevano ad alcuni criteri. In ogni classe, sia sperimentale che di controllo, avrebbero dovuto essere presenti un alunno di "fascia A" (certif. ai sensi della L. 104/92) con disabilità intellettiva non gravissima (escluse le disabilità motorio-sensoriali) e uno/due alunni di "fascia B" con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA). Le scuole partecipanti, inoltre, avrebbero dovuto essere l'espressione di differenti realtà territoriali, aree sia urbane che montane e periferiche, della Provincia autonoma di Trento.

Alla fine del processo di selezione, al progetto hanno aderito 33 classi, 17 nel gruppo sperimentale (13 di scuola primaria e 4 di scuola secondaria di primo grado) e 16 altre classi a titolo di gruppo di controllo (12 della scuola primaria e 4 della scuola secondaria di primo grado). Complessivamente, gli alunni coinvolti nella sperimentazione sono stati 672 (671 nell'a.s. 2013-14, 674 nell'a.s. 2014-15), con un'incidenza di alunni con BES che va dall'11% nell'a.s. 2013-14 (76 alunni) a quasi il 14% nel secondo anno di sperimentazione (94 alunni, per un incremento del 23% dato da nuove diagnosi di DSA).

Per quanto riguarda il corpo docente, gli insegnanti delle classi sperimentali partecipanti attivamente alla ricerca sono stati 120, dei quali l'80% ha lavorato continuativamente nei due anni scolastici di riferimento e il 75% ha beneficiato di due importanti momenti formativi: una settimana di *Summer School* residenziale a settembre 2013 e una più breve nel settembre del 2014. Tutti i docenti del gruppo sperimentale, inoltre, hanno beneficiato di un costante servizio di supporto e consulenza da parte di *tutor* specializzate in didattica inclusiva che, nel loro accompagnamento ai consigli di classe per tutto l'arco del progetto, hanno fornito orientamenti e suggerimenti per la progettazione di didattiche inclusive.

Prima dell'inizio delle attività formative e di tutoraggio, per valutare quanto insegnanti del gruppo sperimentale e insegnanti del

gruppo di controllo fossero comparabili, ovvero avessero caratteristiche simili e un approccio analogo all'inclusione, nell'estate e nell'autunno del 2013 sono state realizzate due indagini di "clima" attraverso questionari *on line* somministrati, rispettivamente, a tutti i dirigenti e a tutti i docenti di entrambi i gruppi.

La prima indagine ha accertato che nessuna delle caratteristiche dei profili socio-demografici dei dirigenti spiega la loro partecipazione alla sperimentazione e, dunque, i dirigenti coinvolti si sono rivelati adeguatamente rappresentativi del complesso dei dirigenti scolastici degli Istituti Comprensivi della PAT. Lo stesso si è riscontrato con le scuole sperimentali, rivelatesi del tutto analoghe alle altre dal punto di vista delle politiche di integrazione, dei POF e delle dotazioni infrastrutturali. Per quanto riguarda le caratteristiche dei docenti delle classi sperimentali, anche dalla seconda indagine non è emersa alcuna correlazione tra caratteristiche demografiche, di formazione e di carriera rispetto all'integrazione e partecipazione alla sperimentazione. In riferimento alle opinioni, invece, è stata rilevata un'unica differenza significativa nel livello di gratificazione percepita del proprio lavoro con alunni con BES, che risulta essere più alto negli insegnanti delle classi sperimentali, evidenza che potrebbe essere spiegata dal fatto che i dirigenti abbiano designato a partecipare alla sperimentazione le classi con un numero più alto di docenti motivati intrinsecamente.

## 6. Attività di formazione e accompagnamento

### 6.1. Attività formative per i consigli di classe

Il progetto ha previsto diverse attività formative funzionali agli obiettivi della sperimentazione.

La prima attività specifica, che ha coinvolto i docenti delle classi sperimentali perché sviluppassero nuove competenze metodologico-didattiche a sostegno di una scuola inclusiva, è stata una *Summer School* intensiva che si è svolta presso il Centro Attività formative di Candriai (TN) dal 2 al 6 settembre 2013, per un totale di 30 ore, progettata e gestita dal team di formazione del Centro Studi Erickson di Trento. Nel corso della settimana si sono alternati momenti di lavoro in sessioni plenarie e attività in piccoli gruppi, integrate da laboratori articolati rispetto a tematiche funzionali alla realizzazione di una didattica inclusiva, ovvero:

- l'adattamento degli obiettivi e dei materiali didattici;
- il "gruppo dei pari" come risorsa fondamentale per l'apprendimento cooperativo e il *tutoring*;
- l'uso inclusivo delle tecnologie per l'apprendimento;
- la progettazione e la didattica per competenze;
- la gestione positiva della classe e il lavoro psicoeducativo sui comportamenti problematici;
- gli aspetti cognitivi dell'apprendimento e la didattica metacognitiva;
- il lavoro psicoeducativo sulle dimensioni emotivo-relazionali.

Tale formazione è stata rivolta non al singolo insegnante, bensì al consiglio di classe nella sua interezza, in modo da porre le basi, grazie anche alla conoscenza reciproca, per il successivo lavoro di progettazione collegiale. Alla formazione hanno partecipato anche le due insegnanti esperte, selezionate dalla direzione scientifica della ricerca con bando pubblico, che sarebbero poi diventate le *tutor* itineranti nella rete di scuole.

Nel settembre 2014, a metà del percorso sperimentale, si sono svolte a Trento tre giornate di *follow-up*, ciascuna dedicata all'approfondimento di un tema specifico - progettazione didattica per competenze,

apprendimento cooperativo, gestione della classe - anche per gli insegnanti che si sono aggiunti alla sperimentazione solo a partire dall'a.s. 2014-15. Alle tre giornate di formazione obbligatoria sono stati aggiunti altri due pomeriggi di formazione facoltativa inerenti gli interventi psicoeducativi in caso di comportamenti problema e l'uso inclusivo delle tecnologie a supporto della didattica.

## 6.2. *Accompagnamento metodologico da parte delle tutor*

Il compito delle due *tutor* esperte, selezionate sulla base della loro competenza nei processi di inclusione, è stato quello di accompagnare i docenti nella progettazione didattica inclusiva e di aiutarli a riflettere sulle modalità di utilizzo delle risorse per l'inclusione, attraverso la partecipazione a incontri collegiali e una partecipazione operativa in classe.

In totale, nel primo anno di sperimentazione sono state effettuate 194 ore di programmazione e 351 ore di osservazione in classe, nel secondo anno sono state effettuate 213 ore di programmazione e 339 ore di osservazione in classe. In media ogni mese, quindi, le tutor hanno curato e partecipato a oltre 30 ore di programmazione nei consigli di classe e a 57 ore di osservazione nelle aule delle classi sperimentali in entrambi gli anni scolastici (Monteverdi, 2016, p. 42).

Nelle attività di programmazione collegiale, il ruolo delle *tutor* si è tradotto in consulenza per la preparazione di proposte didattiche significative e in supporto tecnico a:

- la progettazione di attività didattiche inclusive per tutti gli alunni;
- lo stimolare forme di collaborazione interdisciplinare e laboratoriale;
- l'attivare risorse già esistenti e spesso "latenti";
- la documentazione delle attività.

Nelle attività di osservazione in classe, invece, le *tutor* si ponevano come colleghe che

accompagnavano i docenti nella realizzazione delle varie attività didattiche progettate, integrando la propria competenza con quella dei docenti, aiutandoli a mettere in pratica sistematicamente quello che sapevano fare e avevano deciso di fare, osservando e suggerendo nuove strade e nuove risorse da attivare al fine di migliorare il contesto osservato.

Un altro aspetto importante delle attività delle *tutor* è stata la raccolta di materiale e la condivisione della progettazione didattica prodotta dalle classi sperimentali attraverso una piattaforma web al fine di alimentare una comunità di pratiche professionali.

L'intervento delle *tutor* è stato un proficuo contributo alla realizzazione di pratiche didattiche inclusive che hanno portato anche alla rivalutazione del profilo e delle funzioni dell'insegnante di sostegno all'interno del consiglio di classe.

## 7. **Processi attivati e attività realizzate**

L'osservazione effettuata dalle *tutor* in aula dell'attuazione delle varie strategie inclusive, che ciascuna classe sperimentale ha applicato in modo diverso in base al contesto, ha portato alla raccolta di una documentazione dettagliata delle attività realizzate attraverso un diario di bordo e alcune schede di monitoraggio. Sono stati considerati inclusivi i seguenti sette elementi.

1. *Setting d'aula*: si fa riferimento ai cambiamenti strutturali nella disposizione degli arredi scolastici, indispensabili per il lavoro in piccoli gruppi, alla varietà degli spazi e degli ambienti di apprendimento.
2. *Laboratori*: ovvero attività che, a partire da un interesse degli alunni, prevedono progetti di apprendimento attivo e interdisciplinare su temi o problemi rilevanti, con orari flessibili e varietà di spazi, che responsabilizzano gli studenti e consentono loro di sviluppare spirito critico e creativo.

3. *Apprendimento cooperativo*: attività che prevedono forme di apprendimento, in coppia o in piccolo gruppo, organizzate secondo l'approccio specifico del *cooperative learning* e accompagnate da una gestione attenta della rotazione dei ruoli, del comportamento e del livello di rumorosità.
4. *Metacognizione*: attività di riflessione consapevole da parte degli alunni sul proprio stile cognitivo e sulle proprie modalità di apprendimento al fine di accrescerne l'efficacia. La metacognizione è stata anche utilizzata come autovalutazione da parte degli alunni rispetto al proprio modo di lavorare, sia in itinere che a fine attività.
5. *Educazione emotivo-relazionale*: attività strutturate di sviluppo di relazioni prosociali e di espressione positiva dei propri vissuti emozionali che contribuiscono a migliorare il clima di classe e favoriscono la motivazione all'apprendimento.
6. *Adattamento dei materiali*: modificazioni del materiale didattico per incontrare le diverse modalità di apprendimento degli alunni, tenendo sempre conto della composizione della classe e della presenza di alunni con BES e DSA.
7. *Tecnologie*: attività che utilizzano strumenti informatici quali computer, LIM o altri dispositivi e di software o applicazioni a favore di una didattica inclusiva, con la premura di indirizzare gli alunni a un uso consapevole delle TIC.

I report mensili delle *tutor*, derivati dai loro diari di bordo e dalle schede di osservazione, hanno permesso di avere un quadro rispetto al differente ricorso alle varie metodologie didattiche inclusive adottate nelle classi sperimentali.

La Tab. 1 riporta i dati di frequenza dell'utilizzo delle varie attività didattiche inclusive osservati dalle *tutor* durante le loro attività in aula.

Scuola primaria e Scuola secondaria di primo grado					
Tipologie di attività didattiche inclusive	a.s. 2013-2014		Tipologia di attività didattiche inclusive	a.s. 2014-2015	
	V.A.	%		V.A.	%
Laboratori	238	26,9	Cooperative learning	253	27,0
Cooperative learning	192	21,7	Laboratori	228	24,3
Ed. metacognitiva	149	16,9	Modifica setting e materiali	182	19,4
Tecnologie	122	13,8	Ed. metacognitiva	113	12,1
Modifica setting e materiali	106	12,0	Tecnologie	103	11,0
Ed. emotivo-relazionale	77	8,7	Ed. emotivo-relazionale	58	6,2
<b>Totale</b>	<b>884</b>	<b>100</b>	<b>Totale</b>	<b>937</b>	<b>100</b>

Tab. 1 - *Tipologie di attività didattiche inclusive adottate nel corso delle osservazioni in classe.*  
 Fonte: Elaborazioni Fondazione Giovanni Agnelli su dati report mensili a cura delle tutor.

Come si può vedere, non vi sono significative differenze fra i due anni di sperimentazione. Gli elementi inclusivi maggiormente presenti nelle rilevazioni hanno riguardato la didattica laboratoriale e del *cooperative learning*, due format didattici che hanno permesso di esprimere al meglio la risorsa della compresenza didattica inclusiva dell'insegnante di sostegno e dell'assistente educatore. Tale prevalenza può essere frutto anche dell'enfasi posta, durante la fase di formazione, su queste due strategie didattiche che permettono di cambiare "visibilmente" il modo di lavorare e il processo di insegnamento-apprendimento. Nel secondo anno di sperimentazione si è, inoltre, osservato un incremento di modificazioni e differenziazioni dei *setting* di apprendimento che si sono estesi in spazi anche esterni all'aula e funzionali alle attività laboratoriali. Risulta, infine,

evidente, come anche riportato dalle *tutor* stesse ai docenti in fase di sperimentazione, la debole presenza di attività finalizzate esplicitamente allo sviluppo di competenze emotivo-relazionali mentre vi è un discreto uso di strategie metacognitive e delle tecnologie.

Il confronto tra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado, che emerge dalla Tab. 2, indica anche come, benché *cooperative learning* e attività laboratoriali siano stati gli elementi inclusivi più utilizzati, abbiano incidenze diverse nei due gradi di scuola. In particolare, a differenza della scuola primaria che applica in maniera omogenea e ampia le varie dimensioni inclusive, la scuola secondaria si polarizza sulla didattica laboratoriale e cooperativa, per un 83% delle attività osservate nel primo anno di sperimentazione e quasi il 90% nel successivo, mentre attiva marginalmente le altre strategie inclusive.

	Scuola primaria %		Scuola secondaria di primo grado %	
	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015
	28,1	26,6	53,7	43,5
Laboratori	24,8	25,2	29,9	45,7
Tecnologie	16,6	13,8	7,5	4,3
Ed. emotivo-relazionale	12,6	13,6	3,0	-
Modifica setting e materiali	9,9	13,0	-	4,3
Ed. metacognitiva	8,0	7,9	6,0	2,2
Totale	100	100	100	100

Tab. 2 - *Tipologie di attività didattiche inclusive adottate: Scuola primaria e Scuola secondaria di primo grado a confronto*  
 Fonte: Elaborazioni Fondazione Giovanni Agnelli su dati report mensili a cura delle tutor.

Dai report mensili delle due *tutor* è stato possibile anche estrapolare informazioni relative agli ambiti disciplinari che sono stati maggiormente interessati dalle attività atte alla promozione di una didattica più inclusiva. Come si può vedere dalla Tab. 3, le attività hanno avuto principalmente carattere interdisciplinare in entrambi gli anni di sperimentazione

e per entrambi i gradi scolastici. È interessante notare come, nella secondaria, siano le discipline di ambito storico-artistico-letterario quelle in cui è stata concentrata maggiormente l'attività didattica inclusiva, rispetto al preponderante ambito logico-matematico della primaria.

Scuola primaria					Scuola secondaria di primo grado				
Ambiti disciplinari	a.s. 2013-14		a.s. 2014-15		Ambiti disciplinari	a.s. 2013-14		a.s. 2014-15	
	V.A.	%	V.A.	%		V.A.	%	V.A.	%
Interdisciplinare	67	11,9	79	26,1	Interdisciplinare	16	27,6	6	11,3
Matematica e geometria	117	20,7	44	14,5	Storia e geografia	3	5,2	13	24,5
Italiano	91	16,1	49	16,2	Italiano	9	15,5	7	13,2
Storia e geografia	70	12,4	30	9,9	Arte, immagine, musica	8	13,8	4	7,5
Religione	66	11,7	14	4,6	Matematica e geometria	4	6,9	6	11,3
Inglese	32	5,7	26	8,6	Inglese	5	8,6	5	9,4
Scienze	43	7,6	19	6,3	Tecnologia	3	5,2	5	9,4
Tedesco	34	6,0	17	5,6	Tedesco	4	6,9	3	5,7
Arte, immagine, musica	33	5,8	15	5,0	Scienze	2	3,4	2	3,8
Educazione motoria	12	2,1	10	3,3	Educazione motoria	4	6,9	0	0
Totale	565	100	303	100	Totale	58	100	53	100

Tab. 3 - Principali ambiti disciplinari (o interdisciplinari) interessati dalla sperimentazione.  
Fonte: Elaborazioni Fondazione Giovanni Agnelli su dati report mensili a cura delle tutor.

## 8. Risultati della sperimentazione

I risultati dell'attività di valutazione derivano da un lungo percorso che ha accompagnato il progetto sperimentale in tutta la sua durata e che ha seguito approcci metodologici diversificati, sia di tipo quantitativo che qualitativo, al fine di poter meglio restituire il carattere complesso e multidimensionale degli obiettivi perseguiti e dei processi coinvolti. La valutazione dell'impatto dei due anni di sperimentazione del modello, che ha permesso, nel corso della stessa sperimentazione, di monitorare le attività *in fieri* e di ri-orientare, in particolare, quelle di formazione e accompagnamento, può essere ricondotta alle seguenti tre direttrici:

1. Survey comparative sugli alunni (con e senza BES), confrontando il gruppo sperimentale con quello di controllo attraverso analisi quantitative fondate sulle evidenze empiriche, con un approccio quasi-sperimentale.
2. Incontri di follow-up e focus group post-sperimentazione, con un'analisi qualitativa, basata su incontri e interviste, dei mutamenti rilevati dagli insegnanti nel clima di classe, nelle relazioni con i colleghi e gli alunni, nel ruolo dell'insegnante di sostegno e nelle metodologie didattiche adottate.
3. Valutazione di processo a cura delle *tutor*, con un'analisi qualitativa e quantitativa della programmazione e delle strategie

didattiche inclusive, delle forme organizzative adottate e delle attività svolte e rilevate nelle classi.

### 8.1. Risultati delle analisi quantitative

Grazie alle survey comparative sugli alunni sono stati misurati diversi aspetti riguardanti il loro profilo cognitivo ed evolutivo, in particolare:

- Apprendimenti degli alunni in italiano e matematica, attraverso prove di lettura e comprensione del testo (test MT: Cornoldi & Colpo, 2011) e prove sugli apprendimenti in matematica (test AC-MT: Cornoldi, Lucangeli & Bellina, 2012). Premettendo che i due gruppi, sperimentale e di controllo, non presentavano difformità in partenza rispetto a tali apprendimenti

non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo trattato e il corrispettivo gruppo di controllo: l'impatto della sperimentazione sugli apprendimenti dei gruppi classe è stato quindi neutrale. In termini di apprendimenti l'impatto è stato non significativo, anche se positivo (Monteverdi, 2016, p. 56).

- Competenze trasversali metacognitive, tra cui comportamento e strategie di studio, valutate tramite la batteria di test AMOS 8-15 (Cornoldi *et al.*, 2005), che valuta le convinzioni su di sé, le proprie strategie di studio e altre variabili metacognitive. Gli esiti indicano un impatto positivo sul gruppo sperimentale che si manifesta

in miglioramenti nell'approccio allo studio e, in particolare, nell'ambito delle "convinzioni" riferite alla plasmabilità e modificabilità di intelligenze e abilità. Gli alunni del gruppo sperimentale sembrerebbero aver accresciuto la consapevolezza dell'importanza di un adeguato approccio allo studio e del proprio potenziale cognitivo e conseguente autoefficacia, in termini evolutivi e dinamici (Monteverdi, 2016, p. 56).

- Coesione nella classe e atteggiamenti tra pari studiati attraverso questionari sociometrici (Cavalea & Rinaldi, 2003) e conseguentemente analizzati e rappresentati con i sociogrammi di Moreno. I risultati emersi sono contrastanti. Da un lato, gli alunni con BES sono significativamente impopolari, in particolar modo quelli con disabilità certificata e cittadinanza non italiana, e questa rilevazione è comune a entrambi i gruppi. Tale atteggiamento si è lievemente attenuato, a seguito della sperimentazione, nelle classi sperimentali per quanto riguarda le scelte di coinvolgimento nei lavori di gruppo degli alunni con BES, che vengono scelti più frequentemente, soprattutto nella scuola secondaria. Si è anche riscontrato un significativo impatto positivo sulla dinamicità delle relazioni all'interno delle classi trattate, che si sono modificate più frequentemente di quanto osservato in quelle di controllo. Nel corso dei due anni di sperimentazione, inoltre, la rete di accettazione tra tutti gli alunni si è infittita maggiormente nelle classi sperimentali. Il numero di alunni con BES che sono rimasti "isolati", sia a livello scolastico che extra-scolastico - nel caso delle attività extra-scolastiche, non sono state riscontrate differenze significative tra il gruppo sperimentale e quello di controllo - è diminuito, anche se in maniera moderata, nelle classi trattate, soprattutto in quelle della secondaria di primo grado.
- Apprendimenti negli alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104 del 1992 ai quali sono state somministrate le scale di Vineland per il comportamento adattivo (Sparrow, Balla & Cicchetti, 2003), uno strumento che valuta i livelli di autonomia personale, comunicazione, competenze sociali, competenze psicomotorie, abilità cognitive, etc. I risultati mostrano un leggero impatto positivo, statisticamente significativo, in riferimento alle aree della socializzazione e, in parti-

colare, nelle capacità di adattamento e di rispetto delle regole sociali.

In aspetti come adeguarsi con maggiore facilità al cambiamento, utilizzare le buone maniere e scusarsi opportunamente, controllare i propri impulsi e mostrare un maggiore senso di responsabilità e un'attenzione sociale appropriata, gli alunni con BES del gruppo trattato hanno registrato a fine sperimentazione dei progressi superiori a quanto osservato nel gruppo di controllo (Monteverdi, 2016, p. 58).

## 8.2. Risultati delle analisi qualitative

Gli incontri di follow-up con gli insegnanti coinvolti e l'analisi delle relazioni da parte delle *tutor* dopo ogni visita alle scuole sperimentali hanno permesso di rilevare il carattere inclusivo del percorso proposto. Gli elementi considerati inclusivi ai fini dell'analisi qualitativa, ai quali è stato attribuito un punteggio pari a uno per la registrazione del grado di inclusività delle progettazioni attivate, sono relativi a: adattamento dei materiali, setting d'aula, organizzazione di attività cooperative, attivazione di laboratori, utilizzo di tecnologie applicate alla didattica, presenza di riflessione metacognitiva, educazione emotivo-relazionale.

Per quanto riguarda i laboratori e le attività in piccolo gruppo svolte in maniera continuativa, ma non in presenza delle *tutor*, è stata predisposta una scheda che ha permesso, nell'arco dei due anni di sperimentazione, di rilevare un cambiamento rapportabile a quello rilevato dalle ore di osservazione effettuate in classe dalle *tutor*.

I risultati dell'analisi dei dati raccolti dalle osservazioni e dalle schede fanno emergere alcuni aspetti importanti:

- tra gli insegnanti si è creato un clima positivo di maggiore conoscenza, collaborazione tra colleghi e coesione professionale, un elemento importante al fine non solo di progettare e realizzare insieme attività didattiche, ma anche di affrontare e risolvere assieme situazioni difficili in classe;

- è aumentata la consapevolezza negli insegnanti circa la complessità e varietà dei bisogni di apprendimento e di relazione degli alunni, il che ha permesso, di riflesso, un'acquisizione di maggior autonomia e responsabilità negli alunni stessi;
- si è introdotta la messa in pratica di metodologie didattiche inclusive, in parte già note, ma con maggiore efficacia e competenza;
- è emersa l'importanza del ruolo delle *tutor*, considerate da molti insegnanti come la variabile di impatto maggiore rispetto alla formazione e che ha permesso, dato l'accompagnamento concreto e sistematico, la realizzazione dei cambiamenti riscontrati nelle classi;
- la codocenza qualificata con l'insegnante di sostegno, fondata su una coprogettazione paritaria e sistematica delle attività, ha permesso la realizzazione di una didattica inclusiva e ha facilitato la realizzazione delle attività laboratoriali e di gruppo cooperativo;
- il vissuto di isolamento degli insegnanti di sostegno è stato sostituito da una positiva interscambiabilità dell'insegnante di sostegno, che può seguire gli alunni con disabilità ma che può anche essere coinvolto paritariamente nella progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche per una maggiore uniformità e omogeneità dell'offerta didattica;
- la forte divisione tra la figura dell'insegnante curricolare e dell'insegnante di sostegno si è attenuata solo nei casi in cui, già da anni, si era sperimentato il sostegno con un aumento delle ore di insegnamento in classe. Negli altri casi è rimasta molto radicata.

## 8.3. Risultati delle valutazioni di processo

Il ruolo delle *tutor* nelle classi sperimentali è stato quello di orientare i docenti in merito alla didattica inclusiva, sostenere la

progettazione e la programmazione didattica, supportare nella soluzione di situazioni o comportamenti problema, osservare e monitorare le attività programmate durante il loro svolgimento in classe, tenere un rapporto costante con i consigli di classe, rilevare e documentare i dati rispetto all'intero processo. Al fine di assolvere questo ultimo compito, in particolare, le *tutor* hanno utilizzato vari strumenti per raccogliere sistematicamente informazioni quantitative e qualitative rispetto a le ore di programmazione, le ore di attività in aula, le varie tipologie di attività didattiche inclusive, gli ambiti disciplinari coinvolti, le dinamiche interne ai consigli di classe, le relazioni tra i vari soggetti in gioco (ad esempio, assistenti educatori, dirigenti, familiari, etc.) e le modalità organizzative adottate.

Da quest'analisi sono emersi i seguenti risultati:

1. del supporto dato dalle *tutor*, gli aspetti valutati come strategicamente più rilevanti sono stati la programmazione collegiale e le osservazioni dirette in aula che, assieme alla qualità dell'interazione tra *tutor* e docenti, si sono rivelati di fondamentale importanza per la buona riuscita della sperimentazione;
2. nell'implementare strategie didattiche inclusive, le strategie maggiormente riscontrate dalle valutazioni dirette sono state il *cooperative learning* e la didattica laboratoriale, con valori del 90% nella scuola secondaria e del 50% nella primaria;
3. per entrambi i gradi scolastici si è ricorso principalmente ad attività di tipo interdisciplinare soprattutto per quanto riguarda la didattica progettuale e laboratoriale;
4. la condivisione, da parte dei dirigenti, dei valori dell'inclusione è stata strategica all'innovazione didattica e ha portato a conseguenti interventi di motivazione e supporto alla sperimentazione;
5. la gestione di tempi distesi e la disponibilità di vari spazi nella scuola ha reso possibile differenziare le attività didattiche.

## 9. Discussione e spunti di riflessione

In conclusione, crediamo si possa sostenere la fattibilità e l'utilità di un'evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno in ottica di una "didattica universale", efficace ed equa.

Grazie alla valutazione dell'impatto del modello applicato, si possono desumere i punti di forza della sperimentazione che andrebbero sempre tenuti in considerazione nel momento in cui si volesse riproporre un progetto di questo tipo; la loro assenza, infatti, nei rari casi in cui è stata riscontrata, ha pregiudicato il buon esito della sperimentazione:

- tempi e risorse adeguate da dedicare alla costruzione del consenso preliminare all'avvio della sperimentazione;
- definizione di una prolungata attività di informazione, sensibilizzazione e coinvolgimento di dirigenti e docenti coinvolti;
- definizione accurata delle classi che potrebbero partecipare alla sperimentazione, in base al censimento degli alunni;
- condivisione dei valori dell'inclusione e della didattica inclusiva;
- promozione, da parte dei dirigenti scolastici, di un atteggiamento collaborativo negli insegnanti, sia in sede di consiglio di classe, che nel confronto quotidiano con i colleghi e i *tutor*;
- promozione di un atteggiamento aperto e disponibile al monitoraggio e all'accompagnamento in fase di sperimentazione;
- promozione di una formazione efficace e continua;
- promozione, ove possibile, di una stabilità, in termini di composizione, dei docenti coinvolti nei gruppi sperimentali;
- promozione dell'idea di insegnante di sostegno come figura trasversale e indispensabile alla classe;
- messa a disposizione di strutture e infrastrutture scolastiche adeguate per l'attuazione della didattica inclusiva.

Considerando il quadro complessivo dei risultati emersi, possiamo trarre alcuni spunti

di riflessione e alcune indicazioni che potranno aiutare, in futuro, ad applicare il modello valutato, a meglio comprendere, collegialmente, le necessità e le difficoltà di contesti scolastici eterogenei e, più in generale, a sviluppare il processo di inclusione.

Per quanto riguarda i risultati di apprendimento degli alunni, sarà necessaria un'ulteriore valutazione empirica dell'ipotesi che una didattica fortemente inclusiva possa produrre risultati significativamente superiori anche negli apprendimenti disciplinari. Avendo, poi, rilevato un esito positivo nell'ambito di alcune competenze metacognitive, sarebbe interessante valutare i risultati di una simile sperimentazione anche su altre competenze metacognitive, quali le capacità di *problem solving* e la pianificazione in piccolo gruppo.

Rispetto alla formazione di competenze inclusive nei docenti, indispensabili per il raggiungimento di livelli sempre più alti di inclusività, la sfida rimane quella di passare dalla semplice conoscenza di strategie didattiche inclusive a una loro effettiva applicazione su scala sempre più ampia. A tal fine sono fondamentali, da un lato, il ruolo del *tutor* che supporta gli insegnanti in questo percorso evolutivo, aiutandoli a superare inerzie e paure, dall'altro la disponibilità dei colleghi alla codocenza. Fondamentale è, naturalmente, anche il supporto istituzionale a tali forme di didattica inclusiva che deve emergere dal Piano Annuale per l'Inclusività e dall'impegno concreto del dirigente scolastico.

La realizzazione di forme di formazione in servizio è di importanza strategica per valorizzare le potenzialità e la soggettività psicopedagogica e didattica dei docenti che affrontano insieme un comune percorso di sviluppo professionale. Una formazione collegiale, infatti, incrementa notevolmente la conoscenza reciproca e la sintonia tra colleghi, che, come è emerso dai risultati, rappresenta un valore aggiunto fondamentale per la progettazione interdisciplinare e per affrontare in modo coerente e coeso le situazioni particolarmente difficili.

Grazie a un costante lavoro di tipo relazionale incoraggiante e all'autorevolezza tecnica, dimostrata sul campo con la pratica in aula, la presenza operativa delle *tutor* non ha suscitato alcuna reazione di rigetto o di conflitto da parte degli altri insegnanti e ha permesso di superare positivamente le poche resistenze inizialmente riscontrate. In ottica di un'eventuale evoluzione dell'insegnante di sostegno non solo in insegnante curricolare, bensì, in minor parte, anche in *tutor* itinerante nelle reti di scuole, questo aspetto aiuta a definire un profilo di competenze relazionali, empatiche, comunicative e di *problem solving* interpersonale che va a completare il quadro di competenze tecniche, progettuali e didattiche del *tutor*. In particolare, i *tutor* dovranno essere esperti di didattiche inclusive e non primariamente delle diverse forme di disabilità, pena il rischio di una delega specialistica e di una separazione dei percorsi didattici. Oltre a ciò, i *tutor* dovranno essere in grado di attivare le "risorse latenti" della scuola, utilizzando le risorse già presenti nelle classi e la professionalità inespressa dei docenti curricolari, dovranno supportare la collaborazione tra i docenti e aiutare a superare le incomprensioni tra colleghi, dovranno fornire gli strumenti per una documentazione adeguata delle pratiche didattiche al fine di renderle disponibili per tutto il corpo insegnanti.

Sviluppi futuri della ricerca potrebbe essere quelli relativi a una sua riproposizione nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole secondarie di secondo grado, alla valutazione del suo impatto in termini finanziari - dato che, nei due anni di sperimentazione, l'impegno complessivo è stato maggiore ma, con la trasformazione di parte degli attuali insegnanti di sostegno in *tutor*, il sistema avrebbe a disposizione, a parità di ore, molte più risorse per l'inclusione - al coinvolgimento dei familiari e della comunità locale, all'organizzazione delle istituzioni scolastiche che promuovono l'inclusione, e così via.

## Bibliografia

- Associazione Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (a cura di) (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Cavalea, G., & Rinaldi, M. (2003). *Sociogramma dei gruppi. Software per la somministrazione, l'analisi dei dati e l'interpretazione*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (2011). *Prove di Lettura MT-2 per la scuola primaria*, Firenze, Giunti O.S.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C. & Meneghetti, C. (2005). *Test AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Lucangeli, D., & Bellina, M. (2012). *AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi, nuova edizione*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2014). *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*. In «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 10-20.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (a cura di) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione, prima edizione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Giani, G., & Fasce, P. (2015). *Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della Proposta di Legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista*. In D. lanes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson, pp. 175-191.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2014). *Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria*. In «Italian Journal of Special Education Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 35-54.
- lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Canevaro, A. (a cura di) (2015a). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica (nuova edizione). 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Canevaro, A. (a cura di) (2015b). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Cramerotti, S. (a cura di) (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching, seconda edizione*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Demo, H. (2015). *Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana*. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia*, Trento: Erickson, pp. 101-123.
- lanes, D., & Tomasi, J. (a cura di) (2015). *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?* Idee e documenti dal 10° Convegno Erickson «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale» Rimini, 13-14-15 novembre 2015. Disponibile su: [http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2015/wp-content/uploads/2015/11/Insegnanti-di-sostegno\\_590-1075-3.pdf](http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2015/wp-content/uploads/2015/11/Insegnanti-di-sostegno_590-1075-3.pdf) (ultimo accesso: 18/04/16).
- lanes, D. (a cura di) (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*. Trento: Erickson.
- Monteverdi, A. (a cura di) (2016). *Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con bisogni educativi speciali*. Report di restituzione. Working Paper 1/2016 di IPRASE.
- Nes, H., Demo, H., & lanes, D. (2017). *Inclusion at risk? Pull out phenomena in inclusive School System: The Italian and the Norwegian experience*, In «International Journal of Inclusive Education».

- Nocera, S. (2015). *Il diritto alla partecipazione scolastica. Normativa e giurisprudenza per la piena partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*. Vicalvi (FR): Key Editore.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A., & Cicchetti, D.V. (2003). *Vineland Adaptive Behavior Scales. Intervista-Forma completa*. Firenze: Giunti O.S.
- Tonelli, D., Santuliana, R., & Sighel, L. (2015). Percorso sperimentale trentino di accompagnamento degli insegnanti nell'inclusione di studenti con Bisogni Educativi Speciali. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Appendice n. 4. Trento: Erickson, pp. 231-244.
- Vianello, R., & Di Nuovo, S. (a cura di) (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson.



Paola Venuti, Stefano Cainelli, Carolina Coco,  
Arianna Bentenuto, Paola Rigo

[pp. 315-337]

*ODFLab, Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione - Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive - Università di Trento*

Maria Arici

*Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE)*

# L'accompagnamento formativo dei consigli di classe per l'inclusione degli alunni con disturbi dello spettro autistico

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:  
Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento. E-mail: [paola.venuti@unitn.it](mailto:paola.venuti@unitn.it)

---

## Estratto

La complessa condizione e i differenti profili di funzionamento degli alunni con disturbi dello spettro autistico hanno richiesto il supporto di formatori esperti che, direttamente in azione con gli insegnanti, hanno progettato un modello di formazione coniugando conoscenze teoriche e applicazioni didattiche pratiche. Il nuovo modello di supporto agli insegnanti è stato realizzato nella scuola trentina a partire dal 2010 congiuntamente da IPRASE e dall'ODFLab dell'Università di Trento. Questi percorsi di accompagnamento formativo, che hanno coinvolto più di 70 consigli di classe di scuole di ogni ordine e grado, sono stati monitorati nelle ricadute di apprendimento e sviluppo degli alunni, fungendo da modello per la comprensione del significato di didattica inclusiva e di modalità multiple di insegnamento.

**Parole chiave:** Disturbi dello spettro autistico, Inclusione scolastica, Formazione diretta degli insegnanti, Esperienze di lavoro, Disagio scolastico.

## Abstract

The complex condition and the various functional profiles of students affected by autistic spectrum disorders have required the support of expert trainers who, acting directly with the teachers, have designed a training model by blending theoretical knowledge with practical teaching applications. The new support model for teachers was created in the schools of Trentino as from 2010 jointly by IPRASE and by the ODFLab of the University of Trento. These training apprenticeship courses, that involved over 70 teacher staff meetings at schools of all types and at all levels, were monitored by means of the results in terms of learning and development of the students, acting as model for the comprehension of the meaning of inclusive teaching and of multiple teaching methods.

**Keywords:** Autistic spectrum disorders, School inclusion, Direct training of teachers, Work experience, School disaffection.

## 1. Introduzione

Il sistema scolastico ora più che mai si trova a dover affrontare nuove sfide adattive che deve necessariamente vincere se vuole continuare a svolgere il suo importante lavoro di inclusione di ogni diversità, in un assetto sociale che cambia velocemente. Siamo ora lontani da una scuola che cerca di uniformare e unificare pensieri e metodi di apprendimento. La scuola di oggi si trova ad affrontare realtà complesse e ad avere a che fare con molte singole individualità aventi capacità e bisogni notevolmente differenti. Ogni insegnante sa che in tutte le classi le modalità di apprendimento sono varie quanto i bambini e i ragazzi che le compongono e che non tutti apprendono allo stesso modo gli stessi contenuti in una classica lezione frontale. La presenza di un alunno con un Disturbo dello Spettro Autistico (d'ora in poi ASD: Autism Spectrum Disorders), diventa un'occasione per gli insegnanti di allontanarsi dai soliti schemi e format di insegnamento per sperimentare nuovi modelli di creatività educativa e didattica. L'intervento educativo a scuola volto a migliorare le abilità relazionali e la regolazione dei comportamenti dei bambini e ragazzi con ASD, non può fornire solo metodologie per l'apprendimento di autonomie e di competenze scolastiche, ma dovrebbe anche stimolare e coinvolgere il soggetto con ASD in relazioni sociali mediate con i pari, fornendo modalità adeguate di comunicazione e di interazione.

Da molti anni si sta sottolineando l'importanza di realizzare una formazione accurata degli insegnanti che hanno in classe bambini e ragazzi con ASD, ma è importante soffermarsi anche a pensare al tipo di formazione che si vuole proporre (Cottini & Vivanti, 2017; Venuti 2010). Se la proposta di una formazione puramente teorica non permette agli insegnanti di apprendere modi e metodi per rapportarsi alle diversità dei singoli soggetti, allo stesso tempo una formazione esclusiva-

mente pratica, di tipo laboratoriale, risulterebbe certamente vantaggiosa ma avrebbe il limite della poca generalizzazione delle competenze acquisite sul caso specifico.

Nelle classi sono presenti livelli differenti di capacità e stili di apprendimento legati soggettivamente al temperamento, alle forme di intelligenza e alle neurodiversità. Quanto più i bambini e i ragazzi imparano in modo differente, tanto più gli insegnanti sono chiamati a individuare modalità multiple di insegnamento per far apprendere lo stesso concetto in modi differenti (anche con diversi materiali e in diverse situazioni). È quindi richiesta agli insegnanti una notevole capacità di padroneggiare metodi e tecniche, ma anche di compiere un'attenta lettura dei bisogni e delle caratteristiche dei propri alunni, valutando le attività che meglio si adattano ai diversi soggetti.

I bambini e ragazzi con ASD presentano fra loro sia caratteristiche comuni, che derivano dal tipo di disturbo, sia forti eterogeneità. Infatti le persone con ASD, pur condividendo le alterazioni implicate nei processi di neurosviluppo che influenzano sul piano intersoggettivo le capacità relazionali e sociali, presentano temperamenti e profili di funzionamento cognitivo diversi. Queste particolari condizioni non permettono di utilizzare un approccio unitario ed esaustivo per tutti questi soggetti. Occorre quindi sviluppare ogni intervento educativo partendo dalle caratteristiche, dalle capacità e dalle competenze di ogni singolo alunno, adattando ad esse le attività e il contesto.

Nasce da queste esigenze la progettazione di un modello di formazione che sappia coniugare conoscenze teoriche con applicazioni pratiche didattiche e che veda i formatori esperti direttamente in azione con gli insegnanti, in un processo di conoscenza attraverso la partecipazione congiunta a delle attività stabilite. Si tratta di una formazione che possa produrre un cambiamento (Matton, Perkins & Saegert, 2006), che si basa

sugli stessi principi della ricerca-azione, in cui si riflette sul proprio intervento avviando un percorso di cambiamento e di consapevolezza. Il modello di base dell'apprendimento attraverso la partecipazione e l'interazione è stato realizzato nei percorsi di formazione attuati in Trentino, a partire dal 2010, congiuntamente da IPRASE e dal Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione dell'Università di Trento. Già i primi anni sperimentali di tali percorsi hanno visto la partecipazione di più di 70 consigli di classe di scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado e centri di formazione professionale, accomunati dalla metodologia partecipativa che ha funto da modello per la comprensione del significato di didattica inclusiva e di modalità multiple di insegnamento.

## **2. Spettro autistico e sviluppo tipico: cosa c'è di diverso?**

Gli insegnanti che lavorano con alunni con ASD possono osservare che, al di là dei comportamenti stereotipati e delle difficoltà di comunicazione e di socializzazione, altri fattori inficiano il benessere e le modalità di apprendimento di questi alunni e studenti. Infatti, alla base delle differenze nelle modalità di comunicazione, della carenza di abilità sociali e delle difficoltà di comprendere e gestire un ambiente complesso, ci sono alterazioni del cervello, sia a livello strutturale che di connettività, che già nelle fasi di neurosviluppo attivano diversi processi di funzionamento e di codifica delle informazioni rispetto al neurosviluppo tipico. Comprendere il modo di funzionare del cervello di bambini e ragazzi con ASD è molto impegnativo e richiede di considerare con attenzione le alterazioni che le diverse modalità di connessione cerebrale producono (Grandin, 2013; Venuti, 2012; Vivanti, 2010). Le difficoltà di adattamento dei soggetti con ASD sono principalmente dovute a:

- Alterazioni nell'integrazione degli stimoli sensoriali e conseguente difficoltà a integrare stimolazioni visive, uditive, tattili e olfattive che, sovrapponendosi, generano ansia, stress e paura (Harrison & Hare, 2004; Rogers, Hepburn & Wehner, 2003). Le aree della sensorialità e della percezione sono gestite da specifiche reti neurali in continua connessione con le altre regioni del cervello. Sono le aree che nei primi anni di vita permettono ai bambini di integrare le sensazioni corporee con gli stimoli ambientali e costruire schemi comportamentali/percettivi e rappresentazioni del rapporto con gli altri e con il mondo via via più complessi. Ad esempio, un bambino con ASD può sembrare sordo, tanto che non sembra essere disturbato dai rumori, anche forti, esterni; ma può attivarsi al rumore di una carta di caramella.
- Diversa modalità di gestire ed elaborare le informazioni provenienti dall'ambiente, così come difficoltà nel programmare i comportamenti e anticipare gli eventi e i cambiamenti, che sono controllate dalle funzioni esecutive nei lobi frontali (Klin, Jones, Schulz & Volkmar, 2004). Le funzioni esecutive permettono la pianificazione di eventi e azioni dirette a uno scopo per adattarsi a nuove situazioni e poterle prevedere. Ad esempio: il cambiamento nella routine quotidiana scolastica può mettere ansia a un bambino, che per questo può iniziare a manifestare comportamenti stereotipati e movimenti non regolati.
- Difficoltà nella decodifica dei messaggi comunicativi di natura non verbale, che sono espressi dal volto, dalla prosodia vocale, dalle posture e dai movimenti biologici. Le forme di comunicazione non verbale servono a comprendere le intenzioni e le emozioni altrui. Nel primo anno di vita permettono lo sviluppo dell'intersoggettività, infrastruttura che permette l'acquisizione progressiva di abilità so-

ciali complesse, che sono governate da specifiche aree cerebrali definite “cervello sociale” (Dawson *et al.*, 2004; Schultz, 2005). Ad esempio, a ricreazione il bambino gira per il cortile da solo e parla tra sé e sé, apparentemente incurante degli altri, che corrono e giocano attorno a lui invitandolo a unirsi a loro agitando le braccia, sorridendogli e chiamandolo.

- Alterazioni nella gestione dell’attenzione congiunta e della flessibilità cognitiva per adattarsi alle conversazioni con gli altri (Bruinsma, Koegel & Koegel, 2004). Queste alterazioni sono gestite da specifiche aree cerebrali e permettono di avere interazioni sociali regolate da turno e condivisione di attenzione sulle azioni e sui contenuti verbali. Ad esempio, un ragazzo interviene durante la lezione perché interessato a un argomento che l’insegnante sta trattando ma, dopo aver preso la parola, continua per venti minuti la sua dissertazione incurante della scarsa attenzione e interesse da parte degli altri e degli interventi dell’insegnante finalizzati a modulare il dibattito con i compagni.
- Alterazioni nel controllo dell’attivazione emotiva, che permette la gestione dei comportamenti e la regolazione nelle interazioni con l’ambiente. Queste funzioni sono gestite da connessioni fra le aree di controllo motorio, lobi frontali e regioni che regolano le emozioni e le aree somatosensoriali (Venuti, 2012; Vivanti 2010). Ad esempio: un bambino in classe, dopo quaranta minuti di lezione, si alza e cammina freneticamente in fondo alla classe, saltellando sulle punte, ridendo e agitando le mani in aria.

Considerare queste alterazioni favorisce la conoscenza e la comprensione della natura dei comportamenti dei bambini e dei ragazzi. Significa non cadere in affrettate e superficiali interpretazioni relative agli atteggiamenti e alle risposte non adattive di questi alunni con ASD. Osservare i comportamen-

ti e conoscerne il significato alla luce delle alterazioni e delle difficoltà derivanti da problemi di neurosviluppo permette di delineare un profilo di funzionamento specifico, comprendere una mente che funziona diversamente. Ciò consente una programmazione educativa specifica per gli alunni con ASD e permette di intervenire in modo efficace con strategie mirate per garantire l’acquisizione di precise abilità, l’adattamento all’ambiente e l’apprendimento.

### 3. Il modello di formazione a scuola

Mettere in atto strategie e metodi che siano in sintonia con un cervello che “funziona in modo diverso” è necessario. La comprensione del funzionamento affettivo e cognitivo degli alunni con ASD parte da un’osservazione strutturata del soggetto ma anche del contesto scolastico, in particolare la classe e gli alunni che la compongono. Successivamente, durante l’osservazione strutturata, inizia un percorso di costruzione della relazione con l’alunno con ASD. Questo processo comporta un’azione sull’ambiente scolastico per adeguarlo ai bisogni e alle capacità dell’alunno e facilitarne l’adattamento. La conformazione dell’ambiente alle caratteristiche sensoriali e alle possibilità di elaborazione e pianificazione degli alunni con ASD è altamente specifica e dovrebbe aderire, per un primo periodo, al loro diverso funzionamento percettivo-cognitivo (Venuti, 2012; Cottini & Vivanti, 2017; AA.VV. Erickson, 2013). Un ambiente scolastico così attento e preparato permette ad alunni con ASD di sentirsi calmi e sicuri e di mettere in gioco le proprie capacità per sperimentare, con la mediazione e il supporto degli insegnanti, nuove modalità funzionanti di comunicazione e socializzazione. Tale modalità educativa è impegnativa e richiede tempo ed energia da parte di tutti coloro che ne sono coinvolti, primo fra tutti l’alunno con ASD. Nella lette-

ratura internazionale (Venuti, 2012; Venuti & Bentenuto, 2017) gli interventi psicoeducativi con durata di 30-40 ore settimanali e con specifico livello di strutturazione sono considerati efficaci e in grado di fornire ai bambini e ragazzi con ASD strumenti adeguati per il loro sviluppo. Considerata l'incidenza sempre più alta dell'autismo, è insensato pensare che sia possibile offrire ai bambini e ragazzi con ASD questo tipo di interventi fuori dai contesti educativi scolastici in cui sono quotidianamente inseriti. Da molti anni è evidente che gli alunni con ASD possono essere agevolati notevolmente da una seria e mirata frequenza della scuola e di tutti gli ambienti educativi, ma è anche evidente la necessità di un personale formato e profondamente a conoscenza delle particolarità e tipicità del funzionamento mentale di questi soggetti caratterizzati da una neuro-diversità. Per la scuola quindi, un accompagnamento formativo che fornisca specifici strumenti e tecniche educative per ASD si può presentare come un'opportunità per ampliare le proprie strategie di inclusione e per mettere in campo un approccio educativo differenziato, coinvolgendo gli insegnanti, gli assistenti educatori e i pari.

La complessità e l'eterogeneità dei disturbi dello spettro autistico ha posto necessariamente la condizione che la formazione dei docenti e degli assistenti educatori fosse condotta da esperti nel trattamento e nella promozione dell'inclusione scolastica e sociale dei soggetti con ASD. Tale formazione dev'essere veramente flessibile, legata ai problemi che portano gli insegnanti, alle loro competenze, alle caratteristiche specifiche dei singoli alunni con ASD e deve spaziare dagli approfondimenti teorici legati ai comportamenti adattivi, alle necessità che emergono quotidianamente e alla creazione di percorsi e attività didattiche inclusive. I formatori devono quindi avere approfondite conoscenze teoriche sul disturbo e competenze specifiche relative all'inter-

vento psicoeducativo e alla riabilitazione; devono possedere inoltre competenze di didattica e metodologia per poter declinare le conoscenze teoriche e le pratiche psicoeducative in percorsi didattici e progetti laboratoriali di inclusione. È bene che il gruppo dei formatori sia costituito da figure che hanno background formativo e competenze diverse, per poter fornire sinergicamente conoscenze e abilità pratiche afferenti alle diverse modalità di trattamento considerate più efficaci.

A partire dalla sperimentazione iniziata nel 2010, concordata con il Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento e con IPRASE e condotta metodologicamente dallo staff di formatori ed esperti dell'ODFLab, Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione - Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive - Università di Trento, la formazione degli insegnanti è costituita da tre fasi: A - teorica introduttiva; B - pratica, realizzata attraverso l'accompagnamento nelle situazioni di classe; C - finale conclusiva (Venuti *et. al.*, 2013). Si riporta di seguito una descrizione analitica delle tre fasi.

**Fase A - teorica introduttiva**, divisa in tre moduli:

Modulo 1 - L'eziologia dei disturbi dello spettro autistico:

- le cause e le basi neurobiologiche
- il funzionamento e le alterazioni del cervello
- le basi genetiche
- le scoperte scientifiche recenti e attuali
- gli indicatori precoci

Modulo 2 - I principali modelli psicoeducativi da applicare in ambito scolastico:

- modelli di regolazione del comportamento
- modelli di attivazione dell'intersoggettività
- modelli di ampliamento della comunicazione

### Modulo 3 - Laboratori iniziali per l'inclusione:

- attività di comunicazione e di interazione sociale
- attività motoria e musicale
- attività di espressione grafica

#### ***Fase B - Formazione in itinere nella forma di supporto ai consigli di classe o con interventi diretti nei singoli consigli.***

Gli interventi di accompagnamento sotto forma di formazione in situazione sono organizzati a scuola circa una volta al mese e hanno, almeno per la maggior parte del percorso, la presenza dell'intero consiglio di classe compreso l'insegnante di sostegno e/o l'assistente educatore. Gli interventi formativi prendono spunto dalle osservazioni dirette e indirette svolte a scuola da parte dello staff di esperti e formatori di ODFLab in collaborazione con il personale docente.

Per evitare di incorrere in interpretazioni errate, la comprensione di una mente che funziona in modo diverso richiede in modo specifico che durante gli incontri di accompagnamento formativo gli insegnanti vengano continuamente informati e sensibilizzati sul fatto che i soggetti con ASD presentano comportamenti non facilmente intelleggibili (espressività mimico-gestuale ridotta o assente), modalità particolari di comportamento e risposta agli stimoli (alterazioni e connessioni neurologiche diverse), alterazioni e differenze nella cognizione (alterato funzionamento del sistema senso-percettivo, dell'attenzione e della memoria, utilizzo prevalente del pensiero visivo e del canale sensoriale visivo per integrare le informazioni in ingresso), difficoltà a stabilire e mantenere contatto oculare e interazione con le persone (deficit nel sistema intersoggettivo e nel funzionamento del cervello sociale), difficoltà nella comunicazione dei bisogni e nel linguaggio. Viene quindi analizzato, assieme al consiglio di classe, l'intero sistema di funzionamento del soggetto e il suo livello di adattamento all'ambiente scolastico. In

particolare devono emergere chiaramente le abilità o possibilità residue di comunicazione e linguaggio, la presenza di difficoltà di integrazione degli stimoli sensoriali, i comportamenti stereotipati e/o gli interessi ristretti, le capacità e/o possibilità di interazione con adulti e pari, il livello cognitivo e le effettive abilità di performance raggiunte dall'alunno con ASD. Vengono poi stabiliti gli obiettivi didattico-educativi del PEI (Progetto Educativo Individualizzato); tutti gli insegnanti e gli assistenti educatori devono essere informati in particolare su quali strategie educative e didattiche possono essere utilizzate al fine di ottenere i risultati auspicati nel PEI. In tal senso diviene importante per gli insegnanti e gli assistenti educatori saper utilizzare strategie educative e didattiche specifiche che tengano conto di questo complesso funzionamento atipico. Le strategie sono spiegate intrecciando continuamente la teoria che spiega le caratteristiche universali dei soggetti con ASD già citate (Venuti, 2012; Vivanti, 2010) con gli aspetti originali e diversi di ogni soggetto con ASD e il relativo funzionamento emotivo e cognitivo.

Definito il PEI con obiettivi, attività e strategie, la formazione prosegue con il perfezionamento, l'adattamento delle strategie e con la verifica delle azioni andate a buon fine. Vengono valutate in itinere con gli insegnanti e gli assistenti educatori le strategie e le tecniche che sono apparse efficaci e hanno prodotto risultati, vengono analizzate quali sono state le azioni che hanno diminuito i comportamenti disadattivi e le stereotipie. Vengono anche analizzate le possibilità di strutturare attività individuali e di piccolo gruppo per far generalizzare al soggetto le abilità acquisite e per progettare inclusione reale. In tal senso è importante avere l'assenso e la disponibilità di tutti gli insegnanti per poter far partecipare altri alunni alle attività di tipo interattivo sociale o didattiche.

Il lavoro con il consiglio di classe crea la possibilità di confrontare le analisi svolte da-

gli insegnanti curricolari con le osservazioni e le valutazioni fatte dagli insegnanti di sostegno e dagli assistenti educatori e arricchisce la possibilità di comprensione dei casi complessi. In questo modo tutti gli insegnanti e gli operatori coinvolti condividono il progetto, le attività e le informazioni sul caso. La partecipazione al progetto rende più agevole lo svolgimento di attività effettivamente ed efficacemente inclusive e facilita la soluzione di aspetti organizzativi e logistici. Come illu-

strato nei riquadri sotto riportati, le azioni, la strutturazione degli ambienti, la modalità di presentazione degli stimoli, la strutturazione e prevedibilità delle attività, la preparazione dei setting interattivi e la mediazione nelle relazioni con i pari, diventano strategie cruciali per poter permettere ai soggetti con ASD di agire nell'ambiente senza dover affrontare tensioni e stress emotivo continuo; senza quindi dover esprimere il disagio attraverso comportamenti problematici da gestire.

### Riquadro 1 - Strutturare l'ambiente e gli spazi

I soggetti con ASD hanno difficoltà a gestire gli ambienti e percepiscono spesso gli spazi strutturati per i compagni con sviluppo tipico come caotici e imprevedibili. Queste difficoltà ad adattarsi in modo fluido e automatico agli ambienti, come i compagni con neurosviluppo tipico fanno invece fare, determinano attivazione di ansia e paura, con risposte comportamentali non adeguate e problematiche. L'adulto nel contesto scolastico deve necessariamente adattare l'ambiente alle necessità e alle caratteristiche dell'alunno con ASD. Occorre diminuire la confusione ambientale e favorire la conoscenza del contesto utilizzando indizi visivi a portata del bambino/ragazzo (per esempio una mappa organizzata degli spazi, un calendario delle attività). Rendere prevedibili gli ambienti supporta l'integrazione degli stimoli sensoriali, favorendo l'ordine nella percezione degli stimoli esterni. Gli spazi strutturati e prevedibili permettono al soggetto con ASD di comprendere e accomodare gli stimoli: il caos interno, a livello di sensazioni, percezioni e moti d'azione, gradualmente si organizza e trova una regolazione che gli permette anche di provare piacere nello stare con gli altri. Strutturare lo spazio per renderlo chiaro e prevedibile significa individuare e suddividere zone stabili di attività riconoscibili dall'alunno, contrassegnate da immagini od oggetti che sono presenti solo in quegli spazi: ad esempio, con un soggetto con ASD con basso funzionamento (livello 3, DSM 5) le zone possono essere dedicate allo sviluppo delle abilità di gioco da esploratorio a simbolico per sviluppare le capacità di pensiero e azione, all'elaborazione percettivo-sensoriale per integrare sensazioni o alla coordinazione grosso e fino-motoria per sviluppare le autonomie (Venuti, 2012; Bornstein & Venuti, 2013). La strutturazione dello spazio sulla base delle attività deve essere accompagnata dalla suddivisione dello spazio anche per quanto riguarda la disposizione dei banchi della classe e dei laboratori, che deve rimanere stabile nel tempo per permettere all'alunno con ASD di affrontare le diverse attività scolastiche in un ambiente il più possibile prevedibile. Le posizioni del bambino/ragazzo in classe devono essere studiate e organizzate in modo che non creino disagio: ad esempio, stare su un lato della classe permette di vedere tutto ciò che c'è e succede, quindi un maggiore controllo degli stimoli che dà calma e sicurezza. L'organizzazione delle lezioni e delle differenti attività deve essere chiara e comprensibile in termini di disposizione dei banchi, presentazione dei materiali e adulti referenti, in modo che il bambino/ragazzo sia capace di anticipare i vari compiti e di prevedere quali persone incontrerà in ogni contesto di apprendimento. Gli alunni con ASD in genere hanno bisogno di strutturazione, anticipazione e spiegazione di ciò che accade, soprattutto se l'ambiente di apprendimento o di lavoro è nuovo e poco conosciuto. Occorre quindi ridurre gli imprevisti, che, se accadono, devono essere spiegati e motivati. Quando la relazione con l'adulto di riferimento nel contesto scolastico è stabile e affidabile, diventa un elemento regolativo interno che conforta e rassicura il bambino/ragazzo, di conseguenza la strutturazione può allora diventare meno rigida e precisa.

## Riquadro 2 - Structurare il tempo

Strutturare il tempo a scuola significa dare alla giornata una routine molto stabile, fatta di attività e momenti che si ripetono uguali più e più volte, sempre con le stesse persone. La strutturazione del tempo delle attività deve essere ben chiara e visibile, attraverso vari strumenti e supporti, ad esempio le tabelle delle attività che le suddividono a seconda dell'orario di realizzazione e mostrano in maniera evidente la loro successione temporale all'interno della mattina e del pomeriggio. La gestione dello scorrere del tempo è difficile o incomprensibile per molti alunni con ASD, che non riconoscono i collegamenti tra eventi e non riescono a conservare un ricordo integro e unitario di ciò che avviene. Orologi, clessidre, sveglie possono facilitare la percezione del tempo che passa, così come mettere in successione attività note con l'anticipazione della successiva scandisce il tempo necessario per ognuna. Strutturare il tempo a scuola significa individuare momenti di lavoro in classe, momenti di lavoro in piccolo gruppo e momenti di apprendimento individuale. Lo studio e il lavoro individuale devono essere alternati anche da momenti di attività piacevoli e rilassanti per il bambino/ragazzo con ASD. Tali attività servono come momenti di pausa e riposo dall'attività cognitiva vera e propria e dalle situazioni interattivo-relazionali, che richiedono comunque uno sforzo e dispendio di energie. Qualsiasi attività di tipo cognitivo, individuale o di piccolo gruppo dovrebbe durare circa 20-30 minuti, l'intervallo di tempo in cui il bambino/ragazzo impiega la sua concentrazione focalizzandosi su un compito; ad esempio, se i tempi di attenzione sostenuta sono minori, occorre interrompere l'attività prima che il soggetto si stanchi, alternare con una pausa e poi riprendere il compito con lo stesso ritmo di prima. L'alunno con ASD potrebbe avere bisogno di molte pause (soprattutto all'inizio e alla fine della scuola) che vanno create e in parte strutturate. Le pause possono essere di puro recupero e riposo in solitudine per riequilibrare l'ordine sensoriale o costituite da situazioni piacevoli con la figura di riferimento con cui l'alunno si sente parte attiva e funzionante. L'adulto deve far capire agli alunni con ASD che possono comunicare di essere stanchi o che hanno bisogno di stare da soli. La possibilità di sperimentare queste attività regolarmente fornisce agli stessi la continuità esperienziale utile per sentirsi sicuri e crea apprendimento di forme di comunicazione dei propri bisogni e stati interni che aiutano a regolare anche i comportamenti.

## Riquadro 3 - Presentazione degli stimoli

Nella quotidianità con i bambini o ragazzi con ASD occorre fare molta attenzione alla presentazione degli stimoli, in virtù del fatto che essi manifestano difficoltà nell'integrazione degli stimoli sensoriali e modalità atipiche nella capacità associativa delle azioni (Venuti, 2012; Vivanti, 2010); ad esempio, difficoltà a guardare in viso chi parla e comprendere il contenuto del messaggio, oppure difficoltà ad ascoltare l'insegnante e fare contemporaneamente un esercizio. Gli stimoli, intesi come materiali, messaggi, gestualità, richiesta di sguardo diretto, vanno mostrati nei contesti già strutturati nell'ambiente e nei tempi, in modo da non richiedere al bambino/ragazzo di integrare e comprendere troppi stimoli e cambiamenti insieme. Per permettere apprendimenti di conoscenze e competenze adeguati e stabili nel tempo, è necessario fornire stimolazioni sfruttando tutti i canali sensoriali - ad esempio visivo e uditivo, visivo e olfattivo, propriocettivo - per essere certi di raggiungere la comprensione da parte del bambino/ragazzo. Gli accoppiamenti sensoriali possono essere rinforzati utilizzando immagini, foto, video, schemi con disegni e colori differenti, mappe concettuali, schemi strutturati, etc. Le stimolazioni devono essere proposte più e più volte, finché la loro acquisizione non sia consolidata in schemi percettivi stabili.

Nel percorso di ricerca-azione proposto da questo modello di formazione, gli esperti possono a questo punto affiancare direttamente gli insegnanti sul campo, organizzando sia attività individuali che attività con un piccolo gruppo di alunni, in modo da istruirli

direttamente sulle modalità da utilizzare per condurre e mediare l'attività. In generale gli insegnanti devono apprendere che, prima di proporre all'alunno con ASD attività all'interno del gruppo classe, sia le attività educative relative alla regolazione e gestione del compor-

tamento, sia quelle legate all'apprendimento di nuovi schemi e di contenuti didattici, devono essere impostate nella relazione individuale con il soggetto (insegnante-alunno). Nella formazione in situazione gli esperti affiancano l'insegnante, monitorano inizialmente le attività importanti per la costruzione della relazione e conducono le osservazioni che sono la base per impostare le successive attività.

Negli incontri con i consigli di classe, inoltre, i formatori esperti presentano a livello teorico le caratteristiche delle famiglie dei soggetti con ASD e le possibili modalità di supporto e collaborazione con i genitori. In particolare i formatori possono proporre agli insegnanti diverse modalità di comunicazione con la famiglia, con la finalità di contenere emotivamente i genitori, rassicurare circa il percorso del figlio e presentare gli obiettivi e le attività dell'alunno.

Parallelamente la formazione fornisce strumenti e informazioni circa la necessità di lavorare in rete con altri esperti esterni (riabilitatori, centri territoriali) al fine di interagire per acquisire informazioni sui percorsi extrascolastici, collaborare con le altre figure in rete per lo sviluppo dei soggetti con ASD e migliorare la loro qualità di vita.

Nello specifico, l'accompagnamento formativo dei consigli di classe è volto a fornire strumenti e tecniche specifiche di intervento a scuola con gli alunni con ASD per:

- a) sviluppare la comunicazione e il linguaggio;
- b) sviluppare le capacità intersoggettive e di interazione sociale;
- c) superare le difficoltà scolastiche e aumentare le competenze cognitive;
- d) diminuire i comportamenti disadattivi e apprendere schemi di comportamento efficaci;
- e) attivare e gestire i processi d'inclusione.

#### **a) Sviluppare la comunicazione e il linguaggio**

Lo sviluppo della comunicazione e del lin-

guaggio nell'autismo presenta aspetti complessi. Le difficoltà sono correlate al mantenimento del contatto oculare, alla mancanza di risposta all'interazione, alla mancanza o carenza nell'attenzione congiunta e nei gesti comunicativi. Alcuni studi hanno evidenziato che circa il 40% dei bambini autistici non sviluppa il linguaggio verbale e che il 25-30% inizia a pronunciare alcune parole verso i 2-18 mesi e poi perde questa abilità (Beukelman & Mirenda, 2014; Johnson, 2004). Laddove il linguaggio si sviluppa, presenta alcune atipicità legate alla pragmatica della comunicazione e all'uso funzionale del linguaggio: significato letterale dei termini, intonazione inadeguata, ripetitività, uso di frasi e parole con significati personali attribuiti in base al modo in cui vengono elaborate le informazioni provenienti dal mondo sociale e dalle persone. La pragmatica della comunicazione riguarda l'uso comunicativo e sociale del linguaggio e per i soggetti con ASD non è sempre chiaro il fine della comunicazione e l'intenzionalità sottostante a un atto comunicativo.

Tra le caratteristiche del linguaggio del soggetto con ASD si possono rintracciare:

- deficit nell'espressione:
  - linguaggio ecolalico, ovvero un linguaggio basato su ripetizione di parole o frasi senza una vera analisi metalinguistica; a causa della difficoltà di capire un linguaggio complesso con riferimenti impliciti, vengono utilizzate le parole che si conoscono e si comprendono, invece delle parole che gli altri si aspettano che vengano usate. Nell'ambito di una frase complessa, ci si aggrappa al dettaglio, alla parola che si conosce (De Clercq, 2012);
  - linguaggio idiosincratico, costituito da termini peculiari di significato molto personale;
  - inversione del pronome, ovvero la tendenza a riferirsi a se stessi con "tu", oppure con il proprio nome;
  - mancanza di comunicazione sponta-

nea, non c'è la capacità di fare richieste anche se si possiede un vocabolario complesso (alzare la mano per chiedere di uscire);

- apparente capacità di esprimersi molto bene quando invece si tratta di insistenza sullo stesso argomento;
- tendenza a fare domande per controllare la conversazione e a dare risposte che non sono mai soddisfacenti;
- capacità di recitare che in realtà è ripetizione di uno schema;
- deficit di comprensione:
  - difficoltà a comprendere il linguaggio figurato, i doppi sensi e a cogliere intuitivamente il significato di una frase in base al contesto; incapacità a decodificare le espressioni facciali, il tono della voce, il linguaggio corporeo e in base a questi elementi cogliere il senso del messaggio che viene inviato;
  - difficoltà a riconoscere le parole differenziandole dagli altri suoni: «La voce dell'insegnante mi arrivava come sfondo di altri rumori nelle mie orecchie: fogli accartocciati, sedie che grattavano il pavimento, persone che tossivano. Sentivo tutto, i suoni di sovrapponevano e si mischiavano tra loro [...]» (Gerland, 1997, p. 103);
  - monotropismo, cioè elaborazione dell'informazione attraverso un solo canale sensoriale, a causa della difficoltà di integrazione: ad esempio il bambino con ASD che in classe non riesce ad ascoltare l'insegnante e nello stesso momento prendere appunti; che quando parla con qualcuno, poiché deve pensare a tante cose contemporaneamente (ciò che dice l'altro, ciò che fa, le sue espressioni), dimentica di tenere sotto controllo il viso e assume un'espressione indecifrabile;
  - difficoltà a stabilire un legame tra significato e significante perché a causa della difficoltà di sincronia e attenzione

condivisa nella relazione l'apprendimento delle parole è avvenuto in modo non contingente;

- difficoltà a processare gli input lessicali e morfosintattici a causa di un funzionamento atipico che porta a vedere prima i dettagli slegati tra di loro, poi ad associare i dettagli, in seguito ad accedere alla parola e infine a individuare il significato della parola; tale difficoltà è legata anche alla comprensione, nella comunicazione sociale, di termini che hanno significati diversi in base al contesto (es. stuzzicare), e alla comprensione di consegne che vengono date in modo troppo vago; ad esempio le espressioni “lavora bene” o “devi essere educato” sono poco definite, non hanno parametri certi per comprenderne effettivamente il significato e sono lasciate all'interpretazione personale, cosa difficilissima per una persona autistica;
- difficoltà nella formazione dei concetti, nella categorizzazione e nella generalizzazione, perché gli oggetti vengono raggruppati sulla base di aspetti percettivi visivi e non concettuali: ad esempio per forma, colore, materiale e non funzione (una spazzola può essere associata a un cucchiaino di uguale colore e non ai capelli o a un pettine). Temple Grandin infatti, descrive in modo efficace il funzionamento del suo cervello che è costretto a passare in rassegna tutti i tipi di gatto e tutti i tipi di scarpe registrati nella sua memoria, quando qualcuno fa riferimento a un gatto o a un paio di scarpe specifico (Grandin, 1996).

Considerando questi deficit e le relative alterazioni, è necessario impostare un progetto specifico per lavorare sulla comunicazione con un alunno con ASD. Ciò significa dare la possibilità al bambino/ragazzo di affrontare i bisogni comunicativi della vita

quotidiana attraverso l'abilità di comunicare in modo funzionale, utilizzando il linguaggio nelle diverse situazioni e in modo appropriato; significa inoltre offrire delle modalità alternative per comunicare potenziando e aumentando i canali comunicativi sia in comprensione che in espressione, utilizzando le immagini come parole. Le persone con ASD hanno infatti prevalentemente un pensiero visivo, tendono a utilizzare la vista e le abilità visuo-spaziali, legate al dato percettivo, piuttosto che le abilità verbali e di astrazione. Le informazioni supportate da strategie di aiuto visive aumentano quindi la possibilità di comprensione, rendono prevedibili gli ambienti e le situazioni e rendono i messaggi verbali concreti, visibili e permanenti.

L'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa (d'ora in poi CAA) risulta essere un valido supporto alla comunicazione nei soggetti con disturbo dello spettro autistico (Baukelman & Miranda, 2014). La comunicazione aumentativa alternativa comprende tutte le strategie messe in atto per incrementare la modalità di comprensione ed espressione delle persone che non utilizzano il linguaggio verbale, per facilitare la loro partecipazione agli scambi interattivi nei contesti di vita quotidiana ed essere partecipi alle scelte che riguardano il loro tempo, le loro attività, i loro progetti. L'uso delle strategie e dei supporti visivi forniti dalla CAA sono un valido aiuto per i soggetti con ASD per aumentare l'espressione, strutturare il pensiero e favorire l'intenzionalità. Essi inoltre facilitano l'acquisizione delle tappe essenziali del processo comunicativo:

- la regolazione;
- lo sviluppo dell'intenzionalità;
- l'ampliamento del vocabolario;
- l'inclusione.

L'uso dei simboli per richiedere una pausa, per dire "basta" o richiedere "ancora" rispetto a un'attività o un gioco piacevole aumenta la partecipazione, aiuta a modulare l'interazione e favorisce la regolazione.

Il bambino/ragazzo sperimenta che ha un ruolo all'interno dello scambio interattivo e che la sua azione dell'indicare un'immagine produce un effetto sull'interlocutore e ottiene una risposta da esso.

Da questo primo livello, attraverso le proposte di scelta di attività programmate o dei cibi preferiti, si permette di acquisire in modo graduale la capacità di fare richieste, compiendo scelte gradualmente sempre più spontanee e accurate. Successivamente la condivisione di esperienze, di laboratori in cui si costruiscono insieme oggetti e si strutturano pensieri, favorisce l'apprendimento di nuove parole e di conseguenza l'aggiornamento e l'espansione del vocabolario di immagini. Infine la finalità di un intervento sulla comunicazione con la CAA è portare il soggetto con ASD a conversare e interagire con gli altri facendo commenti, componendo un diario giornaliero o delle storie figurate. Per raggiungere questo obiettivo di comunicazione e interazione con gli altri è necessario però avere qualcosa da comunicare, esperienze da raccontare, sentimenti da condividere e soprattutto avere qualcuno con cui parlare. Il ruolo dell'insegnante o dell'educatore è creare tali esperienze e la possibilità che vengano narrate attraverso un racconto costruito insieme al soggetto con ASD e poi condiviso con i compagni di classe. Numerosi studi dimostrano come l'impiego della CAA sia un intervento adeguato per chiunque abbia bisogni comunicativi, che un intervento precoce supporta e accelera lo sviluppo linguistico (Millar, Light & Schlosser, 2006; 2009), sostiene la comprensione e lo sviluppo cognitivo in genere; questi elementi portano anche al degradare di problemi di comportamento (Beukelman & Miranda, 2014; Venuti *et al.*, 2013).

#### **b) Aumentare le capacità intersoggettive e di interazione sociale**

I contesti abituali di apprendimento appaiono molto complessi agli individui con

ASD che, proprio per le alterazioni causate da problemi di neurosviluppo, non possiedono le capacità di elaborare e interpretare automaticamente i segnali di comunicazione sociale provenienti dai pari. Le loro difficoltà nella comunicazione non verbale e talvolta verbale (produzione e comprensione), inoltre, rendono più difficile la gestione delle interazioni all'interno del contesto scolastico. L'intervento psicoeducativo sulle abilità sociali va progettato in base al livello di gravità e al relativo bisogno di supporto di ogni alunno, come definito nel manuale diagnostico DSM 5, ma dovrebbe essere attuato dalla scuola dell'infanzia alle scuole superiori. Intervenire precocemente per fornire competenze interattive al bambino significa permettere un migliore adattamento progressivo al contesto scolastico e sociale, per riprendere traiettorie di sviluppo e migliorare la qualità della vita dei bambini e ragazzi con ASD. Infatti, per l'alunno con ASD, saper entrare e stare in interazione nel contesto sociale significa provare meno ansia e paura, poter utilizzare i compagni come supporto e contenimento emotivo, poter vivere le relazioni con piacere sentendosi accolto dai compagni e parte di un gruppo (Venuti, 2012).

Le attività psicoeducative e didattiche sulle abilità sociali devono essere costruite con gradualità e per livelli di complessità crescente:

- attività individuali per lo sviluppo delle abilità sociali (*Social Skills Training*) che possono essere condotte dall'insegnante di sostegno e/o dall'assistente educatore in momenti individuali;
- attività in piccolo gruppo a scuola: obiettivo immediato, appena il bambino/ragazzo ha una buona relazione con gli adulti, è farlo iniziare a lavorare in piccolo gruppo;
- interventi educativi mediati dai pari (*Peer Mediated Instruction and Intervention PMII*): obiettivo finale è quello di giungere a un supporto naturalmente e spontaneamente fornito dai compagni di classe.

Secondo questo modello di formazione che considera le forti difficoltà sociali e le difficoltà di adattamento all'ambiente degli alunni con ASD, questi interventi richiedono una fase di informazione e una di formazione rivolta ai compagni di classe/scuola, svolta da un esperto esterno che, in sinergia con gli insegnanti, rilevi le loro rappresentazioni, li informi sulle caratteristiche del compagno con ASD e sul significato dei suoi comportamenti. Dopo questa fase informativa i pari vanno formati su strategie adeguate ed efficaci per comunicare con il compagno al fine di condividere attività, interessi e gioco (Di Cesare & Giammetta, 2011). Gli insegnanti, anch'essi formati in itinere, monitorano i processi di interazione e relazione, mediano le relazioni e le attività garantendo un supporto continuo agli alunni. L'esperto ritorna in classe periodicamente per rilevare eventuali problemi di comportamento e difficoltà relazionali, supervisionando i processi di inclusione. Questi tre tipi di attività implicano un lavoro graduale e costante per:

- costruire la relazione: è necessario iniziare a costruire la relazione adulto-bambino/ragazzo partendo dalle attività e interessi propri rilevati attraverso gli strumenti osservativi;
- insegnare abilità sociali: il bambino/ragazzo va informato e guidato nel dare significato alle espressioni degli altri e riuscire a cogliere nel modo corretto le loro intenzioni. Si può creare un percorso di riconoscimento delle emozioni attraverso foto e video dei compagni, costruire storie sociali e successivamente rappresentare gli schemi di interazione in simulazioni di gruppo o in brevi rappresentazioni teatrali;
- muovere la motivazione al contatto sociale: va progettata la generalizzazione delle abilità sociali acquisite con l'insegnante/educatore in piccolo gruppo. Le attività in piccolo gruppo devono essere quotidiana-

ne e frequenti; non sono casuali ma sono progettate nel numero e nella tipologia di compagni, in merito alla durata, al tipo di attività e devono avere un fine tangibile e un ritorno di autoefficacia e piacere per tutti;

- generalizzare le abilità sociali: vanno alternate le attività dentro e fuori la classe, intese come laboratori di apprendimento, possono essere piccoli gruppi per definire turni e ruoli nelle conversazioni o nel gioco, così come attività di stampo cognitivo-didattico in cui l'alunno con ASD possa sentirsi competente e parte di un gruppo di lavoro;
- affiancare l'intervento mediato dai pari: le attività sopra descritte possono essere condivise e supportate da una guida leggera dei pari.

Sviluppare le competenze sociali in interazioni reali con i compagni permette gradualmente al bambino/ragazzo di acquisire schemi di interazione che fungono da regole di comportamento nelle attività scolastiche (Reichow, Steiner & Volkmar, 2013). L'acquisizione di abilità interattive nel contesto scolastico migliora la motivazione sociale, attiva circoli virtuosi di inclusione e favorisce una soddisfacente qualità di vita del bambino/ragazzo e della sua famiglia, dei compagni e degli insegnanti.

### **c) Superare le difficoltà scolastiche e aumentare le competenze cognitive**

Fare riferimento alla didattica non significa entrare nello specifico dei programmi disciplinari ma portare la riflessione su alcuni contenuti specifici che vanno insegnati per aiutare i soggetti con ASD a ridurre le loro difficoltà e ad abilitare alcune competenze: lavoro particolarmente importante a partire dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria. Certamente avviare percorsi di concentrazione e attenzione su obiettivi didattici individualizzati è importante, ma questo non deve compromettere acquisizioni magari meno

evidenti ma comunque importanti per la vita e l'autonomia, come il gioco o l'interagire con i compagni. La didattica per i disturbi dello spettro autistico non ha come solo obiettivo l'apprendimento della storia o della geografia, piuttosto diviene importante progettare in modo integrato l'utilizzo dei contenuti didattici per trovare un canale adeguato per comunicare o per ridurre i comportamenti anomali o, ancora, per sviluppare delle competenze sociali più adeguate. Specie con bambini e ragazzi a basso funzionamento intellettivo, gli interventi sulla didattica hanno l'obiettivo di realizzare il contatto sociale e l'inclusione con i pari per attivare preliminarmente la motivazione a stare e fare con gli altri. Sfruttando i contenuti didattici che i compagni imparano e lavorando in un piccolo gruppo, vengono implementate le capacità comunicative, relazionali e cognitive.

Nella programmazione delle attività degli alunni con ASD vanno quindi inserite anche attività di gruppo specifiche che permettano lo sviluppo della comunicazione e del linguaggio. È necessario condurre il soggetto ad acquisire una comunicazione funzionale che possa essere utilizzata in una vasta gamma di *setting* e che conduca ad un'esistenza quanto più possibile indipendente. In generale, apprendere i codici di una lingua significa appropriarsi anche della cultura del proprio ambiente e della possibilità di inserirsi comunicando. Per i soggetti con ASD significa lavorare sulla capacità di sostenere e rafforzare un processo simbolico e di astrazione che in molti casi è di per sé assente o alterato. Alcuni individui con un basso livello intellettivo apprendono meccanicamente la scrittura di alcune parole, magari scrivendole di continuo su dei fogli, in maniera stereotipata e apparentemente senza nessuno scopo comunicativo. Puntando su queste abilità l'assistente educatore o l'insegnante potrebbe aiutare il soggetto ad ampliare il vocabolario tramite esercizi anche pensati appositamente, così come potrebbe intro-

durre qualche elemento in più da un punto di vista sintattico, aiutando il soggetto a costruire delle piccole frasi, partendo magari dalle parole che utilizza spontaneamente.

Le indicazioni date finora possono valere anche per i soggetti con ASD ad alto funzionamento, soggetti cioè con capacità cognitive molto buone e che quindi devono assolutamente essere messi in condizione di poter usufruire di apprendimenti didattici e di giungere anche ai livelli più elevati dell'istruzione. In classe, alcune volte, gli alunni con ASD senza compromissione intellettiva pongono dei problemi maggiori perché molti comportamenti non adeguati che, come detto, sono la manifestazione di una più profonda difficoltà a livello di gestione degli scambi intersoggettivi e di comprensione delle regole sociali, sono scambiati per cattiva educazione, impulsività, incapacità di gestire e controllare il proprio comportamento. Frequentemente si ricorre a metodi punitivi per placare questi comportamenti decisamente disturbanti, ottenendo solo reazioni più forti e spesso aggressive. Gli alunni con ASD ad alto funzionamento cognitivo continuano ad avere grandi difficoltà nella sfera dell'empatia e della comprensione dei comportamenti sociali, ma non hanno, apparentemente, nessun problema nella sfera della comunicazione verbale (Grandin, 2013; Vivanti, 2010). In classe spesso questi bambini/ragazzi provocano disordine e problematilità anche con i loro compagni, proprio perché hanno una grossa difficoltà nel prendere consapevolezza degli stati emotivi propri e nella comprensione di quelli dell'altro, per cui non si sanno rapportare e non riescono a farsi capire e a capire le intenzioni degli altri (Cottini & Vivanti 2017; Venuti *et al.*, 2013). Gli alunni con ASD ad alto funzionamento cognitivo hanno buone capacità ma in genere il loro pensiero è rigido, concreto, privo di complessità e sfumature, spesso le loro reazioni emotive sono eccessive e tendono a un'errata percezione delle interazioni sociali

complesse. Le attività scolastiche con questi soggetti devono sempre oscillare tra l'utilizzo delle loro competenze generalmente buone (ad esempio la memoria) e la stimolazione verso un ragionamento astratto, che sappia procedere per deduzioni e induzioni. Questo impegno da parte degli alunni con ASD necessita comunque di un supporto, ossia di un adulto che, attraverso un lavoro lungo e paziente, costruisca una relazione di fiducia, che funga da mediatore e da modello nelle relazioni sociali e nei percorsi di acquisizione delle competenze sociali. Il senso dell'intervento è quello di saper accompagnare il soggetto in situazioni sociali e lentamente fargli apprendere (attraverso la spiegazione, il modellamento, l'imitazione, la discussione) "modelli comportamentali" adeguati alla situazione, che permettano un comportamento più consono e più comprensibile. Tale apprendimento è graduale e spesso si passa attraverso delle fasi grottesche di apprendimento letterale, poco calibrato, poco modulato in cui si continua a non tenere in considerazione le sensazioni e le emozioni dell'altro.

***Fase C - Formazione finale che restituisca agli insegnanti il senso del cammino svolto durante l'anno e che permetta loro di confrontarsi.***

Nell'incontro finale gli insegnanti presentano, in sessione plenaria, all'intero gruppo dei colleghi delle scuole che hanno partecipato ai percorsi di accompagnamento formativo, le singole esperienze e le prassi sperimentate che hanno prodotto risultati per l'apprendimento, la comunicazione e l'adattamento all'ambiente sociale. In questo incontro conclusivo gli esperti specificano i percorsi svolti dai consigli di classe, identificando il contesto in cui si inseriscono le singole esperienze e incrementando la funzione di scambio formativo in un processo di consolidamento delle buone prassi.

Questo modello di formazione e supporto

agli insegnanti prevede che siano misurati gli andamenti e l'efficacia degli interventi psico-educativi e didattici specifici attraverso strumenti di osservazione delle funzioni di base e valutazione delle competenze e autonomie dell'alunno con ASD: le schede osservative delle funzioni di base (Venuti, 2001; 2003), somministrate dal personale esperto di ODFLab; un questionario che misura i comportamenti sociali quali le Social Responsiveness Scale (Costantino & Gruber, 2005); le scale Vineland (Sparrow, Balla & Cicchetti, 2005) per la valutazione dei livelli di sviluppo e autonomie; questi ultimi due strumenti richiedono la partecipazione degli insegnanti per la loro compilazione.

I dati raccolti nella prima fase di rilevazione a inizio anno scolastico, attraverso gli strumenti osservativi citati, permettono di fare chiarezza sul funzionamento mentale (sensoriale, emotivo, cognitivo) dei soggetti con ASD e rimandano agli insegnanti impegnati sul campo ulteriori informazioni relative alle aree e funzioni su cui è necessario investire e alle modalità di lavoro più efficaci per permettere il miglioramento anche in altre aree. Il confronto con i dati rilevati nella fase finale permette agli insegnanti di prendere consapevolezza dei cambiamenti strutturali prodotti dal loro lavoro negli alunni con ASD. I risultati raccolti attraverso le osservazioni strutturate e questi appositi strumenti, applicati nel contesto scolastico, rilevano il livello di adattamento del soggetto al contesto, le acquisizioni cognitive, il livello di inclusione con i pari e la diminuzione dei comportamenti problema. La presentazione dei dati rilevati all'inizio e alla fine dell'anno scolastico, svolta dallo staff e dagli esperti di ODFLab e che verrà di seguito illustrata, fornisce agli insegnanti un importante feedback riguardo all'efficacia degli accompagnamenti formativi e alla ricaduta del loro lavoro sullo sviluppo del soggetto con ASD.

#### 4. La formazione continua negli anni successivi

La formazione su un tema importante e pervasivo come i disturbi dello spettro autistico non può esaurirsi in un solo anno. Per progettare un percorso di formazione e supporto adeguato all'intervento educativo, didattico e inclusivo di alunni con ASD, i referenti di IPRASE e di ODFLab hanno studiato alcune modalità di lavoro che permettesse di continuare a seguire gli insegnanti e gli assistenti educatori, ma nello stesso tempo riducessero tempi e costi. Si è così deciso di offrire incontri di supervisione di gruppo ai consigli di classe già seguiti nell'anno precedente e approfondimenti laboratoriali per lavorare su temi che facilitano l'inclusione e le strategie psico-educative per soggetti con ASD.

##### 4.1. Formazione di gruppo

I consigli di classe che hanno ultimato il primo anno di accompagnamento formativo proseguono e usufruiscono di incontri di gruppo che vengono attivati circa ogni 45-60 giorni. Si tratta di incontri di supervisione formativa sui singoli soggetti seguiti da ogni consiglio di classe nell'ambito del progetto. Ogni consiglio porta l'evoluzione della situazione del soggetto in carico e la discute con gli altri insegnanti sotto la conduzione e formazione continua dell'esperto. Viene analizzata la situazione, vengono valutate le capacità acquisite dagli insegnanti e sono fornite ulteriori informazioni per risolvere situazioni problematiche o per attivare modalità di osservazione specifica per comprendere la natura di eventuali *impasse*. In questo percorso gli insegnanti hanno già acquisito informazioni e stabilito buone prassi, ma l'evoluzione del soggetto o i cambiamenti dell'assetto scolastico o del personale possono portare ulteriori necessità di ampliamento formativo

per affrontare e gestire le situazioni. Negli incontri gli insegnanti possono confrontare le proprie capacità di risoluzione delle situazioni e apportare contributi importanti all'intero gruppo, stabilizzando le acquisizioni teoriche e le prassi con i soggetti con ASD e divenendo gradualmente essi stessi esperti.

#### 4.2. *Approfondimenti laboratoriali*

Vengono realizzati dei laboratori strutturati su quattro temi che coinvolgono aree di interesse e di necessario intervento (Venuti, 2013; AAVV Erickson, 2014) per l'apprendimento e lo sviluppo di abilità.

1. Musica: risulta essere solitamente un elemento e interesse ricercato e investito da bambini/ragazzi con ASD e può essere utilizzata come mezzo di comunicazione non verbale per lo sviluppo delle abilità di scambio interattivo e sociale.
2. Arte e immagine: sono aree che coinvolgono le sensazioni visive e il canale visuo-percettivo e sono stimoli che catturano e interessano bambini e ragazzi con ASD creando opportunità di apprendimento in piccolo gruppo in classe.
3. Comunicazione e narrazione: aree di necessario investimento per quanto precedentemente descritto, perché si possono usare simboli e immagini della CAA per costruire storie sociali per l'apprendimento di abilità e di schemi di comunicazione e interazione sociale.
4. Espressione motoria: area che attraverso il gioco e il movimento può essere utilizzata per integrare il sistema vestibolare con gli altri analizzatori sensoriali, migliorare la coordinazione motoria e la propriocezione anche in situazioni di piccolo gruppo.

I laboratori sono condotti da formatori esperti nel campo dei disturbi dello spettro autistico e delle quattro specifiche aree a livello riabilitativo e psico-educativo scolastico. Nei contesti laboratoriali gli insegnanti

apprendono e sperimentano in gruppo precise tecniche per condurre le attività specifiche sopra descritte, in modo da poterle utilizzare sul campo e attuare interventi di supporto all'adattamento, di attivazione delle abilità e di inclusione sociale. Negli incontri laboratoriali gli insegnanti portano la documentazione delle esperienze svolte a scuola in modo da verificare e affinare le capacità gestionali e di trattamento psicoeducativo con i soggetti con ASD e i loro compagni.

### 5. I risultati della ricerca

Il progetto di accompagnamento formativo delle scuole trentine per l'inclusione degli alunni con disturbi dello spettro autistico che qui abbiamo presentato, definito "Progetto autismo", è stato monitorato e misurato per tutta la sua durata sperimentale (Venuti *et al.*, 2013). La misurazione ha riguardato sia il livello di soddisfazione e gradimento degli insegnanti (valutazione fatta il primo anno), sia le modifiche e l'acquisizione di competenze da parte dei soggetti con ASD che vi hanno partecipato (valutazione iniziata il secondo anno). I soggetti che sono stati seguiti nel progetto sperimentale sono stati complessivamente 78 (57 di scuola primaria, 13 di scuola secondaria di primo grado, 8 di scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale); si è quindi lavorato con altrettanti consigli di classe, coinvolgendo circa 200 insegnanti.

#### 5.1. *Il questionario insegnanti*

Il questionario era composto da 50 domande, da cui sono emersi in sintesi i seguenti risultati:

- quasi l'80 per cento degli insegnanti e assistenti educatori ha partecipato agli incontri organizzati a scuola;
- più del 50 per cento ha ritenuto che gli

incontri previsti dal progetto non abbiano appesantito il normale lavoro a scuola, facilitando la programmazione didattica;

- il 50 per cento circa ha ritenuto che gli incontri abbiano aiutato a gestire i momenti critici dell'alunno e ad affrontare la situazione nella sua quotidianità;
- l'81 per cento ha dichiarato che il lavoro degli esperti abbia aiutato il consiglio di classe ad aumentare le competenze per lavorare con l'alunno, operando per la sua inclusione.

### 5.2. Strumenti di valutazione degli alunni

Per ogni soggetto con ASD che ha partecipato sono state fatte delle osservazioni e applicati strumenti di misurazione a inizio e fine anno. Alcuni alunni hanno avuto anche più misurazioni perché hanno partecipato al progetto per più anni, e queste sono servite per definire la stabilità del cambiamento.

Gli strumenti applicati sono stati:

- la Scheda osservativa delle funzioni di base dei soggetti con ASD (Venuti *et al.*, 2001; 2003), per analizzare le abilità di base possedute dal soggetto;
- le Vineland Adaptive Behavior Scales II (Sparrow, Balla & Cicchetti, 2005), un'intervista che indaga il comportamento adattivo dell'individuo;
- le Social Responsiveness Scale (Co-

stantino & Gruber, 2005), un questionario che viene somministrato agli insegnanti e che rileva i comportamenti e le abilità sociali degli alunni.

La Scheda osservativa è stata somministrata dal personale specializzato di ODFLab. I questionari e le interviste sono stati sottoposti all'insegnante di sostegno e all'assistente educatore di riferimento del soggetto, all'inizio e alla fine di ogni anno scolastico del progetto. Gli strumenti descritti, come detto, vengono usati sia come modalità di base da cui partire nel lavoro di progettazione del Piano Educativo Individualizzato sia come strumenti per compiere una vera e propria verifica dell'andamento del progetto stesso. I risultati di seguito descritti, presentati di anno in anno negli incontri finali, hanno dimostrato agli insegnanti e assistenti educatori coinvolti, oltre che agli esperti, la ricaduta del percorso di accompagnamento formativo. I risultati relativi al migliore adattamento al contesto scolastico degli alunni con ASD sono da riferirsi all'attivazione, da parte dei consigli di classe, delle strategie educative e didattiche utili a promuovere progressivamente processi di inclusione scolastica e il miglioramento della qualità della vita degli stessi alunni.

Nella Tab. 1 sono riportati, anno per anno, i dati raccolti attraverso la somministrazione degli strumenti utilizzati per valutare gli effetti degli interventi educativi realizzati nella scuola sulla crescita dei soggetti con ASD.

	1° anno 2010/2011	2° anno 2011/2012	3° anno 2012/2013
Social Responsiveness Scale (SRS)		36	36+21
Scheda Osservativa (SO)	13	13+23	13+23+21
Vineland	13	13+23	13+23+21

Tab. 1 - Strumenti utilizzati per la valutazione.

Riportiamo di seguito le analisi dei dati delle diverse rilevazioni e ci riferiamo al campione di soggetti di cui abbiamo le misure per tre anni consecutivi (dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado) e che quindi ci aiutano a capire meglio gli andamenti e gli obiettivi raggiunti, nonché quelli su cui lavorare ancora.

### 5.3. Analisi dei dati

Come già precedentemente detto, le Social Responsiveness Scales misurano le competenze sociali e quindi offrono un quadro molto strutturato delle difficoltà dei soggetti con ASD nell'interazione e la gestione dei rapporti sociali.

Come si può evincere dalla Fig. 1, i miglioramenti nel bambino/ragazzo si evidenziano alla fine del secondo anno di partecipazione al progetto di accompagnamento formativo. Aumenta la motivazione sociale (più basso

è il punteggio, maggiore è la motivazione) e diminuiscono i comportamenti stereotipati.

In generale il punteggio totale della scala evidenzia un netto miglioramento. Questo dato, che emerge nella nostra ricerca all'interno del contesto scolastico, è in linea con la letteratura internazionale che promuove interventi intensivi e precoci fin dall'infanzia (Venuti & Bentenuto, 2017) e offre uno spunto di riflessione molto importante: per toccare e gestire il nucleo strutturale del disturbo è necessario lavorare continuativamente per un periodo di tempo lungo. È solo dopo due anni di lavoro, basato anche su tecniche di educazione speciale, che il bambino/ragazzo con ASD migliora nella sua spinta verso gli altri ed è capace di ridurre i suoi manierismi autistici. Quindi il lavoro continuo, la stabilità delle figure di riferimento, la stabilità nel seguire e supportare i consigli di classe, dopo un tempo relativamente lungo permettono di migliorare e trattare il nucleo più profondo del disturbo.

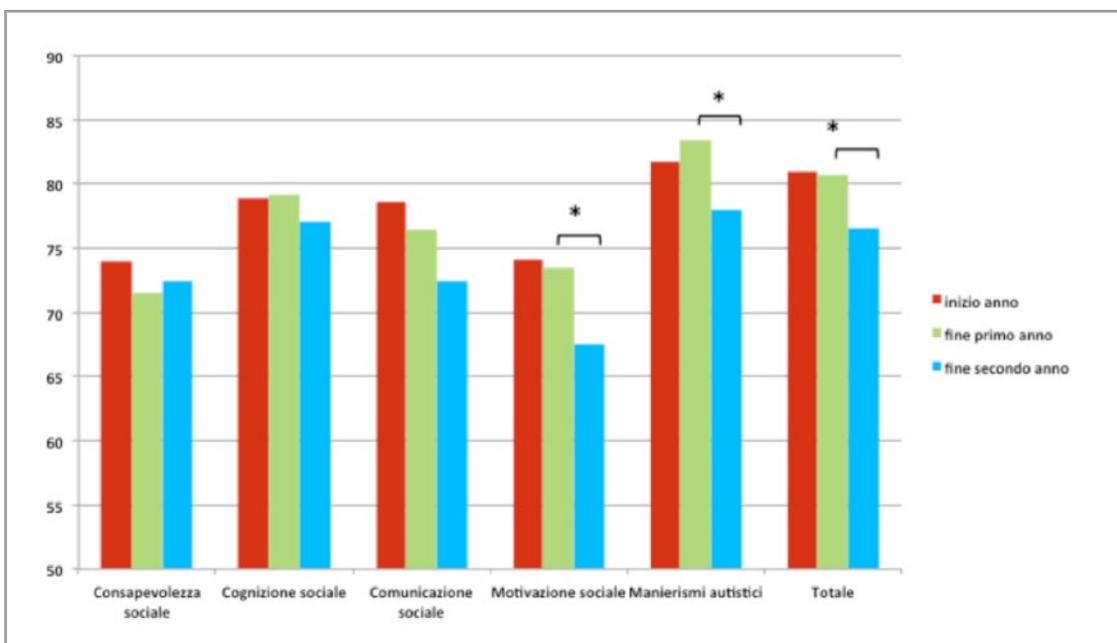


Fig. 1 - Dati ottenuti dalle SRS.

Al contrario delle Social Responsivness Scale, i risultati delle Scale Vineland sono evidenti maggiormente dopo il primo anno di lavoro e negli anni successivi i risultati ottenuti si mantengono stabili, ossia l'incremento ottenuto al primo anno procede stabilmente nel corso degli anni (Fig. 2). La struttura stessa di queste scale ci può far capire questo risultato. Le Vineland, infatti, sono scale composte di differenti item che fanno riferimento a competenze specifiche e all'età cronologica in cui un soggetto con sviluppo tipico dovrebbe poterle aver acquisite. Il punteggio che si ottiene alla fine è calcolato in rapporto al punteggio ottenuto

nei vari item (punteggio maggiore 2 quando l'abilità è acquisita, 1 quando è acquisita ma non ancora padroneggiata, 0 quando non è acquisita) in rapporto alla sua età cronologica. In questo modo nel primo anno i soggetti hanno fatto un balzo in avanti nelle acquisizioni, proprio perché si è lavorato in maniera strutturata e definita con il singolo soggetto. Se le abilità vengono mantenute negli anni successivi, significa che si sono avute sempre nuove acquisizioni che, messe in rapporto all'età cronologica, che aumenta di anno in anno, permettono di mantenere una stabilità nel punteggio ottenuto.

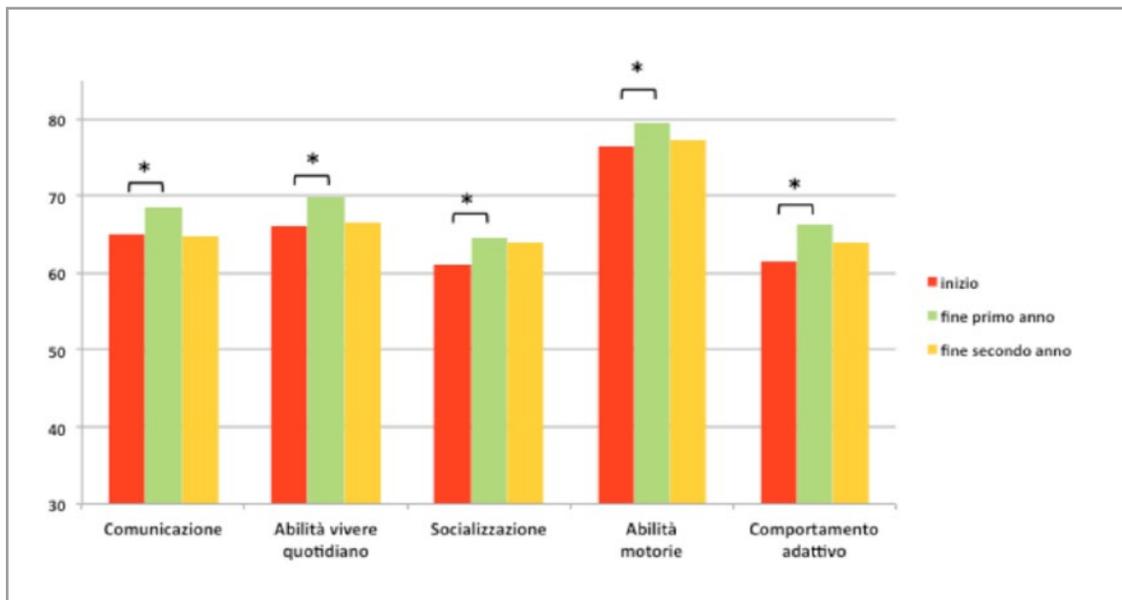


Fig. 2 - Dati ottenuti dalle Scale Vineland.

Come si può vedere nella Fig. 3, i dati ricavati dalla Scheda osservativa evidenziano miglioramenti (alla fine del primo anno di partecipazione al progetto) in:

- attenzione;

- funzioni regolatorie (emozione, istinto, regolazione, autonomia);
- funzioni relazionali (contatto, interazione, comunicazione).

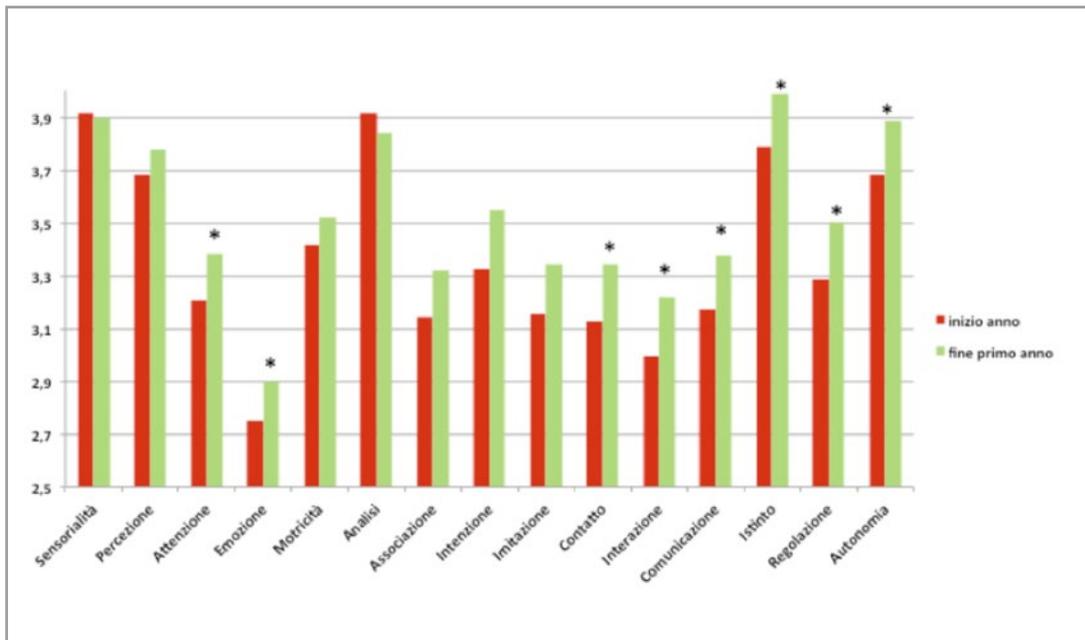


Fig. 3 - Dati ottenuti dalla Scheda osservativa.

Tutte le funzioni indagate nella misurazione sono fondamentali e basilari per iniziare un processo di lavoro e apprendimento scolastico. Possiamo definire che nel primo anno di intervento di supporto ai consigli di classe i soggetti con ASD hanno generalmente dimostrato un incremento delle capacità di attenzione, di stare in contatto e relazione con gli altri e di regolazione dei propri comportamenti. In questo modo essi hanno cominciato a essere più aperti e disponibili ad apprendere e sviluppare sia nuovi comportamenti e modi di comunicare sia abilità e autonomie specifiche (come evidenziato dalle Vineland); successivamente gli alunni con ASD sono riusciti, procedendo nei loro apprendimenti, anche a modificare la motivazione e le competenze sociali (come evidenziato dalle Social Responsiveness Scale).

## 6. Conclusioni

Il “Progetto autismo” implementato nelle scuole trentine ha messo in campo una nuo-

va modalità di supporto ai consigli di classe attraverso una formazione e un accompagnamento articolati e differenziati in una ricerca-azione. La sua originalità parte necessariamente dalla complessità di questo disturbo del neurosviluppo e dall'eterogeneità dei bambini/ragazzi che ne sono affetti. Il modello coinvolge figure di esperti di ODFLab sia a livello della formazione degli adulti che a vario titolo si occupano di bambini/ragazzi con ASD, sia della presa in carico riabilitativa e psicoeducativa scolastica, sia infine della pianificazione educativa e del progetto di vita di bambini e ragazzi con ASD e delle loro famiglie.

L'alta specificità della formazione e dei percorsi di accompagnamento ha richiesto la presenza degli interi consigli di classe e non solo degli insegnanti di sostegno e assistenti educatori delegati. Il coinvolgimento di tutti gli insegnanti della classe ha permesso di trasferire e condividere le specifiche informazioni riguardanti le modalità di funzionamento eterogenee e complesse degli alunni con ASD e la costruzione dei profili di funzionamento co-

gnitivo e affettivo-relazionale. A questo livello gli insegnanti hanno portato informazioni importanti che, insieme alle osservazioni, hanno permesso di conoscere il funzionamento degli alunni nella complessa realtà sociale scolastica. Questa impostazione ha posto le basi per il coinvolgimento di più insegnanti, sia per la progettazione di strategie didattiche differenziate, sia per la pianificazione delle attività di piccolo gruppo con finalità inclusiva. Il coinvolgimento di tutti gli insegnanti è stato un punto di forza in quanto ha permesso a ogni insegnante di avere “nella mente” l’alunno con ASD inserito nella propria classe. In questo senso sono stati possibili nuovi percorsi per l’ampliamento della comunicazione e delle relazioni interpersonali che hanno coinvolto i pari. Allo stesso tempo questo coinvolgimento degli insegnanti ha creato

sinergia nella programmazione delle attività didattico-educative con l’insegnante di sostegno e l’assistente educatore, anche nella risoluzione delle problematiche.

Le valutazioni del funzionamento degli alunni con ASD hanno il significato di monitorare i livelli di adattamento di ogni soggetto nel contesto scolastico e il relativo processo di inclusione reale. Allo stesso tempo i dati emersi dalle valutazioni dimostrano l’efficacia e la ricaduta di questo particolare tipo di accompagnamento formativo, basato sul supporto in itinere a tutti i componenti dei consigli di classe. In questo modo la scuola può assumere completamente il proprio ruolo di fruitore di supporto e formazione per la formulazione e la proposta di interventi educativi specifici e specializzati per gestire i soggetti con ASD.

## Bibliografia

- Autori vari (2013). *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Le guide Erickson. Trento: Edizioni Erickson.
- Anfossi, M., & Greggio, G. (2007). La ricerca azione – *ACP Rivista di Studi Rogersiani*, pp. 1-23.
- Beukelman, D.R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa: interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Edizioni Erickson.
- Bornstein, M.H., & Venuti, P. (2013). *Genitorialità*. Bologna: Il Mulino.
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3): 169–175.
- Cottini L., & Vivanti, G. (2017). *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti Editore.
- Costantino, J.N., & Gruber, C.P. (2005). *Social Responsiveness Scale (SRS)*. Los Angeles, Ca: Western Psychological Services.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40:271–283.
- De Clercq, H. (2006). *Il labirinto dei dettagli. Iperselettività cognitiva nell'autismo*. Trento: Edizioni Erickson.
- De Clercq, H. (2011). *L'autismo da dentro. Una guida pratica*. Trento: Edizioni Erickson.
- Di Cesare, G., & Giammetta, R., (2011). *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*. Roma: Carocci Editore.
- Gerland, G. (1997). *A real person: life on the outside*. London: Souvenir.
- Grandin, T. (1996). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York. Vintage Books.
- Grandin, T. (2013). *Il cervello autistico*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Harrison, J., & Hare, D.J. (2004). Brief Report: assessment of sensory abnormalities in people with autistic spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*. 34 (6), 727-730.
- Johnson, C.P. (2004). Early clinical characteristics of children with autism. In: *Gupta VB, ed. Autism Spectrum Disorders in Children*. New York, NY: Marcell Decker; 85–123.
- Klin, A., Jones, W., Schulz, R., & Volkmar, F. (2004). La mente enattiva o dalle azioni alla cognizione: lezioni sull'autismo. *Autismo e Disturbi dello Sviluppo*, 2, 1, 7-44.
- Maton, K.L., Perkins, D.D., & Saegert, S. (2006). *Community Psychology at the crossroad. Prospect for Interdisciplinary Research – American Journal of Community*.
- Millar, D.C., Light, J.C., & Schlosser, R.W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 248-264.
- Reichow, B., Steiner, A.M., & Volkmar, F. (2013). Social skills groups for people aged 6 to 21 with autism spectrum disorders (ASD). *The Cochrane Collaboration. Published by John Wiley & Sons, Ltd*.
- Rogers, S.J., Hepburn, S., & Wehner, E. (2003). Parent reports of sensory symptoms in toddler with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 631-642.
- Schultz, R. (2005). Developmental deficits in social perception in autism: the role of the amygdala and fusiform face area. *International journal of developmental neuroscience: The official journal of the International Society for Developmental Neuroscience*; 23(2–3):125-41.

- Sparrow, S.S, Cicchetti, D., & Balla, D.A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scale- 2nd edition manual*. Minneapolis, MN:NCS Pearson, Inc.
- Venuti, P. (2003). *L'autismo. Percorsi di intervento*. Roma: Carocci Editore.
- Venuti, P. (2001). *L'osservazione del comportamento. Ricerca psicologica e pratica clinica*. Roma: Carocci Editore.
- Venuti, P. (2010). *L'intervento in rete per i Bisogni Educativi Speciali. Il raccordo tra lavoro clinico, scuola e famiglia*. Trento: Edizioni Erickson.
- Venuti, P. (2012). *Intervento e riabilitazione nei disturbi dello spettro autistico*. Roma: Carocci Editore.
- Venuti, P., Cainelli, S., Coco, C., Cainelli, C., & Paolini, U. (2013). *Progetto autismo: tre anni di esperienze nelle scuole trentine*. Trento: IPRASE.
- Venuti, P. & Benteuto, A. (2017). *Disturbi dello spettro autistico: dal nido d'infanzia alla scuola primaria*. Trento: Edizioni Erickson.
- Vivanti, G. (2010). *La mente autistica*. Torino: Omega Edizioni.



Finito di stampare  
nel mese di agosto 2019  
presso **la grafica** srl, Mori (TN)

IPRASE PER L'AMBIENTE



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.



---

**Editoriale - Claudio Girelli, Alessia Bevilacqua, Maria Arici & Francesco Pisanu**

*Prevenire il fallimento educativo e la dispersione scolastica*

**Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua**

*La prevenzione del fallimento educativo e della dispersione scolastica nei documenti internazionali e nazionali*

**Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua**

*Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per dar voce alle scuole trentine*

**Floriana La Femina, Loretta Canalia, Eleonora Salvati & Elena Bravi**

*Fragilità evolutive nel contesto scolastico: le modalità di intervento della U.O. di Psicologia in Trentino*

**Matteo Lancini & Anita Salvi**

*Gli adolescenti a scuola all'epoca di internet e del narcisismo*

**Pietro Lucisano, Irene Stanzone & Alessia Artini**

*Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti*

**Talia Lerin**

*La mediazione scolastica transculturale per tessere legami tra scuola e famiglia*

**Michael D. Burroughs, Federica Valbusa, Tugce B. Arda Tuncdemir, Luigina Mortari**

*MeArete and PEECh: two educational approaches to develop ethical and emotional competences*

**Cristina Veneroso, Francesco Benso, Andrea Di Somma, Maria Soria, Maria Arici, Eleonora Ardu**

*Favorire gli apprendimenti nella scuola primaria con l'utilizzo di tecniche di attivazione del sistema attentivo-esecutivo*

**Celia Moreno-Morilla, Eduardo Garcia-Jimenez & Fernando Guzman-Simon**

*Relationship between literacy events and low socio-economic status in primary education: analysis of different views of Spanish-speaking pupils, families, and teachers*

**Alessia Bevilacqua & Jon Bergmann**

*Innovate teaching practices to cope with educational fragilities. How can flipped learning help teachers to reach every student, in every class, every day*

**Daniela Marzana, Samuele Poy, Alessandro Rosina & Emiliano Sironi**

*Alternanza scuola-lavoro e sviluppo delle soft skills: un'indagine sulle attese dichiarate dai giovani*

**Marco Bartolucci, Federico Batini & Irene Dora Maria Scierri**

*Promoting educational success and countering early school leaving. Effects of authentic learning tasks in upper secondary education*

**Paola Celentin & Michele Daloiso**

*La ricerca-azione come strumento per la sperimentazione di modelli inclusivi di educazione linguistica*

**Alessandro Borri, Giovanna Masiero & Maria Arici**

*L'inclusione nel tempo della pluralità. Studiare in italiano L2*

**Leila Ziglio & Maria Arici**

*"Compagni di viaggio". Il dispositivo del tutoring in favore di studenti di origine straniera in condizione di fragilità*

**David Gurr & Daniela Acquaro**

*The strategic role of leadership in preventing early school leaving and failure*

**Dario Ianes & Angela Cattoni**

*Superare il modello dell'insegnante di sostegno*

**Paola Venuti, Stefano Cainelli, Carolina Coco, Arianna Bentenuto, Paola Rigo & Maria Arici**

*L'accompagnamento formativo dei consigli di classe per l'inclusione degli alunni con disturbi dello spettro autistico*

---

Vol. 10, n. 2 - December 2018

