

Garantire il diritto allo studio e favorire la riuscita dei minori che vivono fuori dalla famiglia di origine.

Improving school achievement in out-of-home children.

Paola Ricchiardi, Università di Torino.

Cristina Coggi, Università di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo illustra i problemi di inserimento scolastico e apprendimento dei minori che crescono fuori dalla famiglia di origine (44.000 in Italia) e i fattori che li generano. Lo studio presenta i risultati di un'indagine nazionale (n=298) che ha focalizzato l'attenzione sui minori in affido familiare e analizza le difficoltà identificate dai genitori nella scolarizzazione dei bambini e ragazzi accolti. Lo studio evidenzia percentuali di rischio scolastico importante e illustra quindi le "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e delle alunne al di fuori della famiglia d'origine", proposte dal ministero, per favorire a scuola il contrasto di ostacoli importanti all'apprendimento, che possono derivare da trascuranza e maltrattamento subiti nei primi anni di vita.

ENGLISH ABSTRACT

The article examines the issues of scholastic inclusion and learning in out-of-home children (44,000 in Italy) and factors that generate them. The study presents the results of a national survey (n = 298) which focuses attention on minors in foster care, and analyses the educational difficulties identified by parents in children and young people received by them. The study highlights the percentages of school risk that are relevant and therefore illustrates the "Guidelines for the right to study of pupils out-of-home", proposed by the Ministry of Education in order to encourage in schools the contrast of important obstacles to learning, which may result from neglect and mistreatment suffered in the first years of life.

Introduzione

Recentemente sono state pubblicate in Italia le "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e delle alunne al di fuori della famiglia d'origine" (1), sull'inserimento e il supporto scolastico di un'ampia popolazione di minori, che non può crescere all'interno della propria famiglia biologica. Le indicazioni riguardano bambini e ragazzi collocati in affidamento familiare o in strutture residenziali, minori stranieri non accompagnati (MSNA) e minori ospiti delle comunità, sottoposti a provvedimento delle autorità giudiziarie (2). Si tratta di una popolazione che richiede particolare attenzione, di circa 44.000 soggetti (di cui 41% MSNA) (3). In questo contributo descriveremo le difficoltà a scuola di questi minori e le origini delle stesse, facendo ricorso alla letteratura internazionale. La rassegna illustra come le problematiche legate alla scolarizzazione siano diffuse, con caratteristiche simili nei diversi Paesi e per i diversi sottogruppi di minori che vivono al di fuori della famiglia d'origine, tanto da giustificare linee guida comuni.

Illustreremo quindi i dati di un'indagine pilota, condotta in Italia, sulla scolarizzazione dei minori in affido e sintetizzeremo le proposte delle recenti "Linee guida".

Difficoltà scolastiche e bisogni educativi speciali dei minori "out-of-home care" secondo la ricerca internazionale

Fin dagli anni '80 sono state compiute indagini su ampi campioni di bambini e ragazzi allontanati dalla famiglia d'origine negli USA, in Canada e in diversi Paesi Europei, per rilevarne le performance scolastiche e compararle con quelle dei pari che vivono con i genitori biologici. In un bilancio recente, Forsman e Vinnerljung (2012) citano a tal proposito, a titolo esemplificativo, 33 ampi studi, condotti tra il 1980 e il 2011. In sintesi, emerge che i minori presi in carico dai servizi sociali e allontanati dalla famiglia presentano esperienze di insuccesso scolastico molto più frequenti dei bambini che crescono all'interno della propria famiglia (Cox, 2013; Frechon & Dumaret, 2008), anche a parità di livello socio-economico (Zetlin, MacLeod, & Kimm, 2012). Si mette così in luce in primo luogo che l'origine di tali difficoltà non è solo connessa alla carenza di risorse materiali.

Le ricerche segnalano inoltre che i minori allontanati evidenziano prestazioni scolastiche al di sotto della media dei coetanei, perfino a parità di abilità cognitive (Vinnerljung, Berlin, & Hjern, 2010). A tali esiti contribuiscono quindi, significativamente, anche le difficoltà emotivo-affettive.

I problemi di apprendimento dei minori in affidamento e in struttura risultano inoltre superiori a quelli dei coetanei adottati (Vinnerljung et al., 2010), nonostante questi ultimi siano stati definiti, a loro volta, una popolazione a rischio di insuccesso (con esiti scolastici e con titoli di studio sistematicamente al di sotto dei figli naturali) (EFA, 2005). Questo dato mette in luce l'incidenza negativa dell'instabilità di collocazione dei bambini in affido a famiglie o inseriti in strutture (4).

Le ricerche segnalano in particolare difficoltà dei minori "out-of-home care" nelle discipline di base, ovvero in lingua (lettura e scrittura) e matematica (Pirttimaa & Valivaara, 2018), con un gap che tende ad aumentare con l'età (Jackson & Cameron, 2012). Le inchieste sul profitto confermano tali difficoltà nell'acquisizione delle abilità di base: in effetti i punteggi conseguiti dagli stessi nei test standardizzati, li vedono collocarsi sistematicamente al fondo delle distribuzioni degli esiti. Una ricerca canadese, condotta in specifico sugli allievi affidati, ha rilevato, per esempio, che l'80% di questi (tra i 10 e i 15 anni) si trova nel terzo inferiore della distribuzione in lettura, spelling e matematica. Per i bambini più piccoli, tra i 5 e i 9 anni, la percentuale di soggetti affidati nel medesimo range è del 78% (Flynn, Ghazal, Legault, Vandermeulen, & Petrick, 2004). Si evidenziano dunque difficoltà precoci e crescenti.

Si rilevano inoltre alte percentuali di minori "out-of-home care" inseriti nel circuito dell'educazione speciale (25-52% contro il 10-12% dei pari – Zetlin, Weinberg, & Shea 2006). Una meta-analisi ha messo in luce in particolare, per i bambini in affido familiare, che gli stessi hanno una probabilità quintupla, rispetto ai pari, di manifestare bisogni educativi speciali (Scherr, 2007).

I minori che vivono al di fuori della famiglia d'origine sono caratterizzati inoltre da frequenze scolastiche incostanti (Zorc et al., 2013) ed esperienze di esclusione dal gruppo classe più numerose di quelle dei pari in condizioni familiari ordinarie (Sebba et al., 2015). A tali soggetti vengono comminati provvedimenti disciplinari a scuola con frequenza tre volte superiore alla media (Scherr, 2007). Si evidenziano dunque, per questi allievi, difficoltà sociali strettamente connesse anche a disturbi comportamentali e di autoregolazione emotiva, specie nei più grandi (Liu et al., 2014).

Si tratta di studenti che vanno dunque incontro a frequenti bocciature, circa il doppio rispetto ai coetanei in famiglia (Smithgall, Gladden, Howard, George, & Courtney, 2004), e che spesso abbandonano la scuola secondaria (Kirk, Lewis, Brown, Nilsen, & Colvin, 2012).

Secondo un'indagine compiuta in tre paesi (Danimarca, Finlandia, Svezia) i giovani allontanati dalla famiglia d'origine proseguono gli studi meno frequentemente dei pari e hanno una probabilità di non completare la scuola secondaria fino al 39% in più dei compagni (Kääriälä, Berlin, Lausten, & Hiilamo, 2018). Questi studenti evidenziano maggiori difficoltà di accesso anche agli studi post-secondari (Tideman, Vinnerljung, Hintze, & Aldenius-Isaksson, 2011).

Per i MSNA l'inclusione scolastica è ancora più complessa, perché giungono in Europa, spesso vicini alla maggiore età e quindi hanno poco tempo per poter essere adeguatamente scolarizzati e per poter acquisire un titolo di studio che consenta loro l'inserimento lavorativo (Lemaire, 2013).

Accertati, attraverso le indagini internazionali, consistenti problemi scolastici dei minori in oggetto, diventa importante valutare come gli stessi incidano sui percorsi di vita.

Le ricerche statunitensi, che hanno esaminato le traiettorie di crescita di tali soggetti, hanno evidenziato, in maniera convergente, il rischio che, una volta divenuti adulti, gli stessi facciano uso di sostanze psicotrope o alcool, continuino a dipendere dall'assistenza pubblica, entrino in circuiti criminali, mettano in atto comportamenti suicidi e diventino homeless (Zetlin et al., 2012). Dati simili sono stati confermati anche da altre ricerche, per esempio canadesi (Ferguson & Wolkow, 2012). Uno studio svedese, condotto su dieci coorti di bambini, nati dal 1972 al 1981, ha comparato i percorsi di vita degli oltre 5000 minori "out-of-home care" con quelli dei coetanei, confermando sostanzialmente i risultati degli apporti statunitensi e canadesi, e mettendo in luce che basse performance scolastiche si correlano a esiti negativi dei percorsi di vita individuali per metà circa dei soggetti (Berlin, Vinnerljung, & Hjern, 2011). L'insuccesso a scuola di tali minori risulta dunque predittivo di un difficile adattamento nella vita, qualificandosi come un fattore di rischio potente (Brännström, Vinnerljung, & Hjern, 2015).

Un'indagine italiana sui minori in affido: aspetti metodologici

Al fine di rilevare la presenza di problemi scolastici nei minori "out-of-home care", è stata avviata un'indagine esplorativa anche in Italia (5). Allo scopo si è scelto di centrarsi sui soggetti in affidamento, in quanto permangono in tale condizione mediamente per un tempo superiore a quello dell'inserimento in struttura (Belotti, 2010), così da consentire

una rilevazione affidabile (6). È stato dunque costruito un questionario, finalizzato a rilevare l'entità e la tipologia di difficoltà scolastiche. Lo strumento è stato rivisto con un gruppo di esperti della tematica per garantirne la validità di costruito e somministrato in forma pilota nella città di Torino. È stata quindi predisposta la versione definitiva dello strumento online, trasmessa alle famiglie che accolgono i minori (tra i 3 e i 17 anni). Hanno risposto all'indagine le famiglie affidatarie di 298 minori di 9 città italiane, prevalentemente del centro-nord. Interessanti i dati raccolti, perché consentono di evidenziare problemi significativi, sia pure senza la possibilità di generalizzare alla popolazione di riferimento (7), data la natura del campione. L'indagine ha riguardato minori inseriti nei diversi gradi scolastici (dalla scuola dell'infanzia, fino al completamento dell'obbligo). I rispondenti sono genitori affidatari di uno o più minori con un'età media di 11 anni, collocati in affido mediamente da 5 anni.

Nel gruppo considerato emerge una prevalenza di maschi (57%) e un'alta percentuale di stranieri (44% tra prima e seconda generazione), come mostra la fig. 1. Si rileva, nel campione considerato, che un minore straniero ha una probabilità quadrupla (rispetto ad un autoctono) di crescere fuori dalla famiglia d'origine (8). Il dato è in crescita rispetto ad una ricerca precedente che aveva rilevato nel 2010 una probabilità tripla (Belotti, 2010). I MSNA risultano il 2% del campione, pressoché in linea con i dati nazionali (9).

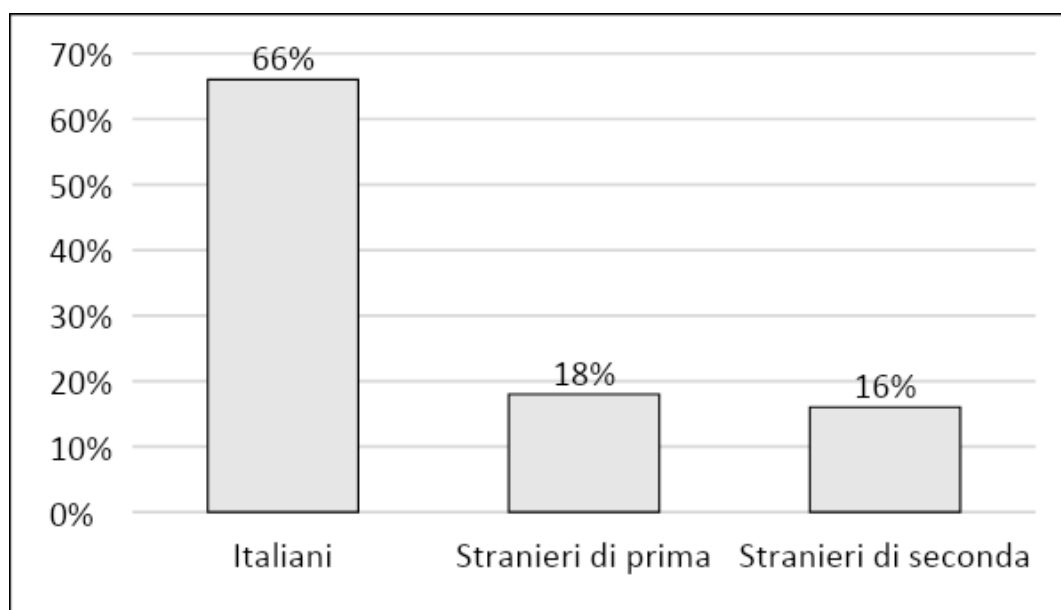


FIG. 1 – DISTRIBUZIONE PER PROVENIENZA

Il campione presenta una leggera prevalenza di minori tra gli 11 e i 14 anni (36%) e una minoranza (8%) di bambini sotto i 6 anni (vedi fig. 2). Rispetto al diritto allo studio di tali minori, illustriamo di seguito le principali difficoltà segnalate dai genitori affidatari, a partire da quelle emerse con l'iscrizione a scuola, per passare poi a quelle di apprendimento vere e proprie, di cui cercheremo di individuare l'entità e la tipologia.

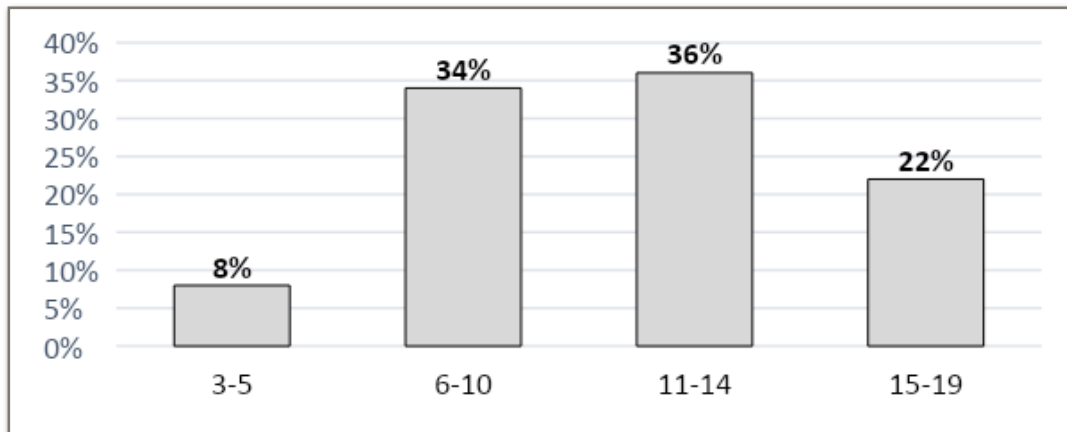


FIG. 2 – DISTRIBUZIONE PER ETÀ

I risultati

L'accesso alla scuola

Tra le difficoltà burocratico-organizzative, di norma le principali riguardano l'iscrizione a scuola. Nel campione considerato, tali problematiche risultano diversamente incidenti (fig. 3).

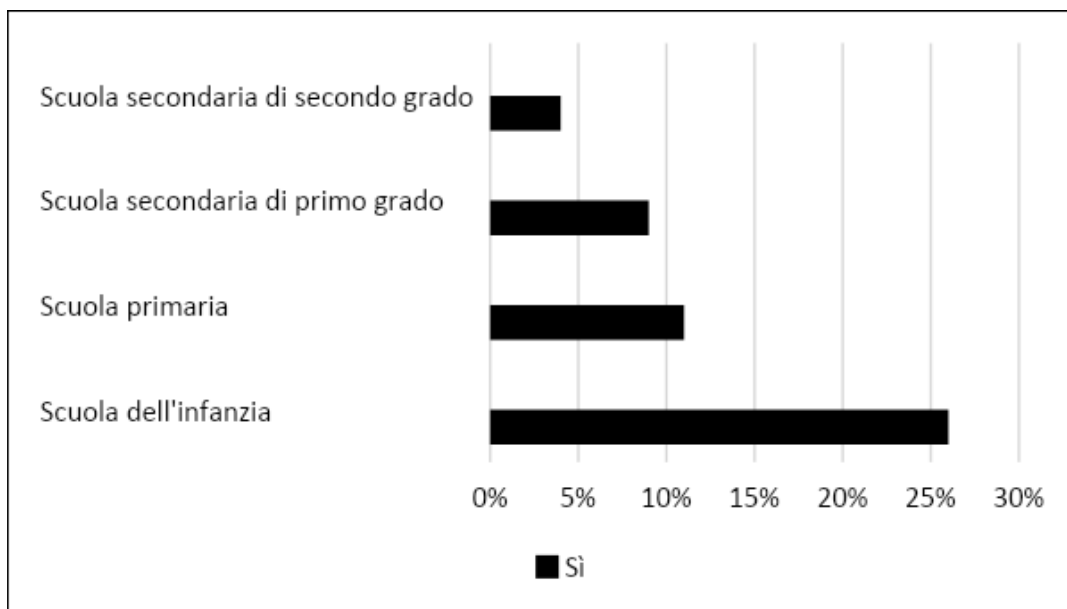


FIG. 3 – PROBLEMI DI ISCRIZIONE PER LIVELLO SCOLASTICO

Si rileva innanzitutto un andamento inverso rispetto al livello scolastico: nella scuola secondaria di primo e secondo grado risulta improbabile incontrare difficoltà di iscrizione (rispettivamente 9% e 4%). Qualche difficoltà in più si manifesta nella primaria (11%).

Il grado scolastico con maggiori ostacoli di accesso è la scuola dell'infanzia che, essendo fuori dall'obbligo, non garantisce il posto per tutti i richiedenti, specie per i non residenti: circa 1 bambino su 4 del campione, ha incontrato problemi nell'iscrizione in tale grado. La difficoltà può essere legata all'inserimento del bambino in affidamento in qualunque momento dell'anno, con una saturazione dei posti disponibili nella scuola prossima agli affidatari. Per la scuola primaria si riscontra in particolare la difficoltà di trovare posti disponibili in classi a tempo pieno. Sono state segnalate inoltre difficoltà legate al trasferimento di scuola per i minori disabili che, pur avendone diritto per legge (L. 184/1983), perdono nella transizione l'insegnante di sostegno, fino all'anno successivo. Gli affidatari segnalano inoltre che, nel passaggio da una scuola ad un'altra, in alcuni casi sono state perse le informazioni essenziali. Si è rilevata anche qualche difficoltà connessa con l'assenza di documentazione riferita all'identità dei minori, specie stranieri, e agli aspetti sanitari (relativi soprattutto ai vaccini). In una città del nord-ovest sono stati infine segnalati alcuni casi di resistenza all'iscrizione di alunni di origine rom.

Difficoltà di apprendimento

Al fine di rilevare l'incidenza delle difficoltà di apprendimento nei minori affidati è stato richiesto ai genitori accoglienti di descrivere l'eventuale presenza di problematiche significative nella scolarizzazione di tali soggetti.

Il 53% dei genitori ha segnalato problemi (senza differenze di genere). Questo significa che più di un bambino ogni due in affidamento manifesta difficoltà di apprendimento ben individuabili.

Il dato è in linea con quelli segnalati in studi internazionali precedenti (Liu et al., 2014).

a) Difficoltà e livello scolastico

Le difficoltà di apprendimento, come già testimoniato anche da ricerche di area anglofona (Jackson & Cameron, 2012), aumentano con i livelli scolastici, raggiungendo un picco nella scuola secondaria di primo grado (fig. 4).

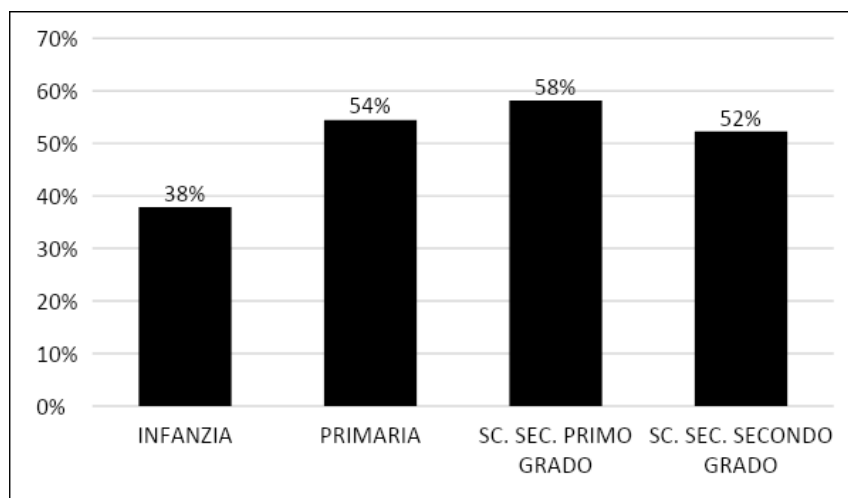


FIG. 4 – CRESCITA DELLE DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO

Si registrano invece minori problemi nella scuola secondaria di secondo grado, dove la possibilità di scegliere percorsi specifici e professionalizzanti, in alcuni casi favorisce la riuscita dei minori. Si segnala però che già il 38% (più di 1 su 3) dei bambini in affido frequentanti la scuola dell'infanzia al momento della rilevazione, presenta difficoltà di apprendimento. Si tratta di un dato rilevante, tenendo conto che di solito tali difficoltà vengono individuate e segnalate quando il bambino entra formalmente nel percorso scolastico obbligatorio. Si può ipotizzare che si tratti già di ritardi evidenti e difficoltà significative.

b) Tipologia di difficoltà

Se si prendono in considerazione le difficoltà descritte dai genitori affidatari (senza considerare i casi di disabilità e DSA certificati) si rilevano (fig. 5), nell'ordine, problemi di attenzione e concentrazione (54%), di autoregolazione (10%), ritardo nello sviluppo (8%), scarsa motivazione (5%), difficoltà di memoria (5%), carenze in lettura e scrittura (5%), carenze nel linguaggio (3%), scarsa autonomia (3%), difficoltà nelle singole discipline (3%), difficoltà nella logica e nel ragionamento (2%) e mancata scolarizzazione precedente (2%).

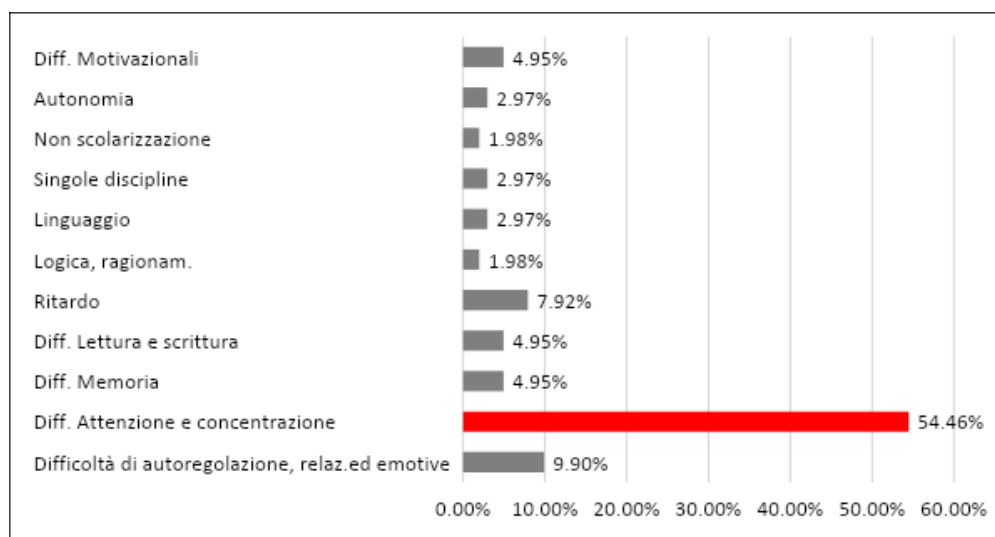


FIG. 5 – TIPOLOGIE DI DIFFICOLTÀ

Se si considerano le carenze più segnalate, emerge che i soggetti in affido evidenziano un adattamento scolastico problematico, connesso soprattutto all'incapacità di regolare il proprio comportamento, di direzionare coscientemente l'attenzione, di inibire le risposte impulsive e di automotivarsi. L'incidenza delle difficoltà comportamentali, connesse all'autoregolazione e all'attenzione, rappresenta un problema significativo, in quanto, mentre per affrontare il ritardo cognitivo la scuola ha elaborato strategie di fronteggiamento ormai validate e ampiamente sperimentate, le condotte infrattive mettono spesso in difficoltà gli insegnanti. Questi dovrebbero poter ricorrere al supporto di uno psicologo (o quando necessario di un neuropsichiatra) per decodificare correttamente le situazioni e rispondere in maniera adeguata alle condotte dei soggetti con i problemi più complessi.

c) Incidenza di disabilità e DSA

Se si comparano le percentuali medie di difficoltà di apprendimento della popolazione scolastica italiana con quelle rilevate nel campione di minori in affidamento familiare, emerge con evidenza che i bambini in affido considerati sono particolarmente a rischio (fig. 6).

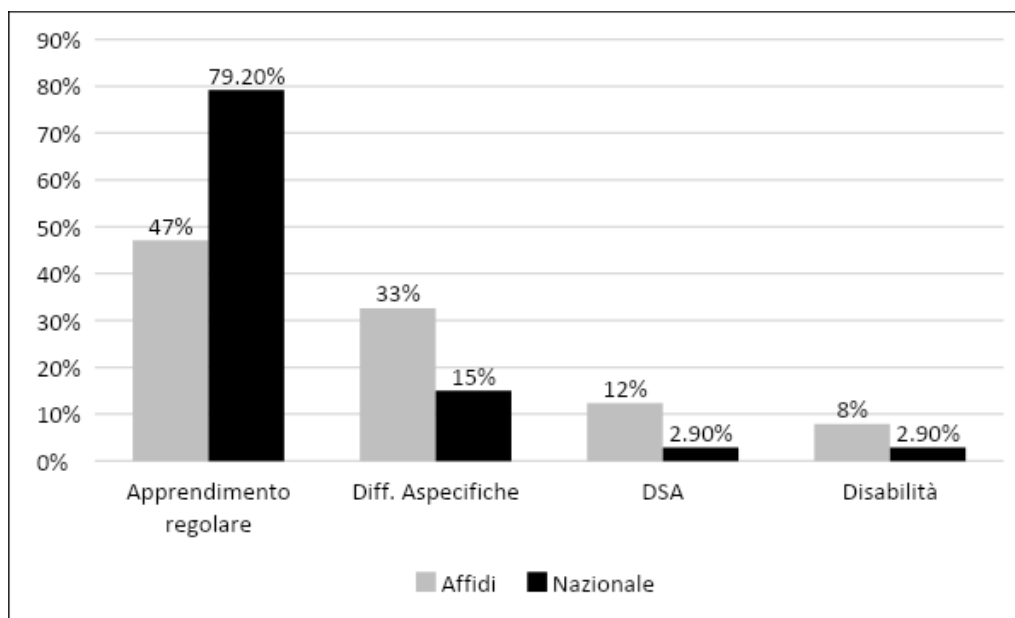


FIG. 6 - CONFRONTO TRA LE DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO DEL CAMPIONE DI MINORI IN AFFIDO E LA MEDIA NAZIONALE

L'8% dei minori in affidamento individuati nella presente indagine ha una disabilità certificata (contro una media nazionale del 2,9% dei minori in età scolare nell'a.s. 2016/17) (10). Si tratta dunque di un'incidenza elevata. Dall'indagine esplorativa sugli affidati, emerge inoltre che il 12% dei minori considerati presenta qualche forma di DSA (come riportato in fig. 6). Tale percentuale risulta più di 4 volte superiore alla media nazionale, che si attesta intorno al 2,9% (con oscillazioni che vanno dal 4,9% della Liguria allo 0,7% della Calabria) (11). Il 33% dei minori in affido del campione ha inoltre difficoltà aspecifiche di apprendimento, contro un'incidenza standard, secondo le indagini nazionali, che oscilla tra il 10% e il 20%.

La percentuale di disabilità riscontrata nel campione di affidati è però inferiore a quella rilevata in un'ampia indagine italiana precedente (Belotti, 2010) che ha preso in considerazione tutti i minori al di fuori della famiglia d'origine, riscontrando una disabilità certificata nel 12% (disabilità psichica: 7,4%; disabilità plurima: 2,3%; disabilità fisica: 1,3%; disabilità sensoriale: 0,4%). Si può ipotizzare dunque che l'incidenza della disabilità sia superiore nei minori in struttura.

d) Incidenza di alunni considerati BES dalla scuola

Dall'indagine 2018 emerge inoltre che, su 154 bambini in affidamento che presentano (secondo gli affidatari) evidenti difficoltà nell'apprendimento, solo 102 vengono riconosciuti dalla scuola e inclusi negli alunni BES. Vi è dunque un'importante fascia

“grigia” di bambini (52 soggetti), cioè 1/3 del campione, che non viene considerato dalla scuola bisognoso di strumenti, supporti e aiuti ulteriori. Secondo gli studi, il riconoscimento dei “bisogni educativi speciali” consentirebbe però a questi minori di migliorare i livelli di apprendimento, in quanto sarebbero meglio supportati e sottoposti a richieste calibrate (Hansson, Gustafsson, & Nielsen, 2018).

e) Anno di arrivo in affido e difficoltà

Se si analizza nel campione pilota italiano la relazione tra l’anno di arrivo del bambino in affidamento familiare e l’incidenza delle difficoltà di apprendimento, si rileva che, quanto più è ritardato l’inserimento del bambino, tanto più è probabile che si manifestino difficoltà di apprendimento. I bambini che arrivano nella famiglia affidataria tra gli 0 e i 3 anni presentano difficoltà di apprendimento nel 46% dei casi. Quelli che vengono accolti tra i 4 e i 6 anni manifestano difficoltà per il 47% dei casi. I soggetti accolti dopo i 7 anni evidenziano difficoltà nel 59% dei casi (ovvero 3 su 5) (fig. 7).

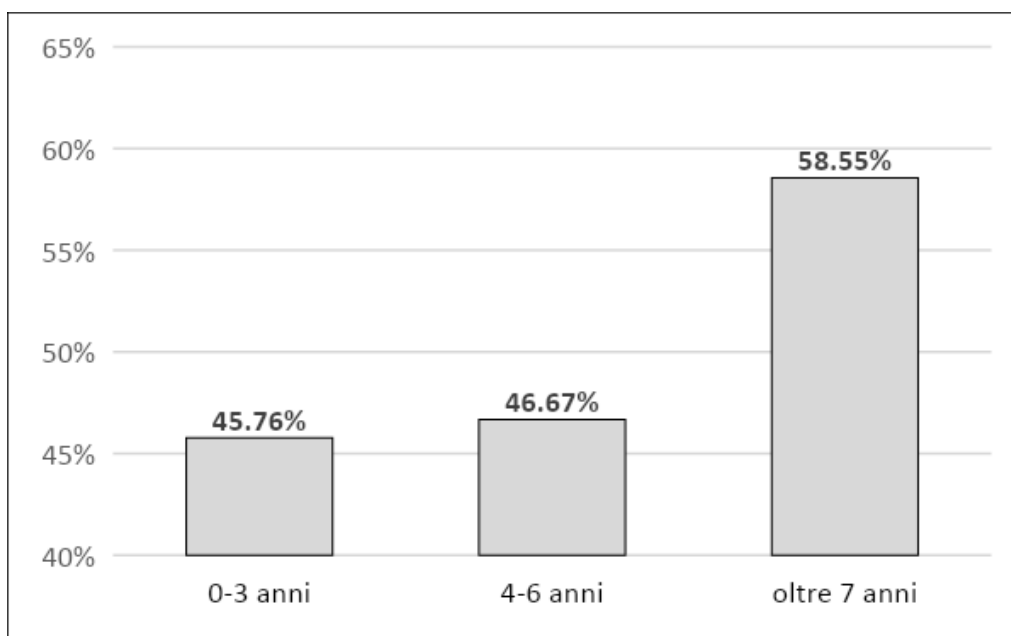


FIG. 7 - ANNO DI ARRIVO E DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO

Per i MSNA che arrivano abitualmente sopra i 15 anni, a volte non scolarizzati o scarsamente alfabetizzati nel loro Paese di origine, le difficoltà sono ancora maggiori, in quanto si pone il problema dell’inserimento scolastico con un gap forte tra l’età anagrafica e le competenze (Fiorucci et al. 2017).

L’insuccesso scolastico

Le difficoltà sopra descritte generano sovente un insuccesso scolastico. Emerge infatti che il 16% del campione considerato ha riportato una bocciatura, soprattutto prima, ma, in alcuni casi, anche dopo, l’inserimento in famiglia affidataria, nonostante la ricerca internazionale faccia rilevare un miglioramento degli esiti dei minori, grazie al supporto della famiglia accogliente, soprattutto se questa manifesta interesse per le attività scolastiche e aspettative positive (Pecora, 2012). Tale miglioramento però non sempre è

sufficiente a garantire il successo scolastico, specie in adolescenza, quando incidono maggiormente fattori emotivo-affettivi, legati anche alla fase evolutiva.

Supporto degli insegnanti

I genitori affidatari interpellati affermano, nel 76% dei casi, di aver ricevuto attenzioni specifiche da parte della scuola al momento dell'inserimento.

Le strategie di accoglienza riguardano:

- l'inclusione graduale e attenta del minore;
- la comprensione e l'accettazione del suo disagio e della conseguente incidenza sul normale andamento delle attività didattiche;
- la predisposizione di un percorso personalizzato;
- la realizzazione di colloqui preliminari con gli affidatari (e, quando possibile, con la famiglia d'origine);
- l'impegno per l'integrazione nel gruppo classe (es. recita, lavori di gruppo...);
- l'attenzione specifica allo sviluppo dell'autostima e dell'autoregolazione del minore.

Il 24% dei genitori affidatari interpellati non si è sentito però adeguatamente accompagnato dalla scuola. Tali genitori affermano di aver trovato: richieste univoche e rigide, relative alle prestazioni; frammentazione degli interventi e diversificazione degli approcci (specie nella secondaria di primo grado); stigmatizzazione dei disturbi emotivo-relazionali, con sospensioni o espulsioni; colpevolizzazione del minore e della famiglia affidataria rispetto a situazioni di difficile soluzione.

I compiti a casa

Un ambito di particolare problematicità si rileva nell'esecuzione dei compiti a casa (fig. 8).

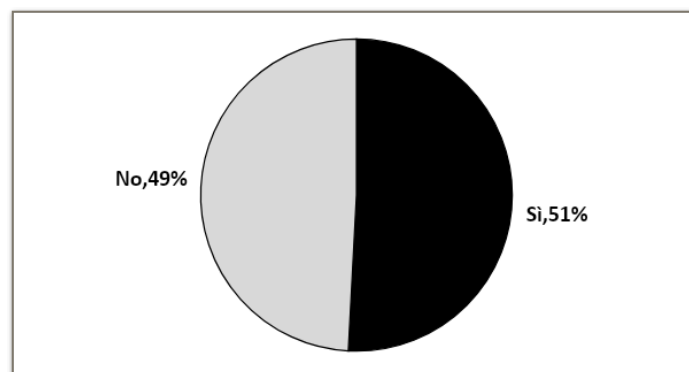


FIG. 8 – DIFFICOLTÀ NEI COMPITI A CASA

Spesso i minori che hanno problemi scolastici (specie se non ben affrontati a scuola) riversano la loro frustrazione su chi li segue nei compiti a casa.

Frequentemente infatti il minore si trova ad un livello inferiore rispetto alla classe in cui è inserito e se non è stato predisposto un adeguato piano personalizzato (di potenziamento e recupero), i compiti risultano troppo complessi. Il 51% delle famiglie interpellate manifesta tale problema.

La situazione diventa così ansiogena e conflittuale che in molti casi viene suggerito dagli psicologi ai genitori affidatari di attribuire ad altri l'onere di far svolgere i compiti, per non minare una relazione che, in alcuni casi, è già molto complessa.

Il 41% del campione ha deciso dunque di avvalersi di un aiuto esterno (fig. 9). Si tratta di una percentuale molto elevata.

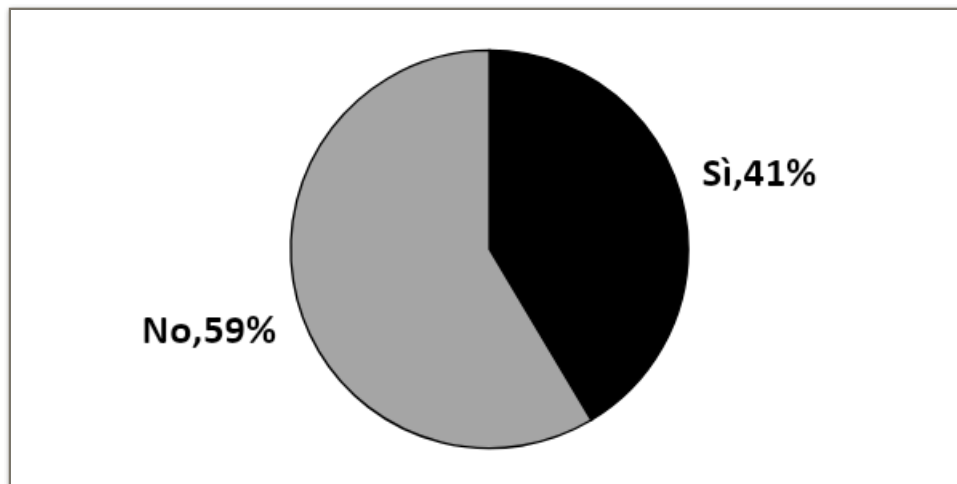


FIG. 9 - DECISIONE DI AVVALERSI DI UN AIUTO ESTERNO

Il supporto professionale nei compiti, secondo le ricerche, ha effetti positivi sui risultati scolastici anche a lungo termine (Pecora, 2012).

Restano comunque rilevanti anche l'impegno e le aspettative dei caregiver: un buon coinvolgimento e attese positive e realistiche dei genitori affidatari possono infatti giocare un ruolo importante nel potenziare l'apprendimento dei minori in affidato, influenzando sulla riuscita per il 15%, secondo una ricerca canadese condotta con 687 affidati (Cheung, Lwin, & Jemkins, 2012).

Gli esiti della ricerca internazionale incoraggiano dunque l'opera delle famiglie affidatarie, attestando, per i minori accolti, un esito scolastico comunque superiore rispetto a quelli inseriti in struttura. In particolare, studi statunitensi relativi a progetti di affidamento a lungo termine, mostrano che i soggetti che fruiscono di un inserimento stabile e sufficientemente lungo in famiglia, hanno una probabilità di terminare gli studi doppia rispetto ai minori allontanati senza un collocamento stabile e con maggiori trasferimenti di scuola (Pecora, 2012).

Quali origini di tali difficoltà?

Un contesto di vita deprivante o multiproblematico

Per comprendere meglio le origini delle difficoltà di apprendimento comuni ai minori che crescono fuori dalla famiglia di origine è indispensabile fare riferimento ai fattori che generano tale allontanamento. Anche in questo caso la letteratura è piuttosto convergente.

Ricerche australiane e statunitensi attestano che i minori che vivono al di fuori della loro famiglia d'origine derivano perlopiù da nuclei multiproblematici, da cui sono stati allontanati per trascuranza, violenza o abuso (Annual Report, Department of Wisconsin, 2017; Delfabbro, Barber, & Bentham, 2002).

Un'ampia indagine italiana (Belotti, 2010) ha rilevato come prima causa del provvedimento di allontanamento l'inadeguatezza genitoriale (37%). A questa seguono: problemi di dipendenza di uno o entrambi i genitori (9%); relazioni altamente conflittuali in famiglia (8%); maltrattamenti e incuria, abuso sessuale e violenza (12%); problemi sanitari, psichici o psichiatrici (6%). Spesso si tratta di condizioni riferite a un nucleo familiare con un solo caregiver (11%) o con una coppia in grave difficoltà, anche economica (alta incidenza di disoccupazione), ma non solo. Sono abitualmente situazioni molto gravi, sulle quali si interviene spesso tardivamente, anche perché in Italia, per motivi culturali, si tende ad allontanare i bambini dalla famiglia meno che in altri Paesi (si registra 1/3 degli allontanamenti della Francia, quasi 1/3 della Germania e la metà dell'Inghilterra).

Un altro elemento che emerge è la presenza elevata di soggetti in affidamento familiare provenienti da altre situazioni di accoglienza (40%), da comunità o da altra famiglia affidataria. Si osservano analogie con ricerche statunitensi, secondo le quali un bambino che arriva in affido a 10 anni, ha subito in media tre transizioni. Tali spostamenti generano in qualsiasi contesto rotture dei legami significativi, perdita di punti di riferimento affettivi, sperimentazione di situazioni di abbandono, nonché cambiamenti continui di scuola (Pecora, 2012).

Sviluppo di un profilo tipico

I minori tolti dalla famiglia d'origine hanno dunque in comune tra loro e con i bambini e ragazzi vissuti in condizione di svantaggio, l'essere stati sottoposti, per un periodo più o meno lungo, a numerosi fattori di rischio per lo sviluppo. Si può trattare, a seconda dei casi, di ipostimolazione e malnutrizione (Johnson, Riis, & Noble, 2016), di dipendenze da parte della madre in gravidanza, di interazioni disturbate tra gli adulti, di crescita in contesti violenti, caotici, dove non sono soddisfatti con regolarità neppure i bisogni primari. Tali fattori di rischio generano un profilo cognitivo fortemente carente, che viene denominato profilo tipico da deprivazione (deprivation-specific psychological patterns, Rutter & Sonuga-Barke, 2010). Riportiamo di seguito alcuni tratti che caratterizzano tale profilo.

Si segnalano innanzitutto carenze nelle funzioni esecutive. Queste riguardano l'attenzione, la memoria di lavoro (fissazione di sequenze ordinate) e la capacità di inibire una risposta istintiva di fronte ad uno stimolo interno o esterno, preferendone una alternativa derivante da un ragionamento (Blair & Razza, 2007). La vita in contesti in cui manca un caregiver affidabile, che soddisfi i bisogni primari del bambino, provoca uno stato di allerta costante nel soggetto, con conseguente produzione di cortisolo, che a lungo andare sembra interferire nello sviluppo della corteccia prefrontale, sede delle funzioni esecutive (Dozier et al., 2006). I bambini tolti dalla famiglia d'origine presentano dunque spesso difficoltà importanti di attenzione, impulsività, carenze nella progettazione e

organizzazione, scarsa regolazione dei comportamenti, carente flessibilità di adattamento e difficoltà di memorizzazione di sequenze ordinate (Bierman, Nix, Greenberg, Blair, & Domitrovich, 2008).

Allo scarso sviluppo di aree specifiche del cervello contribuiscono anche l'assunzione carente di alcune proprietà nutritive, la dipendenza materna da alcool e droghe e la scarsa stimolazione cognitiva nella prima infanzia. Si rileva spesso nei minori sottoposti a tali rischi uno scarso sviluppo di processi cognitivi di base e superiori: lacune importanti nel bagaglio di conoscenze, nella comprensione, nella competenza logico-deduttiva (problem-solving) (Barbero Vignola et al., 2016; Rutte, Sonuga-Barke, & Castle, 2010; Swanson & Beebe-Frankenberger, 2004), nella capacità critica e nel pensiero creativo (Kreppner, O'Connor, & Rutter, 2001).

Un ampio corpus di studi testimonia inoltre la presenza nei minori che crescono (anche per brevi periodi) in contesti di svantaggio di una limitata competenza verbale, soprattutto in seguito a interazioni con adulti rapide, strutturate perlopiù sotto forma di ordini, con frasi poco articolate e con un lessico povero. In specifico, la permanenza in contesti deprivati per più di 6 mesi, porta frequenti ritardi nel linguaggio, che si evidenziano nei bambini allontanati da famiglie culturalmente svantaggiate. A 3 anni, per esempio, i bambini di ambiente svantaggiato hanno ascoltato 2 milioni di parole in meno rispetto ai coetanei di livello socio-culturale superiore e la forbice si allarga ulteriormente nel tempo (Hall, Levin, & Anderson, 2017).

Si rilevano inoltre nei minori allontanati dalla famiglia carenze nella stima di sé e nella motivazione (Kapikiran, 2012). L'esperienza dell'incuria genitoriale, dell'abbandono o comunque della separazione dai genitori biologici crea infatti una sofferenza profonda nel minore e difficoltà nello strutturare un concetto di sé positivo. Spesso è proprio il disagio emotivo ad ostacolare anche il normale sviluppo delle funzioni cognitive.

Le proposte delle linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia d'origine

Gli studi svolti sulle difficoltà di apprendimento dei minori che vivono fuori dalla famiglia d'origine, hanno condotto, a livello internazionale, a centrare l'attenzione sugli approcci educativi e di inserimento scolastico degli stessi (Höjer, Lindberg, Nielsen, Gustafsson, & Johansson, 2018). In diversi Paesi, sono state elaborate quindi indicazioni normative e didattiche, per orientare l'azione degli insegnanti (Sebba et al., 2015).

Anche in Italia, sono state emanate dal MIUR specifiche linee guida per il diritto allo studio di tali minori (11/12/2017).

Il documento sottolinea in primo luogo l'importanza di una formazione specifica degli insegnanti chiamati "a cogliere i segnali di disagio, malessere, sofferenza di questi alunni e a muoversi per intervenire, avendo sempre presente che 'segnalare per tutelare' è un preciso dovere di tutti coloro che operano con i minorenni..." (p. 8). Tale formazione deve consentire ai docenti di acquisire le informazioni necessarie per poter agire in maniera consona, connettendosi alle altre figure che possono supportare il minore. Le linee guida

evidenziano dunque l'importanza della rete tra tutti i soggetti coinvolti per sostenere bambini e ragazzi in difficoltà, in modo da garantire il più possibile innanzitutto continuità e coerenza degli interventi, nella frammentazione di vita di questi minori.

Le disposizioni ministeriali prevedono l'istituzione di una nuova figura, ovvero di un insegnante referente specializzato (pp. 16-17), che, insieme al Dirigente scolastico, ha il compito di organizzare momenti di formazione dei colleghi e di coordinare l'inserimento dei minori, attraverso incontri appositi con genitori e tutori. Tali referenti sono chiamati a mettere a disposizione dei colleghi la normativa e il materiale utile per l'inserimento del minore, a monitorare l'andamento dell'inclusione a scuola dello stesso e a mantenere i rapporti con la rete.

Il testo normativo focalizza l'attenzione in specifico su alcuni momenti chiave del percorso scolastico dei soggetti considerati.

1) Momento dell'iscrizione e dell'inserimento

I frequenti trasferimenti che caratterizzano la vita (anche scolastica) di questi alunni, richiedono innanzitutto una facilitazione dell'inserimento scolastico (priorità per l'iscrizione nella scuola prescelta da affidatari o tutori, in qualunque momento dell'anno, senza l'obbligo di fruire della piattaforma online o del rispetto delle date di scadenza, p. 11; anche in assenza di documentazione e per i MSNA, p. 10). Sono previsti colloqui iniziali con i servizi e con tutti gli attori importanti (famiglia d'origine, quando possibile, famiglia affidataria, educatori, tutori...). I referenti della scuola devono, in quell'occasione, raccogliere tutte le informazioni che possono influenzare l'integrazione in classe del minore: eventuali patologie, difficoltà di tipo emotivo-affettivo, potenzialità, interessi e caratteristiche della scolarità passata (bocciature; problemi scolastici; disagio; livello di conoscenza acquisito nella lingua italiana, in caso di minore straniero; competenze nelle materie di base...). Occorre inoltre che i docenti abbiano informazioni adeguate sui rapporti tra gli adulti che si occupano del minore, per sapere come è opportuno presentare in classe il nuovo arrivato, come nominare e gestire le relazioni con i genitori biologici, affidatari, gli educatori... Occorre inoltre predisporre procedure di accoglienza che favoriscano la continuità scolastica rispetto ai passaggi precedenti (es. con l'utilizzo di un portfolio) (p. 13).

Si prevedono anche "modalità flessibili" di gestione dell'organico, così da rivedere anche in corso d'anno l'utilizzo delle risorse, per venire incontro ad inserimenti a metà anno di alunni con particolari difficoltà (p. 13 – linee guida).

2) La "vita quotidiana in classe"

Gli insegnanti devono prevedere un "percorso personalizzato" o, nel caso di disabilità, un PEI, "qualunque sia il momento dell'anno in cui il minore viene accolto a scuola". Occorre dunque un piano didattico, costruito sulle caratteristiche dell'allievo, a seguito di un periodo di osservazione, aggiornabile annualmente, in relazione allo sviluppo e ai progressi realizzati dal minore. Il progetto di ciascun minore dev'essere concordato con tutti gli attori coinvolti: la famiglia d'origine (se possibile), quella affidataria (in caso di affido), gli educatori per i soggetti in strutture residenziali, i tutori per i MSNA, per poter strutturare insieme un eventuale programma di recupero e fornire occasioni per effettuare

esperienze di successo. L'insegnante dovrà per questo "tenere contatti costanti con affidatari o tutori o i loro delegati".

Gli insegnanti di classe devono inoltre porre particolare attenzione a "tematiche sensibili", come famiglia, albero genealogico... (p. 17).

Occorre per la didattica che siano attivate metodologie variate e innovative, che promuovano il coinvolgimento anche di coloro che hanno più difficoltà di autoregolazione o motivazione.

Le linee guida suggeriscono inoltre che la valutazione, nel percorso d'insegnamento, sia anch'essa "flessibile, personalizzata e individualizzata" (p. 9).

3) Le certificazioni e l'orientamento

La scuola, specie in prossimità dei momenti di passaggio, deve individuare con cura "eventuali casi di alunni in situazione di difficoltà scolastica e a rischio di abbandono, per i quali è necessario attivare progetti di supporto per l'antidispersione". Per attuarli deve accordarsi con gli enti preposti per "assolvere al diritto-dovere di istruzione" (p. 13). Si prevede, in ottica orientativa, di attribuire particolare rilevanza anche ai percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro.

Conclusioni: limiti e linee di sviluppo futuro della ricerca

I dati rilevati dall'indagine italiana illustrata evidenziano delle costanti che confermano la letteratura internazionale di ricerca sul tema delle difficoltà di apprendimento dei minori che crescono fuori dalla famiglia di origine. Sarebbe auspicabile disporre di un'anagrafe nazionale di tali minori per poter condurre indagini su campioni rappresentativi. In alternativa, si potrebbero utilizzare le inchieste sul profitto INVALSI per raccogliere dati generalizzabili sulle difficoltà di apprendimento di tali soggetti, introducendo le informazioni occorrenti nei questionari rivolti alla famiglia o ai tutori.

Le difficoltà dei minori "out-of-home care" mettono in luce la necessità di attivare specifici interventi nelle scuole, che coinvolgano tutti gli adulti implicati: a fronte di situazioni complesse, le soluzioni devono essere altrettanto complesse e coinvolgere più soggetti ed aspetti, con una rete efficace. In questo senso orientano le disposizioni ministeriali.

Note sugli autori

A P. Ricchiardi vanno attribuite le prime sette pagine e a C. Coggi le rimanenti. La bibliografia è comune.

Note

- (1) https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/linee_guida_per_il_diritto_allo_studio_delle_alunne_e_degli_alunni_fuori_dalla_famiglia_di_origine.pdf
- (2) Tali indicazioni normative (dicembre 2017) nascono ad integrazione delle “Linee Guida per favorire il diritto allo studio dei minori adottati” (dicembre 2014) (http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot7443_14_all1.pdf).
- (3) I dati completi attualmente disponibili risalgono al 31/12/2016 (Quaderni della ricerca sociale, n. 42, 2016. <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Quaderni-della-ricerca-sociale-42-Indagine-campionaria.pdf>)
- (4) Tra i minori che non vivono nella famiglia d’origine, gli studi evidenziano che i soggetti affidati a famiglia manifestano livelli di difficoltà scolastiche elevati, ma inferiori a quelle dei coetanei collocati in struttura. Questi ultimi risultano dunque i più a rischio (Liu et al., 2014).
- (5) L’indagine è stata resa possibile grazie al supporto del Tavolo Nazionale Affidi, del coordinamento della Casa dell’Affidamento di Torino e dell’Anfaa Nazionale.
- (6) Gli affidamenti che durano da più di due anni in Italia sono il 62% (Quaderni della ricerca sociale, n. 42, 2016).
- (7) 14.000 circa.
- (8) <http://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>
- (9) In Italia solo il 3,1% dei MSNA sono in affido familiare (secondo i dati di Save The Children, al 31/12/2017). Il Comune di Torino ha 10 MSNA in affido su circa 300 minori in affido.
- (10) <https://www.minori.it/it/news/alunni-disabili-i-dati-del-miur>
- (11) <http://www.vita.it/it/article/2018/04/18/dislessia-e-dsa-in-sei-anni-le-diagnosi-sono-quadruplicate/146598/>

Bibliografia

- Barbero Vignola, G., Bezze, M., Canali, C., Geron, D., Innocenti, E., & Vecchiato, T. (2016). Povertà educativa: il problema e i suoi volti, *Studi Zancan*, 3, 5-20.
- Belotti, V. (2010). Bambine e bambini temporaneamente fuori dalla famiglia di origine. Affidamenti familiari e collocamenti in comunità. *Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 55, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Berlin, M., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2489-2497.
- Bierman, K.L., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C., & Domitrovich, C.E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821-843.
- Blaire, C., & Razza, R.P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Brännström, L., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2015). Risk factors for teenage childbirths among child welfare clients: Findings from Sweden. *Children and Youth Services Review*, 53(6), 44-51.
- Cheung, C., Lwin, K., & Jemkins J.M. (2012). Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1092-1100.
- Cox, T. (2013). Improving Educational Outcomes for Children and Youths in Foster Care. *Children & School*, 35(1), 59-62.
- Delfabbro, P.H., Barber, J.G., Bentham, Y. (2002). Children's satisfaction with out-of-home care in South. *Journal of Adolescence*, 25(5), 523-533.
- Dozier M., Manni M., Gordon, M.K., Peloso, E., Gunnar, M.R., & Stovall-McClough, K.C. (2006). Foster children's diurnal production of cortisol: An exploratory study. *Child Maltreatment*, 11(2), 189-197.
- Dozier, M., Peloso, E., Lindhiem, O., Gordon, M.K., Manni, M., Sepulveda, S., Ackerman, J., Bernier, A., & Levine, S. (2006). Developing Evidence-Based Interventions for Foster Children: An Example of a Randomized clinical Trial with Infants and Toddlers. *Journal of Social Issues*, 62(4), 765-783.
- Enfance Familles d'adoption-EFA (2005). Les enfants adoptés sont-ils des élèves différentes?. *Accueil. Revue d'Enfance et familles d'adoption*, 8(3), 5-10.
- Ferguson, H.B., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143-1149.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS.
- Flynn, R.J., Ghazal, H., Legault, L., Vandermeulen, G., & Petrick S. (2004). Use of population measures and norms to identify resilient outcomes in young people in care. An exploratory study. *Child and Family Social Work*, 9, 65-79.
- Forsman, H., & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34, 1084-1091.

- Frechon, I., & Dumaret, A.C. (2008). Bilan critique de cinquante ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(3), 117-172.
- Hall, W.C., Levin, L.L., & Anderson, M.L. (2017). Language Deprivation Syndrome: A Possible Neurodevelopmental Disorder with Sociocultural Origins?. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 52(6), 761-776.
- Hansson, Å., Gustafsson, J-E., & Nielsen, B. (2018). Special needs education and school mobility: School outcomes for children placed and not placed in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 94, 589-597.
- Höjer, I., Lindberg, H., Nielsen, B., Gustafsson, J-E., & Johansson H. (2018). Recognition of education and schooling in case files for children and young people placed in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 93, 135-142.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34, 1107-1114.
- Johnson, S.B., Riis, J.L., & Noble, K.G. (2016). State of the Art Review: Poverty and the Developing Brain. *Pediatrics*, 137(4), 1-16.
- Kääriälä, A., Berlin, M., Lausten, M., & Hiilamo, H. (2018). Early school leaving in out-of-home care: A comparative study of three Nordic country. *Children and Youth Services Review*, 93, 186-195.
- Kirk, C.M., Lewis, R.K., Brown, K., Nilsen, C., & Colvin D.Q. (2012). The gender gap in educational expectations among youth in the foster care system. *Children and Youth Services Review*, 34, 1683-1688.
- Kreppner, J.M., O'Connor, T.G., & Rutter, M. (2001). Can inattention/overactivity be an institutional deprivation syndrome?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 513-528.
- Lemaire, E. (2013). La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage?. *Journal du droit des jeunes*, 8 (328), 28-33.
- Liu, D., Yan, Ling Tan, M., Yann-Yu Lim, A., Meng Chu, C., Jen Tan, L., & Quan, H. (2014). Profiles of needs of children in out-of-home care in Singapore: School performance, behavioral and emotional needs as well as risk behaviors. *Children and Youth Services Review*, 44, 225-232.
- Pirttimaa, R., & Valivaara, C. (2018). Educational intervention planning for children in foster care in Finland: a case study. *Education Inquiry*, 9(2), 237-246.
- Rutter, M., & Sonuga-Barke, E.J. (2010). Conclusion: overview of findings from the Era study, inferences, and research implications. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(2), 212-229.
- Rutter, M., Sonuga-Barke, E.J., & Castle, J. (2010). I. Investigating the impact of early institutional deprivation on development: background and research strategy of the English and Romanian Adoptees (ERA) study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 1-20.
- Scherr, T.G. (2007). Educational experiences of children in foster care. *School Psychology International*, 28(4), 419-436.
- Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K., Stand, S., & O'Higgins, A. (2015). *The Educational Progress of looked after children in England: Linking care and educational date*. Oxford, UK: Rees Centre, University of Oxford.
- Smithgall, C., Gladden, R.M., Howard, E., George, R., & Courtney, M. (2004). *Educational experiences of children in out-of-home care*, Chicago, ILL: Chapin Hall Center for Children.

Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K., & Aldenius Isaksson, A. (2011). Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish pilot project. *Adoption and Fostering*, 35(1), 44-56.

Vinnerljung, B., Berlin, M., & Hjern, A. (2010). School performance, educational attainments, and risks for unfavourable development among children. Socialstyrelsen, *Social Rapport 2010*, 227-266.

Vinnerljung, B., Lindblad, F., Hjern, A., Rasmussen, F., & Dalen, M. (2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International Social Work*, 53(4), 512-527.

Zetlin, A., MacLeod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4-13.

Zetlin, A.G., Weinberg, L.A., & Shea, N.M. (2006). Seeing the whole picture: View from diverse participants on barriers to educating foster youth. *Children and Schools*, 28(3), 165-174.

Zorc, C.S., O'Reilly, A.L.R., Matone, M., Long, J., Watts, C.L., & Rubin, D. (2013). The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35(5), 826-33.