Unione europea
Fondo sociale europeo

PON INCLUSIONE

MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

Report intermedio di valutazione del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti

Anno 2019

Istituto degli Innocenti

PON Inclusione
Progetto nazionale
per l'inclusione
e l'integrazione
dei bambini
rom, sinti e caminanti

Report intermedio di valutazione del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti

Anno 2019

Unione europea
Fondo sociale europeo

PON INCLUSIONE

MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

Istituto degli Innocenti

PON Inclusione
Progetto nazionale
per l'inclusione
e l'integrazione
dei bambini
rom, sinti e caminanti

Il presente rapporto è stato realizzato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito delle attività previste dal protocollo d'intesa ai sensi dell'art.15, comma 1, legge 241/1990 tra Istituto degli Innocenti e MLPS per lo svolgimento delle attività di assistenza tecnica del PON "Inclusione" CCI N. 2014IT05SFOP001, approvato con decisione della Commissione c(2014)10130 del 17 dicembre 2014, per la realizzazione delle azioni di cui all'asse 3 del PON "Inclusione"-sistemi e modelli di intervento sociale, azione 9.5.1.

Ottobre 2019

Indice

Introduzione 04

1. I "numeri" del progetto 06

2. Cartella alunno 08
2.1 Condizione socio-anagrafica 08
2.2 Accesso al pediatra e contesto di vita 09
2.3 Capacità e relazioni 12

3. Index for inclusion 15
3.1 Lo sguardo del docente 16
3.2 La visione dello studente 17

4. Partecipazione scolastica ed esiti 19
4.1 Frequenze ed esiti scolastici 21
Bibliografia 25

Appendice 26
Index for inclusion: Risultati degli studenti per indicatori 26
Index for inclusion: Risultati degli insegnanti per indicatori 27

Introduzione[1]

La valutazione del *Progetto per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC* presenta un approccio mixed method con l'intento di misurare o raccogliere dati e informazioni in modo più esaustivo possibile riguardo le azioni previste dal progetto nazionale.

Le finalità generali della valutazione sono:

- Identificare quali sono i cambiamenti prodotti grazie all'intervento messo in atto rispetto ad alcuni obiettivi individuati come prioritari nel progetto
- Dotare gli attori di strumenti in grado di produrre contenuti informativi che ~~ne~~ facilitino il confronto, mettendo a disposizione risultati documentati e visibili del percorso progettuale
- Diffondere la cultura della valutazione fra i partecipanti al progetto
- Gli strumenti sono differenti tra loro per target, ambito di indagine, finalità specifica, metodologia di somministrazione e raccolta dati. Tale varietà permette di "esaminare" il lavoro e la complessità degli ambiti di intervento da più punti di vista e attraverso una molteplicità di "lenti" di osservazione.
- Accanto alla valutazione prevalentemente quantitativa delineata nel presente report è stata promossa una valutazione esclusivamente qualitativa sviluppata attraverso *focus group* con gli attori delle Equipe Multidisciplinari e *interviste* ai genitori RSC – presentata nel report "Indagine qualitativa sul Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti.

In questo report saranno pertanto analizzati i seguenti strumenti, di seguito descritti brevemente:

Cartella Alunno:
Articolato strumento compilato dagli operatori locali del Progetto, la *cartella alunno* è finalizzata a raccogliere dati essenziali sulla condizione del minore target a livello anagrafico, socio-economico e relazionale. Questo strumento permette una riflessione articolata sulla condizione dei minori e su alcune variabili che possono influenzare in modo evidente il benessere quotidiano. Nella presente relazione si farà ampio riferimento ai dati raccolti con questo strumento e verranno proposte analisi quanto più approfondite possibile in modo da fornire stimoli e riflessioni per lo sviluppo del progetto.

Index for inclusion:
Strumento nato nel mondo angolassone e diffuso a partire dagli anni 2000 in tutta Europa, *l'index for inclusion*, si basa sulla rilevazione dei punti di vista di più attori scolastici, identificati negli insegnati coinvolti nel progetto e negli studenti delle classi delle scuole secondarie di primo grado (rom e non rom). Lo strumento è composto da un insieme di indicatori utili per sostenere i

1 La redazione del report è a cura di Alessio Arces con la collaborazione di Francesco Chezzi. Un ringraziamento a Franco Fiore per il suo aiuto nella revisione.

processi di inclusione nel contesto in cui le diversità facciano da propulsori per il miglioramento e il progresso della scuola per tutti. Sono stati già elaborati e condivisi report specifici per le diverse realtà locali in modo da consentire una maggiore e specifica riflessione sull'operatività. Nella presente relazione si presentano i risultati a livello nazionale per fornire così un quadro più generale del Progetto.

Esiti e frequenze:
Attraverso il monitoraggio regolare delle frequenze e, al termine dell'annualità, degli esiti, si intende verificare l'andamento del Progetto a livello territoriale, scolastico e per singolo alunno target. In accordo con le finalità del progetto, monitorare la presenza a scuola del bambino è la condizione basilare su cui promuovere le azioni di supporto e di cambiamento previsti dal progetto.

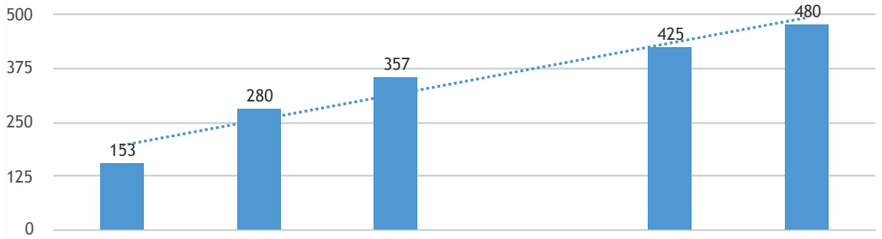
Accanto a tali strumenti, il Progetto ha promosso l'utilizzo – in tutte le classi primarie del Progetto – del *questionario sociometrico* il quale, attraverso una serie di domande sulle preferenze nei confronti dei compagni durante alcune attività, ricrea una rappresentazione grafica delle relazioni sociali all'interno della classe/sezione (sociogramma) con l'individuazione della posizione di ogni bambino al suo interno (Moreno, 1980). Tale strumento acquisisce una maggiore valenza nella elaborazione a livello di singola classe, attraverso la condivisione con gli insegnanti coinvolti, rispetto ad una analisi generica a livello Nazionale. Per questo l'Assistenza Tecnica ha promosso durante l'annualità 2018/19 numerosi incontri a livello locale in tutte le classi attraverso laboratori centrati sulla modalità di analisi dello strumento (mediante lo strumento *group dynamics)* e di riflessione sugli esiti. Il questionario sociometrico verrà analizzato a livello nazionale esclusivamente al termine dell'annualità 2019/20 quando sarà possibile confrontare gli esiti della rilevazione/somministrazione al tempo 0 con quella al tempo 1.

Il periodo di riferimento dei dati raccolti al tempo T0 e presentati in questo report è avvenuto – per alcuni strumenti in particolare da somministrare in classe - in momenti differenti da città a città in relazione all'avvio differenziato delle progettualità territoriali nel panorama nazionale. Rimangono escluse dall'analisi di questo report valutativo le città di Reggio Calabria e Palermo, che avviano il complesso delle attività solamente nell'annualità 2019/20.

1. I "numeri" del progetto

La figura 1 mostra come nel corso delle varie annualità, il numero di bambini target coinvolti sia sempre significativamente aumentato. Si passa infatti da 153 bambini coinvolti nel primo anno del progetto sperimentale a 480 dell'anno scolastico appena trascorso, arrivando a triplicare il numero di bambini target coinvolti[2]. Ciò ha comportato ovviamente una ridefinizione e ri-articolazione del Progetto nella fase di riprogrammazione delle attività.

Figura 1: Numero di bambini coinvolti nel progetto per anno scolastico



A livello aggregato è evidente il progressivo allargamento del Progetto. È utile osservare, brevemente, anche il cambiamento specifico di ciascuna città nel periodo qui considerato. Per fare solo alcuni esempi possiamo segnalare come la città di Genova sia passata da 2 alunni nel 2013/14 ai 25 del 2018/19, Firenze dagli 8 del 2013/14 ai 77 del 2018/19 e Bologna dai 6 del 2013/14 ai 56 del 2018/19.

Tabella 1: Dettaglio per città dei bambini RSC coinvolti nel progetto PON Inclusione[3]

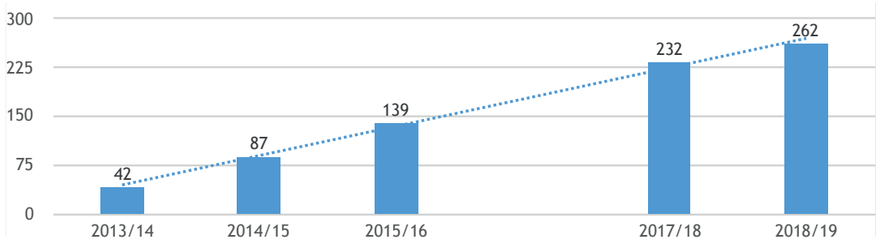
Città	Numero bambini	Città	Numero bambini
Bari	**19**	**Milano**	**15**
Bologna	**56**	**Napoli**	**66**
Catania	**39**	**Roma**	**82**
Firenze	**77**	**Torino**	**35**
Genova	**24**	**Venezia**	**50**
Messina	**17**	**Totale**	**480**

2 I dati relativi all'a.s. 2018/19 riguardano gli alunni presenti nelle 11 città che hanno avviato il progetto in tutte le loro parti ad esclusione quindi di quelle città dove il progetto si è realizzato in maniera parziale come nel caso di Palermo e Reggio Calabria. Sono stati inoltre esclusi 75 bambini che nel corso dell'anno 2018/19 si sono trasferiti in altre città o in paesi fuori dall'Italia, in particolare: 3 Bari, 16 Catania, 7 Firenze, 6 Genova, 4 Milano, 13 Napoli, 17 Roma, 6 Torino, 3 Venezia.

3 Vedi nota 2.

Nella figura sottostantesi riporta il dato relativo alle classi coinvolte a conferma dell'allargamento del Progetto a livello sia locale che nazionale.

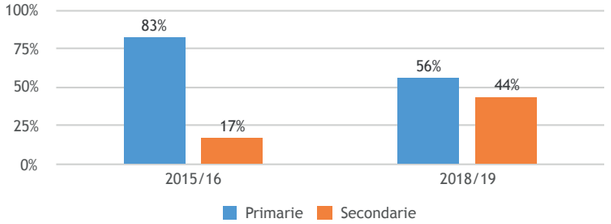
Figura 2: Numero di classi coinvolte nel progetto per anno scolastico



Nella tabella seguente riportiamo il dato delle classi coinvolte relativo le singole città. Anche in questo caso vengono riportate solo le città coinvolte sia nel progetto sperimentale (2013-2016) sia nell'attuale triennio del *PON Inclusione* (2017-2020).

È importante sottolineare come la composizione delle classi sia nettamente mutata nel corso degli anni. Si nota infatti un importante aumento delle classi secondarie che rappresentavano solo il 17% della progettualità sperimentale, mentre nell'a.s. 2018-19 rappresentano il 44% del totale.

Figura 3: Classi coinvolte per grado scolastico



Il dato è importante in quanto nelle scuole secondarie è stato negli anni diffusamente segnalata la difficoltà di realizzare la metodologia di tipo cooperativo all'interno di questo contesto.

Coerentemente con l'aumento degli alunni target e delle classi coinvolte il Progetto ha raggiunto un numero crescente di beneficiari indiretti, passando dai 3100 raggiunti nel 2015/17 fino a raggiungere circa 5000 bambini nell'ultimo anno scolastico.

2. Cartella alunno

Grazie allo strumento della Cartella Alunno sono stati raccolti dati non solo di tipo quantitativo, ma altre informazioni utili a fornire indicazioni circa le caratteristiche dei bambini in relazione ai contesti di vita. In questo capitolo si prenderanno in considerazione proprio le variabili socio-demografiche e relazionali.

2.1 Condizione socio-anagrafica

Numerosità famiglia
Le famiglie RSC risultano composte, in media, da 6 membri con una variazione molto elevata. Sono presenti infatti nuclei familiari da un minimo di 2 ad un massimo di 14 membri (incluso il minore target). Riguardo la presenza dei componenti del gruppo familiare, la madre è la figura presente nell'84% delle famiglie, seguita dai fratelli o sorelle presenti nell'81%, e dal padre nel 76%. Entrambi i genitori sono presenti nel 70%. Si può osservare come il 55% delle famiglie sia assimilabile alla famiglia nucleare[4]. Ogni bambino target ha mediamente 3 fratelli, con una variazione compresa tra 1 e 8 fratelli.

Dati anagrafici
L'età media del bambino target è di 10 anni, con una presenza tutto sommato limitata di alunni target al di sopra dei 14 anni, pari al 7%. Il 60% dei minori frequenta la scuola primaria, mentre, riguardo al genere, osserviamo un sostanziale equilibrio (49% maschi, 49% femmine e 2% non noto).

Un dato fondamentale per il Progetto riguarda quelle variabili demografiche che permettono di comprendere meglio le problematiche relative all'accesso ai servizi socio-sanitari. Nella tabella seguente si riporta il dato relativo alla cittadinanza e alla residenza:

Figura 4: Cittadinanza dei bambini target

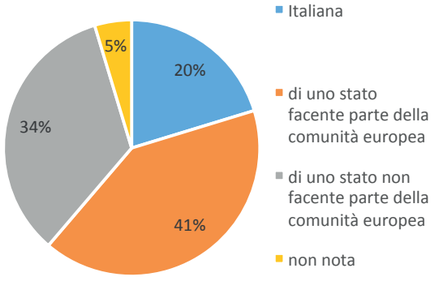
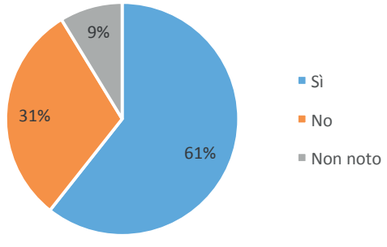


Figura 5: Possesso della residenza



4 In questo caso il 51% è composto da padre, madre e almeno un fratello o sorella mentre solo il 4% da padre madre e figlio unico.

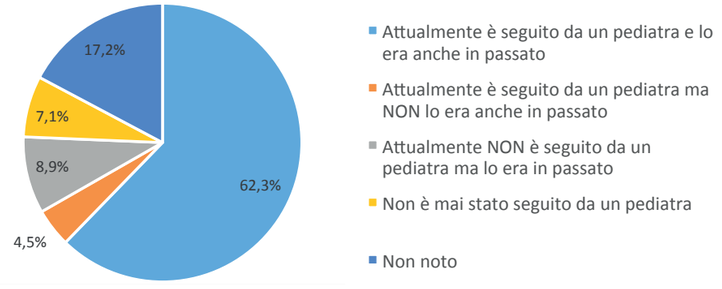
Soltanto il 20% di bambini risulta avere la cittadinanza italiana, mentre il 41% possiede la cittadinanza di uno stato della comunità europea. La tendenza però varia se si considera le singole città dove in alcuni casi la presenza di cittadini italiani è piuttosto elevata, come a Bologna (50%) o a Venezia (92%); mentre in altri contesti prevalgono le cittadinanze extraeuropee come a Firenze (89%) e Torino (68%). È utile notare come i cittadini extracomunitari sono anche quelli con le famiglie più numerose, infatti il numero di famiglie composte da più di 7 membri è pari al 20% per le famiglie di bambini con cittadinanza italiana, del 20% per coloro che vengono da un paese appartenente alla comunità europea e del 46% per coloro che vengono da un paese non appartenente alla comunità europea.

A livello nazionale più del 60% dei minori è in possesso della residenza italiana a cui è legata la possibilità di accedere a molti diritti e servizi fondamentali. Rimane però un 31% di bambini sprovvisti di questo essenziale riconoscimento. In alcuni contesti si registra una percentuale più bassa di residenti, come nel caso di Catania e Napoli con il 90% dei bambini non in possesso della residenza.

2.2. Accesso al pediatra e contesto di vita

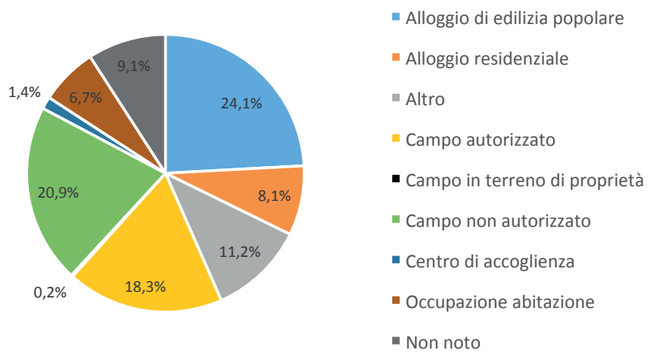
Un dato interessante riguarda l'accesso al pediatra, su cui il Progetto si è posto l'obiettivo di sensibilizzare le diverse realtà locali. Come riportato nella fig.6, Il 62,3% dei bambini è sempre stato seguito da un pediatra. Aggiungendo anche il 4,5% di recente accesso si arriva ad un totale del 66,8% degli alunni target attualmente seguiti da un pediatra. Si segnala anche la presenza di un 8,9% che, nel corso degli anni ha smesso di avere un pediatra di riferimento.
La maggior parte di questi bambini, pari al 7,9%, vivono nella città di Catania.

Figura 6: Accesso al pediatra



In figura 7 è riportato il dato relativo alla condizione abitativa:

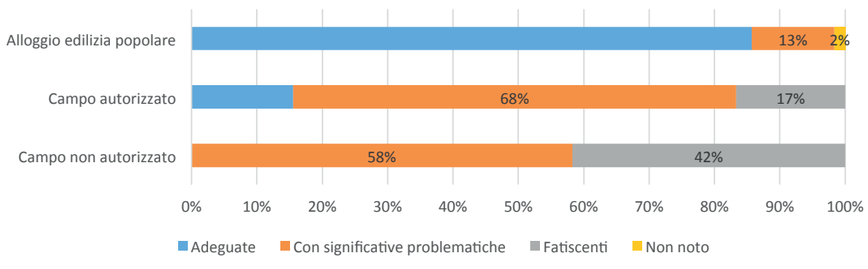
Figura 7: Condizione abitativo



In questo caso si registra una situazione variegata anche se prevalgono due tipologie di residenze: il campo dove vivono circa il 40% dei bambini, di cui il 18% in insediamenti autorizzati e il restante in contesti informali; e l'alloggio di edilizia popolare dove sono presenti il 24% dei bambini. Quest'ultima condizione è molto diffusa nelle città di Bologna, Firenze, Venezia, Milano e Messina, mentre nei campi vive la maggior parte dei minori di Catania e Napoli, negli insediamenti spontanei, e di Bari e Roma nei campi autorizzati.

Le condizioni generali dei contesti abitativi in cui vive la maggior parte dei minori mostrano delle importanti differenze, come rilevato nella figura 8:

Figura 8: Condizioni del contesto abitativo

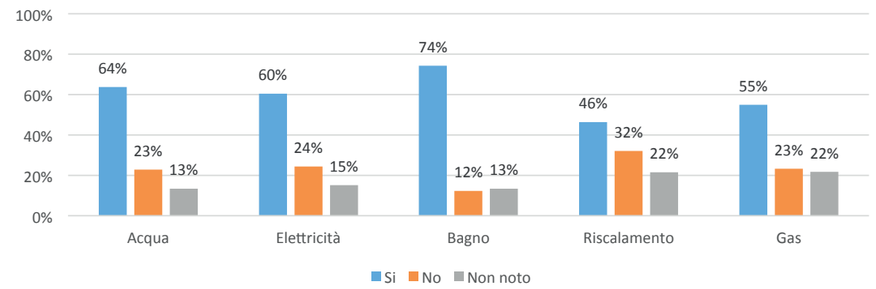


Come si vede, gli alloggi di edilizia popolare sono valutati, nella quasi totalità dei casi, come adeguati (86%) anche se nel 13% sono state rilevate delle problematicità. La situazione risulta più critica ovviamente nei campi, dove solo il 16% dei bambini presenti negli insediamenti autorizzati vive in condizioni adeguate, mentre il 17% presente nei campi autorizzati e il 42% dei minori nei campi non autorizzati vive in condizioni fatiscenti.

Servizi essenziali

Attraverso la Cartella Alunno sono stati raccolti dati relativi anche ad alcuni servizi essenziali come acqua, elettricità, bagno, riscaldamento e gas:

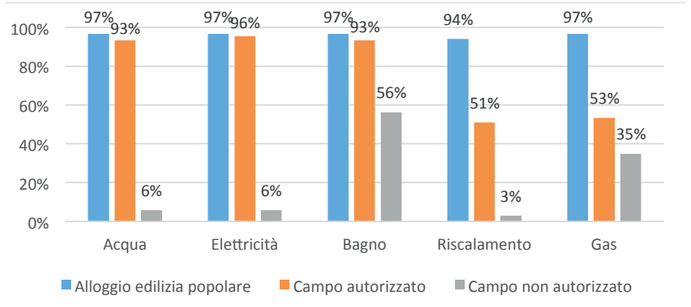
Figura 9: Accesso ai servizi



Il bagno è il servizio maggiormente disponibile (74%) seguito dall'acqua (64%) e dall'elettricità (60%), mentre la situazione risulta problematica riguardo il gas e soprattutto il riscaldamento, servizio a cui accede addirittura meno della metà dei minori (46%).

In generale l'accesso ai servizi si conferma particolarmente difficoltoso. È utile, a riguardo, considerare le differenze in relazione ai diversi contesti abitativi, come riportato nella figura 10:

Figura 10: Disponibilità dei vari servizi per contesto abitativo



Tutti i servizi sono quasi sempre disponibili a chi vive in alloggi di edilizia popolare, mentre la situazione si presenta differente nel contesto campo. In quelli autorizzati sono quasi sempre disponibili acqua (93%), elettricità (96%) e bagno (93%), mentre gli altri servizi sono disponibili solo per metà della popolazione. Nei contesti non autorizzati o informali la situazione è maggiormente critica considerato che poco più della metà dei minori accede al bagno, solo 1/3 al gas e meno di 1 su 10 dispone degli altri servizi.

2.3 Capacità e relazioni

Vengono di seguito riportati alcuni dati riguardanti fattori personali, di ambiente familiare e altri dati di contesto posti all'attenzione del progetto.

Tabella 2: Scheda bambino

	Alta	Moderata	Leggera	Nessuna	Non noto
Capacità di affrontare i problemi in modo attivo	17%	34%	28%	7%	13%
Adeguata autonomia personale rispetto all'età e ai compiti di sviluppo	21%	38%	20%	8%	12%
Motivazione a impegnarsi nello studio e a migliorare il rendimento scolastico	17%	33%	22%	15%	13%
Tendenza a farsi trascinare dalle condotte aggressive del gruppo dei pari	9%	12%	19%	47%	14%
Scarsa integrazione nel gruppo classe	8%	18%	26%	30%	17%
Capacità di essere benvoluti all'interno del gruppo dei pari	26%	40%	16%	5%	13%
Capacità di entrare in relazione con gli adulti	24%	43%	18%	2%	13%
Esistenza di un legame attuale, giudicato positivo con uno o entrambi i genitori	45%	25%	11%	3%	16%
Esistenza di un legame attuale, giudicato positivo con un insegnante	26%	33%	20%	6%	15%
Presenza di altro adulto significativo nell'ambiente del bambino (che il bambino vede regolarmente)	27%	18%	10%	26%	18%

I minori target presentano un 21% di alto livello di autonomia rispetto alla propria età e ai compiti di sviluppo, con il prevalere delle femmine (25%) rispetto ai maschi (17%).

Differenze che si replicano su altre due dimensioni:

1. "motivazione a impegnarsi nello studio" dove il 21% dei maschi risulta non avere nessuna motivazione a impegnarsi, a fronte del 10% delle ragazze.
2. "tendenza a farsi trascinare in condotte aggressive" che, in generale, non viene rilevata nel 47% dei minori. In questo caso solo il 37% dei ragazzi non ha nessuna tendenza a farsi trascinare.

Dal punto di vista del rapporto tra pari si osserva come il 26% dei bambini abbia una difficoltà d'integrazione con il gruppo classe (8% alta, 18% moderata) mentre la loro capacità di relazionarsi con gli adulti dipende dalla figura di riferimento. Nel 45% dei casi il bambino ha una relazione positiva con almeno un genitore e nel 25% moderatamente buona. Si registra anche un 3% che non sembra avere relazione positiva con i genitori. Per quanto riguarda invece gli insegnanti, si nota un legame molto positivo solo nel 26% dei bambini.

Tabella 3: Scheda Famiglia

	Alta	Moderata	Leggera	Nessuna	Non noto
La famiglia riconosce i problemi e i bisogni dei figli	28%	31%	19%	7%	16%
Assenza di aiuto nel contesto familiare	8%	10%	28%	33%	21%
I genitori hanno un'interazione positiva con il bambino	36%	35%	11%	2%	17%
Clima famigliare accogliente	34%	36%	12%	3%	14%
La famiglia ha la capacità di chiedere e di cercare aiuto	30%	31%	17%	6%	16%
La famiglia ha buone relazioni con il contesto sociale allargato	19%	30%	30%	4%	18%
Uno o entrambi i genitori hanno un legame attuale, giudicato positivo con un insegnante	14%	22%	20%	28%	16%

La famiglia risulta essere un contesto accogliente per il 70% dei minori (34% alto, 36% moderato), in cui Il bambino spesso trova un aiuto e un sostegno, anche se il 18% rileva delle criticità su questo versante (8% alta assenza di aiuto e 10% moderata).

In generale le famiglie sembrano avere un'alta (30%) o almeno buona (31% moderata) capacità di chiedere aiuto anche se questa capacità non corrisponde ad altrettanto buone relazioni con il contesto sociale allargato (30% moderate, 30% basse). In particolare, se si osserva il legame genitore-insegnante, si nota come nel 28% dei casi nessun genitore ha stabilito una relazione positiva con almeno un insegnante, mentre il 20% ha deboli relazioni, come riportato nella tabella 4.

Tabella 4: Scheda ambiente

	Alta	Moderata	Leggera	Nessuna	Non noto
Esistenza di una rete di supporto amicale, parentale o di vicinato	22%	35%	23%	5%	15%
Partecipazione ad attività di socializzazione formale e informale	5%	22%	33%	25%	15%
Isolamento dal contesto comunitario RSC	2%	7%	17%	57%	17%
Insegnanti sensibili che forniscono modelli positivi e si occupano della vita del bambino nel suo insieme	28%	30%	24%	4%	14%
Ambiente territoriale con pregiudizi, intolleranza e atteggiamenti di rifiuto	17%	32%	33%	7%	12%
Ambiente scolastico con pregiudizi, intolleranza e atteggiamenti di rifiuto	1%	10%	58%	21%	11%
Contesto abitativo adeguato	19%	21%	26%	20%	15%
Vicinanza a contesto di criminalità/illegalità	8%	8%	37%	27%	20%
I genitori accedono ad alcune tipologie di sostegno	6%	11%	26%	40%	18%
Difficoltà di regolarizzazione per ottenere l'assistenza sanitaria e sociale	12%	12%	10%	50%	17%

In generale pochi minori risultano completamente isolati dal proprio contesto comunitario (2% molto isolato mentre il 7% moderatamente), tuttavia il 25% non partecipa ad attività di socializzazione formale o informale, mentre il 33% partecipa poco.

Il regolare accesso ai servizi sanitari e sociali è privo di difficoltà per il 50% di bambini, ma si osserva come non sia altrettanto facile per le famiglie accedere a forme di sostegno. Infatti il 40% non accede a nessuna forma di sostegno. Riguardo al contesto locale e scolastico, è interessante notare come nel primo caso il pregiudizio è molto diffuso arrivando ad un 49% considerando le prime due categorie (alto e moderato); mentre i pregiudizi sono meno presenti a livello scolastico, sebbene più della metà dei bambini sono in ambienti caratterizzati da alcuni preconcetti (58% lieve).

3. Index for inclusion

L'index for inclusion è uno strumento di ricerca creato nel 2001 da Tony Booth e Mel Ainscow e tradotto in quasi tutte le lingue europee. L'index è un tentativo di rappresentare il fenomeno complesso dell'inclusione, attraverso l'utilizzo di una serie di indicatori e stimoli capaci di facilitare un percorso di riflessione su questo tema da parte delle scuole e dei soggetti coinvolti nel progetto.
Il punto di partenza è costituito proprio dall'individuazione delle "priorità di cambiamento" necessarie per costruire un ambiente scolastico inclusivo per tutti, in cui le diversità si assumono come propulsori per il miglioramento e il progresso generalizzato della scuola (Booth T. & Ainscow, 2008).

Il Progetto nella fase sperimentale e nella fase attuale, ha utilizzato in particolare due dei tra i questionari standard rivolti agli insegnanti e agli studenti delle scuole secondarie di primo grado. I risultati riportati si riferiscono alle intere classi coinvolte nel progetto al fine di valutare la situazione generale di tutti i beneficiari (diretti e indiretti) coinvolti nelle attività.

Gli ideatori dell'index hanno elaborato una serie di indicatori che, se presi singolarmente, rappresentano un aspetto importante dell'inclusione scolastica, ma che al contempo non la esauriscono. Il rapporto tra concetto e indicatore è dunque parziale e per questo si è deciso, oltre che a fornire i risultati di ogni singolo indicatore in appendice, di proporre alcuni indici sintetici tali da fornire un'idea maggiormente comprensibile del livello di inclusione dei diversi contesti scolastici considerati. In particolare abbiamo elaborato i seguenti sei indici sintetici[5]:

- **Rapporto con gli insegnanti:** si analizza il rapporto con gli insegnanti inteso sia come rapporto tra colleghi sia come relazione insegnante-studente. Quest'ultima è declinata a livello di percezione dell'equità nel giudizio, di capacità dell'insegnanti di essere una figura di riferimento positiva e della capacità dell'insegnante di trattare/farsi trattare con rispetto
- **Rapporto tra gli studenti:** si intende il rapporto di reciproco aiuto tra studenti, la strutturazione di relazioni affettive, la percezione del bullismo e riguardo la comunicazione violenta nella scuola
- **Attenzione ad una didattica partecipativa:** si fa riferimento sia all'utilizzo di metodologie d'insegnamento collaborative e partecipative sia all'utilizzo di pratiche sanzionatorie d'esclusione

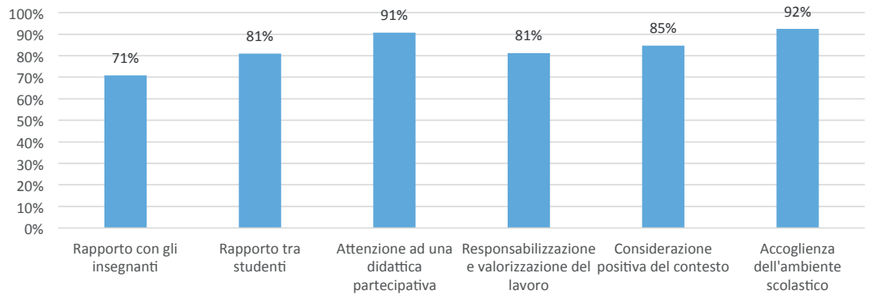
5 Per ogni indice è stato calcolato un valore di riferimento in percentuale volto ad indicare il livello raggiunto dall'indice all'interno del gruppo considerato. Quando possibile nel commento dei risultati viene anche richiamato l'indicatore relativo alla dimensione considerata riportando, tra parentesi, la percentuale di risposte affermative (Sì)

- **Responsabilizzazione e valorizzazione del lavoro:** si considera lo stimolo alla responsabilizzazione del bambino e la valorizzazione dell'impegno, del lavoro e delle conoscenze sia degli studenti (singoli o gruppo) che degli insegnanti nello svolgere i compiti a loro assegnati.
- **Considerazione positiva del contesto:** si intende la percezione che studenti, insegnanti o le famiglie hanno del contesto locale e in particolar modo della scuola. Si fa riferimento sia alle politiche scolastiche (soprattutto a livello d'insegnanti) che alla soddisfazione relativa all'apprendimento o alla formazione ricevuta.
- **Accoglienza dell'ambiente scolastico:** si considera la percezione di un clima di accoglienza e rispetto all'interno della scuola e della classe, che sappia stimolare gli studenti a considerare la scuola un'ambiente positivo e piacevole.

3.1 Lo sguardo del docente

Hanno compilato l'index 365 insegnanti, in prevalenza donne (88%). In generale si nota la presenza all'interno delle classi target di un personale considerato abbastanza esperto e presente da tempo nel contesto scuola. Infatti, mediamente, gli insegnanti hanno mediamente 16 anni d'esperienza nella scuola a fronte di un età media di 50 anni.

Figura 11: Index for inclusion risultati nazionali degli indici sintetici degli insegnanti



Dai dati raccolti si osserva una percezione della scuola positiva con ciascun indice su un livello piuttosto elevato, soprattutto in relazione all' "attenzione che il corpo docente pone ad una didattica inclusiva" (91%) e all' "accoglienza dell'ambiente scolastico" (92%).

I professori sottolineano l'esistenza di un contesto capace di accogliere tutti gli studenti della comunità locale (94%), aiutandoli a inserirsi nella vita scolastica (94%) e impegnandosi a ridurre le discriminazioni (94%). In accordo con la filosofia inclusiva, il corpo docente pone particolare "attenzione alla didattica partecipativa" e si impegna a ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (90%) e a tenere in considerazione la capacità degli alunni nella strutturazione dell'insegnamento (89%).

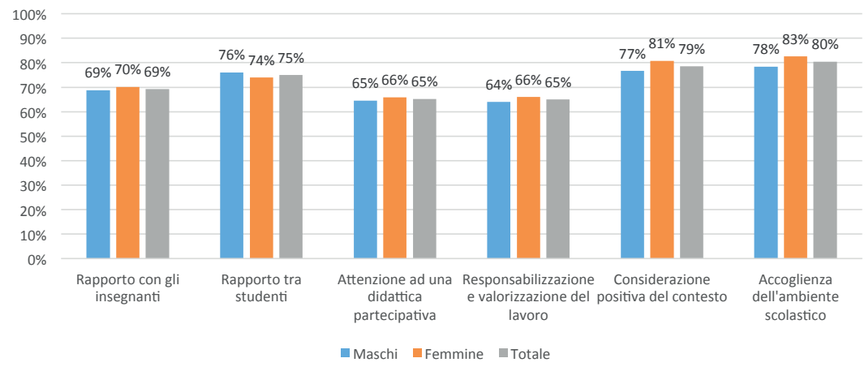
La "responsabilizzazione e valorizzazione del lavoro" (81%) viene particolarmente sottolineata in merito alle competenze degli studenti l'85% dei docenti afferma di valorizzare.

Nel "rapporto tra insegnanti e studenti" (71%), i docenti ritengono che la disciplina sia imposta attraverso il rispetto (90%) e che sia loro che gli studenti si percepiscano come essere umani e non solo come figure che ricoprono un ruolo all'interno della scuola (86%). Nonostante ciò viene rilevato un minor livello di rispetto in relazione a come si trattano reciprocamente insegnanti e studenti (68%).

3.2 La visione dello studente

Hanno compilato il questionario 2034 ragazzi, di cui il 50% maschi, il 46% femmine (il 4% non ha dichiarato il proprio genere). Si può quindi osservare un equilibrio dal punto di vista del genere ed è quindi interessante andare ad osservare i risultati ottenuti:

Figura 12: Index for inclusion risultati nazionali degli indici sintetici degli studenti



Una prima osservazione riguarda la forte differenza tra i valori degli indici rispetto agli insegnanti, mostrando quindi una visione del contesto scolastico molto diversa tra i due attori.

Una seconda nota riguarda il costante equilibrio di genere e che vede la sua massima differenza nella percezione dell'accoglienza dell'ambiente scolastico dove raggiunge solo il 5%. In questo caso si può affermare che la scuola viene percepita in modo simile da maschi e femmine e per evidenziare alcune differenze, a questo livello, è necessario scendere a specifiche sotto-dimensioni.

L'"accoglienza del contesto scolastico" (80%), pur subendo una riduzione rispetto alla prospettiva degli insegnanti, rimane l'indice con il valore più elevato, mentre l'"attenzione ad una didattica inclusiva"(65%) è l'indice che presenta la differenza maggiore. In questo caso gli studenti mostrano una bassa percezione dell'utilizzo del lavoro di gruppo o a coppie (25%).

Tornando invece all'indice con il valore più elevato (80%), i bambini affermano che ogni studente della comunità locale è ben accolto (88%) nella scuola. Ritengono inoltre che chi proviene da diverse culture rappresenti una fonte di ricchezza (80%), e che siano accolti e trattati bene nella scuola (70%). Su

questo aspetto è inoltre interessante notare una differenza tra la percezione femminile e maschile, dove le ragazze sembrano più propense all'accoglienza (83% vrs 78%) e al rispetto (73% vrs 67%) di chi proviene da un'altra cultura.

Riguardo il "rapporto tra studenti" (75%) si nota che la maggior parte dei minori risulta avere una buona rete di amici all'interno della scuola (76%) che diviene meno forte nel gruppo classe in relazione all'aiuto che questo può offrire (59%).

Va inoltre evidenziato che sebbene il timore di subire atti di bullismo sia piuttosto basso (69%)[6] questa preoccupazione si fa più pressante se si considerano le aggressioni verbali (52%)[7]. In questo secondo caso è inoltre possibile osservare un'ulteriore differenza tra maschi e femmine, dove i primi sentono maggiormente questa problematica rispetto alle seconde (55% vrs 49%).

Collegando le preoccupazioni riguardo atti di bullismo al ruolo dell'insegnante e al suo legame con gli alunni, si può osservare come questa figura risulta essere un buon punto di riferimento in caso di aggressione (67%), soprattutto per le ragazze (75% vrs 60%). In generale riguardo il "rapporto con gli insegnanti" (65%) emerge come questi siano percepiti "abbastanza amichevoli" (62%) e piuttosto "equi" sia nelle premiazioni (57%) che nelle punizioni (48%), anche se vengono evidenziate alcune "preferenze" all'interno del gruppo classe (34%).

6 In questo caso si conteggiano i numeri di No e non di Sì come di consueto. La domanda presuppone una risposta negativa (No) per dare esito positivo. Es. Rispondendo "No" al timore di essere vittima di bullismo si afferma di non percepire questa problematica

7 Vedi nota 7

4. Partecipazione scolastica ed esiti

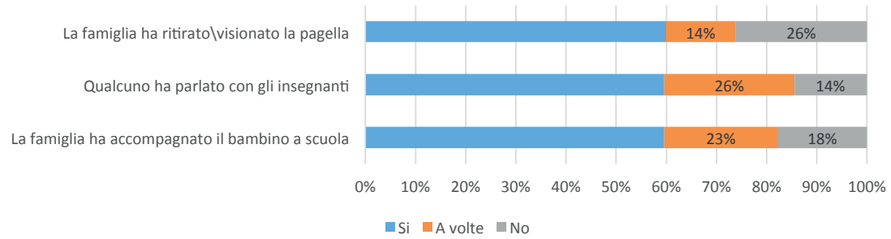
In questo capitolo si intende osservare la partecipazione scolastica dei minori, le difficoltà che riscontrano nel contesto scolastico, gli esiti e l'interesse delle famiglie all'andamento del bambino.

Scuola dell'infanzia

Il primo dato che merita di essere evidenziato riguarda la pre-scolarizzazione. Solo il 5% dei bambini ha frequentato l'asilo nido mentre il 46% di loro ha frequentato la scuola dell'infanzia[8], un dato che mette in luce come il percorso di scolarizzazione in molti casi inizia proprio dalla scuola primaria.

Interesse della famiglia al percorso scolastico[9]

Figura 13: Interesse della famiglia nell'andamento scolastico del minore



Più della metà delle famiglie accompagna i bambini a scuola (60%), ritira le pagelle (60%) e si reca al colloquio con gli insegnanti (60%). Rimane però un significativo numero di famiglie che non si interessano, o si interessano occasionalmente, a questi aspetti in quanto 1 su 4 non ritira la pagella e parla con gli insegnanti o accompagna i bambini a scuola saltuariamente. Analizzando quanto questi aspetti risultino influenti sull'esito scolastico del minore si osserva che nei casi in cui le famiglie si sono interessate ai temi citati circa il 92% dei bambini è stato promosso a fronte di una frequenza di circa il 73% delle lezioni.[10]

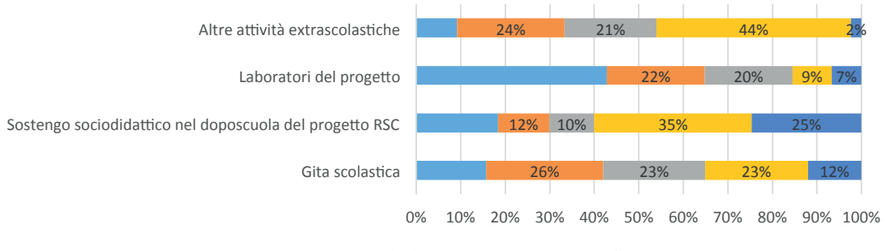
8 È utile precisare che in entrambi i casi, sul totale dei bambini, si è registrato un totale di risposte mancanti pari al 16,2% per il nido e il 17,8% per la scuola dell'infanzia.

9 Al fine di favorire la lettura del grafico e di dare un dato più affidabile possibile non si è incluso, nella percentuale, in numero di non risposte. Per la precisione si tratta di rispettivamente di 70, 72 e 96 bambini.

10 La media nazionale è 87% di ammessi e 65% di presenze.

Partecipazione alle attività extra scolastiche[11]

Figura 14: Partecipazione alle attività extra-scolastiche

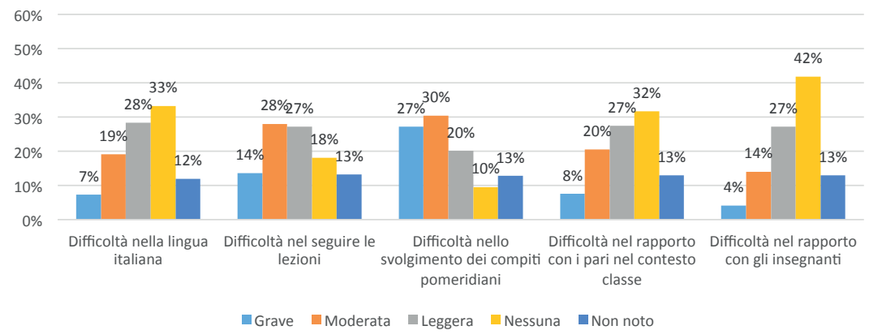


I laboratori progettuali sono sicuramente le attività frequentate con più assiduità dai minori (43% sempre e 22% spesso) essendo promosse in classe. Partecipano ad attività di sostegno socio-didattico circa un terzo degli alunni (sebbene con impegno più o meno regolare). Prendono parte alle altre attività extra-scolastiche circa metà degli alunni target, sebbene tale definizione racchiuda situazioni tra loro anche molto differenti. È possibile osservare una relazione positiva tra la frequenza al laboratorio del progetto e l'esito scolastico in quanto circa il 94% di chi ha frequentato il laboratorio sempre o spesso risulta promosso.

Difficoltà all'interno del contesto scuola

Oltre al sostegno familiare e didattico si è preso in considerazione anche le difficoltà che il minore può affrontare all'interno della scuola.

Figura 15: Difficoltà del minore nel contesto scolastico



Il grafico appena riportato mostra che la lingua italiana non rappresenta un problema per il 33% dei bambini mentre presenta alcune difficoltà per il 25% (7% alta, 19% moderata). Analizzando il rapporto con il gruppo classe si nota una distribuzione molto simile a quella appena commentata, infatti il 32% dei minori non ha nessuna difficoltà nel relazionarsi con i compagni mentre il 28% ne ha forti o moderate.

I dati evidenziano anche una difficoltà nel seguire le lezioni (28% moderata

11 Al fine di favorire la lettura del grafico e di dare un dato più affidabile possibile non si è incluso, nella percentuale, in numero di non risposte. Per la precisione si tratta di rispettivamente di 60, 68, 73 e 67 bambini, circa il 15% del totale.

e 27% leggera) che si aggrava considerando lo svolgimento dei compiti pomeridiani (27% grave e 30% moderata). Tuttavia è il rapporto con gli insegnanti l'indicatore con il risultato migliore, in quanto il 42% dei minori non ha difficoltà a relazionarsi con gli insegnanti e il 27% lieve, per un totale del 69%.

4.1 Frequenze ed esiti scolastici

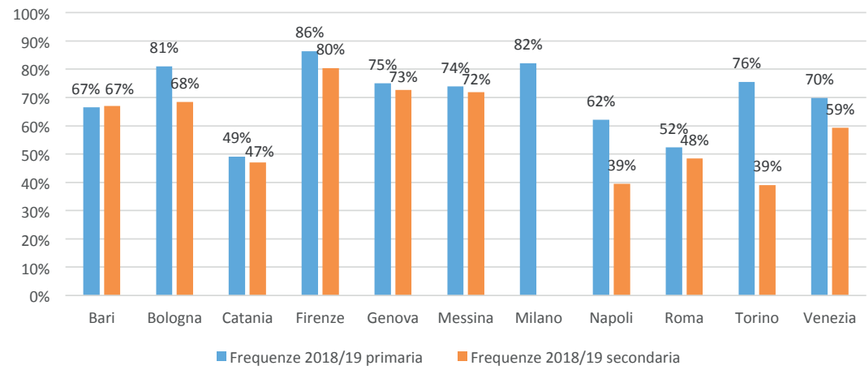
Frequenze

In accordo con le finalità del Progetto, il dato delle presenze a scuola degli alunni viene monitorato con particolare attenzione, considerato come essenziale per promuovere le azioni di supporto e di cambiamento previsti dal Progetto.

Analizzando le frequenze degli alunni target per città, come da fig. 15, emerge chiaramente un panorama molto differente tra i territori coinvolti – che talvolta emerge anche tra scuole della stessa città.

Rispetto all'ultima annualità del Progetto sperimentale, in quasi tutte le città è possibile rintracciare un miglioramento delle frequenze medie (nonostante un ampliamento degli IC coinvolti avvenuto in tutti i territori) ma emergono con chiarezza ancora situazioni di forte criticità come nelle città di Catania e Roma e dalle scuole secondarie di I grado di Napoli[12] e Torino. Situazioni quest'ultime da analizzare anche attraverso una lettura specifica e dettagliata, dove le difficoltà di frequenze sono spesso legate in particolare (ma non solo) a situazioni di contesto abitativo estremamente gravi e problematiche.

Figura 15: Frequenza media per città

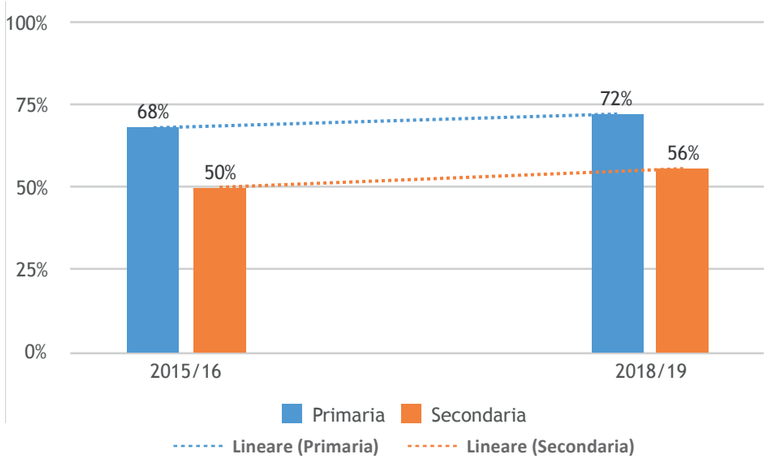


Guardando al dato di sintesi del livello nazionale si conferma una significativa differenza tra la frequenza media nelle scuole primarie, del 72%, e delle scuole secondarie di I grado, del 56%.

Confrontando questi dati sulle frequenze con quelli dell'ultima annualità del Progetto Sperimentale, emerge chiaramente, nel complesso, un significativo miglioramento passando dal 68 al 72% nelle primarie e dal 50 al 56% nelle secondarie di I grado.

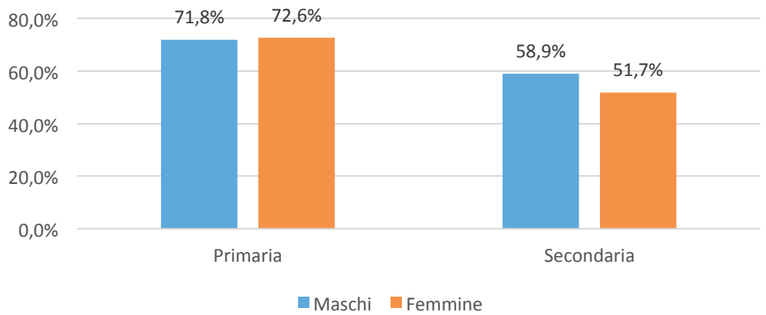
12 Non sono conteggiate le frequenze del Polo di Scampia, in quanto non complete.

Figura 16: Media delle frequenze scolastiche per anno scolastico



Osservando più attentamente i risultati dell'anno 2018/19 (fig. 17) si rileva una differenza importante tra la frequenza delle ragazze e dei ragazzi alle scuole secondarie. Le prima infatti tendono a fare più assenze (7% in più) rispetto ai ragazzi. Viene pertanto confermata l'ipotesi, osservata da molti operatori e docenti, di una diffusa difficoltà delle alunne a mantenere una regolare frequenza nelle secondarie, prevalentemente legato all'impegno di supporto familiare che queste alcune assumono a partire dalla pre-adolescenza.

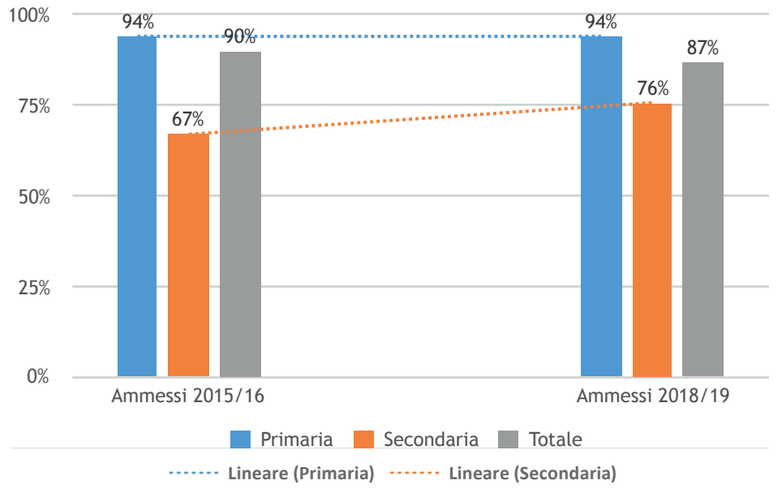
Figura 17: Media delle frequenze per genere e grado scolastico



Esiti

Considerando l'esito scolastico si osserva nuovamente la differenza tra ordini scolastici, in cui i bambini che frequentano la primaria hanno un tasso di successo molto più elevato (94%). La figura 18 riporta anche un'ulteriore paragone con l'ultima annualità del progetto sperimentale. Il numero degli ammessi delle scuole primarie rimane invariato nell'annualità 2018/19: il 94% (seppur coinvolgendo circa 40 classi in più quindi il target risulta molto ampliato); mentre quello delle secondarie aumenta di circa il 10%, dal 67% al 76% (in questo caso un aumento addirittura di 100 classi).

Figura 18: Ammessi per grado scolastico

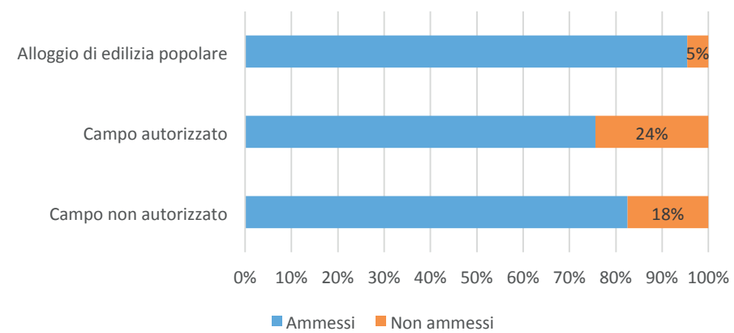


Incrociando alcune variabili (fig. 19) è possibile evidenziare come abitare in un alloggio di edilizia popolare rispetto ad abitare in un campo abbia una influenza decisiva sulla riuscita scolastica del minore. Elemento questo conosciuto ma confermato ulteriormente con evidenza empirica dalla nostra raccolta di informazioni.

Meno scontato il dato secondo il quale i residenti nei campi autorizzati hanno un tasso di promozione più basso di quelli dei campi *non* autorizzati.

Si può ipotizzare che in assoluto, ciò che influisce maggiormente, non sia solamente il livello di gravità del degrado socio-ambientale dei campi (come si è visto, chiaramente maggiore nei campi *non* autorizzati) ma in generale la separazione socio-spaziale del dispositivo del *campo nomadi*, di qualsiasi tipo.[13]

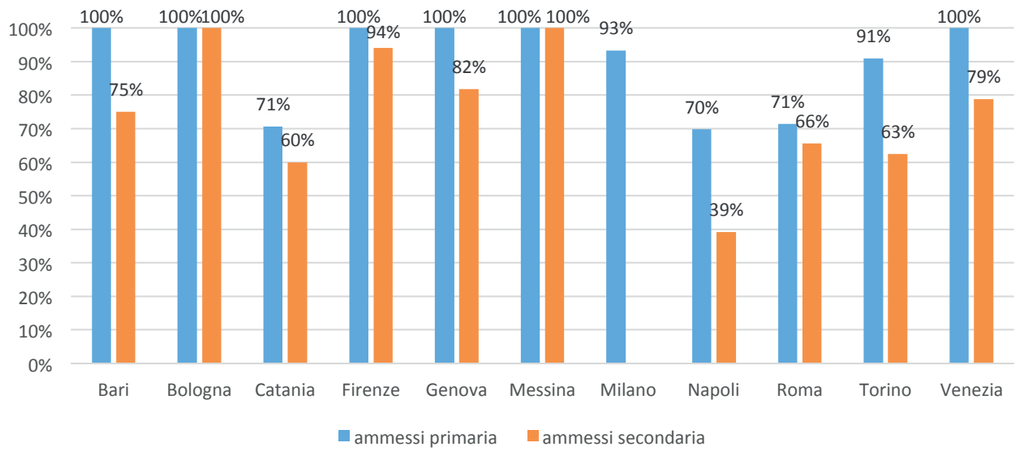
Figura 19: Esito scolastico per contesto abitativo



13 È altrettanto importante, come sempre, guardare i dati anche attraverso un'analisi più specifica delle situazioni contestuali che ci porta, se non ad annullare quanto ipotizzato, quanto meno a mitigare tale affermazione: ad esempio buona parte del target residente nei campi autorizzati risiede a Roma dove sono coinvolte molte secondarie di I grado e solo recentemente è ripreso il lavoro con gli alunni rom, con tutte le difficoltà del caso.

Infine, nella fig. 20, presentiamo i dati per città relativi agli ammessi divisi per scuola primaria e secondaria di I grado. Complessivamente, si confermano le difficoltà già presentate nell'analisi delle frequenze scolastiche, nelle città di Catania, Napoli, Roma e – per quanto riguarda la secondaria di I grado, la città di Torino.

Figura 20: Esito scolastico per contesto cittadino



Bibliografia

Acocella, I. (2012). The focus group in social research: advantage and disadvantages. *Quality & Quantity*, 1125-1136.

Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *Index per l'inclusione*. Trento: Edizioni Erickson.

Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.

Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.

Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. (R. P. C., a cura di). Bologna: il Mulino.

Mead, G. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti.

Moreno, J. (1980). *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: ETAS.

Appendice

Index for inclusion: Risultati degli studenti per indicatori

	Si	Parzialmente	No	N\A
Durante le lezioni lavoro spesso in coppia o in piccoli gruppi	24,8%	60,2%	14,7%	0,3%
Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni	54,9%	37,2%	7,5%	0,3%
Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante	58,1%	33,6%	7,9%	0,4%
Sto apprendendo molto in questa scuola	73,9%	22,4%	2,9%	0,7%
Quando sono in difficoltà posso contare sull'aiuto dei compagni	58,9%	32,7%	8,0%	0,4%
A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee	54,5%	37,0%	7,9%	0,5%
Gli insegnanti non fanno caso ai miei errori, se vedono che mi sto impegnando al meglio	28,9%	43,2%	27,1%	0,8%
Il mio lavoro e quello dei miei compagni sono esposti sulle pareti dell'aula	35,3%	30,4%	33,7%	0,5%
Il personale della scuola è amichevole	61,8%	29,8%	7,6%	0,7%
Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando puniscono un alunno	48,3%	32,3%	17,8%	1,6%
Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando premiano un alunno	57,3%	30,2%	11,6%	0,9%
Penso che alcuni insegnanti prediligano alcuni alunni rispetto agli altri	34,7%	25,8%	38,3%	1,2%
Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli	51,2%	41,7%	6,0%	1,0%
Solitamente svolgo i compiti a casa assegnati	75,1%	19,4%	4,7%	0,8%
Per lo più sto volentieri a scuola	44,7%	36,7%	17,7%	0,9%
Questa è la scuola che desideravo frequentare dopo la primaria	66,3%	22,2%	10,6%	0,8%
Penso che questa sia la migliore scuola del circondario	50,7%	32,1%	16,2%	0,9%
La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola	75,9%	20,4%	2,9%	0,8%
Credo sia bene che ci siano alunni con differenti culture	79,7%	15,9%	3,6%	0,8%
Le persone con differenti culture vengono trattate con rispetto in questa scuola	70,0%	25,4%	4,0%	0,6%
Ogni alunno della comunità locale è benvenuto in questa scuola	87,6%	10,5%	1,5%	0,4%
Se in questa scuola ti comporti veramente male vieni mandato a casa	42,2%	31,4%	25,1%	1,3%
La scuola fa bene a mandare a casa gli alunni che si comportano molto male	61,1%	22,9%	15,0%	1,0%
A scuola ho molti buoni amici	76,5%	17,3%	4,7%	1,5%
Mi preoccupa che a scuola possano chiamarmi con nomi spregiativi	24,0%	23,4%	52,0%	0,7%
Temo di poter subire atti di bullismo	13,2%	16,9%	68,9%	1,1%
Se qualcuno mi aggredisse lo direi all'insegnante	66,8%	18,5%	13,6%	1,1%
Dopo la scuola a volte partecipo a gruppi o pratico sport	64,4%	12,5%	22,9%	0,3%
Durante la pausa pranzo/ricreazione ci sono spazi in cui posso sentirmi a mio agio	62,8%	22,8%	13,9%	0,5%
Gli insegnanti si interessano al motivo delle mie assenze	45,9%	37,3%	16,4%	0,4%

Index for inclusion: Risultati degli insegnanti per indicatori

	Si	Parzialmente	No	Necessito di piu informazioni	N\A
Ciascuno deve sentirsi benvenuto	95,9%	3,0%	0,5%	0,0%	0,5%
Gli alunni si aiutano l'un l'altro	63,6%	35,1%	1,1%	0,0%	0,3%
Gli insegnanti collaborano tra loro	67,9%	30,4%	1,4%	0,0%	0,3%
Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto	68,2%	31,0%	0,5%	0,3%	0,0%
C'è collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie	41,6%	53,7%	3,0%	1,4%	0,3%
Le attese sono elevate per tutti gli alunni	33,4%	42,7%	19,5%	3,8%	0,5%
Gruppo insegnante, Consiglio di istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva	69,9%	24,1%	3,0%	2,2%	0,8%
Gli alunni sono valorizzati in modo uguale	85,8%	10,7%	2,5%	1,1%	0,0%
Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un ruolo	86,3%	12,9%	0,8%	0,0%	0,0%
Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica	89,6%	9,0%	0,3%	0,8%	0,3%
La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione	94,2%	4,9%	0,5%	0,3%	0,0%
La selezione del personale e le carriere sono trasparenti	77,8%	10,7%	1,4%	9,9%	0,3%
I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	79,7%	17,5%	2,2%	0,3%	0,3%
La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	94,2%	5,2%	0,3%	0,0%	0,3%
La scuola rende le proprie strutture fisamente accessibili a tutte le persone	82,7%	15,1%	1,1%	1,1%	0,0%
Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	94,0%	3,8%	1,1%	0,5%	0,5%
La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati	74,8%	20,8%	1,9%	2,5%	0,0%
Tutte le forme di sostegno sono coordinate	67,1%	27,1%	1,6%	3,3%	0,8%
Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni	64,4%	30,7%	2,5%	2,2%	0,3%
Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono inclusive	80,5%	14,2%	1,4%	2,7%	1,1%
Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni	81,9%	12,9%	0,8%	4,1%	0,3%
Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni	63,6%	28,8%	3,3%	3,8%	0,5%

	Si	Parzialmente	No	Necessito di più informazioni	N\A
Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento	72,9%	20,3%	0,8%	4,9%	1,1%
Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività vengono ridotte	75,1%	15,3%	2,5%	4,9%	2,2%
Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti	74,5%	18,6%	1,4%	4,1%	1,4%
Il bullismo viene contrastato	91,0%	7,1%	0,0%	1,1%	0,8%
L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni	88,8%	11,0%	0,3%	0,0%	0,0%
Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	81,4%	16,2%	0,5%	1,1%	0,8%
Le lezioni sviluppano una comprensione della differenza	74,8%	20,8%	1,6%	2,2%	0,5%
Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento	86,0%	13,2%	0,3%	0,0%	0,5%
Gli alunni apprendono in modo cooperativo	59,7%	37,8%	1,6%	0,0%	0,8%
La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	74,2%	20,0%	1,4%	3,6%	0,8%
La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto	90,4%	8,2%	0,8%	0,0%	0,5%
Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione	84,7%	13,7%	0,8%	0,3%	0,5%
Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	80,8%	15,6%	1,9%	1,1%	0,5%
Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti	48,5%	41,6%	6,0%	3,0%	0,8%
Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula	67,9%	23,0%	4,4%	3,8%	0,8%
Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento	81,4%	16,2%	1,4%	0,5%	0,5%
Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio	71,2%	22,5%	4,1%	1,4%	0,8%
Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione	83,6%	12,1%	0,5%	2,5%	1,4%
Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate	56,7%	32,9%	3,0%	6,6%	0,8%
Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione	71,8%	20,0%	2,7%	4,7%	0,8%

Note

Finito di stampare nel mese di ottobre 2019