

Secondo alcuni operatori, in certe situazioni, un accompagnamento individuale - da affiancare a una attività in gruppo- avrebbe potuto fornire maggiori strumenti per un miglioramento delle competenze sia linguistiche che didattiche. Talvolta l'attivazione di una rete di volontari che affiancasse gli operatori ha determinato difficoltà di gestione.

Tra i **punti di forza** di queste attività si annoverano la capacità promuovere una interazione maggiore tra la comunità e il suo intorno, il rafforzamento - attraverso soprattutto il sostegno individuale - di una relazione di fiducia tra gli operatori, l'alunno e anche le loro famiglie e infine - nel lavoro di gruppo durante o dopo l'orario scolastico - la creazione di momenti collaborativi e di reciproco scambio tra alunni RSC e non.

Nella maggior parte delle città gli operatori ritengono gli esiti delle attività di sostegno educativo *abbastanza* soddisfacenti (7 e 9 città su 13 in relazione alla didattica e 8 e 5 in relazione al miglioramento delle relazioni con i compagni e gli insegnanti). In particolare nelle relazioni con i compagni e gli insegnanti l'attività di supporto scolastico ha dato, secondo la prospettiva dell'operatore, risultati molto positivi in 4 città. Allo stesso tempo emergono alcune situazioni, seppur limitate in comparazione agli esiti considerati positivi, dove i risultati sono apparsi per niente o poco soddisfacenti. Questi sono stati segnalati in relazione, soprattutto, alla mancata acquisizione delle competenze didattiche e del metodo di studio, evidenziando quanto sia complesso e difficile intervenire concretamente su alcune situazioni di forte deficit didattico.

Empowerment e accesso ai servizi

Nella dicitura *Empowerment e accesso ai servizi* è racchiuso senza dubbio un insieme di attività tra le più complesse e articolate del progetto, sia per la varietà dei contesti di vita dei bambini e delle famiglie target che per l'organizzazione dei servizi e interventi sociosanitari storicamente implementati da ciascun territorio.

Tra i nodi principali individuati dalle linee guida del progetto nazionale sui quali porre particolare attenzione vi erano le attività relative alla tutela della salute. La fruizione di tali servizi infatti, per vari motivi, non avviene solitamente in maniera autonoma e con una adeguata conoscenza delle procedure e delle modalità per accedervi.

Nella rilevazione di gennaio è emerso che molte attività erano ancora in fase di progettazione e/o ideazione ma non ancora avviate. Per tale motivo è stato richiesto di ri-compilare la griglia con le attività anche nella scheda di fine attività, fornendo le indicazioni che andremo ad analizzare.

La prima indicazione che emerge è il ritardo nell'avvio della programmazione di molte attività, dovuto evidentemente alla complessità e la difficoltà di predisporre iniziative che coinvolgano altre realtà rispetto a quella - centrale nel progetto - della scuola. Il lavoro infatti prevedeva in questo caso un coinvolgimento e una partecipazione attiva non solo di operatori e attori del mondo scolastico (insegnanti, dirigenti, educatori) ma anche di servizi che sono stati aggregati - in alcuni territori - ai tavoli locali in ritardo o hanno partecipato in maniera discontinua. Sebbene ci sia stata una presenza dei servizi sociosanitari in molti Tavoli e nelle équipe, per rafforzare le azioni dirette al campo e nei contesti abitativi si rivela necessaria una definizione più specifica del loro ruolo nella riprogrammazione delle progettualità per il proseguimento del progetto.

Dai dati emerge come le attività più ricorrenti, realizzate da quasi tutte le città, siano quelle relative a "l'orientamento e invio ai servizi del territorio delle famiglie RSC" e di "monitoraggio della condizione igienico sanitaria del contesto abitativo e dei fattori di principale criticità". Sono azioni svolte direttamente dagli operatori del progetto come parte di un dialogo con le famiglie spesso costruito a partire dalle attività di facilitazione scuola-famiglia e dal supporto scolastico. L'operatore si presenta quindi come una figura che, in relazione a situazioni più o meno critiche, orienta e fornisce informazioni alle famiglie RSC sfruttando il canale di fiducia costruito nel tempo. Ad esempio molti operatori si sono impegnati accompagnando le famiglie nelle richieste di iscrizione al SSN e nell'ottenimento del codice STP e codice ENI.

Come da indicazioni progettuali, è stata dedicata inoltre una particolare attenzione alla sensibilizzazione e vigilanza sul tema delle vaccinazioni, nei casi in cui questo è stato ritenuto una questione rilevante da parte degli operatori e dalle EM. In alcuni casi, tuttavia le famiglie erano già ampiamente informate sulle modalità e sui percorsi per accedere alle profilassi, e quindi in grado di orientarsi autonomamente.

Un numero limitato ma rilevante di città ha inoltre avviato percorsi che hanno visto il coinvolgimento attivo dei servizi sociosanitari quali “avvicinamento dei servizi con la previsione di punti di accesso a campi/abitazioni (visite pediatriche al campo/abitazione)” “azioni di formazione/facilitazione centrata sulla comunicazione con personale strutture sanitarie”, “laboratori/attività di gruppo di educazione alla salute”. Solamente in un caso è stata prevista la predisposizione di una “presenza temporanea di personale medico” all’interno dei campi, evidentemente ritenuto di difficile realizzazione (per costi e motivi logistici), mentre si è ritenuto probabilmente più opportuno approfondire il lavoro di orientamento verso i servizi sanitari del territorio nell’ottica di promuovere una maggiore integrazione e autonomia delle famiglie RSC rispetto al territorio.

Tra le **criticità** più significative si segnala il mancato coordinamento tra i vari servizi o lo scarso coinvolgimento di alcuni attori fondamentali, la scarsa propensione di famiglie RSC a usufruire dei servizi e le precarie condizioni di alcuni contesti abitativi.

Tra i **punti di forza** emergono, oltre a contesti con politiche di sostegno già consolidate, interessanti percorsi rivolti alle donne e ai minori e - nel complesso - un sensibile miglioramento nella capacità di accedere autonomamente ad alcuni servizi.

Secondo gli operatori gli esiti nelle attività relative all’empowerment e all’accesso ai servizi per le famiglie RSC sono stati complessivamente *abbastanza* soddisfacenti (8 città su 13). Ne emerge però un minor successo nella sotto-azione “miglioramento dei servizi nell’accoglienza” rispetto a quella de “l’orientamento delle famiglie RSC”. La lettura che ne possiamo dare è di una difficoltà, come già sottolineato in precedenza, di molti territori nel coinvolgimento attivo dei servizi territoriali nella fase di progettazione e di partecipazione ai tavoli di coordinamento. Se in certi casi infatti sono stati implementati percorsi sperimentali, per quanto piccoli, interessanti per la riuscita e per la capacità di avviare buone pratiche nella relazione servizi-famiglie RSC, in molti altri contesti è mancato un supporto da parti del sistema territoriale dal quale il progetto nel suo complesso non può prescindere se intende imprimere concretamente un processo virtuoso nell’accesso ai servizi delle famiglie rom, sinte e caminanti.

Manutenzione e interventi specifici al campo

La manutenzione e la realizzazione di interventi straordinari o strutturali ai campi non rientrava nelle prerogative di competenza degli operatori. D’altronde, nelle linee guida del progetto è stato richiesto agli operatori sul tema una attività di monitoraggio e segnalazione al Tavolo locale e agli organi competenti. Sono quindi state richieste nelle schede alcune informazioni relative alla condizione del contesto abitativo e alle attività di ordinaria o straordinaria manutenzione, con particolare riguardo ai campi, autorizzati e non.

Tale attenzione è determinata anche dal fatto che la capacità di intervenire sul complessivo benessere del bambino, non possa prescindere da una adeguata condizione abitativa, per quanto questa richieda un impegno di risorse e di tempo solitamente superiore ad altre azioni legate alla scuola o ai servizi.

Attraverso anche altri strumenti di valutazione del presente progetto (vedi QQBF e scheda di contesto campo) si è cercato di intraprendere una prima mappatura delle condizioni di vita degli alunni RSC, consapevoli che sia necessaria una azione articolata e di sistema per migliorare il contesto di vita dei bambini e delle famiglie target quanto quello degli altri minori e delle loro famiglie con il quale viene condiviso il contesto abitativo.

Dall’analisi delle schede emerge chiaramente il quadro di un contesto - in quasi tutte le città - molto degradato e di chiara emergenza socioambientale. Gli interventi ordinari, tranne qualche eccezione, sono insufficienti o addirittura inesistenti. In particolare nelle città di grandi dimensioni e nei territori del Centro-Sud le difficoltà ambientali si manifestano con tutta

l'evidenza drammatica nella fatiscenza delle abitazioni/baracche e nella "normalità" dell'emergenza rifiuti permanente.

Nell'ottica di una riprogrammazione delle attività sarà pertanto centrale cercare di coinvolgere e attivare in maniera più articolata e sistematica settori della pubblica amministrazione e attori cui competono tali interventi.

Le condizioni dei campi dove risiedono gli alunni target del progetto, come detto, sono particolarmente difficili in quasi tutti i territori, anche se variano molto da città a città e anche all'interno della stessa città (vedi Torino e Roma) tra campi attrezzati e non.

Allo stesso modo varia molto l'intensità e le modalità delle politiche di intervento nei campi tra città e città, ancora, all'interno delle stesse. In generale emerge però un quadro di generale degrado ambientale e scarsa attenzione da parte delle amministrazioni rivolta ai contesti presi in considerazione.

Vanno però evidenziati anche alcuni **elementi positivi** quali interventi (più o meno rapidi) realizzati in particolare dopo il sollecito degli operatori del progetto.

Infine, a Firenze, va segnalato l'interessante percorso condiviso con l'associazione Medu che ha portato all'elaborazione di materiali informativi dedicati alle problematiche relative ai problemi di salute e gestione dei rifiuti in contesti di forte degrado ambientale, quale in particolare quello dei campi.

Dai dati emerge chiaramente come l'aspetto della gestione e manutenzione dei campi risulti assai problematico e largamente insoddisfacente, sia per gli interventi definiti di "emergenza" sia per quelli "strutturali". Se però nella prima sotto-categoria possiamo rintracciare esiti non sempre "drammatici" (evidentemente riferiti ad alcuni interventi svolti anche — ma non solo — in seguito a sollecitazioni degli operatori già descritte nel presente paragrafo) nella seconda vengono addirittura considerati *per niente* soddisfacenti gli esiti in quasi tutte le città di cui abbiamo avuto riscontro (6 città sia per le parti a comune che per quelle relative alle singole famiglie).

Conclusioni

Le attività svolte al campo e in altri contesti abitativi hanno visto la realizzazione di percorsi e azioni relativamente differenti tra loro anche se facenti riferimento a una cornice metodologica comune capace di assicurare uniformità e coerenza pragmatica, oltre che teorica, alle singole progettualità locali.

La flessibilità e la necessità di "calare" e "modulare" la progettualità nazionale all'interno dei singoli territori deriva innanzitutto dalla grande varietà dei contesti abitativi coinvolti. In particolare, in relazione alle attività svolte al campo, vanno necessariamente considerati aspetti peculiari di questo contesto, quali: la dimensione, la densità abitativa, l'omogeneità culturale dei gruppi residenti, l'idoneità dei servizi e le condizioni igienico-sanitarie, la sua collocazione di isolamento/prossimità/collegamento con il tessuto urbano ecc.

Nel complesso le attività con la scuola, sia di facilitazione con le famiglie che di supporto didattico con gli alunni, risultano più strutturate, innestandosi evidentemente sulla centralità dell'istituzione scolastica come punto di riferimento delle progettazioni e su una tradizione di intervento da parte delle amministrazioni comunali, associazioni di volontariato e cooperative. Un positivo riscontro emerge dalla prospettiva di lavorare, a differenza di molti progetti del passato, con tutta la classe e non solamente con i bambini RSC. Questo capovolgimento di approccio, che molte città hanno cercato di trasferire anche nel supporto didattico di gruppo, ha evidenziato significativi risultati in termini di relazioni e atteggiamenti collaborativi tra bambini RSC e non. Per quanto infatti molti operatori abbiano segnalato l'esigenza di prevedere dei momenti di supporto individuali da dedicare - nello specifico - ad alunni con importanti ritardi/difficoltà didattiche e linguistiche, risultano molto positive le esperienze rivolte a gruppi "misti", con bambini e ragazzi di origine e provenienze diverse, svolte a scuola o in altri luoghi.

Attraverso le attività di supporto sociodidattico si è inteso creare dei percorsi che favorissero "l'uscita dal campo" da parte dei bambini e dei ragazzi RSC, trasformando tale attività in

un'opportunità di interazione col territorio e con realtà diverse rispetto a quelle abituali della comunità. Un piccolo passo verso l'integrazione dei minori RSC che necessiterà di tempi non troppo brevi per poter influire sui risultati scolastici/didattici, ma che potrà, allo stesso tempo, innescare - sul lungo periodo - un cambiamento significativo e duraturo su tutta la comunità di appartenenza.

In alcune città, il lavoro svolto dagli operatori, ha permesso di superare la diffidenza iniziale delle famiglie RSC diffusa in quasi tutti i contesti, e relativa sia alle attività di supporto didattico sia a quelle di promozione di coinvolgimento e maggior dialogo con le istituzioni scolastiche. Tranne alcuni casi, le relazioni con le famiglie RSC sono sensibilmente migliorate nel corso dell'anno scolastico. Spesso, la relazione costruita intorno alla scuola ha dato l'avvio ad attività di mediazione e facilitazione relative a pratiche giuridiche e burocratiche¹⁴ e all'orientamento ai servizi sociosanitari.

In un numero limitato - ma comunque importante - di casi, le famiglie sono state coinvolte (come da indicazione progettuale) in maniera attiva nella realizzazione dei laboratori in classe e nell'organizzazione di eventi o feste di fine anno.

Significativa è stata la collaborazione da parte degli insegnanti nel rafforzamento di percorsi di apertura e dialogo rivolti alle famiglie RSC interessate dal progetto, anche se non sono mancati singoli casi nei quali i docenti si sono dimostrati refrattari a sostenere le attività, finendo per far ricadere gran parte dell'impegno sugli insegnanti della classe più disponibili (oppure su referenti e dirigenti).

Per la ri-programmazione delle attività potrebbe essere importante aumentare gli sforzi e l'impegno per coinvolgere fin da subito le famiglie RSC (più di quanto sia già stato fatto) nella definizione delle progettualità specifiche, traslando la figura delle famiglie target da soggetti beneficiari a soggetti protagonisti, capaci di fornire indicazioni, suggerire strategie e orientare le attività. Considerate le "resistenze" e le "diffidenze" (soprattutto iniziali) rilevate in molte città tra le famiglie RSC - in certi casi anche tra il corpo docente - tale capovolgimento di approccio può essere promosso soprattutto in quelle classi che proseguono questo percorso per una successiva annualità, rafforzando/valorizzando quanto è stato già costruito.

Per quanto riguarda le attività rivolte all'empowerment nell'accesso ai servizi da parte delle famiglie RSC, dall'analisi delle schede emerge un quadro poco omogeneo, con azioni specifiche molto differenti tra loro dovute sia alla già citata molteplicità dei contesti abitativi, sia alla capacità dei tavoli di coordinamento (tavoli locali ed équipe multidisciplinari) di coinvolgere in maniera continuativa e propositiva i vari servizi sociosanitari oltre a quello scolastico.

Talvolta è stato posto in evidenza infatti come l'assenza di punti di riferimento dell'amministrazione relativi ad alcune questioni specifiche (vedi mancata presenza di personale asl agli incontri) non abbia permesso la costruzione di percorsi articolati di sostegno nell'accesso ai servizi da parte delle famiglie RSC.

Ciononostante, in diversi territori, sono stati realizzati interessanti percorsi sperimentali da consolidare nel tempo e valorizzare anche nell'ottica di uno scambio di buone pratiche tra le città aderenti al progetto. Tra queste citiamo, a Genova, la predisposizione di un percorso di accompagnamento con il SerT, in merito a problematiche legate alla diffusione dell'alcol all'interno della comunità sinta; la diffusione a Napoli Barra di una guida ai servizi territoriali in lingua italiana e romanes e la sensibilizzazione di un gruppo di medici per facilitare l'accesso a prestazioni sanitarie per i bambini e genitori RSC (medico di base, centro odontoiatrico); la creazione a Bari di laboratori/incontri al campo con associazione di medici per effettuare interventi di primo livello e l'orientamento ai servizi sanitari territoriali; l'elaborazione a Firenze - in partenariato con l'associazione medici per i diritti umani (Medu) - di un libricolo informativo rivolto in particolare agli operatori ed educatori impegnati nei campi in merito alla gestione dei rifiuti e a danni ambientali in contesti degradati; a Torino sono stati svolti - con l'accompagnamento degli operatori - dei laboratori di educazione sessuale rivolti ai ragazzi della secondaria direttamente nel consultorio di zona.

¹⁴ Ad esempio, l'accompagnamento nelle richieste di iscrizione al SSN e all'ottenimento del codice STP e codice ENI.

Infine, occorre considerare l'aspetto relativo alle condizioni abitative degli alunni e delle famiglie RSC coinvolte dal progetto, in particolare di quelle residenti nei campi - autorizzati e non. La drammaticità del contesto ambientale dei campi è nota, e quanto riportato dagli operatori nelle schede non lo smentisce. Emerge infatti un quadro di chiara emergenza ambientale che ha inciso, secondo gli operatori, in maniera significativa tanto nel supporto alla didattica quanto nella promozione per l'accesso ai servizi da parte delle famiglie. Il livello di degrado ed emergenza ambientale però varia molto da città e città, e anche all'interno delle stesse. Le condizioni più critiche si presentano principalmente in alcuni dei campi delle città di grandi dimensioni, e in quasi tutti i campi delle città del Centro-Sud. In merito alle attività di *manutenzione e interventi al campo* gli operatori ne hanno evidenziato le gravi carenze, risultando inadeguate per quanto riguarda gli interventi straordinari (con qualche eccezione) e ancor più quelli strutturali. Premettendo che, ovviamente, un'azione di ripensamento dei campi (o di un loro superamento) prevederebbe un percorso più ampio di coinvolgimento delle città - e non solo - e la messa a disposizione di ingenti risorse differenti da quelle del presente progetto, possiamo ugualmente auspicare che una più puntuale analisi dei bisogni di ciascun territorio e una maggiore partecipazione di enti/servizi competenti ai tavoli possa sostenere quanto meno la realizzazione di specifici interventi di manutenzione e contrasto alle situazioni di degrado ambientale più evidenti. Già durante l'anno passato, in seguito a solleciti degli operatori del progetto, si è visto l'importante intervento effettivo di alcuni enti locali, anche se - secondo quanto riportato dagli operatori - solo in casi sporadici e con tempi molto lunghi.

5.3 Gli esiti delle attività: i dati della valutazione

5.3.1 Monitoraggio della presenza degli alunni alle attività e ai tempi di rilevazione

I dati disponibili all'interno del *Questionario quantitativo bambino-famiglia* consentono di fornire prime indicazioni sulla partecipazione degli alunni alle attività del progetto che è stato svolto all'interno della scuola.

La prima evidenza da sottolineare è che 9 bambini, pur essendo iscritti formalmente non hanno mai frequentato la scuola.

L'analisi che segue si concentra sui rimanenti 147 per i quali sono state rilevate le informazioni relative alla partecipazione alle attività del progetto. Si tratta di indicazioni generali e si rimanda ai singoli strumenti di rilevazione per le considerazioni sui dati mancanti.

La tavola che segue fornisce i dati sulla partecipazione da cui risulta che il 90% degli alunni frequentanti hanno partecipato alle attività in particolare il 61% con continuità e il 29% in maniera discontinua. Il 4%, pur frequentando la scuola, a causa del numero di assenze elevato, non ha di fatto partecipato alle attività.

Tavola 1 – Alunni target per partecipazione al progetto

Città	Ha partecipato alle attività	Ha partecipato ma in modo discontinuo	Non ha partecipato	Non compilato	Totale
BARI	5	3	0	0	8
BOLOGNA	5	1	0	0	6
CAGLIARI	3	0	0	0	3
CATANIA	15	8	0	0	23
FIRENZE	5	3	0	0	8
GENOVA	1	0	1	0	2
MILANO	7	3	0	0	10
NAPOLI	19	3	0	0	22
PALERMO	4	2	0	0	6
REGGIO CALABRIA	10	5	3	0	18
ROMA	4	2	1	9	16
TORINO	4	11	1	0	16
VENEZIA	8	1	0	0	9
Totale	90	42	6	9	147
Valori percentuali	61%	29%	4%	6%	100%

Nello stesso questionario viene monitorata la presenza degli alunni all'inizio dell'anno scolastico in concomitanza con la prima somministrazione dei questionari (T0) e alla fine con la riproposizione degli stessi (T1). I dati sono riportati nella tavola che segue dove è necessario evidenziare che si tratta di indicazioni complessive fornite dagli operatori e per lo più relative alla presenza/partecipazione alla somministrazione degli strumenti in generale e non relativa al singolo questionario.

Tavola 2 – Alunni target per presenza al tempo di compilazione degli strumento T0 e T1

Città	T0 presente	T0 non presente	T1 presente	T1 non presente	T0 e T1 presente	Totale
BARI	8	0	5	3	5	8
BOLOGNA	6	0	6	0	6	6
CAGLIARI	3	0	3	0	3	3
CATANIA	22	1	17	4	17	23
FIRENZE	8	0	6	2	6	8
GENOVA	1	1	1	1	1	2
MILANO	6	4	8	2	6	10
NAPOLI	22	0	19	3	19	22
PALERMO	6	0	6	0	6	6
REGGIO C.	15	3	15	3	13	18
ROMA	7	1	6	2	6	16
TORINO	13	3	9	7	9	16
VENEZIA	9	0	9	0	9	9
Totale	126	13	111	25	106	147
Valori percentuali	86%	9%	76%	17%	72%	100%

Le evidenze sulla base degli strumenti

Caratteristiche sociodemografiche degli alunni RSC e delle loro famiglie

Come si è detto, gli alunni RSC che frequentano le classi delle scuole aderenti al progetto sono per il 32% di cittadinanza italiana, per il 65% di cittadinanza straniera e 3% risulta apolide o in attesa di riconoscimento di apolidia in via amministrativa o giudiziaria.

Gli alunni RSC di cittadinanza straniera sono rumeni per il 63%, serbi per il 17% e bosniaci per il 10%; le altre cittadinanze sono relative a Paesi della ex Jugoslavia.

All'interno del gruppo di alunni RSC coinvolti del progetto, dai dati raccolti emerge come la grandissima parte di questi venga compreso nel gruppo di origine dei rom, il 93%, mentre solamente il 7% sono di origine sinta, residenti nella città di Bologna, Genova e Venezia. Nessun alunno delle popolazioni dei caminanti - presenti quasi esclusivamente nel territorio di Noto in Sicilia - rientra tra gli alunni coinvolti nel progetto.

La distribuzione di genere vede una percentuale minore di bambine, se valutata nel complesso (46 contro 54%) dovuta a una minore presenza nella scuola primaria, mentre della secondaria la distribuzione è paritaria. L'età dei bambini/ragazzi iscritti è mediamente più elevata di quella dei compagni di classe, soprattutto nelle iscrizioni alla prima classe della secondaria dove circa due terzi degli alunni sono di un anno o due più grandi.

Solo poco più di un alunno su dieci (il 12% dei casi) ha frequentato il nido (si tratta di bambini della scuola primaria che abitano nelle città di Reggio Calabria e Roma) e quasi 4 su dieci (il 38%) sono stati inseriti nella scuola dell'infanzia. Per quel che riguarda la scuola dell'infanzia le percentuali di frequenza sono maggiori al dato medio per le città di Reggio Calabria (95%), Firenze (75%), Napoli (55%) e Roma (44%).

Gli alunni RSC vivono in famiglie con un numero di componenti elevato (5,2 in media e superiore a 6 nelle città di Cagliari, Firenze, Roma e Palermo) all'interno delle quali i minori sono circa la metà.

Si tratta di famiglie dove i bambini convivono con entrambi i genitori nel 77% dei casi, con la presenza di uno solo nel 17% (con una netta prevalenza della figura materna), affidati a nonni o zii nelle situazioni rimanenti per i quali è disponibile l'informazione.

I genitori degli alunni sono piuttosto giovani con una età media tra i 32 e 33 anni; i tre quarti non superano i 37 anni.

Entrambi i genitori, o l'unico genitore presente nel nucleo familiare, hanno un livello di scolarizzazione basso: hanno frequentato in pochissimi casi la scuola dell'infanzia, nella metà dei casi la scuola primaria conseguendo il titolo solo nel 62% dei casi per le madri che hanno frequentato e nel 73% per i padri.

I genitori che si sono iscritti alla scuola secondaria di primo grado sono appena il 20% e mostrano tassi di successo nel conseguimento dell'obbligo scolastico più elevati (80% contro il 62 e 73% che si osservano per mamme e papà che hanno frequentato la primaria).

Gli operatori hanno raccolto anche informazioni sulla condizione lavorativa dei genitori che di seguito vengono evidenziate pur consapevoli che i confini tra occupazione, inattività e disoccupazione forniscono una rappresentazione difficile da applicare e anche molto limitata della situazione lavorativa della popolazione RSC.

A fronte di una percentuale di dati mancanti che si attesta intorno all'8% per i papà e al 10% per le mamme, si evidenzia che l'occupazione nel mercato del lavoro regolare è molto residuale: 2% per le mamme e 9% per i papà. Se consideriamo gli occupati in maniera irregolare e gli occupati con lavori occasionali o saltuari (sia regolari, sia irregolari) sono il 61% dei papà e il 15% delle mamme, segnalando un ulteriore svantaggio per le donne. Di contro è molto più elevato il numero di donne che cercano attivamente un lavoro e di quelle che, pur non cercandolo, si dichiarano disponibili a lavorare.

I padri che lavorano sono impegnati principalmente come raccoglitori di metalli (56%), operai generici (14%) e commercianti/ambulanti (5%).

La frequenza scolastica degli alunni

I dati sulla frequenza scolastica sono stati inseriti dagli operatori nel questionario quantitativo sul bambino e la famiglia utilizzando le informazioni sui giorni di assenza che vengono normalmente raccolte nella scuola.

Sono rilevati per tutti gli alunni RSC delle scuole target e delle scuole confronto distinguendo per mese, da settembre a maggio, per l'anno scolastico di progetto, quindi il 2013/14, e per l'anno scolastico precedente, quindi 2012/13, nel caso di alunni iscritti alla seconda classe del ciclo della primaria.

Si è proceduto a calcolare il numero di assenze medie al mese (somma delle assenze giornaliere nei mesi diviso per il numero di mesi per i quali il dato è disponibile) senza verificare i calendari dell'anno scolastico delle singole città. Per evitare la variabilità legata alla data di inizio dell'anno scolastico è stata tolta l'informazione relativa al mese di settembre e si è effettuata una normalizzazione delle assenze sulla base del numero di giorni della settimana in cui si svolgono le lezioni. In particolare, poiché la maggior parte delle classi coinvolte nel progetto presentava un'organizzazione dell'orario delle lezioni su cinque giorni settimanali, la normalizzazione è avvenuta riducendo in maniera proporzionale le assenze per gli alunni delle classi che presentano una frequenza settimanale su sei giornate utilizzando come moltiplicatore il valore per 0,83 (dato dal rapporto tra 5/6 giorni).

Il gruppo degli alunni target risulta avere fatto un numero di assenze inferiori pari a 0,9 giorni al mese rispetto agli alunni delle scuole di confronto. Se si considera che in alcune città gli inserimenti in aula sono avvenuti in ritardo per la non tempestiva organizzazione dei servizi di trasporto scolastico, è possibile calcolare il numero di assenze corretto per il numero di mesi di effettivo ingresso alla vita della scuola. Sulla base di questa ipotesi si osserva un numero di giorni medio di assenza inferiori. Il numero medio di assenze del gruppo degli alunni che hanno partecipato al progetto è in entrambi i casi più basso, ma le differenze non risultano statisticamente significative.

Tavola 3 – Giorni medi di assenza per gli alunni delle scuole target e confronto

Gruppo	Giorni di assenza	Giorni di assenza corretto	N. osservazioni
Target	6,2	5,8	40
Confronto	7,1	7,1	146

La complessità del progetto, le differenze nell'organizzazione delle attività e l'intensità con cui si sono realizzate sia all'interno della scuola, sia nel contesto abitativo possono fare la differenza. Per testare questa ultima ipotesi sulla diversa intensità delle attività che si sono incentrate sugli alunni, è possibile utilizzare come variabile strumentale l'informazione relativa alla partecipazione dell'alunno.

Quando restringiamo l'osservazione al gruppo di alunni target che hanno partecipato alle attività del progetto in maniera continuativa, le differenze risultano più marcate e significative: gli alunni RSC delle scuole target fanno 2,4 giorni in meno di assenze dei compagni che frequentano le scuole di confronto; se utilizziamo l'indicatore corretto si tratta di 2,7 giorni in meno.

Inoltre, concentrando l'attenzione sugli alunni della seconda classe della scuola primaria per i quali erano disponibili le assenze dell'anno precedente (si tratta di 24 alunni, metà degli alunni di seconda) si nota che il numero di assenze dell'anno scolastico in corso è inferiore di oltre 18 giorni se confrontato con quello dell'anno scolastico precedente. In particolare scomponendo l'effetto per città si nota che i migliori risultati si osservano per gli 8 studenti di Catania che hanno aumentato le presenze a scuola di ben 35 giorni e per i 13 di Napoli con 14 giornate in più.

Una ulteriore analisi di robustezza dei risultati per la città di Torino viene da una fonte amministrativa. Di ufficio viene infatti effettuato il monitoraggio delle frequenze degli alunni RSC: nelle classi prime delle scuole secondarie di primo grado inserite nel progetto i tassi di frequenza sono più elevati se confrontati con quelli di tutti gli alunni RSC di pari classe in cui non si è svolto il progetto.

5.4. La partecipazione dell'alunno e della famiglia alla vita della scuola

La partecipazione degli alunni alla vita scolastica è stata rilevata nel questionario attraverso le domande sulla partecipazione dell'alunno alla gita, alle uscite scolastiche e alle attività extrascolastiche organizzate nell'ambito della scuola.

Per il gruppo degli alunni target risulta che è maggiore (e significativa) la partecipazione alle uscite scolastiche e alle attività extrascolastiche.

La partecipazione dei genitori e in generale della famiglia è stata rilevata attraverso la partecipazione alle riunioni di classe, ai colloqui sia formali sia informali con gli insegnanti e al ritiro della pagella dell'alunno.

Per il gruppo degli alunni target risulta che i genitori hanno più frequentemente un rapporto con gli insegnanti per quel che riguarda i momenti di incontro sull'andamento scolastico dei figli. Anche il momento più formale e rituale del ritiro della pagella ha visto una partecipazione maggiore delle famiglie degli alunni partecipanti al progetto.

Dati dal Questionario sociometrico

Dalla comparazione dei dati rilevati a T0 e a T1 in riferimento al gruppo dei bambini RSC che hanno frequentato la scuola primaria emerge come vi siano delle variazioni nelle percentuali delle scelte espresse dai bambini attraverso lo strumento sociometrico.

In particolare:

- diminuisce di 0,54 punti percentuali la media delle scelte ricevute dai bambini

- diminuisce di 0,74 punti percentuali la media delle scelte espresse reciprocamente dai bambini;
- come conseguenza del dato precedente, si riduce di 0,07 punti percentuali la media dell'indice di coesione;
- aumenta al contrario di 0,47 punti percentuali il numero delle scelte assegnate dai bambini ai compagni.

È interessante sottolineare come, mentre le preferenze ricevute dai bambini RSC si sono ridotte, si registra contemporaneamente un incremento delle preferenze da loro espresse, che vanno a costituire l'“indice di espansività affettiva”. Questo indice, che fa riferimento alla disponibilità di stabilire e mantenere relazioni con i compagni, può essere quindi considerato come uno degli elementi che concorrono a determinare il grado di inclusione dei bambini all'interno del gruppo e lo sviluppo del senso di appartenenza sociale alla classe. Dalla comparazione dei dati rilevati a T0 e a T1 in riferimento al gruppo dei bambini RSC che hanno frequentato la scuola secondaria di primo grado emerge come vi siano delle variazioni nelle percentuali delle scelte espresse da questo sottogruppo di bambini attraverso lo strumento sociometrico.

In particolare:

- diminuisce di 0,39 punti percentuali la media delle scelte ricevute dai bambini ;
- diminuisce di 0,57 punti percentuali la media delle scelte attribuite dai bambini nei confronti dei compagni;
- diminuisce di 1,66 punti percentuali la media delle scelte espresse reciprocamente dai bambini;
- come conseguenza del dato precedente, si riduce di 0,08 punti percentuali la media dell'“indice di coesione”.

Il confronto tra i dati raccolti nei due tempi di rilevazione e riferiti ai gruppi complessivi delle classi (Target e Confronto) ci restituisce una diminuzione del valore dell'“indice di coesione” per le classi Target e un contestuale aumento nelle classi Confronto.

Dati dal Disegno della classe

Questo strumento di tipo grafico permette di rilevare e analizzare le relazioni sociali attive all'interno della classe e il grado di ambientamento emotivo che ogni bambino/ragazzo ha sviluppato al suo interno. Il disegno della classe aiuta così a valutare in quale modo il bambino vive se stesso nei riguardi del gruppo dei compagni e degli insegnanti, fornendo utili informazioni sul livello di coesione del gruppo.

Delle 42 classi coinvolte nel progetto, 29 hanno utilizzato il disegno della classe come strumento di lavoro. In totale sono stati consegnati 1157 disegni di cui 593 al T0 e 564 al T1. Il lavoro di codifica ha visto l'analisi dei disegni secondo due variabili: presenza-assenza dei bambini nei disegni e rappresentazione di sé.

Emerge che tra le due somministrazioni aumenta la percentuale dei disegni in cui vengono raffigurati dei bambini, mentre diminuiscono in termini percentuale i disegni senza bambini o con i bambini RSC.

Si può osservare un aumento percentuale dei bambini che si raffigurano nei propri disegni sia in termini generali che per il gruppo dei bambini RSC. In particolare i disegni dei bambini RSC che rappresentano se stessi passano dal 50% al T0 al 73% al T1.

Se si confrontano i disegni del gruppo target con quelli del gruppo confronto ($n^{\circ}=270$ di cui 20 disegni realizzati da bambini RSC), in particolare il dato relativo alla variazione percentuale tra T0 e T1 della presenza-assenza dei bambini per entrambi i gruppi, si segnala:

- una diminuzione dei disegni senza bambini nel gruppo target (-16%) e un aumento della variazione percentuale pari al 103% dei disegni senza bambini nel gruppo confronto;

- un aumento del 75% dei bambini RSC disegnati nel gruppo confronto, ma comunque molto inferiore alla percentuale dei bambini RSC disegnati nel gruppo target al T1 (16% contro 26%);

Rispetto alla dimensione “Rappresentazione di sé” nel gruppo target si registra un aumento percentuale tra le due rilevazioni dei bambini che hanno disegnato se stessi e dei bambini RSC che hanno disegnato se stessi, rispettivamente pari a 17% e 45%, aumento superiore a quello registrato nel gruppo confronto. Per quanto riguarda, invece, i bambini che non hanno disegnato se stessi, aumentano in entrambi i gruppi benché in misura maggiore nel gruppo confronto.

Dati dal Questionario sulle preferenze del clima di classe

Il questionario ha l'obiettivo di indagare le convinzioni e le opinioni dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado rispetto a tre climi relazionali che si possono stabilire all'interno del gruppo: competitivo, individualistico e cooperativo. Tale strumento assume particolare rilevanza valutativa nel presente progetto, avendo come oggetto di analisi la percezione degli studenti circa l'esistenza e i vantaggi di una rete interattiva nella classe di tipo cooperativo, per cui costituisce una fonte di informazioni sugli effetti dell'introduzione nel corso dell'anno scolastico di tecniche didattiche di *cooperative learning*.

Dalla comparazione dei dati tra il T0 e il T1 dello stesso gruppo di classi si verificano:

- nelle scuole Target l'aumento di 3 punti della percentuale di preferenze attribuite al clima cooperativo e la contemporanea diminuzione rispettivamente di 1 e di 2 dei punteggi percentuali relativi al clima competitivo e al clima cooperativo
- nelle scuole Confronto la riduzione di 1% del punteggio corrispondente al clima cooperativo, l'incremento di 1% nelle preferenze accordate al clima individualistico e la permanenza del medesimo punteggio relativo al clima competitivo
- analoghi esiti emergono dalla comparazione tra il gruppo delle classi Target e delle classi Confronto.

Dati dal Questionario quantitativo contesto abitativo (QQCA)

Si tratta di un questionario costruito *ad hoc* per il progetto i cui dati hanno permesso di ricostruire la situazione abitativa degli alunni e delle loro famiglie.

Come già descritto nella introduzione, dai dati rilevati sulla tipologia di residenza del gruppo di alunni RSC coinvolti del progetto, emerge che il 41% dei bambini vive in campi non autorizzati, il 26% in campi/villaggi autorizzati e il 9% in contesti abitativi differenti, ma caratterizzati da situazione abitativa disagiata come il caso di occupazione di abitazioni o capannoni dismessi o in baracche e roulotte al di fuori degli insediamenti. Solo un quarto degli alunni vive con la famiglia in alloggi residenziali.

Le famiglie che vivono nei campi non autorizzati si trovano in una situazione abitativa molto grave: il riparo per la famiglia è costituito da baracche autocostruite con materiali di recupero generalmente in legno o legno e muratura oppure ma, meno frequentemente, da roulotte.

Anche per quel che riguarda i servizi igienici di base e l'approvvigionamento di acqua, si evidenzia che il wc a uso esclusivo della famiglia è presente nella metà dei casi quando si tratta di campi autorizzati e in due casi su dieci quando i campi sono abusivi. In questo caso si tratta di wc realizzati con materiale di scarto, spesso solo scavando una buca in un ambiente riparato. Si fa notare che la percentuale di servizi igienici collettivi dichiarati dagli operatori nel caso dei campi non autorizzati è da intendersi come la realizzazione di fosse, sopra le quali sono state costruite piccole baracche in legno. Nei contesti residenziali, che riguardano solo un quarto delle famiglie, la situazione prevalente è quella di servizi igienici adeguati e a uso esclusivo della famiglia.

Nei campi autorizzati l'acqua corrente è disponibile per oltre la metà dei casi con un utilizzo esclusivo nell'abitazione, mentre nei campi non autorizzati due famiglie su 10 possono contare su acqua corrente che viene portata al campo in maniera che ne possano usufruire

collettivamente (come nel caso di Palermo dove, pur in presenza di un campo non autorizzato, il Comune ha collocato dei silos che periodicamente rifornisce di acqua). Nei casi rimanenti si tratta di approvvigionamenti di fortuna realizzati tramite tubature spesso danneggiate, rifornimenti da fontane o altro in luoghi più o meno lontani dall'insediamento.

Negli alloggi di edilizia popolare o negli appartamenti il riscaldamento nei mesi invernali è assicurato da impianti centralizzati per la maggior parte dei casi, anche se con diversi livelli di efficienza, ma che comunque assicurano un conforto contro il freddo. Nei campi autorizzati si nota una prevalenza nell'uso di stufe elettriche (85%), seguito dall'uso di stufe a legna/pellet (10%) mentre il riscaldamento nei contesti più svantaggiati dei campi non autorizzati risulta realizzato tramite stufe a gas (37%) e stufe a legna (34%), spesso realizzate in proprio o recuperate, a volte con camini e bracieri; gli operatori sottolineano come si tratti nella maggior parte dei casi di situazioni altamente pericolose per la salute (emanazione di gas) e per la sicurezza (incendi, fughe).

Dati dal Questionario Il Mondo del Bambino

In linea con l'*assessment framework* inglese a cui si ispira, il questionario "Il Mondo del Bambino" (MdB) assume un approccio ecosistemico che tiene conto del sistema familiare, della rete sociale, della scuola frequentata dai bambini e dai ragazzi, dell'ambiente in generale, delle esigenze e della dimensione intrapsichica di ciascun membro della famiglia.

Il MdB è dunque uno strumento che intende offrire un supporto per gli operatori per giungere a una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia.

Lo strumento si compone di tre dimensioni fondamentali che sono i bisogni di sviluppo del bambino, le competenze dei genitori per soddisfare tali bisogni, i fattori familiari e ambientali che possono influenzare la risposta a tali bisogni. Le tre dimensioni sono articolate a loro volta in sottodimensioni che indicano per ogni bambino *di cosa ha bisogno per crescere, da chi si prende cura di lui, nel contesto in cui vive*.

Nella Tavola 6 si legge la percentuale delle compilazioni in T0-T1 rispetto ai bambini RSC coinvolti. A Cagliari, Catania, Firenze e Palermo, il questionario MdB è stato compilato per tutti i bambini in entrambe le somministrazioni, mentre per Genova, Milano e Reggio Calabria non è stato possibile effettuare il confronto in quanto è assente una delle due rilevazioni. L'analisi dei dati si riferisce dunque al 70% dei bambini RSC coinvolti.

Tavola 4 – MdB compilati in T0 e T1

Città	RSC Coinvolti	MdB T0-T1	%
Bari	8	6	75%
Bologna	6	6	100%
Cagliari	3	3	100%
Catania	23	23	100%
Firenze	8	8	100%
Genova	2	0	0%
Milano	10	0	0%
Napoli	22	19	86%
Palermo	6	6	100%
Reggio	18	0	0%
Roma	17	11	65%
Venezia	16	9	56%
Torino	12	12	100%
TOTALE	148	103	70%

Gli operatori segnalano un miglioramento per tutte le dimensioni, fatta eccezione per la dimensione “Abitazione”, che risulta essere l’unica con una differenza negativa tra le due valutazioni (-3%).

È interessante sottolineare, inoltre, che la dimensione che registra il miglioramento maggiore in termini di differenza tra le medie nei due tempi, è quella relativa al “Rapporto con la scuola e altre risorse educative” (+24%). Questo dato è particolarmente rilevante se si tiene conto che un’azione significativa del progetto aveva come obiettivo specifico il rafforzamento del partenariato scuola-famiglia.

Un ulteriore dato relativo agli effetti sul benessere del bambino può essere riscontrato nella lettura della Tavola 7 dalla quale si evince un miglioramento nelle valutazioni delle dimensioni del MdB. Tra le due rilevazioni diminuiscono infatti le valutazioni “Problema Moderato” e “Leggero Problema” a fronte di un evidente aumento (+209%) delle dimensioni valutate come “Evidente Punto di Forza”.

Dati dal pre-assessment/post-assessment

Pre-post assessment è uno strumento che trae spunto da alcuni lavori di Braconnier e Humbeeck (2006), che propone una traccia di riflessione utile ad avviare la conoscenza della situazione familiare, attraverso la raccolta di una pluralità di punti di vista. Esso cerca di comprendere la singolarità di ogni situazione familiare andando a costruire un accordo intersoggettivo (in équipe multidisciplinare) circa il significato da attribuire alle osservazioni raccolte, per iniziare a dare forma e contenuto alle decisioni da prendere al fine di tendere a una comprensione condivisa, non oggettiva, ma almeno in parte oggettivata) di una situazione.

Come guida per una riflessione condivisa e partecipata, il *Pre-assessment* si compone di 4 parti di analisi riferite a 4 diverse aree: A. storia e condizioni sociali della famiglia; B. Fattori di rischio e protezione; C. Capacità dei genitori di rispondere ai bisogni del bambino; D. Qualità

della relazione operatore sociale-famiglia e capacità di evoluzione della famiglia e da una parte finale di sintesi.

Lo strumento del *Pre-assessment* è pensato per essere utilizzato all'inizio e alla fine (nella versione del *Post-assessment*) dell'intervento, con la finalità di costruire un accordo sul significato da attribuire ai cambiamenti avvenuti; dare valore ai passi svolti e dare forma alle nuove decisioni da prendere.

I dati emersi dalla somministrazione della sola area D dello strumento ci restituiscono un cambiamento positivo tra la prima e la seconda somministrazione, rispetto alla valutazione che gli operatori fanno relativamente al loro rapporto con le famiglie. Indicando con 1 una relazione difficile e con 6 una relazione ottimale, si registra un miglioramento delle relazioni valutate con valori pari al 5 e al 6.

In particolare migliorano le relazioni con la mamma (39%) che vengono giudicate prevalentemente collaborative. Rispetto alla relazione operatore-papà, le valutazioni dei servizi segnalano un miglioramento nella qualità delle relazioni a cui corrisponde una diminuzione delle percentuali, tra T0 e T1, dei papà per i quali è assente la valutazione.

Per quanto riguarda le altre figure genitoriali, la relazione rimane invariata nel 74% dei casi, ma si segnala una diminuzione dal 50% al 33% delle valutazioni N/C (non classificate). Questo dato ci restituisce un possibile approfondimento della conoscenza del nucleo familiare del bambino RSC, avvenuto nel corso del progetto, tale da permettere all'operatore, nel T1, di valutare la sua relazione con le altre figure genitoriali, evidentemente più difficile all'inizio del progetto.

Dati dal Questionario sulle difficoltà e i punti di forza del bambino (SDQ)

Il questionario è stato compilato per i bambini dai 6 agli 11 anni dagli operatori (campo-scuola) e dagli insegnanti, mentre nelle classi della scuola secondaria di primo grado è stato compilato da dai bambini RSC (Target n=153; Confronto n=60). Questo questionario rappresenta pertanto uno strumento efficace per il confronto e l'integrazione dei diversi punti di vista sui bisogni e le risorse dei bambini e allo stesso tempo un'opportunità per riflettere sulle proprie difficoltà e sui propri punti di forza per i bambini della scuola secondaria.

Per quanto riguarda il Questionario SDQ auto compilato dagli studenti delle scuole secondarie di primo grado, la variazione dei punteggi relativi alle dimensioni "difficoltà" (Sintomi Emozionali; Problemi Comportamentali; Iperattività; Rapporto con i Pari), non sembrano subire cambiamenti tra i due tempi né nel gruppo Target, né nel gruppo Confronto.

Tuttavia se si osserva la variazione percentuale tra T0 e T1, il gruppo Target risulta avere, rispetto al gruppo Confronto, un miglioramento delle dimensioni: Sintomi Emozionali; Iperattività; Rapporto con i Pari, che registrano una variazione negativa dei rispettivi punteggi. Tale variazione indica una riduzione delle difficoltà dei bambini.

Se si analizza inoltre il cambiamento tra il totale dei problemi e i comportamenti prosociali misurati dal questionario si riscontra che:

- nelle classi Target diminuiscono le difficoltà complessive dei bambini, a fronte di un aumento delle difficoltà dei bambini del gruppo di Confronto;
- sebbene entrambi i gruppi riportino valori negativi rispetto ai comportamenti prosociali, i punteggi del gruppo Target sono inferiori a quelli del gruppo Confronto, indicando in questo modo un peggioramento più contenuto.

Rispetto al confronto tra i diversi punti di vista professionali, sono stati raccolti anche i questionari SDQ relativi a 122 bambini RSC che ci restituiscono le valutazioni di operatori campo, operatori scuola e insegnanti.

Dal confronto dei risultati emerge una differenza nelle valutazioni tra operatore campo e operatore scuola suddivisi si rileva una differenza di valutazioni tra Operatore Campo e

Operatore Scuola. Il Primo sembra riconoscere una diminuzione delle difficoltà tra l'inizio e la fine del progetto, mentre per l'operatore scuola le difficoltà sembrerebbero aumentare.

In particolare per l'operatore campo le dimensioni problematiche che vedono una riduzione dei valori medi sono "problemi comportamentale e "rapporto con i pari". Per l'operatore scuola, invece, i "problemi comportamentali" e l'"iperattività" sono le dimensioni che peggiorano durante il progetto. Le valutazioni degli insegnanti non sembrano cambiare nel corso del progetto.

Conclusioni

La lettura complessiva dei dati emersi attraverso gli strumenti di valutazione sembra ribadire la molteplicità e complessità dei fattori implicati nei processi di inclusione scolastica dei bambini RSC, già delineati dalla letteratura e desumibili dalle esperienze educative e sociali già realizzate in tale ambito di intervento.

Le evidenze emerse attraverso l'applicazione del piano di valutazione sono utili per:

- la verifica delle aree di efficacia di questa prima fase della sperimentazione;
- l'individuazione di direzioni di riprogettazione e miglioramento per lo sviluppo futuro del progetto.

I dati presentati nel presente report (relativi prevalentemente agli esiti) costituiscono una piattaforma iniziale di analisi che andrà integrata con gli elementi relativi ai processi di intervento e ai contesti nei quali le azioni si sono realizzate nel progetto.

In particolare, si sottolinea come gli esiti siano dipendenti dalle situazioni di partenza (abitative, familiari, di relazione con i servizi) in cui si trovano a vivere i bambini e per questo sia importante tenerne conto anche per adeguare le attività da portare avanti nel progetto in maniera che siano più rispondenti possibili ai bisogni.

L'evidenza che gli alunni che hanno partecipato al progetto in maniera continuativa hanno minori tassi di assenza è solo un primo effetto del progetto ma certamente non il solo. Per questo è necessario analizzare i risultati degli strumenti applicati nel contesto scolastico ("Disegno della classe", "Questionario sociometrico" e Questionario sulle preferenze del "Clima di classe") in maniera integrata, secondo il criterio metodologico della triangolazione degli strumenti, in modo da evitare l'adozione di una lettura lineare e semplificata dei fenomeni indagati.

Di seguito si riportano alcuni nuclei che gli esiti della valutazione suggeriscono come oggetto di ulteriori riflessioni e approfondimenti per tutti i soggetti partecipanti al percorso, a partire dalle esperienze realizzate e secondo la prospettiva dell'apprendimento di "saperi pratici" :

- secondo l'approccio della valutazione partecipativa e trasformativa, si è confermata l'importanza di disporre di una gamma di strumenti che utilizzano codici diversi per dare parola e integrare i punti di vista dei diversi attori partecipanti al percorso — compresi i bambini, che hanno espresso la propria voce attraverso il questionario "SDQ" e gli strumenti applicati nel contesto scolastico — per costruire una comprensione più ampia della situazione e un piano di intervento che sia realmente coerente con i bisogni e le risorse rilevati. A questo proposito, il confronto tra le differenti prospettive professionali degli operatori emerse con particolare evidenza attraverso il questionario SDQ potrebbe facilitare il lavoro integrato in équipe;
- uno strumento (il "Questionario sulle preferenze del clima di classe", che è stato compilato dai ragazzi delle scuole secondarie di primo grado del gruppo Target e del gruppo di Confronto) ha consentito in particolare di connettere la sua specifica area di indagine (la valutazione del clima cooperativo stabilitosi nella classe) con un intervento previsto nella sperimentazione a scuola (il percorso di apprendimento cooperativo proposto a scuola). I risultati del questionario, con l'aumento nel gruppo Target al T1 delle percentuali riferite al clima cooperativo, possono pertanto essere considerati come una prima, anche se ancora parziale, verifica degli effetti dell'innovazione didattica del

cooperative learning sulla percezione di benessere sociale da parte degli studenti nella propria classe. Analogamente, la valutazione evidenzia come siano aumentati, secondo il punto di vista degli operatori, i valori relativi alla maggior parte delle dimensioni del MdB. In particolare, si registra un incremento pari al 24% per la dimensione della “Relazione della famiglia con la scuola e le altre risorse educative”, mentre la dimensione che registra la maggiore variazione percentuale negativa è la dimensione “Abitazione”. Questi risultati sembrerebbero confermare l’efficacia delle azioni previste nella sperimentazione per promuovere la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola e, parallelamente, la difficoltà di gestire le problematiche collegate all’urgenza abitativa dei bambini RSC;

- i dati del questionario sociometrico, con la diminuzione alla fine della sperimentazione della percentuale delle scelte ricevute e dell’“indice di coesione” da parte del gruppo Target di tutti i bambini coinvolti e del sottogruppo dei bambini RSC, sembrerebbero mettere in evidenza come la coesione della classe sia fisiologicamente un processo graduale che richiede tempo di strutturazione e un intensivo investimento educativo da parte della scuola. Mentre quindi le scelte effettuate dai bambini nella fase iniziale dell’anno scolastico rispecchierebbero percezioni tanto immediate quanto provvisorie di simpatia reciproca, con l’evolversi delle dinamiche interpersonali tra compagni e tra bambini e insegnanti, le preferenze arrivano a fondarsi su criteri più definiti e stabili di affinità, che risentono dell’influenza di rappresentazioni ed esperienze concrete di relazione, a cui sarebbero legate le variazioni di punteggio. Come sostiene l’“ipotesi del contatto”, non è infatti sufficiente la vicinanza per prevenire e contrastare la formazione di stereotipi negativi o le forme di esclusione in un gruppo, quanto la programmazione intenzionale di occasioni di conoscenza e la condivisione di obiettivi comuni e interdipendenti. L’avvio della sperimentazione con le classi iniziali della scuola primaria e secondaria permetterà in questo senso di continuare a promuovere e accompagnare nel prossimo anno scolastico delle dinamiche di interazione collaborativa tra i bambini, di valorizzazione di differenze e comunanze reciproche e di gestione positiva delle divergenze.
- come già detto sopra, la diminuzione di alcuni valori del questionario sociometrico va riletta in maniera complementare con i risultati del “Disegno del classe”, in cui si registra un aumento tra i due tempi dei bambini disegnati e soprattutto del numero di autorappresentazioni di sé, indicatori di una maggiore livello di coesione nella classe;
- si sottolinea come il miglioramento della relazione tra i servizi e le famiglie, messo in luce da alcuni strumenti, come il pre-post assessment, potrebbe essere ricondotto al processo di partecipazione dei genitori e dei bambini che il progetto ha previsto tra i suoi obiettivi.
- Nell’analisi dei dati e nel confronto degli esiti tra gruppo target e gruppo confronto è necessario tener conto di un aspetto che potrebbe aver influenzato i risultati finali: il diverso contesto abitativo nel quale i bambini RSC vivono.

Infatti, i bambini RSC del gruppo target vivono per il 41% in campi non autorizzati e il 26% autorizzati, mentre la situazione abitativa dei bambini RSC del gruppo confronto sembra essere migliore in quanto solo il 5% vive in campi non autorizzati e il 45% in campi autorizzati.

Questa differenza si attribuisce prevalentemente al fatto che a Catania, Napoli e Palermo (città in cui le condizioni abitative dei Bambini RSC sono maggiormente precarie), si sono verificati degli eventi che non hanno permesso di individuare un gruppo confronto. A Catania all’inizio dell’anno non erano iscritti altri bambini RSC da inserire nel gruppo confronto; a Napoli durante l’anno scolastico le famiglie dei alunni RSC hanno abbandonato il campo a causa di incendi dolosi; a Palermo non è stato possibile reperire i dati su bambini RSC.

La più stabile condizione abitativa dei bambini RSC del gruppo confronto, può aver influenzato la continuità nella frequenza a scuola e aver quindi favorito dei processi di inclusione dei bambini RSC nel gruppo classe.

5.4 Progettazione delle attività per l'annualità 2014-15 (Seconda fase: giugno- dicembre 2014)

La seconda parte dell'annualità 2014 è stata dedicata alla valutazione degli elementi emersi per la ri-progettazione delle attività, alle ridefinizione del sistema di valutazione e all'avvio delle attività attraverso la stipula delle convenzioni tra Ministero del lavoro e delle politiche sociali e le amministrazioni delle città riservatarie L. 285 aderenti.

5.4.1 Obiettivi e attività per la seconda annualità

La proposta progettuale per l'anno 2014/2015 si fonda sull'esperienza di lavoro condivisa nel corso del primo anno del progetto e sulle indicazioni raccolte in sede di Tavolo di coordinamento delle città riservatarie L. 285.

Le finalità generali del Progetto, in continuità con la proposta del primo anno, sono: favorire processi di inclusione dei bambini RSC; costruire una rete di collaborazione tra le città riservatarie; promuovere la disseminazione di buone prassi di lavoro e di saperi, valorizzando le esperienze locali già attivate sui territori aderenti.

Nella seconda annualità di progetto viene confermato il carattere sperimentale dell'iniziativa la quale si sostanzia in diversi aspetti: nell'impianto organizzativo e nell'approccio di sistema (attivazione dei Tavoli locali e delle Équipe multidisciplinari), nell'impulso dato all'ente locale affinché si riappropri delle problematiche dei minori RSC in stretta collaborazione con l'istituzione scolastica, nell'attuazione di un unico progetto nazionale sviluppato su diversi territori che hanno la possibilità di dialogare e confrontarsi, nel tentativo di fornire un sistema di valutazione comparabile che accompagni in itinere gli interventi. Non ultimo e sicuramente molto importante, il fatto che il progetto, almeno nella sua parte relativa alla scuola, sia indirizzato a tutti i bambini, gli insegnanti e le famiglie e non solo alla comunità RSC, e sia pensato come una risorsa condivisibile.

Operativamente anche nella seconda annualità il progetto prevede una serie di azioni concentrate in due ambiti di vita dei bambini e adolescenti RSC: la scuola e il campo/contesto abitativo, confermando l'idea - guida che scuola e famiglia siano centrali e imprescindibili nel definire il percorso di inclusione dei bambini e degli adolescenti.

Viene confermata inoltre la scelta di realizzare le attività nelle prime classi della scuola primaria o secondaria di I grado, per incidere fin da subito in un momento cruciale quando si vengono a creare le basi per una positiva interazione tra il corpo docente e le famiglie e i bambini e tra i bambini stessi.

5.4.2 Città aderenti, dati di contesto e partecipazione

La seconda annualità del Progetto Nazionale viene svolta in 11 città (Bari, Bologna, Catania, Firenze, Genova, Napoli, Milano, Roma, Reggio Calabria, Torino e Venezia) e le attività vedono coinvolte **36 scuole** di cui 27 del ciclo della primaria e 9 della secondaria di primo grado. In totale partecipano alle attività 88 classi: 68 per il ciclo della primaria e 20 della secondaria di primo grado.

Nel complesso, al 10 marzo 2015, gli **alunni** coinvolti sono **oltre 1900**, tra loro **294 sono alunni RSC**, 246 iscritti alla primaria e 48 alla secondaria di primo grado.