

## Difficoltà di apprendimento di preadolescenti e adolescenti out-of-home care: implicazioni per la scuola, sfide per la ricerca e nuove direzioni formative

### Learning difficulties for out-of-home care pre-teens and teenagers: school implications, research challenges and new educational directions

Paola Ricchiardi

University of Turin, Dept. of Philosophy and Education, Turin (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Ricchiardi, P. (2022). Learning difficulties for out-of-home care pre-teens and teenagers: school implications, research challenges and new educational directions. *Italian Journal of Educational Research*, 29, 49-61. <https://doi.org/10.7346/sird-022022-p49>

**Corresponding Author:** Paola Ricchiardi  
Email: [paola.ricchiardi@unito.it](mailto:paola.ricchiardi@unito.it)

**Copyright:** © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** August 16, 2022

**Accepted:** October 10, 2022

**Published:** December 20, 2022

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi.org/10.7346/sird-022022-p49>

#### Abstract

Studies on Adverse Childhood Experiences (ACEs) have increased in different countries, to identify their short- and long-term effects on minor life trajectories. Particular attention was paid to the negative effects of ACEs on school integration and learning. International research has consistently attested and with convergence, in various countries, the presence of learning difficulties among minors who spent a period of time in contest with numerous risk factors, prior to placement. Studying our context, especially with attention to identifying protective factors, is important to prevent the difficulties of children in OOHc. In this contribution, we present a survey in the Municipality of Turin in the years 2021/22 with a sample of 111 minors (from 10 to 17 years), partly in foster care and partly in residential service, aimed to describe the phenomenon in the two conditions and the protective factors, for improvement of the care system. The research also investigates the support strategies used by educators to cope with these difficulties. The results of the survey have significant educational implications, for the initial and in-service training of educators. New challenges also emerge for pedagogical research on the subject, more frequently approached from other perspectives (sociological, psychological, legal).

**Keywords:** scholastic difficulties; protective factors; out-of-home care; foster care; educators.

#### Riassunto

Gli studi sulle Adverse Childhood Experiences (ACE) si sono moltiplicati nei diversi Paesi, consentendo di individuarne gli effetti, a breve e a lungo termine, sulle traiettorie di vita dei minori che le hanno sperimentate. Particolare attenzione è stata dedicata alle conseguenze negative di tali condizioni sull'integrazione scolastica e sull'apprendimento. La ricerca internazionale ha attestato da tempo in modo consistente e con convergenze in diversi Paesi, la presenza di difficoltà di apprendimento tra i minori che hanno trascorso, prima dell'accoglienza, un periodo di tempo in contesti con numerosi fattori di rischio. Studiare il fenomeno anche nei nostri contesti, specie con uno sguardo attento a rilevare i fattori protettivi, risulta importante per realizzare interventi educativi adeguati a prevenire o a contrastare le difficoltà di minori Out-of-Home Care. In questo contributo, presentiamo un'indagine realizzata nel Comune di Torino negli anni 2021-22, con un campione di 111 ragazzi (dai 10 ai 17 anni), in parte in affidamento e in parte accolti in struttura, volta a descrivere il fenomeno nelle due condizioni e ad individuare i fattori protettivi, al fine di rilevare gli ambiti di miglioramento del sistema di cura. La ricerca approfondisce anche le strategie di supporto utilizzate dagli educatori per far fronte a tali difficoltà. Gli esiti dell'indagine presentano implicazioni rilevanti, per la formazione iniziale e in servizio dei professionisti dell'educazione. Nuove sfide emergono anche per la ricerca pedagogica sul tema, più frequentemente affrontato da altre prospettive (sociologica, psicologica, giuridica).

**Parole chiave:** difficoltà scolastiche; fattori protettivi; minori in accoglienza; affidamento; educatori.

## 1. Quali fattori protettivi per il successo scolastico dei minori Out-of-Home Care?

Le Esperienze Sfavorevoli Infantili (ESI o Adverse Childhood Experiences) possono essere definite “situazioni e condizioni di vita che sono causa di stress intensi e ripetuti, vissuti da bambini e bambine nel corso della loro infanzia” (Visci, 2022, p. 37). Si tratta della trascuratezza fisica ed emotiva, dell’assenza di uno o di entrambi i genitori, della violenza assistita, della presenza di adulti con disturbi psichiatrici o psicologici gravi, con dipendenze o problemi giudiziari, del maltrattamento fisico e dell’abuso (Onofri et al., 2016). L’esposizione continuativa a tali fattori di rischio, essendo fonte di uno stress cronico, ha effetti sul sistema neurologico, immunitario e ormonale (Bellis et al., 2018), con il rischio di inficiare, se non precocemente mitigati, lo sviluppo fisico, cognitivo ed emotivo del bambino. I danni subiti dai minori si manifestano in vario modo e in vari contesti, tra cui la scuola, con conseguenze negative sull’apprendimento e sull’*engagement* scolastico (Chamberland et al., 2015). Studi estensivi condotti in diversi Paesi attestano in modo convergente e consistente le distanze importanti dei minori in accoglienza rispetto ai pari, in termini di prestazioni scolastiche, integrazione in classe, entità e frequenza dei provvedimenti disciplinari, incidenza del ritardo e della dispersione, tipologia dei percorsi secondari scelti e frequenza dell’università (Berridge, 2012). Il successo scolastico costituisce però uno dei maggiori fattori protettivi per promuovere traiettorie di vita positive (Forsman et al., 2016), come attestato anche da ricerche sulla resilienza dei *care leavers* (Pandolfi, 2019). Livelli maggiori di qualificazione sono peraltro connessi a migliori prospettive di inserimento lavorativo e sociale nell’età adulta. Si sono dunque più recentemente sviluppati filoni di ricerca che indagano come il sistema di cura possa favorire una buona riuscita di tali minori. Studiare i fattori protettivi favorisce la progettazione di interventi di supporto adeguati.

### 1.1 Accoglienza come fattore protettivo

Un ampio studio di Sinclair et al. (2020) evidenzia innanzitutto come la stessa accoglienza costituisca un fattore protettivo importante. Gli studiosi inglesi paragonano, utilizzando dati nazionali, le performance scolastiche di bambini e ragazzi in accoglienza (n=6236), con quelle di minori seguiti dai servizi per difficoltà familiari, che non ne hanno però determinato l’allontanamento da casa, quindi più lievi (n=20.838). Gli esiti scolastici dei due gruppi risultano simili a 7 anni: ambedue si collocano una deviazione standard sotto la media del gruppo di controllo, ovvero minori di pari età non seguiti dai servizi (n=605.102). Sono però i minori rimasti nella famiglia d’origine in presenza di fattori di rischio (benché più lievi e senza il trauma dell’allontanamento), quelli che hanno poi le maggiori difficoltà scolastiche: nella scuola secondaria di secondo grado si assiste infatti ad un progressivo declino del gruppo di ragazzi che sono rimasti in situazioni familiari con fattori di rischio, a fronte di una maggiore stabilità degli esiti raggiunti dai minori in accoglienza.

### 1.2 Importanza della tempestività, della stabilità dell’accoglienza e della frequenza scolastica

Sinclair et al. distinguono inoltre i minori che sono stati accolti durante la scuola primaria, “early entrants” (spesso allontanati per fattori rilevanti: maltrattamento, abuso o incuria grave), da coloro che sono stati accolti dopo i 10 anni, “later entrants”. I bambini accolti prima dei 10 anni conseguono punteggi più bassi nelle prove nazionali a 7 anni (forse perché i fattori di rischio che ne hanno determinato l’allontanamento risultano più gravi), ma poi progressivamente recuperano (pur rimanendo comunque sotto la media dei coetanei). Invece i minori per i quali sono stati disposti interventi tardivi mostrano, a 7 anni, performance scolastiche più elevate del gruppo precedente, ma poi manifestano un declino, che probabilmente è difficile da mitigare con pochi anni di accoglienza. Sviluppano frequentemente infatti problemi comportamentali ed emotivi importanti. Conferme in questo senso derivano da numerosi altri studi che individuano la soglia dei 10 anni come punto di svolta (Drew & Banerjee, 2019) e la permanenza medio-lunga in accoglienza come fattore protettivo. A questo proposito, Wade et al. (2011) hanno paragonato le performance di minori rientrati in breve tempo in famiglia con quelle di ragazzi rimasti in accoglienza per un periodo lungo, con fattori di rischio apparentemente simili. Questi ultimi hanno evidenziato una miglior

riuscita scolastica. Esiti simili emergono dallo studio inglese condotto su larga scala da Sebba et al. (2015) che ha individuato come variabili rilevanti per promuovere il successo a scuola di tali minori: la tempestività degli interventi di messa in protezione e, per coloro che vengono accolti dopo i 10 anni, la permanenza presso la famiglia affidataria o in struttura per un periodo medio-lungo. Lo studio ha individuato inoltre come fortemente incidente la stabilità della frequenza scolastica, in buona parte connessa alla stabilità della cura. L'importanza di evitare continue transizioni scolastiche e di curare la continuità viene confermata da diversi altri contributi (Hansson, & Gustafsson, 2020). Goding et al. 2022 nella loro *systematic review*<sup>1</sup> hanno focalizzato l'attenzione invece sulla voce dei ragazzi in accoglienza, per individuare i fattori che loro stessi citano come favorevoli per l'adattamento scolastico e l'apprendimento. Le percezioni dei ragazzi risultano coerenti con gli esiti precedentemente esposti: i ragazzi ritengono che al loro successo/insuccesso a scuola abbia contribuito soprattutto la stabilità/instabilità del collocamento e della frequenza scolastica, anche perché avrebbe consentito/impedito loro di salvaguardare le relazioni con i pari.

### 1.3 Tipologia e qualità dell'accoglienza e delle figure adulte di riferimento

Alcuni studi hanno evidenziato una differenza significativa negli esiti scolastici a seconda della tipologia di accoglienza: si rileva un'incidenza maggiore dei problemi scolastici nei bambini e ragazzi accolti in struttura, rispetto ai minori in affidamento familiare (Vinnerljung et al., 2010). Nella *systematic review* di Goding et al. 2022, i ragazzi in accoglienza interpellati citano come incidenti sul loro percorso scolastico anche alcuni fattori connessi con la "qualità dell'accoglienza". Essi affermano che la permanenza per un periodo di tempo medio-lungo in un contesto sicuro, "caldo" e sereno ha permesso loro di meglio affrontare le difficoltà e di contrastare i problemi emozionali che più interferiscono con la scuola. La relazione con un adulto adeguatamente supportivo viene citata dai ragazzi come elemento fondamentale per la riuscita scolastica. Si tratta di adulti con aspettative realistiche e positive. Per la scuola in specifico, si tratta di insegnanti competenti, attenti, non pressanti e capaci di attivare interventi di supporto non stigmatizzanti, perché i ragazzi non si percepiscano diversi dagli altri.

### 1.4 Caratteristiche personali incidenti

Alcuni studi hanno valutato anche l'incidenza sulle difficoltà di apprendimento dei minori in accoglienza delle caratteristiche personali (es. genere, appartenenza etnica...) e della tipologia di difficoltà esperite nella prima infanzia. In questa linea si colloca la *systematic review* realizzata da O'Higgins et al. (2017), che ha individuato 39 studi realizzati tra il 1990 e il 2016 (su 88.775 minori in affido familiare a terzi o a parenti, in Paesi ad alto reddito), volti a rilevare le relazioni tra fattori di rischio e di protezione e il successo scolastico dei minori affidati. I fattori considerati sono stati più di 70 nei diversi studi. Secondo tali ricerche le variabili personali che possono favorire il successo scolastico sono il genere femminile, l'essere autoctoni e la capacità di conservare aspettative positive.

La ricerca su tali tematiche in Italia è ancora limitata<sup>2</sup>. Sarebbe invece importante poter disporre di evidenze nel nostro Paese sui fattori protettivi da attivare per i minori Out-Of-Home-Care. Le specificità del sistema di istruzione e delle strategie di accoglienza non rendono infatti sempre direttamente applicabili gli esiti conseguiti in altri Paesi. Presenteremo dunque di seguito un'indagine che ha preso in considerazione i fattori rilevanti indicati dalla letteratura internazionale, per valutarne l'incidenza nei nostri contesti.

1 Gli studiosi hanno preso in considerazione 11 studi realizzati tra il 2010 e il 2019.

2 Un contributo interessante in questa linea è stato fornito dal progetto "Brighter Future: Strumenti innovativi per favorire processi di resilienza" (coordinato in Italia da C. Sità, Università di Verona). <http://brighterfutureproject.eu/>

## 2. L'indagine

### 2.1 Il contesto, il campione, lo strumento

L'indagine è stata condotta negli anni 2021 e 2022 nel Comune di Torino su un campione di minori allontanati dalla famiglia d'origine e accolti o in struttura o in affido a terzi. Costituiscono lo 0,26% della popolazione minorile torinese e il 2% di tutti gli interventi socio-educativi realizzati a favore dei minori (il 98% è costituito da interventi semiresidenziali, con il supporto dell'educativa di territorio o domiciliare, di centri diurni, aggregativi... o prevede l'inserimento in strutture con un genitore o in affidamento a parenti). Si tratta dunque di minori con situazioni familiari molto compromesse, con numerosi fattori di rischio presenti nel nucleo d'origine (oltre 2 fattori di rischio in media<sup>3</sup>). L'indagine, condotta tramite questionario online, è stata rivolta all'intera popolazione di affidatari e di strutture che collaborano con il Comune, ma la risposta è stata del 35% (circa 1 su 3) per gli affidi a terzi e del 19% per le comunità minori.

Le risposte ottenute riguardano 61 ragazzi in affido familiare dai 10 ai 17 anni, per i quali hanno risposto i genitori affidatari, e 50 minori accolti in struttura di pari età, per i quali hanno risposto gli educatori. Si è deciso di focalizzare l'attenzione sui minori a partire dai 10 anni, in quanto si tratta del periodo di transizione alle secondarie, considerato particolarmente a rischio per questa fascia di popolazione (Drew & Banerjee, 2019).

Lo strumento è stato adeguatamente differenziato per i due sotto-campioni individuati, al fine di rilevare anche elementi specifici dei due sistemi di accoglienza. Con ambedue i destinatari sono stati indagati: le variabili di sfondo (genere, età attuale e di ingresso all'accoglienza; background migratorio; motivi di allontanamento); le difficoltà generali mostrate dai minori in ingresso all'accoglienza; la presenza o meno di problemi di apprendimento e la tipologia degli stessi; la qualità della collaborazione e del supporto della scuola e i progressi effettuati. Con gli educatori sono state approfondite anche le strategie specifiche utilizzate per far fronte alle difficoltà di apprendimento mostrate dai minori<sup>4</sup>.

### 2.2. Gli scopi

Lo studio intende rispondere alle seguenti domande: risultano più a rischio di insuccesso scolastico i minori in affido o i minori in struttura? Ci sono fattori d'ingresso che differenziano in modo significativo le due popolazioni e possono incidere in maniera differenziale sulle difficoltà di apprendimento? Quali fattori protettivi attiva il contesto di accoglienza? Quali bisogni formativi emergono per i professionisti dell'educazione? La presente indagine intende offrire infatti anche elementi di riflessione per le professionalità educative. Si è focalizzata l'attenzione infatti non solo sulla frequenza, entità e tipologia delle difficoltà di apprendimento presentate dai minori, ma anche sulle strategie utilizzate per far fronte alle stesse da parte dei professionisti.

### 2.3. Gli esiti

a) Ci sono differenze nell'incidenza e nella tipologia di difficoltà di apprendimento nei due campioni?

Se si paragona l'incidenza delle difficoltà di apprendimento nei due contesti di accoglienza, si evidenzia una differenza importante tra la condizione di affidamento e quella di inserimento in struttura, a favore dell'affido, a conferma di esiti di ricerche precedenti (Vinnerljung et al., 2010). La connessione tra la tipologia di accoglienza e la presenza o meno di difficoltà di apprendimento è infatti significativa (X quadro = 9.76;  $p = 0.002$ ), con un'incidenza all'88% delle difficoltà di apprendimento nei minori accolti in struttura e del 66% nel campione di minori accolti in affidamento (fig. 1).

3 L'elaborazione dei dati relativi agli interventi socio-educativi realizzati nel Comune di Torino è avvenuta nell'ambito di una convenzione tra la Divisione Servizi Sociali del Comune di Torino e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione dell'Università di Torino.

4 In un contributo precedente erano state approfondite le strategie degli affidatari (Ricchiardi & Coggi, 2021).

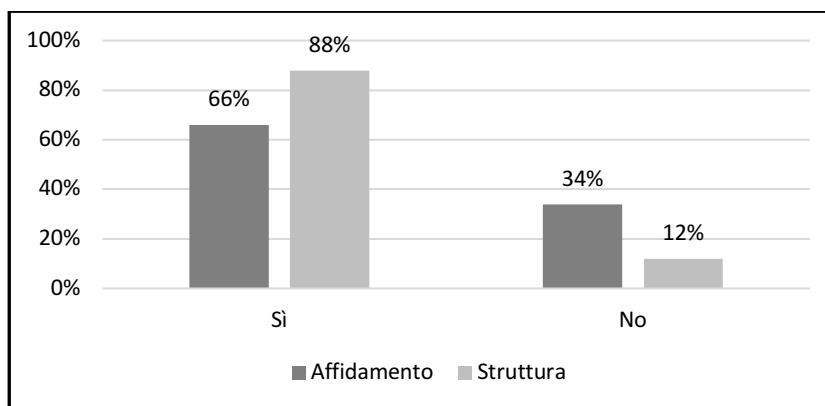


Fig. 1 - Difficoltà di apprendimento

Per quanto riguarda le specifiche difficoltà di apprendimento presenti nei due campioni considerati (fig. 2), emerge innanzitutto un'incidenza di ragazzi con disabilità certificata lievemente superiore in struttura (14%) e di poco inferiore in affidamento (11%)<sup>5</sup>. In tutti e due i casi si tratta di un'incidenza elevata, rispetto alla media italiana che si attesta intorno al 3,10%<sup>6</sup>. Risulta dunque che un minore con disabilità ha quattro/cinque volte la probabilità di essere accolto al di fuori della famiglia d'origine rispetto agli altri. A conferma anche di dati di ricerche in altri Paesi che denunciano una sovra rappresentazione dei minori con bisogni educativi speciali in accoglienza (Zetlin, Weinberg & Shea 2006).

Anche le percentuali di DSA risultano simili nelle due condizioni di accoglienza (19% in struttura; 20% in affido), ma decisamente più elevate della media italiana, che è del 3,2%<sup>7</sup>. L'incidenza delle difficoltà specifiche di apprendimento è più di sei volte superiore nel campione di minori in accoglienza rispetto ai pari.

Le difficoltà linguistiche sono meno rappresentate e sono superiori in struttura (8%).

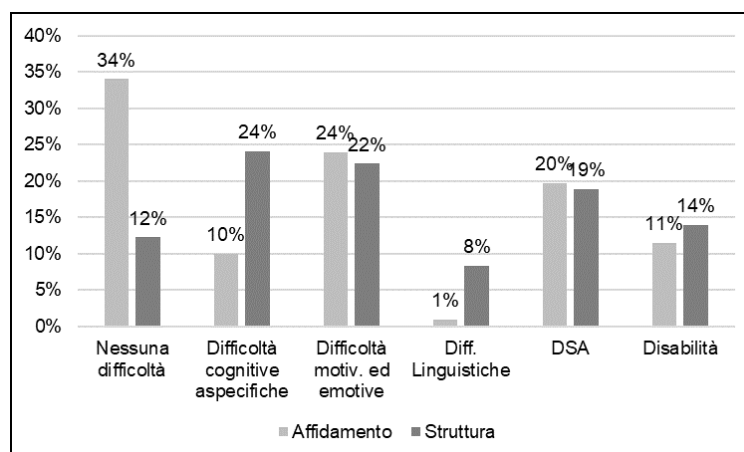


Fig. 2 – Incidenza delle difficoltà a seconda della collocazione

Le difficoltà prevalenti risultano essere quelle motivazionali e di autoregolazione emotiva, con percentuali simili in affido (24%) e in comunità (22%). Le Esperienze Sfavorevoli Infantili sembrano dunque avere un effetto importante soprattutto sullo sviluppo emotivo-affettivo, generando problemi motivazionali

5 Il dato risulta in linea con quelli della popolazione forniti dalla Casa dell'affidamento di Torino: 14% disabili sul totale in affidamento residenziale (2021) ([http://www.comune.torino.it/casaffido/dati/affidamenti\\_2021.pdf](http://www.comune.torino.it/casaffido/dati/affidamenti_2021.pdf) ultima visita 31 luglio 2022).

6 Dati MIUR 2019 ([https://istruzione.cittametropolitana.genova.it/sites/default/files/bp-allegati/Focus\\_Integrazione\\_scolastica\\_AS2017\\_18.pdf](https://istruzione.cittametropolitana.genova.it/sites/default/files/bp-allegati/Focus_Integrazione_scolastica_AS2017_18.pdf) ultima visita 31 luglio 2022).

7 Dati INVALSI 2020 (<https://www.invalsiopen.it/quanti-alunni-dsa-italia/> ultima visita 31 luglio 2022).

e di autoregolazione, in ambedue i contesti di accoglienza, che si manifestano in modo dirompente a scuola, con conseguenti significativi provvedimenti disciplinari (Liu et al., 2014; Sebba et al., 2015).

Le difficoltà cognitive aspecifiche si riscontrano invece maggiormente in comunità (24%) e meno in affido (10%).

Proprio sulle difficoltà linguistiche, cognitive aspecifiche e quelle affettive centeremo l'attenzione, in quanto fortemente connesse con le condizioni ambientali di crescita e sviluppo e con le strategie di supporto attivate.

b) Ci sono caratteristiche differenziali in ingresso nei due contesti di accoglienza potenzialmente incidenti sulle difficoltà di apprendimento?

*Variabili di sfondo*

Per quanto riguarda il campione degli "affidati", l'età media è di 13 anni e mezzo, accolti in affidamento in media da 5 anni (con oscillazioni da 1 a 17 anni), con una lieve prevalenza maschile (57% del campione) e un'ampia rappresentanza di minori stranieri, 39% del campione (di cui 11% di prima generazione e 28% di seconda generazione). A questi si aggiunge un 14% di figli di coppia mista. Oltre la metà dei minori del campione in affido ha dunque un background migratorio (53%).

L'età media dei minori accolti in struttura è lievemente più elevata, 14 anni, inseriti in media un anno e mezzo prima. Quindi si tratta di ragazzi giunti in accoglienza decisamente più tardi rispetto al campione degli affidati. Si rileva una prevalenza maschile più spiccata (64%). Il 36% dei soggetti presenti nelle strutture ha un *background* migratorio (22% stranieri di prima generazione; 14% stranieri di seconda generazione) a cui si aggiunge un 14% di figli di coppia mista. Si raggiunge così il 50% dei ragazzi in struttura con un background migratorio.

Si può ipotizzare che non ci siano grandi distorsioni campionarie rispetto ad alcune variabili rilevanti per la ricerca, in quanto le caratteristiche dei due campioni risultano in linea con quelle della popolazione di minori seguiti dai servizi nel contesto considerato. Secondo i dati relativi all'anno 2021 del Comune di Torino<sup>8</sup>, il 55% dei beneficiari degli interventi residenziali e semiresidenziali sono di genere maschile e quasi la metà degli interventi di protezione dei minori sono rivolti a famiglie straniere. Si tratta circa del doppio della percentuale di minori stranieri inseriti nelle scuole torinesi (19,15%)<sup>9</sup>, confermando la maggior fragilità della famiglia straniera (Coggi & Ricchiardi, 2012).

Anche per le Esperienze Sfavorevoli Infantili si rileva che sono rappresentati, in tutti e due i sotto campioni, i fattori citati presenti nella popolazione generale.

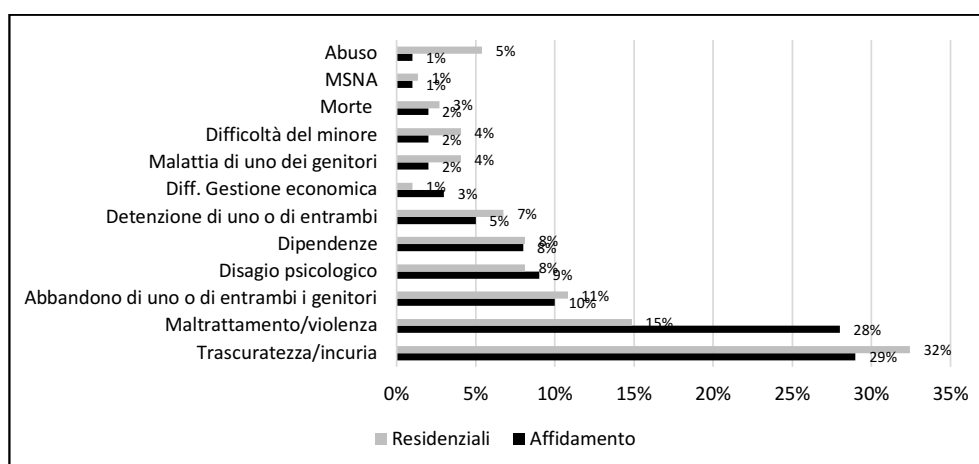


Fig. 3 – Esposizione ad Esperienze Sfavorevoli infantili

<sup>8</sup> Dati e statistiche-Casa dell'affidamento di Torino (<http://www.comune.torino.it/casaffido/dati.htm>)

<sup>9</sup> [http://www.comune.torino.it/statistica/osservatorio/stranieri/2019/pdf/17\\_-\\_Introduzione\\_Direttore\\_Generale+\\_alun-nistranieri\\_2019\\_2020.pdf](http://www.comune.torino.it/statistica/osservatorio/stranieri/2019/pdf/17_-_Introduzione_Direttore_Generale+_alun-nistranieri_2019_2020.pdf)

Nei due sotto-campioni si rilevano distribuzioni simili. Le poche differenze riguardano la maggior presenza in comunità di minori con situazioni di abuso o sospetto abuso (+4%) e di minori allontanati per incuria (+3%), mentre per gli affidi la maggior presenza di minori allontanati per violenza e maltrattamento (+13%). In ambedue i campioni si evidenzia la copresenza di più fattori di rischio contemporaneamente (da 1 a 6). La media dei motivi di allontanamento dalla famiglia d'origine per i minori affidati ( $m=2,55$ ) non è significativamente differente rispetto a quella riscontrata nel campione dei minori in struttura ( $m=2,32$ )<sup>10</sup> e neppure da quella rilevata nella popolazione.

In sintesi dunque nel gruppo in affido emerge un ingresso in accoglienza più precoce (8 anni e mezzo in media); una maggior stabilità nella cura (in media sono arrivati 5 anni prima); una maggior presenza femminile (+7%); una prevalenza di minori allontanati per maltrattamento. Nel gruppo in comunità si rileva invece: un ingresso tardivo (in media a 12 anni e mezzo); una minor stabilità; una maggior presenza di maschi (+7%) e di stranieri di prima generazione (+11%), un'incidenza maggiore di minori allontanati per abuso o sospetto abuso (+4%) e per incuria (+13%).

#### *Descrizione di bisogni e difficoltà in ingresso da parte degli adulti accudenti*

È stata rilevata anche la percezione degli adulti di riferimento rispetto ai bisogni e problemi manifestati dai minori accolti in ambito cognitivo, emotivo-affettivo, comportamentale e relazionale, per meglio caratterizzarne il profilo dei ragazzi (fig. 4).

Gli affidatari segnalano prevalentemente difficoltà affettive e comportamentali, mentre gli educatori rilevano carenze in tutti gli ambiti, con una prevalenza di problemi relazionali. Le difficoltà di tipo cognitivo sembrano essere le meno incidenti in tutti e due i campioni, ma comunque più presenti in comunità. Si ipotizza dunque un'incidenza importante di problemi non di tipo cognitivo sul successo scolastico in ambedue i contesti di accoglienza.

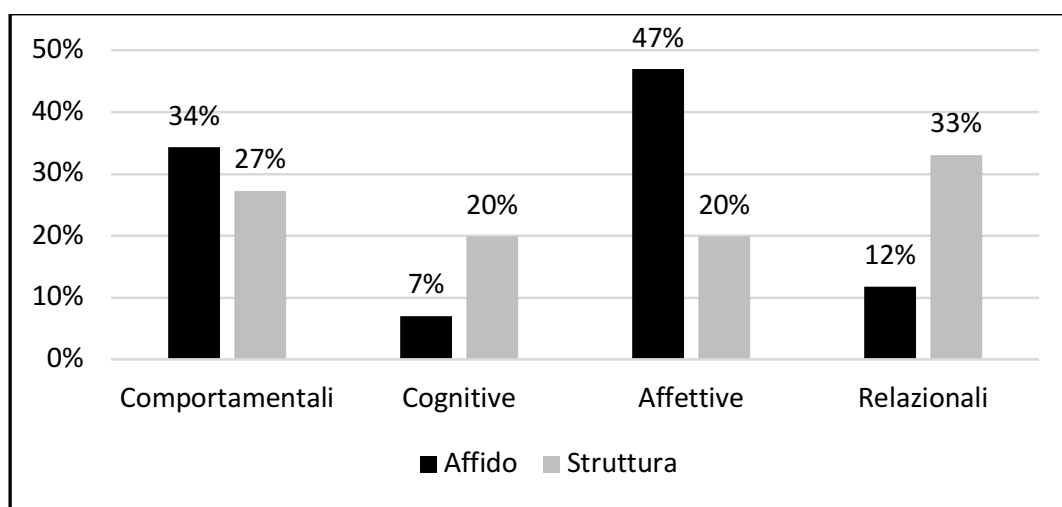


Fig. 4 – Difficoltà in ingresso

Per spiegare in parte le differenze nei profili emersi, occorre considerare anche che il campione di minori affidati è giunto in accoglienza in media a 8 anni e mezzo, età in cui si evidenziano forse maggiormente i bisogni affettivi. I ragazzi presenti in struttura sono giunti invece intorno ai 12 e mezzo, età in cui entrano in gioco in maniera importante le dinamiche relazionali con i pari e con gli adulti (specie in un contesto comunitario).

Si può però anche ipotizzare che incida la diversa percezione degli osservatori (affidatari/educatori).

<sup>10</sup> Esiti in linea sia con le rilevazioni effettuate sulla popolazione di minori allontanati nel Comune di Torino, sia con ricerche precedenti realizzate con un campione piemontese (Ricchiardi, 2020) e con un campione italiano (Ricchiardi & Coggi, 2021)

In tutti e due i campioni gli adulti segnalano una media di più di 2 difficoltà importanti per ogni ragazzo ( $m=2,19$  nei minori in affido, con  $d.s.=1,01$ ; e  $m=2,43$  nei minori in struttura, con  $d.s.=0,90$ ). Non si rilevano differenze significative rispetto al numero di difficoltà attribuite ai minori in affido e in comunità. Si delinea solo una maggior variabilità nei minori in affido.

Sono state individuate invece alcune relazioni significative tra il numero di difficoltà segnalate dagli adulti e alcune caratteristiche dei minori, ma solo per il sottocampione in affidamento, in cui il dato varia maggiormente. In particolare, si è riscontrata una correlazione significativa tra l'età all'arrivo e il numero di difficoltà presentate ( $r=0,31$ , con  $p=0,016$ ): al crescere dell'età aumentano anche i problemi. Si rileva inoltre una connessione significativa tra il genere e il numero di problemi complessivi: questi sono infatti più presenti tra i maschi piuttosto che nelle ragazze ( $X$  quadro = 3.99.  $p = 0.046$ ).

Infine si evidenzia una correlazione significativa tra il numero di fattori di rischio e il numero dei problemi/bisogni mostrati dai minori ( $r=0,29$ , con  $p=0,03$ ), in linea con la letteratura internazionale che indica effetti negativi dell'esposizione prolungata a più fattori di rischio (Clemens et al., 2019).

Da questa analisi emerge dunque che l'età d'ingresso in accoglienza, il genere e il numero dei fattori di rischio copresenti nella famiglia d'origine incidono sull'entità dei problemi manifestati dai minori.

c) **Le caratteristiche dei due campioni in ingresso possono spiegare le differenze rilevate nell'incidenza delle difficoltà di apprendimento (al netto dei minori con disabilità e DSA)?**

Una variabile che risulta differenziare le due condizioni di accoglienza è la stabilità del collocamento, fattore centrale, secondo la letteratura, nel predire il successo scolastico e l'integrazione sociale (Sebba et al., 2015). Nel campione di ragazzi in affido si rileva una connessione significativa tra la lunghezza dell'accoglienza e la presenza o meno di difficoltà scolastiche ( $X$  quadro = 7.14;  $p=0.003$ ). In famiglia peraltro c'è anche una maggior stabilità dei *caregiver*.

Un'altra variabile che differenzia lievemente i due campioni è data dal genere: in struttura si rileva un 7% in più di maschi. Tuttavia non emerge in nessuno dei due campioni una connessione diretta tra il genere e la presenza o meno di difficoltà di apprendimento. Vi è solo una connessione tra genere e numero di problemi più generali. Come peraltro accade per l'età all'arrivo in accoglienza. Risultano dunque due fattori che incidono indirettamente sulle difficoltà di apprendimento. L'età all'arrivo potrebbe anche spiegare la presenza di maggiori difficoltà cognitive nei minori in comunità, forse perché rimasti per più tempo in una condizione di ipostimolazione (giunti in accoglienza in media da un anno e mezzo) o perché transitati tra più condizioni di accoglienza (se derivanti da affido o comunità).

La maggior presenza di minori stranieri di prima generazione potrebbe invece spiegare l'incidenza maggiore di difficoltà linguistiche nei ragazzi in comunità (+7% rispetto ai minori affidati) e queste ultime potrebbero incidere sulle difficoltà scolastiche più in generale.

Un'altra differenza rilevante è legata ad alcuni motivi di allontanamento più numerosi in un campione piuttosto che nell'altro. Tuttavia non si rileva una connessione tra l'aver o meno difficoltà di apprendimento e la tipologia di esperienze avverse infantili. Come si è detto è emersa solo una correlazione significativa tra il numero di fattori di rischio della famiglia d'origine (che però non differenzia in modo significativo i due campioni) e l'entità delle difficoltà generali presentate dal minore.

d) **La qualità delle strategie di collaborazione con la scuola: un fattore protettivo?**

Oltre alle caratteristiche personali d'ingresso e socio-ambientali di origine è stata considerata anche la capacità degli adulti accudenti di entrare in relazione positiva con la scuola, fattore potenzialmente rilevante per promuovere il successo scolastico. Una buona collaborazione può favorire infatti il successo, in quanto consente, per esempio, la scelta di obiettivi comuni, l'individuazione di strategie di supporto convergenti o complementari, la definizione di richieste realistiche e quindi la riuscita del progetto. L'ipotesi risulta confermata, in quanto nel campione dei minori in struttura si rilevano infatti difficoltà importanti di apprendimento più quando la collaborazione è debole (50% dei casi) piuttosto che quando è buona (43% dei casi). Nel campione dei minori in affidamento si rileva una connessione significativa tra una buona collaborazione e non avere difficoltà di apprendimento ( $X$  quadro = 5.09, con  $p=0.024$ ). Questo potrebbe



voler dire che, quando la collaborazione è effettiva, le difficoltà vengono affrontate e superate meglio, ma anche che quando le difficoltà sono molte si fatica maggiormente a collaborare.

Confrontando i due campioni si rileva che le maggiori difficoltà di collaborazione con la scuola si evidenziano in comunità (fig. 5).

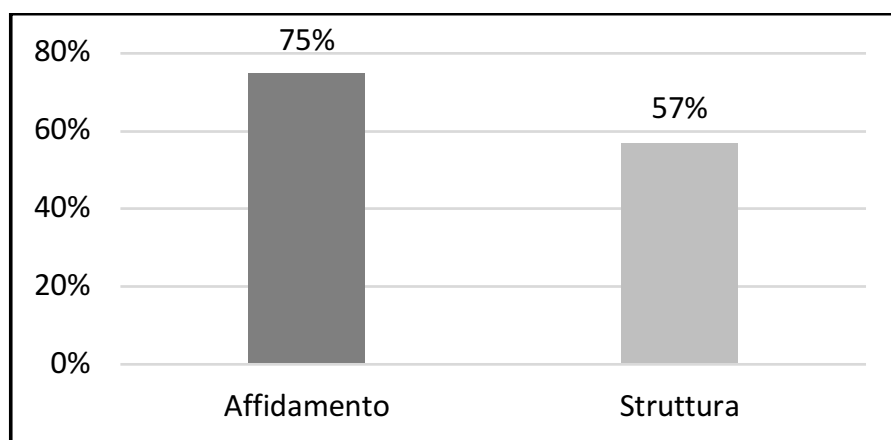


Fig. 5 – Buona collaborazione con la scuola

Si può pensare che il *turn over* degli educatori, magari con profili differenti, faciliti di meno la collaborazione con la scuola. Si potrebbe anche ipotizzare che il dover seguire in struttura un gruppo più ampio di minori lasci meno tempo per le interazioni con gli insegnanti di ciascuno. Certamente le strategie di collaborazione<sup>11</sup> tra insegnanti ed educatori si evidenzia come nodo importante, su cui può incidere sia la formazione iniziale che in servizio dei professionisti dell'educazione.

#### e) Quali strategie di sostegno attivano gli educatori?

Rispetto alle strategie utilizzate dagli educatori per far fronte alle difficoltà di apprendimento (fig. 6), emerge una buona sensibilità degli stessi nei confronti di minori con DSA e disabilità: nel 16,3% dei casi vengono attivate strategie specifiche per minori con DSA (a fronte dell'incidenza del 19% di DSA nel campione considerato) e nel 10,9% dei casi vengono invece attivate strategie specifiche connesse alla disabilità (a fronte dell'incidenza del 14% di minori con disabilità in struttura). Gli educatori segnalano però l'importanza che ci sia in struttura personale specializzato: *“I servizi invianti dovrebbero prevedere inserimenti mirati presso strutture residenziali dotate, al proprio interno, di personale con strumenti e competenze specifiche e specialistiche per interfacciarsi con la scuola in caso DSA/BES; d'altro canto bisognerebbe che NPI agevolasse valutazioni e diagnosi prima dell'ingresso nelle strutture residenziali, in modo da abbinare adeguatamente utenza e risorse, senza esporre ad ulteriore fallimento anche gli inserimenti, poiché frequenza e resa scolastica rappresentano un tassello centrale che contribuisce al benessere oltre che alla maturazione psicologica e affettiva dei minori”*.

11 Come suggerito peraltro dalle “Linee Guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine” (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/LINEE+GUIDA+DIRITTO+ALLO+STUDIO+ALUNNI+FUORI+FAMIGLIA.pdf/96f7870e-9f30-5d8b-4133-c7b20c9c5351?t=1564667201466>)

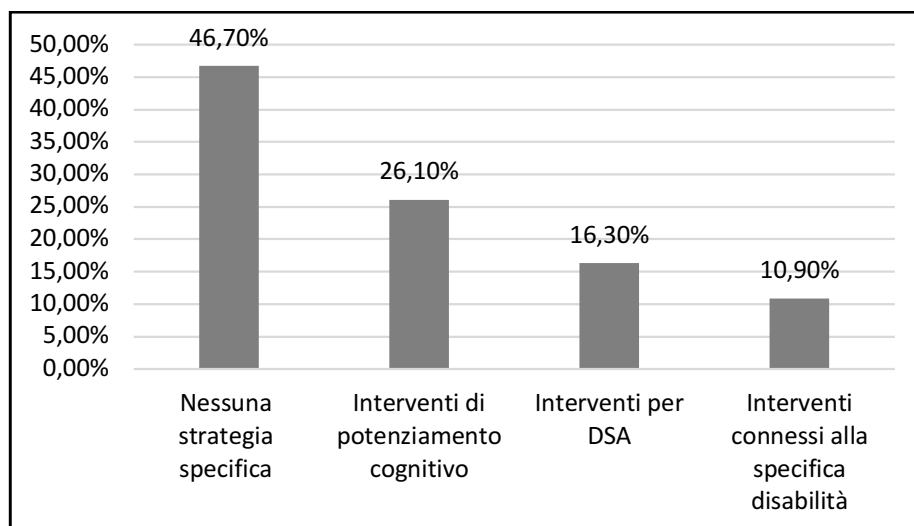


Fig. 6 – Strategie utilizzate dagli educatori

Molto interessante è che il 26,10% dei rispondenti dichiara di aver attivato interventi di potenziamento cognitivo (nel 67% dei casi rivolti a ragazzi con difficoltà di apprendimento importanti). Si tratta di un dato da approfondire. Si colloca però in linea con gli sforzi compiuti negli ultimi anni all'Università di Torino per integrare nel curriculum degli educatori una formazione mirata anche a questi aspetti. Sono stati infatti integrati nel curriculum per educatori insegnamenti specifici, percorsi di tirocinio e tesi dedicati e progetti di *service learning*. Sono stati inoltre messi a disposizione dei professionisti dell'educazione materiali e strumenti strutturati e validati online per condurre tali percorsi come "Potenziamento"<sup>12</sup> e il "Training cognitivo su Comprensione del testo, logica e risoluzione di problemi - Versione DaD"<sup>13</sup> di R. Trincherò, nonché materiale ad uso dei professionisti dell'educazione (es. Venera et al., 2011; Trincherò, 2022).

Tuttavia risulta ancora una porzione importante di professionisti dell'educazione che necessiterebbe di un supporto formativo aggiuntivo in tal senso: nel 46,7% dei casi infatti i rispondenti dichiarano che non utilizzano nessuna strategia specifica, fuorché seguire nei compiti i minori (fig. 6), anche quando si riferiscono a minori con molte difficoltà scolastiche generalizzate.

#### f) I progressi dei minori nei due contesti: importanza dell'accoglienza

Dall'indagine emerge che l'accoglienza sia in struttura sia in famiglia consente di effettuare dei progressi rilevanti (fig. 7), soprattutto nell'ambito relazionale ed affettivo. La famiglia percepisce di meno i progressi nell'ambito comportamentale. Si può ipotizzare che la comunità abbia strumenti maggiori di contenimento per poter far fronte a difficoltà comportamentali severe. L'accoglienza familiare risulta invece più adeguata ad affrontare problemi affettivi, consentendo forse il raggiungimento di un maggior equilibrio. In tutte e due le condizioni si rileva invece un progresso nell'area cognitiva, con conseguenti miglioramenti anche a scuola.

12 <http://www.edurete.org/potenziamente/>

13 <http://www.edurete.org/training/dad/>

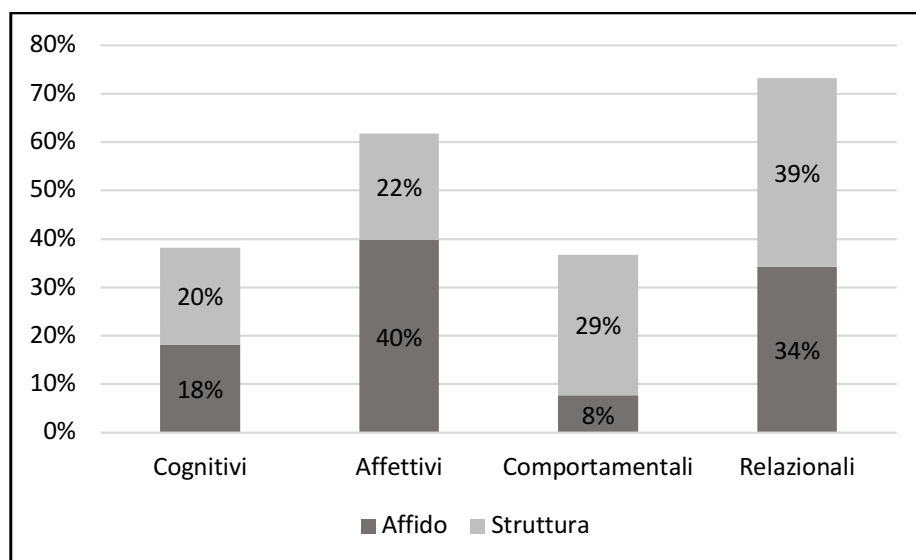


Fig. 7 – Progressi

Per quanto riguarda l'ambito scolastico, un educatore afferma: *“al momento dell’inserimento il minore presentava importanti difficoltà scolastiche dovute sia a problematiche linguistiche sia alla frequenza scolastica discontinua. Dall’inserimento gli educatori hanno lavorato sul potenziamento linguistico e, in collaborazione con gli insegnanti, sul supporto scolastico per colmare le grandi lacune. Il minore è riuscito a concludere con successo la scuola secondaria di primo grado e attualmente frequenta un istituto professionale da cui ci arrivano rimandi sempre positivi”*.

Tale testimonianza presenta alcuni elementi rilevanti per favorire il progresso dei minori: la sistematicità e progressività degli interventi di supporto e recupero e la collaborazione costante tra educatori e scuole.

## Discussione e conclusioni

Gli esiti dell'indagine mettono in luce interessanti sfide per tutti gli attori coinvolti nella cura e nel sostegno dei minori che sono stati sottoposti nella prima infanzia ad esperienze complesse e traumatiche. Tra le due popolazioni considerate risultano più a rischio di insuccesso scolastico i minori accolti in struttura, rispetto a quelli affidati. Alcune variabili d'ingresso incidono su questo esito, quali la maggior presenza di stranieri di prima generazione e di maschi in struttura. I fattori protettivi che agiscono nel campione in affido risultano invece la maggior stabilità del collocamento e la minore età al momento dell'accoglienza in affido, in linea con la letteratura (O'Higgins et al., 2017), ma anche la qualità della collaborazione con la scuola. A fronte delle numerose difficoltà dei minori in comunità, si evidenzia dunque la necessità di incrementare la formazione in servizio e iniziale innanzitutto rispetto alle strategie di supporto ai minori con difficoltà aspecifiche di apprendimento. Emergono quindi per l'Università importanti sfide dal punto di vista della formazione degli educatori che necessitano, nel caso del lavoro con i minori, di avere competenze tecniche di supporto nello studio (metodo di apprendimento, organizzazione...), di potenziamento e di mediazione cognitiva. Per favorire una proficua collaborazione tra gli educatori e la scuola, si evidenzia inoltre la necessità di costruire reti tra professionisti, magari già nel percorso di formazione iniziale (es. progetti di tirocinio con équipe multidisciplinari...) o almeno nella formazione in servizio (es. formazione con momenti congiunti tra insegnanti ed educatori).

Dalla presente indagine emergono inoltre istanze importanti per la ricerca educativa in questo campo. Si rileva la necessità di poter fruire di dati pubblici che consentano un monitoraggio e una valutazione costante degli interventi socio-educativi, senza dover ricorrere ad indagini, come quella qui descritta, che possono essere soggette a distorsioni campionarie. Nel presente studio inoltre si è dovuto far riferimento unicamente alla percezione degli adulti coinvolti nella cura. Tale dato andrebbe triangolato con altre rilevazioni. Anche questo richiederebbe l'accesso ad una base dati pubblica che, nel rispetto della privacy,

consenta ai ricercatori di avere dati oggettivi. Sarebbe utile, per esempio, poter fruire di dati standardizzati, quali quelli dell'INVALSI, differenziati per campioni specifici, tra cui proprio i minori che vivono al di fuori della famiglia d'origine, analogamente a quanto avviene per i minori stranieri. Occorrerebbe inoltre poter seguire le carriere dei singoli con studi longitudinali (Mannay et al., 2017). Attualmente si hanno a disposizione invece solo dati aggregati (es. % di minori allontanati per tipologia di inserimento in uno specifico anno; % di minori stranieri in accoglienza; % di minori transitati in un'altra collocazione...), che non consentono di controllare delle ipotesi (es. effetti sull'apprendimento delle transizioni multiple; effetti differenziali del tipo di collocamento sulle difficoltà scolastiche; conseguenze del collocamento tardivo...). Una sperimentazione pubblica potrebbe inoltre consentire di valutare l'efficacia di interventi educativi specifici per questa fascia di popolazione, confrontando il gruppo di esperimento con un gruppo di controllo, con caratteristiche simili. Occorrono inoltre maggiori sforzi di ricerca per approfondire come il contesto educativo possa contribuire all'apprendimento dei minori in accoglienza, attraverso ambienti di apprendimento che offrano l'opportunità di creare relazioni supportive e di sperimentare situazioni di successo (Bellis et al., 2018), come auspicato anche nelle "Linee Guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine" (Anfaa, 2021).

## Riferimenti

- Anfaa (2021). *La scuola di tutti. Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*. Torino: Inspire Communication.
- Bellis, M.A., Hughes, K., Ford, K., Hardcastle K.A., Sharp C.A., Wood S., Homolova L., & Davies A. (2018). Adverse childhood experiences and sources of childhood resilience: a retrospective study of their combined relationships with child health and educational attendance. *BMC Public Health*, 18(1), 792. doi: 10.1186/s12889-018-5699-8.
- Berridge, D. (2012). Education of young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1171-1175. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.01.032>
- Chamberland, C., Lacharité, C., Clément, M-E., & Lessard, D. (2015). Predictors of Development of Vulnerable Children Receiving Child Welfare Services. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2975-2988.
- Clemens, E.V., Lalonde, T., Klopfenstein, K., & Sheesley, A. (2019). Early Warning Indicators of Dropping Out of School for Teens Who Experienced Foster Care. *Child Welfare*, 97(5), 65-88.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2012). Quando è la famiglia migrante a frantumarsi. Garantire il diritto dei bambini a famiglia e scuola in contesti di migrazione. *Animazione Sociale*. 261(42), 23-33.
- Drew, H., & Banerjee, R. (2019). Supporting the education and wellbeing of children looked-after: what is the role of the virtual school? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 101-121.
- Forsman, H., Brännström, L., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2016). Does poor school performance cause later psychosocial problems among children in foster care? Evidence from national longitudinal registry data. *Child Abuse & Neglect*, 57, 61-71. doi: 10.1016/j.chiabu.2016.06.006.
- Goding, N., Hartwell, B., & Kreppner, J., (2022). "Everyone has the ability actualy to do well in education. It's just the support mechanisms that you give to them...": A systematic literature review exploring the educational experiences of children in care. *Children and Youth Services Review*, 137, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106474>.
- Hansson, Å., & Gustafsson, J.-E. (2020), School Mobility and Achievement for Children Placed and Not Placed in Out-of-Home Care. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 57(12), 167-180.
- Liu, D., Yan, Ling Tan, M., Yann-Yu Lim, A., Meng Chu, C., Jen Tan, L., & Quan, H. (2014). Profiles of needs of children in out-of-home care in Singapore: School performance, behavioral and emotional needs as well as risk behaviors. *Children and Youth Services Review*, 44, 225-232.
- Mannay, D., Evans, R., Staples, E., Hallett, S., Roberts, L., Rees, A., Andrews, D. (2017). The consequences of being labelled 'looked-after': Exploring the educational experiences of looked-after children and young people in Wales. *British Educational Research Journal*, 43(4), 683-699. doi: 10.1002/berj.3283.
- O'Higgins, A., Sebba, J., & Gardner, F., (2017). What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*. 79. doi: 10.1016/j.chilyouth.2017.06.004.
- Onofri, A., Onofri, M. & D'Adamo, G. (2016). Le esperienze sfavorevoli infantili Come affrontare il trauma in psicoterapia: il ruolo dell'EMDR. *Psicobiattivo*. 17-37. 10.3280/PSOB2016-001002.

- Pandolfi, L. (2019). Vivere l'età adulta dopo l'esperienza della comunità per minori. L'associazionismo tra care leavers come educazione permanente. *Pedagogia Oggi*, 2, 126-139.
- Ricchiardi, P. (2020), "Il disegno di legge piemontese "Allontanamento zero": non supportato da evidenze di ricerca", *Minori e Giustizia*, 1, 100-109.
- Ricchiardi, P., & Coggi, C., (2021). L'affidamento familiare: le strategie educative elaborate dagli affidatari. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. 24(2), 147-172. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-024-rico>.
- Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K., Stand, S., & O'Higgins, A. (2015). *The Educational Progress of looked after children in England: Linking care and educational date*. Oxford, UK: Rees Centre, University of Oxford.
- Sinclair, I., Luke, N., Fletcher, J., O'Higgins, A., Strand, S., Berridge, D., Sebba, J., & Thomas, S. (2020). The education of children in care and children in need: Who falls behind and when? *Child & Family social work*, 25(3), 536-547. <https://doi.org/10.1111/cfs.12719>
- Trincherò, R. (2022). *Penso quindi imparo. Guida al potenziamento cognitivo*. Torino: Pearson Academy.
- Venera, A.M., Ricchiardi, P., & Coggi, C. (2011). *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. La pratica. Materiali e attività ludiche per bambini dai 3 ai 6 anni*. Trento: Erickson.
- Vinnerljung, B., Lindblad, F., Hjern, A., Rasmussen, F., & Dalen, M. (2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International Social Work*, 53(4), 512-527.
- Visci, G. (2022). Le Esperienze Sfavorevoli Infantili (ESI). In AA.VV. *Riprendere insieme a volare. Le competenze e le risorse delle comunità locali del progetto PRISMA per il contrasto alla violenza sui bambini*, (pp. 31-39), Trento: Erickson.
- Wade, J., Biehal, N., Farrelly, N., & Sinclair, I. (2011). *Caring for Abused and Neglected Children: Making the right decisions for reunification or long-term care*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Zetlin, A.G., Weinberg, L.A., & Shea, N.M. (2006). Seeing the whole picture: View from diverse participants on barriers to educating foster youth. *Children and Schools*, 28(3), 165-174.