iprase
apprendimento ricerca innovazione

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo
PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO
Investiamo nel vostro futuro

LEGGERE LE FRAGILITÀ EDUCATIVE A SCUOLA PER INTERVENIRE

Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine

Claudio Girelli e Alessia Bevilacqua
Coordinamento di ricerca: Maria Arici

iprase
apprendimento ricerca innovazione

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo
PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO
Investiamo nel vostro futuro

IPRASE - *Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa*

via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto
Livia Ferrario
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Prima pubblicazione marzo 2018

Realizzazione grafica

La Grafica srl - Mori (TN)

ISBN 978-88-7702-427-5

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014 - 2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento.

PO FSE 2014-2020 "Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro" CUP C73D15001280001 – codice progetto 2015_3_1011_IP.01

La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nel presente volume

IPRASE per l'ambiente

Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®
(Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite
in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

LEGGERE LE FRAGILITÀ EDUCATIVE A SCUOLA PER INTERVENIRE

Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine

Claudio Girelli e Alessia Bevilacqua

Coordinamento di ricerca: Maria Arici

Marzo 2018

INDICE

LE RAGIONI DI UN PERCORSO 13

Parte Prima

Lo sfondo della ricerca

1. L'oggetto della ricerca

1.1. Lo sfondo della ricerca: i bisogni educativi speciali 21
1.2. Focus sul contesto trentino: gli alunni con bisogni educativi speciali in situazioni di svantaggio 22
1.3. La lettura del fenomeno attraverso la lente dell'ICF 23
1.4. Perché agire ora? Dalle rilevazioni statistiche, la conferma di un'emergenza 24
1.5. Uno sguardo globale per progettare l'inclusione 32

2. La cornice metodologica della ricerca

2.1. La struttura del progetto di ricerca 33
2.1.1. Le domande e gli obiettivi 33
2.1.2. Risultati attesi e outcome 33
2.2. La popolazione oggetto di indagine 34
2.3. La cornice epistemologica 37
2.4. Le prospettive di ricerca 37
2.4.1. La dimensione di servizio 37
2.4.2. La partecipazione 38
2.4.3. L'opzione emergenziale 38
2.4.4. L'approccio della ricerca-formazione 39
2.5. Il disegno della ricerca 39
2.5.1. La ricerca con le scuole 40
2.5.2. La ricerca con i servizi territoriali 45

Parte Seconda

Elementi per uno sguardo d'insieme

1. Studenti in situazioni di svantaggio ('fascia C') e con fragilità educative: analisi quantitativa

1.1. Dati elaborati in rapporto ai diversi ordini scolastici 51
1.1.1. Studenti 'in fascia C' e con fragilità educative 51
1.1.2. Progetti Educativi Personalizzati (PEP) predisposti per gli studenti 'in fascia C' e con fragilità educative 55
1.1.3. Analisi della popolazione studentesca con bisogni educativi speciali 60
1.2. Dati elaborati in rapporto alle Comunità di Valle 67

2. Studenti 'in fascia C'

2.1. Cosa si intende nel vostro istituto per alunni di fascia C? ... 72
2.2. Quali sono le motivazioni per l'inserimento degli alunni in fascia C nel vostro istituto? ... 73
2.3. Quali sono i comportamenti ritenuti problematici degli alunni inseriti in fascia C? ... 74
2.4. Se esiste, riportare la fonte ufficiale di riferimento ... 75
2.5. Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni di fascia C ... 76

3. Studenti con fragilità educative

3.1. Esiste nella vostra scuola una differenziazione fra alunni di fascia C e alunni con fragilità? ... 79
3.2. Quali sono le motivazioni che ritenete significative per promuovere questa attenzione particolare rispetto al singolo alunno? ... 80
3.3. Quali sono i comportamenti che ritenete necessitino di particolari attenzioni educative? ... 81
3.4. Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni in situazione di fragilità ... 82

4. Analisi delle proposte di intervento e di miglioramento

4.1. Proposte a livello normativo-istituzionale ... 85
4.2. Proposte a livello formativo ... 86
4.3. Proposte a livello territoriale ... 88

Parte Terza

Per una messa a fuoco delle fragilità educative

1. Elementi di fragilità individuati

1.1. Fragilità psico-emotive ... 94
1.1.1. Elementi caratteristici del profilo delineato ... 94
1.1.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo ... 95
1.2. Difficoltà di adattamento al ruolo ... 96
1.2.1. Elementi caratteristici del profilo delineato ... 96
1.2.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo ... 98
1.3. Fragilità comunicativo-relazionali ... 99
1.3.1. Elementi caratteristici del profilo delineato ... 99
1.3.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo ... 100
1.4. Comportamenti di tipo resistente - passivo ... 102
1.4.1. Elementi caratteristici del profilo delineato ... 102
1.4.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo ... 102
1.5. Problemi di apprendimento ... 103
1.5.1. Elementi caratteristici del profilo delineato ... 103
1.5.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo ... 105
1.6. Atteggiamento oppositivo - ostile ... 107
1.6.1. Elementi caratteristici del profilo delineato ... 107
1.6.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo ... 109

2. Analisi quantitativa degli elementi di fragilità individuati
2.1. Dati analizzati per categorie di fragilità 113
2.2. Dati analizzati per ordini scolastici 118

3. Analisi delle motivazioni e dei bisogni
3.1. Analisi delle motivazioni risultate connesse con le fragilità educative individuate 121
3.1.1. Criticità a livello familiare e socio-culturale 121
3.1.2. Problematiche psico-emotive e relazionali 122
3.1.3. Problematiche di tipo cognitivo 123
3.1.4. Problemi di adattamento al ruolo 123
3.1.5. Problemi di salute 124
3.1.6. Problemi di orientamento scolastico 124
3.2. Analisi dei bisogni 124
3.2.1. Evitare la dispersione scolastica 125
3.2.2. Il supporto psico-emotivo 125
3.2.3. Il benessere relazionale 126
3.2.4. L'acquisizione di un metodo di studio e di lavoro efficace 126
3.2.5. Il coinvolgimento di tutte le agenzie educative 128

4. Punti di forza e strategie proposte
4.1. Punti di forza 129
4.1.1. L'impegno e la motivazione 129
4.1.2. La capacità di saper richiedere e accettare aiuto 129
4.1.3. Le buone relazioni con pari e adulti 130
4.1.4. La presenza di capacità, di competenze e di interessi personali 130
4.1.5. Una buona riuscita, con metodi e strumenti didattici adeguati 132
4.1.6. Le capacità organizzative 133
4.1.7. Gli aspetti caratteriali 133
4.2. Strategie proposte 133
4.2.1. In ambito scolastico 133
4.2.2. In ambito extra-scolastico 141
4.2.3. Esempi di documentazione di alcuni progetti attivati a favore degli studenti con fragilità educative 143

5. Ulteriori suggestioni tratte da passaggi qualitativi della ricerca
5.1. Ripercorrere il processo di rilevazione dei dati 153
5.2. Ulteriori elementi non colti attraverso l'utilizzo di un singolo strumento di rilevazione 157
5.3. L'effetto trasformativo della ricerca 159
5.4. Un focus sulla figura dei referenti BES 161

Parte Quarta

Lo sguardo degli altri

1. Il metodo di indagine

2. Elementi emersi negli incontri con i referenti dei servizi territoriali
2.1. Esiti dell'incontro con i referenti dei servizi educativi non residenziali (centri diurni, centri aperti, centri di aggregazione) 169

2.2. Esiti dell'incontro con i referenti dei servizi educativi residenziali per minori 172
2.3. Esiti dell'incontro con i referenti della psicologia clinica e della neuropsichiatria infantile. 175
2.4. Esiti dell'incontro con i referenti dei servizi sociali 178
2.5. Esiti del colloquio con la responsabile dell'Ufficio Servizio Sociale per i Minorenni (U.S.S.M.) del Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità 181

3. Lettura trasversale dell'analisi SWOT
3.1. L'area del vantaggio 183
3.2. L'area della stabilità 184
3.3. L'area della crescita 185
3.4. L'area della crisi 186

4. Costruire reti educative

Parte Quinta
Oltre la ricerca

1. Proposte operative
1.1. Lo strumento di supporto per l'individuazione, la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione della progettualità educativa per gli studenti in situazione di fragilità educativa (SPrEd) 192
1.2. Lo strumento di rilevazione delle fragilità educative (RiFragE) 195
1.3 Lo strumento per l'analisi della rete educativa nella prospettiva del progetto di vita (REProVi) 206

2. Per una restituzione della ricerca agli Stakeholders
2.1. Suggestioni per una postura inclusiva riguardo alle situazioni di fragilità educativa 209
2.2. Suggestioni per il livello istituzionale del sistema scolastico trentino 212
2.3. Suggestioni per la formazione in servizio dei docenti 214
2.4. Suggestioni per le singole istituzioni scolastiche 215

Appendice

1. Studenti 'in fascia C' e con fragilità educative nelle Comunità di Valle 221

2. Le fragilità degli studenti nei racconti degli insegnanti
2.1 Elementi di fragilità individuati 257
2.2 Analisi delle motivazioni 274
2.3 Analisi dei bisogni 283
2.4 Punti di forza 291
2.5 Strategie 300

3. PROPOSTE OPERATIVE
3.1. Lo strumento di supporto per l'individuazione, la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione della progettualità educativa per gli studenti in situazione di fragilità educativa 325
3.2. Lo strumento di rilevazione delle fragilità educative 330
3.3. Lo strumento per l'analisi della rete educativa nella prospettiva del progetto di vita 333

BIBLIOGRAFIA

Sigle e acronimi utilizzati nel testo

APSS: Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari
BES: Bisogno Educativo Speciale
DSA: Disturbi Specifici dell'Apprendimento
IC: Istituto Comprensivo
ICF: International Classification of Functioning
IFP: Istruzione e Formazione Professionale
IPRASE: Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa
MIUR: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
OMS: Organizzazione Mondiale della Sanità
PAR: Scuola paritaria
PDP: Piano Didattico Personalizzato
PEP: Progetto Educativo Personalizzato
PISA: Programme for International Student Assessment
SSPG: Scuola Superiore di Primo Grado
SSSG: Scuola Superiore di Secondo Grado

Premessa

Qualche anno fa, era il 2013, una giovanissima ragazza pakistana, Malala Yousaf-Zai, intervenendo a New York all'assemblea delle Nazioni Unite, ripercorrendo le ragioni della sua determinazione nel rivendicare il diritto all'istruzione, con tagliente semplicità ci ricordava *"One child, one teacher, one pen and one book can change the world. Education is the only solution. Education First".* Per il suo impegno è diventata la più giovane vincitrice del premio Nobel per la Pace della storia.

Nello scorrere il lavoro qui pubblicato, frutto di un'intensa e non superficiale attività di ascolto di insegnanti, operatori dei servizi sociali e sanitari, emerge un aspetto del quale come Presidente di questa Provincia autonoma e Assessore all'Istruzione, sento di dover esprimere con una non celata soddisfazione. Mi riferisco alla sensibilità di operatori che si interrogano circa il loro ruolo, su cosa ancora possono e devono fare perché i nostri piccoli, giovani cittadini e cittadine siano realmente in grado di esercitare quei diritti e doveri sui quali si fonda la nostra democrazia, della nostra Repubblica e della nostra Costituzione.

Costituzione della Repubblica che non a caso cito. Ne è stato appena celebrato l'anniversario dei 70 anni dalla firma e nello scorrerla non è un caso che l'istruzione sia uno dei temi più ricorrenti. A partire dai principi fondamentali dove l'articolo 3 ci ricorda che *"È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana..."*.

Con molta fatica i padri costituenti riuscirono a conciliare il progresso con la tradizione e accanto a *"È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli..."* (art. 30) sancisce che *"La scuola è aperta a tutti"* (art. 34).

Ed è proprio questa la scuola che vogliamo, una scuola per tutti, una scuola per ciascuno, in cui ognuno sia riconosciuto come individuo, con i propri punti di forza e le proprie fragilità. La ricerca che presentiamo con questa pubblicazione, ha infatti il merito non solo di avere evidenziato con scrupolosità le varie forme di disagio scolastico, ma anche il pregio di avere valorizzato tutte le buone pratiche messe in campo dalla nostra scuola per colmare le differenze. Valorizzazione e condivisione dunque come strumenti di arricchimento dello sviluppo personale e del sistema scolastico nella sua globalità.

Qualcuno diceva che "il sapere di per sé non ci rende migliori né più felici" ma non abbiamo prove che confutino che l'educazione può aiutare a vivere la propria vita con la dignità di cui tutti abbiamo diritto.

Ugo Rossi
Presidente Provincia autonoma di Trento

LE RAGIONI DI UN PERCORSO

La ricerca documentata in queste pagine, definita congiuntamente all'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educative (IPRASE) e al Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento, esplora la realtà scolastica con l'intento di far emergere un aspetto che preoccupa e impegna molto gli insegnanti: gli alunni che 'da soli non ce la fanno' e che spesso vanno incontro all'insuccesso formativo, sovente non solo scolastico. Sono alunni che presentano bisogni educativi speciali non inquadrabili nell'orizzonte della disabilità o dei disturbi dell'apprendimento; essi vivono infatti problematiche e hanno caratteristiche molto diverse tra loro, ma sono accumunati da una situazione di fragilità che incide pesantemente sulla qualità della loro esperienza scolastica e di vita. Si tratta della complessa realtà del disagio scolastico, in molti casi espressione di un disagio sociale ed esistenziale, che prende molte forme, ma che determina una quotidianità scolastica faticosa e frustrante, non solo per i soggetti interessati.

Nella normativa trentina, l'articolo 3 lettera c) del Decreto del Presidente della Provincia 8 maggio 2008, n. 17-124, attuativo dell'articolo 74 della legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006, che disciplina gli *interventi per promuovere il pieno esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione degli studenti con bisogni educativi speciali e per assicurare l'integrazione e l'inclusione di tali studenti nella scuola*, descrive questi alunni come "studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che presentano situazioni di svantaggio, […], determinate da particolari condizioni sociali o ambientali e difficoltà di apprendimento tali da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso di istruzione e formazione". Per tali studenti l'articolo 7 del medesimo Decreto prevede la definizione di un Progetto Educativo Personalizzato (PEP). Nel quotidiano scolastico si è instaurato l'uso di riferirsi a loro come 'studenti di fascia C' o 'inseriti in fascia C'. Per questo motivo nella presente pubblicazione verranno utilizzate queste espressioni generalmente diffuse nelle scuole trentine.

Il mandato iniziale della ricerca chiedeva di conoscere proprio questa realtà offrendone una rappresentazione relativamente all'intera popolazione scolastica trentina, dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado, formazione professionale inclusa. All'estensione dell'oggetto d'indagine, si è aggiunta la criticità propria del fenomeno da indagare: la corrispondenza tra disagio scolastico e 'fascia C' si è rivelata non adeguata alla realtà. Fin dalle prime esplorazioni qualitative ci si è resi conto che l'interpretazione delle scuole risultava molto difforme dall'attesa, a fronte di un impegno comunque considerevole rispetto a questi alunni. L'obiettivo di conoscere le dimensioni e le forme del disagio scolastico e valorizzare, facendolo emergere, quanto gli insegnanti attivano per far fronte ad esso, ha richiesto per questo motivo di operare delle scelte oculate rispetto all'oggetto e al metodo di ricerca.

Rispetto all'oggetto, si è deciso di optare per una considerazione non solo degli alunni 'inseriti in fascia C' e di quanto si attua nei loro riguardi, bensì di ampliare l'attenzione a tutti quegli alunni con fragilità educative, caratterizzati quindi da bisogni educativi speciali non certificati, che richiedono agli insegnanti attenzioni e strategie particolari per poterli supportare. In questo modo si è andati oltre le definizioni in uso, per far emergere

la realtà degli alunni che vivono la scuola con fatica e portare in evidenza quanto gli insegnanti realizzano per rispondere ai loro bisogni.

Rispetto al disegno di ricerca, si sono praticate diverse scelte:

- coinvolgere il più possibile i referenti delle singole scuole per dar voce alle diverse realtà;
- considerare l'intero sistema scolastico trentino, il che ha portato alla scelta obbligata dello strumento del questionario per raccogliere i dati; ma a una parte quantitativa se ne è aggiunta una molto più consistente di tipo qualitativo, proprio per consentire l'emergere delle rappresentazioni del fenomeno presenti nei diversi istituti e cercare di mantenere un rapporto di aderenza con la singolarità delle situazioni;
- far emergere il più possibile la realtà, il che ha richiesto di leggere i dati ricavati dal questionario costruendo in modo induttivo le categorie interpretative;
- affiancare alle voci delle scuole, raccolte con i questionari e negli incontri con i referenti e attraverso gli approfondimenti qualitativi in alcune realtà, anche la prospettiva delle diverse realtà dei servizi che a vario titolo intrecciano la loro azione a favore di questi minori, in un lavoro di rete.

Iniziato a dicembre 2016, il processo di ricerca si conclude restituendo quanto si è andati elaborando a partire dai dati raccolti secondo modalità via via necessariamente diversificate. Per renderli leggibili e offrire piste di possibili riflessioni e azioni, il testo è stato articolato in parti specifiche.

Lo sfondo della ricerca costituisce la prima parte. In essa viene presentato l'oggetto, la metodologia e il disegno della ricerca, per consentire di comprendere la successione e la collocazione dei capitoli successivi. La focalizzazione sugli alunni con bisogni educativi speciali risulta operata secondo una prospettiva inclusiva dell'esperienza scolastica, coerente con la visione bio-psico-sociale della salute proposta dell'ICF. La metodologia di ricerca viene presentata in modo esteso per evitare di far incorrere in letture distorte dei risultati presentati: siamo infatti all'interno della ricerca qualitativa ed è il paradigma naturalistico-ecologico, che prevede l'assunzione da parte del ricercatore di una postura fenomenologica (Mortari, 2007), che ha guidato l'analisi e l'interpretazione dei dati.

La seconda e la terza parte sono dedicate alla loro lettura e alla loro interpretazione.

In particolare la seconda parte, *Elementi per uno sguardo d'insieme,* elabora gli aspetti comuni riferiti alle problematiche degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative considerati a livello di istituto scolastico, con quanto in esso si ritiene utile per migliorarne gli interventi.

Nella terza parte si analizza e si interpreta la sezione del questionario nella quale agli istituti è stato richiesto di delineare alcune caratteristiche riferite ai singoli studenti 'inseriti in fascia C' o con fragilità. A partire dalle caratteristiche dei singoli casi, debitamente resi anonimi, in *Per una messa a fuoco delle fragilità educative* si sono evidenziati:

- gli elementi di fragilità che hanno portato a delineare induttivamente alcuni profili, con dei tratti prevalenti;
- le diverse motivazioni e problematiche che, secondo la scuola, sono connesse con le situazioni di fragilità educative individuate, ma anche i bisogni che maggiormente sembrano emergere;

- i punti di forza che questi studenti possiedono, nella consapevolezza della loro importanza per costruire progettualità efficaci;
- gli interventi e le strategie che sono stati proposti. In particolare, proprio rispetto a questo specifico punto, è emersa la creatività degli insegnanti nel costruire risposte efficaci alle fragilità educative dei loro studenti. Lo strumento del questionario ha consentito solamente un accenno a tali risposte; per questo motivo, in alcuni casi si sono richiesti alle scuole esempi di documentazione di alcune delle progettualità attivate, nella consapevolezza che la valorizzazione, lo scambio e la diffusione di queste pratiche possano costituire elemento di sviluppo professionale e arricchimento del sistema scolastico nel suo insieme.

L'estrema sinteticità dei dati raccolti tramite questionario ha suggerito, in fase di analisi dei dati, l'utilità di un confronto negli incontri proposti a tutti i referenti, ma anche di realizzare interviste semi-strutturate in alcune scuole, sia per arricchire e comprendere meglio i dati, ma anche per rileggere il processo di ricerca attivato e raccogliere ulteriori elementi.

Lo sguardo degli altri è la quarta parte di questo lavoro, in essa si presenta il secondo filone di ricerca, parallelo, che è stato attivato. Si è voluto comprendere come questi studenti e la scuola sono visti dagli altri attori sociali, che spesso intervengono a vario titolo nella vita di questi minori e, frequentemente, si rapportano anche con il contesto scolastico. Per questo si sono incontrati in distinti momenti di ricerca gli operatori che gestiscono servizi educativi residenziali e non, i referenti della psicologia clinica e della neuropsichiatria infantile e i referenti dei servizi sociali territoriali. In ogni incontro, oltre al confronto di apertura, sono poi state attivate modalità di raccolta dati che hanno permesso di restituire una visione ulteriormente complessa del fenomeno: lavorare per il progetto di vita di questi soggetti richiede la costruzione di reti educative capaci di riconoscere l'interdipendenza positiva dei diversi protagonisti. L'importanza di questo capitolo risiede nella conferma che il lavoro educativo non consente settorialismi, bensì richiede comunità locali capaci di creare sinergia tra i diversi professionisti e tra questi ultimi e gli adulti che abitano un territorio, e questo non solo per ridurre il disagio, ma soprattutto per promuoverne la qualità educativa.

La ricerca è stata commissionata per avviare un'esplorazione della realtà e delle problematiche, nonché delle progettualità attivate relativamente agli alunni 'fragili' in tutto il sistema scolastico trentino. Necessariamente la complessità delle problematiche e l'estensione del campo non consentono di chiudere il cerchio, suggerendo di mantenere aperto un percorso difficile, ma promettente. Per questo motivo, alla quinta parte significativamente è affidato il compito di offrire degli strumenti e delle suggestioni proprio per andare *Oltre la ricerca.*

Dal lavoro di ricerca sono stati ricavati tre strumenti che possono essere utilizzati dalle scuole, a livello di istituto o di singoli gruppi di docenti che operano su specifiche situazioni, e dai gruppi interprofessionali.

- Lo strumento di supporto per l'individuazione, la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione della progettualità educativa per gli studenti in situazione di fragilità educativa (SPrEd) è ricavato dal questionario utilizzato per la ricerca e può consentire a livello di istituto scolastico di mantenere aperta l'attenzione sulle situazioni degli alunni con

difficoltà, permettendo il confronto per promuovere una cultura professionale inclusiva rispetto a queste situazioni.

- Lo strumento di rilevazione delle fragilità educative (RiFragE) offre invece a un possibile gruppo di lavoro, sia interno alla scuola sia interprofessionale, un dispositivo utile a sintetizzare, anche graficamente, le diverse caratteristiche di un soggetto, promuovendo un'occasione di esplicitazione e di raccordo potenziale fra i diversi punti di vista.
- Lo strumento per l'analisi della rete educativa nella prospettiva del progetto di vita (REProVi) consente al gruppo di lavoro, sia interno alla scuola sia interprofessionale, di prendere consapevolezza della rete di relazioni in cui il minore è inserito e delle sue caratteristiche.

Si tratta di strumenti e opportunità che possono arricchire il bagaglio professionale di chi opera in favore di questi minori. La caratteristica comune è di ampliare la lettura della situazione del soggetto, spesso focalizzata su aspetti problematici e sull'esperienza scolastica, per promuovere un'interazione tra i componenti del gruppo di lavoro utile a favorirne una maggiore poliprospetticità e una più coesa sintonia nella lettura del soggetto. I modelli degli strumenti utilizzabili sono stati inseriti nell'*Appendice*; in quest'ultima hanno trovato posto anche le frasi con le quali chi ha compilato i questionari ha descritto le fragilità degli alunni. La scelta di riportare questa parte di materiale risponde certamente a ragioni di trasparenza rispetto ai dati raccolti, ma soprattutto è stata operata per offrire materiale utile per il confronto e per l'arricchimento delle singole letture delle diverse situazioni.

Alle conclusioni si è dunque preferito offrire delle suggestioni. Con esse si è voluto dar voce alle aspettative raccolte nella ricerca, e ritenute utili a migliorare l'azione educativa in favore degli alunni 'fragili'. Ciò non significa che tutto sia realizzabile in tempi fulminei, che questo sia davvero tutto, e che altro non possa essere messo in atto… sono solo suggestioni, da passare al vaglio dei diversi livelli di responsabilità. In educazione le azioni non sono solo frutto di scelte istituzionali, perché esse necessariamente hanno una radice culturale che appartiene a tutti gli attori coinvolti. Quando questa radice non è solida, si rischia la vanificazione delle normative e delle risorse. Offrire elementi di conoscenza del disagio scolastico e valorizzare quanto gli insegnanti stanno già realizzando erano gli obiettivi del lavoro di ricerca, ma non perché l'attivazione e il mettersi in gioco di quanti hanno partecipato alle varie fasi del lavoro fossero semplicemente finalizzati a tale scopo. L'intenzione di una ricerca educativa porta sempre con sé una valenza trasformativa: rispetto a chi, a che cosa e in che misura rimane necessariamente un compito aperto affidato a ognuno, nel proprio ruolo… per continuare a costruire, progredendo[1].

Claudio Girelli
Dipartimento Scienze Umane
dell'Università degli studi di Verona

[1] Pur essendo stato il presente lavoro di ricerca costruito collaborativamente, sono attribuibili a Claudio Girelli "Le ragioni di un percorso", il cap. 2 della prima parte, il cap. 4 della seconda parte, la quarta parte, la quinta parte, i cap. 2 e 3 dell'appendice, a Alessia Bevilacqua sono attribuibili il cap. 1 della prima parte, i cap. 1, 2 e 3 della seconda parte, la terza parte, il cap. 1 dell'appendice.

Ringraziamenti

Non possono mancare alcuni ringraziamenti:

- *in primo luogo agli insegnanti referenti dei diversi istituti scolastici che hanno partecipato agli incontri e hanno compilato il questionario, spesso in situazioni di sovraccarico di lavoro;*
- *ai partecipanti agli incontri della parte di ricerca che ha coinvolto gli attori sociali e sanitari esterni alla scuola e alle loro realtà istituzionali, che ne hanno consentito la partecipazione;*
- *agli operatori del settore informatico del Dipartimento della Conoscenza che hanno offerto il supporto tecnico nella gestione del questionario rivolto alle istituzioni scolastiche;*
- *alla dott.ssa Monica Zambotti, direttrice dell'Ufficio programmazione delle attività formative e delle politiche di inclusione e cittadinanza del Dipartimento della Conoscenza, che, assieme al dott. Luciano Covi, direttore di IPRASE, ha fortemente voluto questa ricerca e ha partecipato attivamente alla fase progettuale, curando i molteplici rapporti istituzionali che hanno consentito all'indagine di assumere una valenza di sistema;*
- *alla dott.ssa Maria Arici, di IPRASE, che ha integrato il lavoro del gruppo di ricerca dell'Università di Verona offrendo costantemente confronto critico e supporto fattivo lungo tutto il percorso, nonché ha collaborato nella realizzazione della presente pubblicazione;*
- *al dott. Fabiano Lorandi, per gli interessanti spunti di riflessione che ha assicurato alla luce della sua ricca esperienza nel settore del disagio scolastico;*
- *al prof. Alberto Agosti dell'Università di Verona, per il costante confronto durante la ricerca e la paziente revisione del testo.*

Parte Prima

Lo sfondo della ricerca

Parte Prima
LO SFONDO DELLA RICERCA

1. L'oggetto della ricerca

1.1. Lo sfondo della ricerca: i bisogni educativi speciali

Nelle conversazioni che si intrattengono con i professionisti della scuola – insegnanti, dirigenti, personale ausiliario, referenti amministrativi – riecheggia sempre più frequentemente un interrogativo: "quante sono le difficoltà, le forme di disagio, le situazioni di svantaggio vissute dai bambini e dai ragazzi che frequentano la scuola oggi?". Presumibilmente tante quante gli alunni presenti in queste scuole, se consideriamo che tutti, anche se magari per un breve frangente della vita, viviamo dei momenti di fragilità. In effetti:

> nelle classi convivono sempre di più alunni con diverse difficoltà rispetto alla "normale" vita scolastica: aumentano i disturbi specifici di apprendimento, le condizioni emotive problematiche, le situazioni familiari drammatiche, i comportamenti devianti, anche la diversità originata dalla presenza di "culture altre" a volte risulta una difficoltà. La realtà della scuola presenta sempre più situazioni di apprendimento difficili, di classi disgregate e con pesanti problematiche relazionali. Comunque ne sia l'origine, il quadro che ne emerge è di una "normalità" minacciata, una "normalità" che non esiste più. Queste considerazioni riportano il dato di fatto di una realtà caratterizzata da situazioni personali dei singoli alunni sempre più eterogenee e problematiche rispetto ai percorsi di crescita individuali e ad una coesione sociale. (Girelli, 2011, p. 14).

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) offre una prospettiva inclusiva rispetto a tutte le problematiche che, in diverso modo, provocano difficoltà nell'apprendimento e nello sviluppo degli alunni. La Direttiva Ministeriale del 27.12.2012, secondo la quale "*ogni alunno con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta*" e la successiva Circolare Ministeriale n° 8 del 2013, con le relative note attuative ed esplicative, riaffermano a livello nazionale la scelta di politiche e pratiche scolastiche finalizzate a un'inclusione maggiormente orientata al contrasto di ogni tipo di ostacoli incontrati dagli allievi in difficoltà.

L'area dello svantaggio scolastico – evidenzia la medesima direttiva – è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di un deficit. Essa non include solo bambini e ragazzi con disabilità certificate o con disturbi specifici, in particolar modo afferenti alla sfera dell'apprendimento (DSA), per i quali esiste una diagnosi psicologica e/o medica che individua la patologia di cui soffre l'alunno e spesso ne individua l'origine organica. L'attenzione è rivolta anche a tutti quegli alunni che, pur senza una certificazione, *'da soli non ce la fanno'* – questa è una condizione spesso segnalata dagli stessi insegnanti – che richiedono un'attenzione e una progettualità personalizzata. Si tratta di Bisogni Educativi Speciali riconducibili a disturbi aspecifici, a un funzionamento cognitivo limite, a uno svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale; spesso non vi è una

diagnosi psicologica e/o medica precisa poiché le difficoltà che tali bambini e ragazzi manifestano *"non corrispondono agli elenchi di segni/sintomi dei manuali diagnostici, la loro situazione sfugge a quei criteri scientifici, né hanno rassicuranti eziologie organiche. Ma questi alunni ci sono, hanno difficoltà e creano difficoltà*" (Ianes, Cramerotti, 2003, p. 401). Si evidenzia, inoltre, con un'estensione sempre maggiore, un disagio diffuso inteso come "*difficoltà a crescere che tutti i minori incontrano nel far fronte ai compiti evolutivi propri delle diverse età all'interno dei condizionamenti della società complessa*" (Girelli, 2011, pp. 119-120).

1.2. Focus sul contesto trentino: gli alunni con bisogni educativi speciali "in situazioni di svantaggio"

Ai fini di una precisa individuazione dei bambini e dei ragazzi con bisogni educativi speciali, nella provincia di Trento, contesto nel quale è stata implementata la presente ricerca, la normativa di riferimento è il Regolamento approvato con Decreto del Presidente della Provincia dell'8 maggio 2008, n. 17-124, attuativo dell'articolo 74 della legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006, la quale disciplina gli *interventi per promuovere il pieno esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione degli studenti con bisogni educativi speciali e per assicurare l'integrazione e l'inclusione di tali studenti nella scuola*. Nello specifico, l'articolo 3 del Regolamento individua i destinatari di tali interventi, ovvero:

a) studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che si trovano in situazione di disabilità certificata, ai sensi della legge n. 104 del 1992 e della normativa provinciale in materia di assistenza […]; rientrano in tale situazione anche gli studenti che presentano problemi del linguaggio e della comunicazione conseguenti a minorazioni visive e uditive;

b) studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che non si trovano in situazione di disabilità certificata, ma presentano un DSA accertato da un neuropsichiatra o da uno psicologo esperto dell'età evolutiva […];

c) studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che presentano situazioni di svantaggio, […], determinate da particolari condizioni sociali o ambientali e difficoltà di apprendimento tali da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso di istruzione e formazione[1].

Per meglio delineare il profilo degli alunni "in situazioni di svantaggio" di cui alla lettera c) dell'articolo 3, nello stesso Decreto n. 17-124/Leg del 2008, all'articolo 7, "*Interventi per gli studenti in situazioni di svantaggio*", viene sottolineato come l'istituzione scolastica possa individuare uno studente che presenta situazioni di svantaggio su indicazione

1 Come già sottolineato nella parte introduttiva della presente pubblicazione *("Le ragioni di un percorso")*, nel quotidiano scolastico si è instaurato l'uso di riferirsi a questo tipo di destinatari come studenti 'di fascia C' o 'inseriti in fascia C'. Per questo motivo nella presente pubblicazione verranno utilizzate queste espressioni generalmente diffuse nelle scuole trentine.

del consiglio di classe, previo parere della famiglia e di uno specialista nel campo della psicologia o della neuropsichiatria. L'articolo 7 precisa inoltre che per gli studenti in situazioni di svantaggio l'istituzione scolastica e formativa definisca un PEP (Progetto Educativo Personalizzato)[2], ovvero un documento all'interno del quale siano specificati gli obiettivi di apprendimento al fine di consentire lo sviluppo delle potenzialità e la piena partecipazione, gli interventi volti a favorire il superamento delle situazioni di svantaggio nonché la prevenzione dell'abbandono scolastico, le azioni specifiche di orientamento e di integrazione tra percorsi didattici.

1.3. La lettura del fenomeno attraverso la lente dell'ICF

Per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali, e in particolarmente per quelli 'inseriti in fascia C', le cui difficoltà spesso non trovano rappresentazione in termini di "diagnosi" né di "certificazione" – si ritiene fondamentale sottolineare come tali bisogni vadano letti all'interno del modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, in stretta correlazione con il concetto di salute bio-psico-sociale della persona. La definizione di bisogno educativo speciale proposta da Ianes, in particolare, pone l'accento su tale aspetto:

> Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva in ambito educativo e apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata" (Ianes, 2005, p. 29).

Tale prospettiva facilita la messa a fuoco del funzionamento educativo-apprenditivo del soggetto poiché, per poter progettare un intervento educativo adeguato, è importante avere presente come il soggetto funziona indipendentemente dalla causa delle difficoltà, che andrà comunque conosciuta (Girelli, 2011, p.16).

Per poter leggere in modo realistico il comportamento disfunzionale dei bambini e dei ragazzi 'di fascia C', i cui bisogni sono riconducibili ad un'ampia gamma di motivazioni sia relative al soggetto, sia a lui esterne, è inoltre importante ricordare come la struttura concettuale dell'ICF faccia riferimento al funzionamento globale del soggetto, ovvero a come "*il funzionamento di una persona vada letto e compreso in modo globale, sistemico e complesso, da diverse prospettive, in modo interconnesso e reciprocamente casuale*" (Ianes, 2006, p. 29).

---

2 Lo specifico contesto trentino differisce da quello italiano per l'utilizzo del PEP, anziché del PDP (Piano Didattico Personalizzato) per gli studenti che presentano situazioni di svantaggio. Nella provincia di Trento, invece, si ricorre all'acronimo PDP per indicare il "Percorso Didattico Personalizzato" utilizzato per studenti di origine straniera con specifici bisogni linguistici e/o di apprendimento.

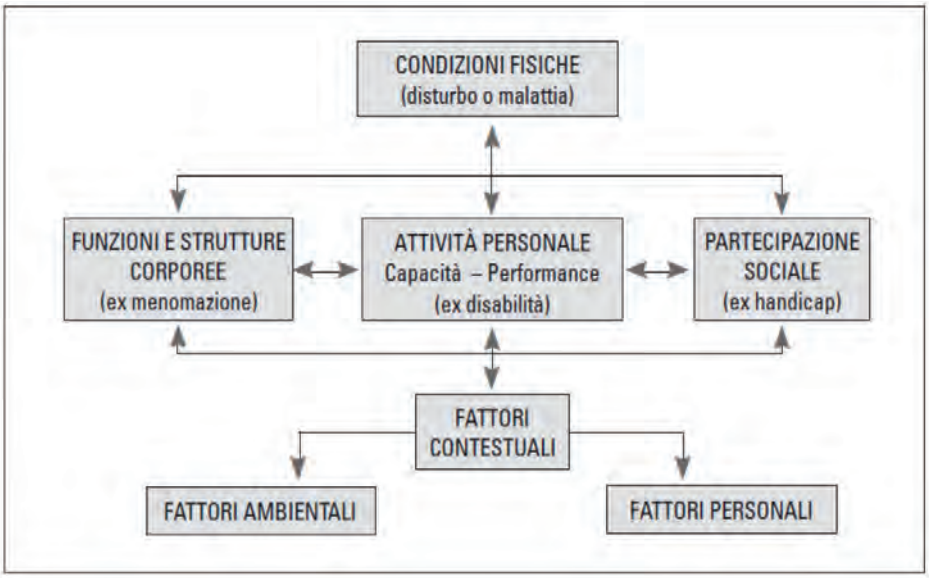

Figura 1. *Interazioni tra le componenti dell'ICF (Ianes, 2004, p. 54).*

Secondo tale prospettiva, la situazione di salute di una persona è infatti la risultante globale delle reciproche influenze di quatto polarità: da un lato la correlazione fra condizioni fisiche, ovvero la dotazione biologica e l'ambiente in cui crescono i soggetti, e fattori contestuali, nei quali risulta fondamentale includere anche le dimensioni psicologiche che fanno da «sfondo interno» alle azioni (autostima, percezione dell'identità, motivazioni, ecc.); dall'altro la dialettica fra come il mio corpo è concretamente fatto e come realmente funziona (struttura e funzioni) e come l'essere agisce con delle reali capacità attraverso attività personali e attraverso l'esercizio delle relazioni interpersonali (Ianes, 2003).

1.4. Perché agire ora? Dalle rilevazioni statistiche, la conferma di un'emergenza

La dispersione e l'abbandono scolastico costituiscono una preoccupazione crescente che riguarda non solo l'individuo, ma la società intera e il mercato economico. Le competenze che si possono acquisire nel secondo ciclo dell'istruzione vengono considerate credenziali minime per accedere al mercato del lavoro; esse inoltre preparano il soggetto ad affrontare la vita sviluppando il suo potenziale, consentendogli così di divenire un cittadino attivo e consapevole (European Commission, 2015). La letteratura scientifica del settore evidenzia in effetti come l'abbandono precoce dei percorsi scolastici conduca ad una riduzione delle opportunità di impiego e ad un crescente rischio di disoccupazione, di povertà e di esclusione sociale (OECD, 2012). Non esiste un'unica causa che porta alla dispersione scolastica: sussistono molteplici fattori di rischio e fattori protettivi che

interagiscono fra loro nel determinare l'ecologia di un soggetto. I bambini e i ragazzi con bisogni educativi speciali – avendo maggiori probabilità di incorrere in basse performance scolastiche, relazioni più povere e difficoltà comportamentali – vengono considerati un gruppo a rischio di dispersione scolastica indipendentemente dal fatto che siano riconosciuti come portatori di bisogni educativi speciali (European Agency, 2012) (European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop, 2014). A livello europeo, la strategia "Europe 2020" ha incluso fra i cinque obiettivi principali proprio la riduzione della dispersione scolastica a meno del 10% entro il 2020, invitando gli Stati Membri ad implementare strategie inclusive ed *evidence-based* nelle scuole di ogni ordine e grado, attraverso misure di prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

Il monitoraggio della Commissione europea, *Education and Training Monitor 2015*, presenta nello specifico i dati aggiornati al 2014 e relativi al tasso di giovani europei tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi e ai progressi fatti negli ultimi anni dagli Stati membri rispetto alla riduzione di questo fenomeno. La rilevazione condotta da Eurydice (tab. 1) evidenzia come la percentuale di "*early leavers*", ossia di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente i percorsi scolastici, sia passata dal 19,2% nel 2009 al 15% nel 2014, raggiungendo anche il suo obiettivo nazionale fissato al 16%. Nonostante il trend positivo, la distanza dall'obiettivo europeo, che si prefigge di ridurre il fenomeno al di sotto del 10% entro il 2020, rimane ancora marcata.

	2011	2014							2020
						Foreign-born			
	Total	Total	Men	Women	Native-born	EU	Non-EU	Sub-total	Target
EU	13.4	11.1	12.7	9.5	10.3	18.1	21.0	20.1	< 10.0
Belgium	12.3	9.8b	11.8b	7.7b	8.7b	14.8b	19.6b	17.5b	9.5
Bulgaria	11.8	12.9	12.8	12.9	12.9	:	:	:	11.0
Czech Republic	4.9	5.5	5.8	5.2	5.4	:	(13.2)	(9.9)	5.5
Denmark	9.6	7.7	9.3	6.0	7.7	(6.0)	(8.1)	(7.5)	< 10.0d
Germany	11.6	9.5	10.0	8.9	8.2	:	:	:	< 10.0d
Estonia	10.6	11.4	15.3	7.5	11.5	:	:	:	9.5
Ireland	10.8	6.9	8.0	5.7	7.0	(7.8)	:	6.1	8.0
Greece	12.9	9.0	11.5	6.6	7.3	(25.8)	28.2	27.8	9.7
Spain	26.3	21.9b	25.6b	18.1b	18.9b	36.5b	38.1b	37.8b	15.0d
France	11.9	8.5b	9.5b	7.4b	8.1b	(10.1b)	14.9b	14.0b	9.5
Croatia	5.0	(2.7)	(3.1)	(2.3)	(2.7)	:	:	:	4.0
Italy	17.8	15.0	17.7	12.2	13.0	26.5	34.8	32.6	16.0
Cyprus	11.3	6.8	11.2	(2.9)	4.6	:	(29.0)	19.5	10.0
Latvia	11.6	8.5	11.7	5.1	8.5	:	:	:	10.0
Lithuania	7.4	5.9	7.0	(4.6)	5.9	:	:	:	< 9.0d
Luxembourg	6.2	6.1	8.3	(3.7)	5.6	(7.5)	:	(7.8)	< 10.0d
Hungary	11.4	11.4	12.5	10.3	11.5	:	:	:	10.0
Malta	22.7	20.4	22.3	18.3	20.2	:	:	(23.5)	10.0
Netherlands	9.1	8.6	10.3	6.8	8.3	12.8	9.4	10.4	< 8.0
Austria	8.5	7.0	7.6	6.5	5.7	(11.1)	18.0	14.9	9.5
Poland	5.6	5.4	7.3	3.3	5.4	:	:	:	4.5
Portugal	23.0	17.4	20.7	14.1	17.4	:	18.8	18.3	10.0
Romania	18.1	18.1	19.5	16.7	18.2	:	:	:	11.3
Slovenia	4.2	4.4	6.0	(2.7)	4.0	:	(14.5)	(13.5)	5.0
Slovakia	5.1	6.7	6.9	6.6	6.7	:	:	:	6.0d
Finland	9.8	9.5	11.9	7.2	9.1	:	(19.0)	(19.5)	8.0
Sweden	6.6	6.7	7.3	6.0	5.7	(10.4)	12.9	12.6	< 10.0d
United Kingdom	14.9	11.8	12.8	10.7	12.2	14.5	6.0	9.4	-

Tabella 1. *Early school leaving by sex and migrant status (European Commission, 2015).*

Analizzando più da vicino il contesto italiano vanno considerati in primo luogo i dati presentati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) all'interno del report "*La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*" (MIUR, 2017). Il documento include dati quantitativi rispetto al fenomeno della dispersione scolastica a livello nazionale a partire dai dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti. Vengono presi in considerazione, nello specifico, il bacino di studenti frequentanti la scuola secondaria di primo grado, la scuola secondaria di secondo grado, nonché la fase di passaggio fra i due cicli scolastici.

Rispetto alla scuola secondaria di primo grado (fig. 2), il tasso di abbandono complessivo – ovvero l'insieme totale degli alunni che hanno abbandonato nell'anno scolastico 2015/2016 e gli alunni, del I e II anno di corso, che hanno abbandonato tra l'a.s. 2015/2016 e l'a.s. 2016/2017 – ammonta allo 0,8% (14.258 alunni hanno complessivamente abbandonato la scuola secondaria di I grado, rispetto al contingente iniziale di 1.710.004 alunni frequentanti a inizio anno scolastico).

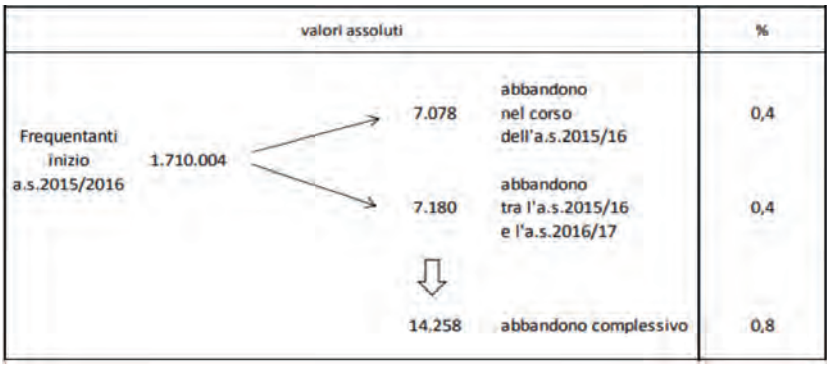

Figura 2. *Abbandono complessivo nella scuola secondaria di I grado.*
Fonte: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Anagrafe Nazionale degli Studenti.

All'interno del report è possibile cogliere come il fenomeno della dispersione scolastica sembri incidere in modo leggermente differente sulla popolazione studentesca maschile rispetto a quella femminile (abbandono complessivo per i maschi pari allo 0,9%; abbandono complessivo per le femmine pari allo 0,7%). Il secondo anno risulta essere, inoltre, l'anno con il tasso maggiore di abbandono (1,03%), rispetto allo 0,99% del primo anno e allo 0,47% del terzo. Rispetto alla distribuzione territoriale, una maggiore propensione all'abbandono scolastico è evidente nel Mezzogiorno, con una percentuale di abbandono complessivo dell'1%, mentre nella zona Nord Est la percentuale risulta più contenuta, pari allo 0,6%. Considerando la cittadinanza degli alunni, emerge come il fenomeno della dispersione scolastica colpisca maggiormente i cittadini stranieri (3,3%) rispetto a quelli italiani (0,6%); gli stranieri nati all'estero (4,2%), inoltre, risultano essere in una situazione di maggiore difficoltà rispetto agli stranieri di seconda generazione (2,2%). Fra i dati emerge con particolare significatività come il ritardo nel percorso di studi possa essere considerato un fattore che precede, e in certi casi preannuncia, l'abbandono: la percentuale di alunni che hanno abbandonato il sistema scolastico risulta infatti pari al 5,1% per gli alunni in

ritardo, rispetto allo 0,4% per gli alunni in regola. Anche gli alunni "anticipatari" presentano una percentuale di abbandono superiore a quella degli alunni in regola (1,1%). Infine, la distribuzione per fasce di età mostra come l'abbandono sia più elevato per gli alunni che hanno età superiore a quella dell'obbligo scolastico, ossia superiore ai 16 anni.

Rispetto alla fase di passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado, nella figura 3 viene evidenziato come nell'a.s. 2016/2017, il 91,8% degli alunni prosegua gli studi nel sistema scolastico come frequentante la secondaria di II grado, il 2,0% ripeta l'anno nella secondaria di I grado, e il 6,2% esca dal sistema scolastico.

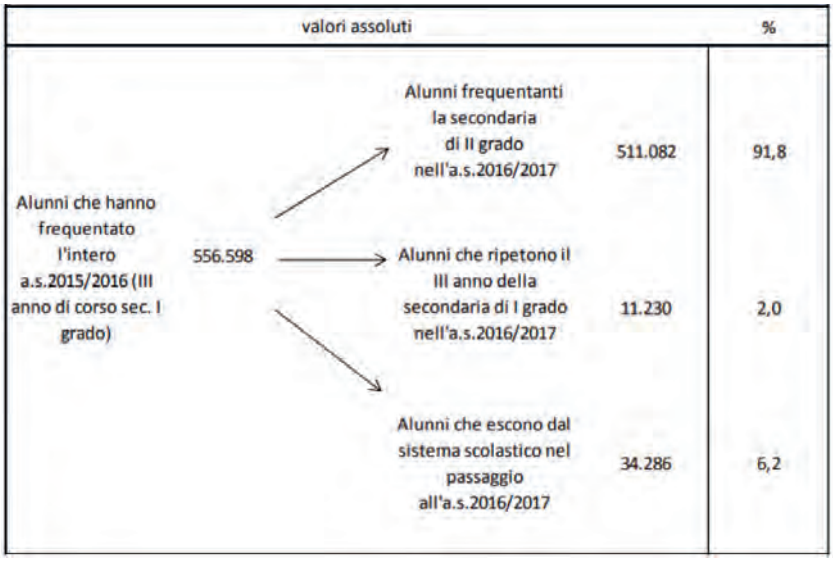

Figura 3. *Gli alunni nel passaggio trai cicli scolastici.*
Fonte: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Anagrafe Nazionale degli Studenti.

Il fenomeno della dispersione scolastica in questa fase di passaggio riguarda quasi in ugual misura la popolazione studentesca maschile (1,75%) e quella femminile (1,43%). Rispetto alla regolarità del percorso, si nota come la percentuale sia nettamente più elevata per gli studenti in ritardo scolastico (8,3%, rispetto allo 0,8% per quelli in regola). Analizzando i dati in riferimento alla cittadinanza degli alunni, il fenomeno della dispersione scolastica risulta colpire maggiormente i cittadini stranieri (5,72%) rispetto a quelli italiani (1,2%). Anche in questa fase di passaggio fra i due cicli, la distribuzione per fasce di età mostra come l'abbandono sia più elevato per gli alunni che hanno un'età superiore a quella dell'obbligo scolastico: il 49% dei frequentanti il III anno ha infatti età superiore ai 16 anni.

Considerando, infine, gli studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado (fig. 4), la percentuale di abbandono complessivo si attesta al 4,3% (112.240 alunni che hanno abbandonato nel corso dell'anno scolastico, rispetto al totale di 2.613.619 alunni frequentanti all'inizio dell'anno scolastico).

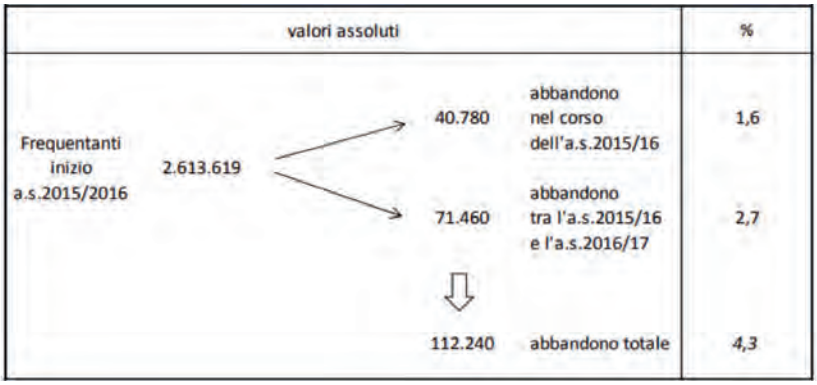

Figura 4. *Abbandono complessivo nella scuola secondaria di I grado.*
Fonte: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Anagrafe Nazionale degli Studenti.

In questo specifico ciclo scolastico, la differenziazione per genere sul fenomeno della dispersione scolastica risulta maggiormente evidente: l'abbandono scolastico per la popolazione studentesca maschile si attesta al 5,1%, mentre per quella femminile al 3,4%. L'abbandono risulta inoltre più frequente al primo anno di corso (7,0%) rispetto al secondo (4,3%), al terzo e al quarto (4,2%). Rispetto alla dislocazione geografica, il Mezzogiorno si conferma essere maggiormente fragile, con un tasso di abbandono complessivo pari al 4,8%, rispetto al 3,5 del Nord Est. Considerando la cittadinanza degli alunni, anche per quest'ordine scolastico è evidente come il fenomeno della dispersione scolastica colpisca maggiormente i cittadini stranieri (11,6%) rispetto a quelli italiani (3,8%). Analizzando il fenomeno dal punto di vista della regolarità del percorso scolastico, la percentuale di abbandono che appare nettamente più elevata è quella degli alunni con ritardo scolastico (14,5% contro 1,2% degli alunni in regola). La distribuzione per fasce di età mostra come l'abbandono complessivo sia stato particolarmente elevato per gli alunni con età superiore ai 18 anni (11,9%). I dati relativi alla scuola secondaria di secondo grado evidenziano infine una differenziazione del fenomeno della dispersione scolastica rispetto ai vari percorsi di studio: l'abbandono complessivo più contenuto si è registrato per i licei (2,1%), per gli istituti tecnici la percentuale è stata del 4,8% e per gli istituti professionali dell'8,7%. La percentuale di abbandono più elevata è relativa a percorsi IeFP (9,5%).

Sempre in riferimento al contesto italiano, risulta interessante uno studio proposto da Tuttoscuola (2014) finalizzato alla misurazione della consistenza e dell'andamento nel tempo del fenomeno della dispersione scolastica negli istituti statali d'istruzione secondaria superiore. In questa rilevazione, elaborata su dati MIUR inerenti gli istituti statali, nell'ambito del ventennio 1995 – 2015, è emerso come il numero di studenti "dispersi" fosse, al termine della raccolta dei dati – ovvero inizio anno scolastico 2014 – di 167.083 unità, pari quindi al 27,9% della popolazione studentesca[3]. Si rileva pertanto un calo

[3] La rilevazione non include i dati relativi ai passaggi alla scuola non statale e ai corsi IeFP.

rispetto alla rilevazione effettuata l'anno precedente, in cui la dispersione scolastica si attestava al 29,7%. Complessivamente negli ultimi quindici anni negli istituti statali non sono riusciti ad arrivare alla soglia dell'esame di maturità ben 2.870.635 studenti (31,9%). Pertanto, per quanto i dati evidenzino un miglioramento, il fenomeno risulta ancora significativamente rilevante.

Tabella 2. *Studenti dispersi nell'arco del quinquennio nella secondaria superiore statale (iscritti ai diversi anni di corso). Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur.*

a.s.	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno	diff. 5°-1°	dispersione
1995-96	589.533						
1996-97	586.231	507.971					
1997-98	576.434	513.641	483.343				
1998-99	562.444	502.486	479.550	431.082			
1999-00	585.496	496.132	473.275	433.177	372.728	-216.805	*-36,8%*
2000-01	585.351	512.246	472.170	432.176	380.211	-206.020	*-35,1%*
2001-02	593.010	515.201	487.644	437.642	387.806	-188.628	*-32,7%*
2002-03	617.309	510.337	481.129	439.826	393.974	-168.470	*-30,0%*
2003-04	620.897	535.796	490.100	440.217	401.984	-183.512	*-31,3%*
2004-05	613.388	529.226	502.566	439.367	394.144	-191.207	*-32,7%*
2005-06	616.645	541.954	507.753	458.552	396.725	-196.285	*-33,1%*
2006-07	627.166	543.065	518.696	459.118	413.596	-203.713	*-33,0%*
2007-08	618.343	546.523	520.065	467.343	417.736	-203.161	*-32,7%*
2008-09	604.995	541.154	523.905	472.265	424.143	-189.245	*-30,9%*
2009-10	597.915	533.038	515.714	475.518	426.651	-189.994	*-30,8%*
2010-11		529.259	509.968	470.172	431.424	-195.742	*-31,2%*
2011-12			507.058	465.018	427.015	-191.328	*-30,9%*
2012-13				468.224	425.553	-179.442	*-29,7%*
2013-14					430.832	-167.083	*-27,9%*
Iscritti al I anno dal 95-96 al 09-10	**8.995.157**					**-2.870.635**	*-31,9%*

Un ulteriore dato che si ritiene interessante considerare relativamente alla dispersione scolastica sono i Neet, i giovani fra i 15 e i 29 anni "*not in education, employment or training*", ovvero soggetti che non frequentano né una scuola né un corso di formazione o di aggiornamento professionale, né risultano alla ricerca di un impiego. Secondo l'ultimo report europeo annuale "*Employment and Social Developments in Europe - ESDE*" (European Commission, 2016), nel 2016 l'Italia è risultata il paese con il maggior numero di Neet rispetto al totale della popolazione tra i 15 e i 24 anni (19,9%), quindi con 8,4 punti percentuali in più rispetto alla media OCSE. Inoltre, se si osservano i dati relativi agli anni precedenti, si nota come per altri cinque anni si sia comunque posizionata al secondo posto della graduatoria.

Anche l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) ha elaborato un report di un certo interesse – seppur indiretto – rispetto al tema della dispersione scolastica. Nei risultati del Programma di valutazione internazionale degli studenti (PISA – *Programme for International Student Assessment*) – uno studio triennale che

valuta il livello acquisito dagli studenti che stanno finendo il ciclo d'istruzione obbligatoria, relativamente alle conoscenze e competenze essenziali per una piena partecipazione alla società moderna – è possibile trarre informazioni rispetto allo stato di benessere degli studenti in Italia. Per benessere si intende "*the psychological, cognitive, social and physical functioning and capabilities that students need to live a happy and fulfilling life*" (OCSE, 2017, p. 38).

Rispetto alla dimensione psicologica del benessere, è emerso come gli studenti italiani abbiano sofferto di livelli di ansia scolastica più elevati che nella media OCSE: il 56% diventa nervoso/a quando si prepara per un test (media OCSE: 37%); il 70%, anche se è preparato, quando deve fare un test è molto in ansia (media OCSE: 56%). L'ansia scolastica è uno dei fattori associati maggiormente ad una scarsa soddisfazione rispetto alla qualità della propria vita.

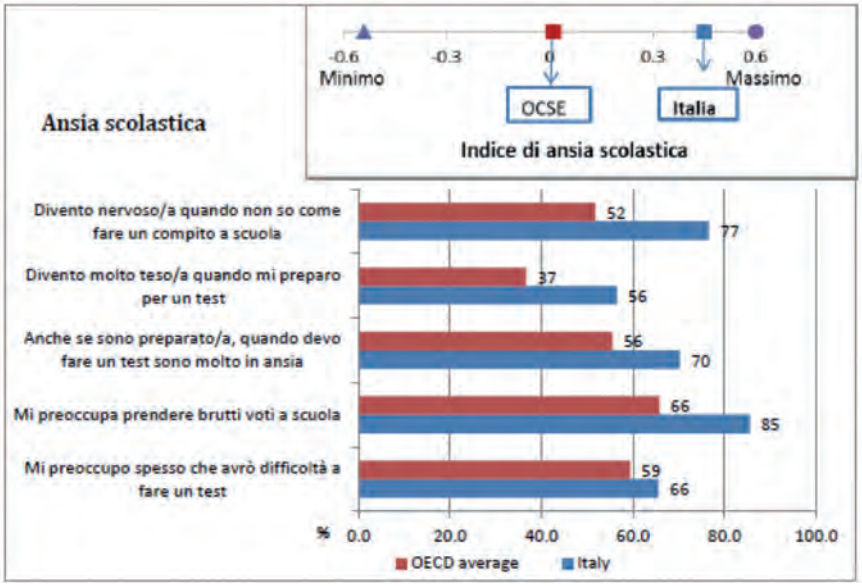

Figura 5. *Rilevazione dell'ansia scolastica in PISA 2015 (OCSE, 2017).*

Rispetto alla dimensione sociale, aspetto che include la relazione degli studenti con la famiglia, con gli altri studenti e con gli insegnanti, nonché i loro sentimenti rispetto alla loro vita sociale dentro e fuori dalla scuola, gli studenti in Italia si attestano su un sentimento di appartenenza a scuola che si avvicina alla media dei paesi OCSE. Tuttavia, quelli con un background migratorio riportano in Italia un livello più basso della media dei compagni immigrati negli altri paesi OCSE: il 68% dei soggetti non-immigrati (media OCSE: 83%). Solo il 63% degli studenti immigrati di prima generazione (nati al di fuori dell'Italia) dichiara di essere d'accordo o molto d'accordo con l'affermazione "Mi sembra di piacere agli altri studenti" (media OCSE: 79%). Anche tra gli studenti immigrati di seconda generazione (nati in Italia, da genitori non nati in Italia) solo il 71% ritiene di piacere agli altri studenti (media OCSE: 83%).

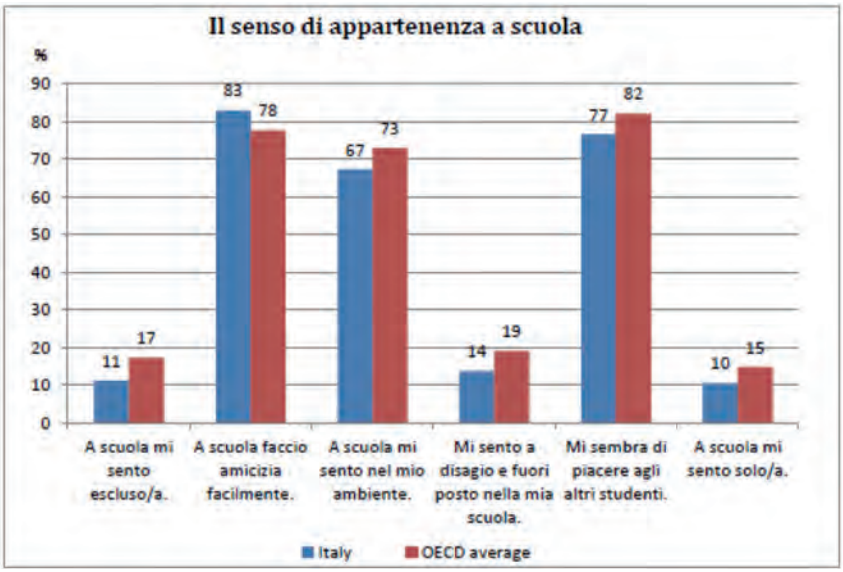

Figura 6. *Rilevazione del senso di appartenenza a scuola in PISA 2015 (OCSE, 2017).*

Un dato significativo rispetto alla ricerca presentata in questo testo è la relazione con la famiglia. Gli studenti in Italia percepiscono una qualità elevata di sostegno da parte dei genitori. Il 96% degli studenti riferisce come i genitori risultino interessati alle loro attività scolastiche (media OCSE: 93%), mentre l'87% evidenzia come si sentano concretamente sostenuti dai genitori nell'affrontare le difficoltà a scuola (media OCSE: 91%).

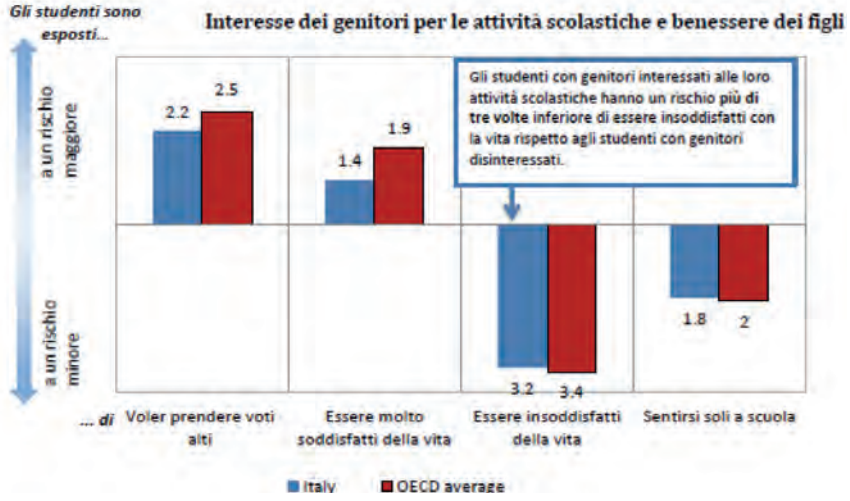

Figura 7. *Rilevazione dell'interesse dei genitori per le attività scolastiche e del benessere dei figli in PISA 2015 (OCSE, 2017).*

1.5. Uno sguardo globale per progettare l'inclusione

Abbiamo visto come la dispersione e l'abbandono precoce siano il risultato di una combinazione di fattori personali, sociali, educativi, economici ed ambientali. Scegliere di muoversi nella cornice concettuale dell'ICF significa adottare un modello globale per l'interpretazione del funzionamento della persona, che consente di riconoscere l'eterogeneità dei bisogni degli alunni e la presenza di diversi elementi i quali, nel loro insieme, determinano difficoltà o disagio in termini, appunto di funzionamento. Per riuscire a vedere e ad affrontare tale complessità, la scuola non può agire da sola. La letteratura scientifica in ambito educativo, a livello europeo, evidenzia la necessità di adottare "*a whole-school approach*" (European Commission, 2015), ovvero un approccio globale al fenomeno dell'abbandono scolastico, il quale prevede che i diversi servizi e stakeholders interni ed esterni alla scuola, che ruotano attorno agli alunni, collaborino ai fini di una progettazione integrata.

2. La cornice metodologica della ricerca

2.1. La struttura del progetto di ricerca

2.1.1. Le domande e gli obiettivi

La ricerca presentata in questa pubblicazione, e definita congiuntamente all'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) e al Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento, si è posta come oggetto d'indagine gli studenti con bisogni educativi speciali 'di fascia C', frequentanti le scuole e gli istituti della provincia di Trento. Se infatti, per le altre tipologie di studenti con bisogni educativi speciali la normativa e le prassi, pur presentando ancora criticità, fanno emergere un quadro interpretativo e operativo maggiormente uniforme, le modalità di rilevazione e di intervento a favore degli alunni 'inseriti in fascia C' costituiscono "un'area grigia" ancora poco indagata e visibile a livello di sistema scolastico, caratterizzata da una forte diversità di visioni e di operatività, da scuola a scuola, rispetto al fenomeno.

Per tali motivi le domande che hanno determinato l'avvio della ricerca sono state le seguenti:

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

Obiettivo principale della ricerca è stato quindi individuare gli elementi che concorrono alla ricostruzione di un quadro interpretativo da parte delle istituzioni scolastiche e formative rispetto a:

- elementi di fragilità educativa degli studenti in situazione di svantaggio ('fascia C', insuccesso e dispersione scolastica);
- assetti organizzativi e modalità di intervento implementati nei contesti scolastici che li accolgono;
- indicazioni rispetto ad eventuali modifiche delle politiche scolastiche e della normativa vigenti;
- indicazioni per la pianificazione di attività formative rivolte agli insegnanti.

2.1.2. Risultati attesi e outcome

Rispetto alle ipotesi di guadagno conoscitivo, i risultati attesi sono stati articolati su tre livelli:

- a livello di sistema: acquisizione di consapevolezza e di chiarezza rispetto agli alunni 'inseriti in fascia C'; raccordo fra progetto politico/formativo e pratiche condivise e implementate negli istituti scolastici; sviluppo di una rete territoriale per il supporto del

progetto di vita dello studente in situazione di fragilità; ripensamento circa le modalità di allocazione delle risorse;
- a livello formativo: sviluppo professionale dei docenti e dei referenti d'istituto in ordine alle finalità del progetto della ricerca; definizione ed empowerment delle reti territoriali;
- a livello di istituto: occasione per sostenere una cultura dell'inclusione; riconoscimento delle progettualità implementate nelle specifiche realtà scolastiche e valorizzazione degli elementi di trasferibilità; empowerment dei consigli di classe per una maggior consapevolezza circa la creazione di strumenti e processi per la gestione di questi alunni; diffusione di pratiche ritenute autenticamente inclusive.

Nello specifico, gli output della ricerca – ovvero i prodotti attesi – sono risultati essere i seguenti:
- elaborazione di un questionario di rilevazione della percezione delle fragilità educative degli studenti, quale strumento del Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento per acquisire informazioni utili ad orientare le azioni di sistema;
- linee interpretative per comprendere le problematiche degli studenti 'inseriti in fascia C' e in condizioni di fragilità;
- mappa dei bisogni formativi dei docenti, riferita alla problematica in oggetto, utile ad orientare le azioni di IPRASE;
- linee di indirizzo per ipotizzare modifiche a livello normativo;
- mappatura delle esperienze intraprese dagli istituti trentini relativamente agli studenti con fragilità, e costituzione, sul sito di IPRASE, di uno spazio permanente di documentazione dedicato al tema.

Rispetto agli outcome, ovvero alle modificazioni del comportamento attese nei soggetti beneficiari, gli obiettivi sono:
- sostenere e diffondere le pratiche didattiche ritenute efficaci;
- promuovere una cultura e una didattica maggiormente inclusive;
- aprire un confronto tra i diversi soggetti coinvolti nella scuola e nel territorio per promuovere una lettura del fenomeno poliprospettica e maggiormente condivisa;
- incrementare la consapevolezza della necessità di azioni di rete a supporto di progettualità innovative.

2.2. La popolazione oggetto di indagine

L'indagine ha coinvolto l'intero sistema scolastico della provincia di Trento, ovvero 104 istituti scolastici, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, formazione professionale inclusa.

Tabella 3. *Scuole e istituti coinvolti nel progetto di ricerca.*

Ordine	Denominazione
IC	Istituto Comprensivo Ala
IC	Istituto Comprensivo Aldeno Mattarello
IC	Istituto Comprensivo Alta Val di Sole
IC	Istituto Comprensivo Alta Vallagarina
IC	Istituto Comprensivo Altopiano di Piné

Ordine	Denominazione
IC	Istituto Comprensivo Arco
IC	Istituto Comprensivo Avio
IC	Istituto Comprensivo Bassa Anaunia - Tuenno
IC	Istituto Comprensivo Bassa Val di Sole
IC	Istituto Comprensivo Borgo Valsugana
IC	Istituto Comprensivo Cavalese
IC	Istituto Comprensivo Cembra
IC	Istituto Comprensivo Centro Valsugana
IC	Istituto Comprensivo Civezzano
IC	Istituto Comprensivo Cles
IC	Istituto Comprensivo Del Chiese
IC	Istituto Comprensivo Folgaria - Lavarone - Luserna
IC	Istituto Comprensivo Fondo - Revò
IC	Istituto Comprensivo Giudicarie Esteriori
IC	Istituto Comprensivo Isera - Rovereto
IC	Istituto Comprensivo Lavis
IC	Istituto Comprensivo Levico Terme
IC	Istituto Comprensivo Mezzocorona
IC	Istituto Comprensivo Mezzolombardo - Paganella
IC	Istituto Comprensivo Mori - Brentonico
IC	Istituto Comprensivo Pergine 1
IC	Istituto Comprensivo Pergine 2
IC	Istituto Comprensivo Predazzo Tesero Panchià Ziano
IC	Istituto Comprensivo Riva 1
IC	Istituto Comprensivo Riva 2
IC	Istituto Comprensivo Rovereto Est
IC	Istituto Comprensivo Rovereto Nord
IC	Istituto Comprensivo Rovereto Sud
IC	Istituto Comprensivo Strigno e Tesino
IC	Istituto Comprensivo Taio
IC	Istituto Comprensivo Tione
IC	Istituto Comprensivo Trento 1
IC	Istituto Comprensivo Trento 2
IC	Istituto Comprensivo Trento 3
IC	Istituto Comprensivo Trento 4
IC	Istituto Comprensivo Trento 5
IC	Istituto Comprensivo Trento 6
IC	Istituto Comprensivo Trento 7
IC	Istituto Comprensivo Val Rendena
IC	Istituto Comprensivo Valle Dei Laghi - Dro
IC	Istituto Comprensivo Valle Di Ledro
IC	Istituto Comprensivo Vigolo Vattaro
IC	Istituto Comprensivo Villa Lagarina
IC con SSSG	Scuola Ladina Di Fassa - Scola Ladina De Fascia – Pozza di Fassa
IC con SSSG	Istituto Comprensivo di scuola Primaria e Secondaria di Primiero
SSSG	Istituto Di Istruzione “Alcide De Gasperi” – Borgo Valsugana
SSSG	Istituto Di Istruzione “Don Lorenzo Milani” – Rovereto
SSSG	Istituto Di Istruzione “Lorenza Guetti” – Tione Di Trento
SSSG	Istituto Di Istruzione “La Rosa Bianca” – Cavalese
SSSG	Istituto Di Istruzione “Marie Curie” – Pergine Valsugana

Ordine	Denominazione
SSSG	Istituto Di Istruzione “Martino Martini” – Mezzolombardo
SSSG	Istituto Di Istruzione Delle Arti “Vittoria Bonporti Depero” – Trento
SSSG	Istituto Tecnico Economico “Antonio Tambosi, Livia Battisti” – Trento
SSSG	Istituto Tecnico Economico E Tecnologico “Carlo Antonio Pilati” – Cles
SSSG	Istituto Tecnico Economico E Tecnologico “Felice e Gregorio Fontana” – Rovereto
SSSG	Istituto Tecnico Economico E Tecnologico “Giacomo Floriani” - Riva Del Garda
SSSG	Istituto Tecnico Tecnologico “G. Marconi” – Rovereto
SSSG	Istituto Tecnico Tecnologico “Michelangelo Buonarroti, Andrea Pozzo” – Trento
SSSG	Liceo “Andrea Maffei” – Riva Del Garda
SSSG	Liceo “Antonio Rosmini” – Rovereto
SSSG	Liceo “Antonio Rosmini” – Trento
SSSG	Liceo “Bertrand Russell” – Cles
SSSG	Liceo “Fabio Filzi” – Rovereto
SSSG	Liceo Classico “Giovanni Prati” – Trento
SSSG	Liceo Linguistico “Sophie M. Scholl” – Trento
SSSG	Liceo Scientifico “Galileo Galilei” – Trento
SSSG	Liceo Scientifico “Leonardo Da Vinci” – Trento
CFP	Centro Formazione Professionale “Centromoda Canossa” – Trento
CFP	Centro Formazione Professionale “Giuseppe Veronesi” – Rovereto
CFP	Centro Formazione Professionale ENAIP – Arco
CFP	Centro Formazione Professionale ENAIP – Borgo Valsugana
CFP	Centro Formazione Professionale ENAIP – Cles
CFP	Centro Formazione Professionale ENAIP – Ossana
CFP	Centro Formazione Professionale ENAIP – Primiero
CFP	Centro Formazione Professionale ENAIP – Tesero
CFP	Centro Formazione Professionale ENAIP – Tione Di Trento
CFP	Centro Formazione Professionale ENAIP – Varone Di Riva Del Garda
CFP	Centro Formazione Professionale ENAIP – Villazzano
CFP	Centro Formazione Professionale Opera Armida Barelli – Levico
CFP	Centro Formazione Professionale Opera Armida Barelli – Rovereto
CFP	Centro Formazione Professionale Pavoniano Artigianelli – Trento
CFP	Centro Formazione Professionale UPT – Arco
CFP	Centro Formazione Professionale UPT – Cles
CFP	Centro Formazione Professionale UPT – Rovereto
CFP	Centro Formazione Professionale UPT – Tione Di Trento
CFP	Centro Formazione Professionale UPT – Trento
IFP	Istituto Di Formazione Professionale Alberghiero – Levico e Rovereto
IFP	Istituto Di Formazione Professionale Servizi Alla Persone E Legno – Trento
ICFP	Fondazione Edmund Mach – San Michele all’Adige
ICFP	Societa’ Cooperativa A R.L. “I. De Carneri” Oxford – Civezzano
PAR	Associazione Pedagogica Steineriana – Trento
PAR	Collegio Arcivescovile Celestino Endrici – Trento
PAR	Collegio Arcivescovile Dame Inglesi – Rovereto
PAR	Cooperativa Sociale A R.L. Giuseppe Veronesi – Rovereto
PAR	Cooperativa Sociale Sacra Famiglia Onlus – Trento
PAR	Gardascuola Società Cooperativa Sociale – Arco
PAR	Istituto Sacro Cuore – Trento
PAR	Istituto Salesiano Maria Ausiliatrice – Trento
PAR	Istituto Salesiano S. Croce – Mezzano

2.3. La cornice epistemologica

Analizzando le domande di ricerca precedentemente delineate è possibile comprendere come lo scopo della ricerca fosse una comprensione del fenomeno come esso appare all'interno del contesto in cui si sviluppa; pertanto il progetto di ricerca è stato articolato all'interno del paradigma ecologico, e più specificatamente dell'impianto epistemologico naturalistico (Mortari, 2007). Inserire un progetto di ricerca all'interno di tale *framework* consente l'osservazione di un fenomeno in un setting naturale, ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali esso ordinariamente accade (Lincoln e Guba, 1985), considerando quindi l'oggetto d'indagine come un sistema aperto sia rispetto alle relazioni vitali intraprese nell'ambiente in cui si manifesta, sia rispetto al carattere evolutivo del fenomeno stesso. Tale approccio dà modo al ricercatore di cogliere non solo le quantità, ma soprattutto le qualità, "*i contorni, le forme e le relazioni*" (Bateson, 1984) attraverso le quali il fenomeno si manifesta, adottando una pluralità di mezzi di indagine per coglierlo. Fare proprio il principio ecologico di complessità significa prendere le distanze da approcci semplificatori, adottando uno sguardo sistemico che consenta di registrare i ritmi di tipo stocastico che caratterizzano l'evoluzione di un fenomeno, nonché la dinamica delle relazioni in cui esso è implicato (Mortari, 2007).

Per la raccolta e l'analisi dei dati si è adottata una postura di ricerca di tipo fenomenologico poiché essa facilita la costruzione di una teoria a partire dal contesto, ponendo una particolare attenzione alle qualità con cui il fenomeno si lascia conoscere (Mortari 2007, 2009). Il rispetto dei principi fenomenologici aiuta il ricercatore nel compiere le scelte metodologiche più opportune, con strette ed evidenti connessioni sul piano etico e politico. Attuare un'attenzione non orientata e un ascolto non condizionato dalle conoscenze pregresse del ricercatore, rispondendo ai principi di fedeltà e di evidenza, consente al ricercatore di attenersi al modo proprio con il quale il fenomeno si mostra. Questa messa fra parentesi di quanto ostacola l'andare alle cose stesse, permette al ricercatore di restituire ciò che caratterizza il fenomeno indagato, avendo cura delle parole scelte per descriverlo.

2.4. Le prospettive di ricerca

Durante ogni incontro con i partecipanti all'indagine, i ricercatori hanno prestato particolare attenzione nell'illustrare con accuratezza le dimensioni che caratterizzavano l'intero progetto, ovvero la prospettiva di servizio, l'approccio partecipativo e il disegno di ricerca emergenziale.

2.4.1. La dimensione di servizio

Coerentemente con il paradigma ecologico, una ricerca in ambito educativo viene considerata utile quando mira a comprendere in profondità il reale e ad "*averne cura*" (Mortari, 2008, p.32), apportando cambiamenti migliorativi delle condizioni di vita (Habermas, 1983, p.77). Il termine utilità, come sottolinea Mortari (2008, p. 58), non va inteso per la sua capacità di previsione dimostrata dagli enunciati scientifici, bensì per la sua

potenzialità di indagine di questioni rilevanti per la vita umana, in grado di fornire strumenti per lo sviluppo di nuove e migliori politiche sociali. Si tratta pertanto di una ricerca educativa intenta a fornire "*descrizioni che ci aiutino a decidere cosa fare*" (Rorty, 1986, p. 200), lavorando nell'ottica appunto dell'aver cura, ed evitando l'insidia di qualsivoglia tentazione di dominio e di controllo. È una ricerca che cerca di stare quanto più possibile a contatto con la realtà, poiché nasce dai problemi vissuti dai "pratici", in questo caso i docenti e il personale preposto all'educazione e all'istruzione degli allievi nella scuola. È compito dei ricercatori, i "teorici", attraverso un ascolto autentico e partecipe, trovare un'alleanza con i primi, individuando indizi utili a migliorare le pratiche educative (Damiano, 2006).

Data la natura delle richieste e degli obiettivi formulati, nonché dei metodi e degli strumenti adottati, la ricerca si è prefigurata e si è realizzata come un lavoro anche di servizio. L'obiettivo era quello di giungere ad indicazioni finalizzate alla formulazione di azioni di sistema e formative. In secondo luogo, la ricerca può essere considerata di servizio anche per le scuole stesse, in un duplice senso. Da un lato essa ha dato voce ai protagonisti della ricerca stessa – insegnanti, referenti d'istituto e testimoni privilegiati – e ha consentito loro di narrare e portare alla luce tutto quel lavoro che le scuole compiono per questi bambini e ragazzi. Si tratta di un'operatività che tende a rimanere invisibile a livello di sistema, non venendo per questo adeguatamente sostenuta da un'azione in termini di risorse o di formazione. Dall'altro lato questa ricerca intendeva offrire anche un'occasione per far riflettere e far discutere all'interno di ogni istituto rispetto al tema del successo formativo di questi alunni.

2.4.2. La partecipazione

La ricerca può essere considerata partecipativa perché fin da subito ha previsto il coinvolgimento dei protagonisti della scuola, indispensabile per comprendere l'oggetto di indagine, per costruire gli strumenti più adatti per portare alla luce le esperienze da loro vissute e per interpretare i dati in modo corretto. Da destinatari passivi, gli interlocutori del progetto, a livelli diversi, sono divenuti co-costruttori del processo di ricerca.

2.4.3. L'opzione emergenziale

Caratteristica primaria della realtà, secondo il paradigma ecologico, è essere soggetta ad un'evoluzione che segue ritmi di tipo stocastico, che combinano cioè casualità e selezione, in un processo non anticipatamente prevedibile e per di più estremamente complesso. Questo determina l'insorgere di difficoltà qualora si decida di elaborare anticipatamente, ovvero prima di accedere al campo di indagine, un disegno di ricerca fortemente strutturato (Mortari, 2006, 2007). In educazione è preferibile andare sul campo a mani nude, senza prefigurarsi l'intero processo di ricerca: tale postura consente al ricercatore di rimanere aperto a quello che incontrerà durante l'indagine. Coerentemente rispetto all'epistemologia naturalistica, il disegno di ricerca adottato nell'ambito di questo progetto è stato pertanto di tipo emergenziale: via via che i ricercatori hanno iniziato a conoscere il fenomeno, è stato possibile configurare diverse linee di approfondimento,

non prefigurabili all'inizio del percorso, consentendo così di individuare piste interessanti da analizzare, e costruendo man mano anche gli strumenti più adeguati per indagarle.

2.4.4. L'approccio della ricerca-formazione

In coerenza con le prospettive di ricerca delineate, sia pur con i limiti derivanti dall'ampiezza del contesto considerato, si ritiene che il percorso intrapreso risulti estremamente affine all'approccio definito Ricerca-Formazione, inteso come "*scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa*" (CRESPI, 2016). Il progetto delineato racchiude infatti al suo interno alcuni degli elementi che caratterizzato la ricerca-formazione, ovvero:

- una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
- la centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la ricerca-formazione, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
- un confronto continuo e sistematico, a vari livelli, fra i partecipanti alla ricerca, sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici;
- l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

L'elemento cardine dell'esperienza di ricerca delineata è stato infatti l'aver cercato di trasformare una richiesta di raccolta dati finalizzata all'esplorazione del fenomeno degli alunni 'in fascia C' e con fragilità educative, in un'occasione di riflessione per tutti i partecipanti, ovvero insegnanti, dirigenti e referenti degli enti committenti. È stata proprio la centralità dei processi riflessivi – stimolati attraverso strumenti di coinvolgimento e di partecipazione attiva degli insegnanti stessi nelle diverse fasi della ricerca – ad alimentare la dimensione formativa (Schön 1993, Mortari 2009, Wengers 2006), e non solo informativa, della ricerca. L'intero processo è risultato pertanto una co-costruzione effettuata da tutti i soggetti coinvolti attraverso una costante negoziazione dei fini e dei mezzi. Tale processo ha trovato concretizzazione in una ri-significazione continua e condivisa del problema oggetto della ricerca, nell'utilizzo di strumenti che consentissero di interrogare la realtà educativa dando spazio alle percezioni di tutti gli attori coinvolti, facendo emergere le contraddizioni ed esplorando posizioni divergenti e di dissenso. Tutto questo restituendo una serie di categorie interpretative che permettessero di ideare dispositivi operativi per intervenire sulla realtà, trasformandola in senso migliorativo, a partire dall'attivazione dei diversi soggetti coinvolti.

2.5. Il disegno della ricerca

Il progetto di ricerca qui presentato è stato sviluppato su due percorsi paralleli finalizzati all'esplorazione, avvenuta in modo spesso convergente e sovrapposto, del tema delle fragilità educative: la pista della scuola e quella dei servizi territoriali.

2.5.1. La ricerca con le scuole

Dal punto di vista metodologico, il filone di ricerca che ha coinvolto le scuole e gli istituti della provincia di Trento si è configurato come una ricerca *mixed-methods* (Tashakkori & Teddlie, 2003) di tipo "*qual-QUAN-qual*", attraverso l'adozione un doppio disegno sequenziale, sia esplorativo, sia esplicativo (Tashakkori, Teddlie, 2010) (Creswell, 2014) come risulta dalla figura 8.

Figura 8. *Disegno della ricerca – ambito scolastico*

Data la complessità e la non chiara definizione del fenomeno, è stato necessario attivare, prima di effettuare la mappatura richiesta, una prima indagine esplorativa di tipo qualitativo finalizzata a comprendere le caratteristiche essenziali del fenomeno dal punto di vista dei soggetti coinvolti. La necessità di acquisire elementi di comprensione del fenomeno relativi all'intero sistema scolastico (tab. 4), ha richiesto l'utilizzo di un questionario per la raccolta dei dati, a cui sono succeduti specifici incontri di confronto con i referenti d'istituto, a livello collettivo e individuale, volti ad approfondire i risultati dell'indagine quantitativa con incontri di gruppo e interviste semi-strutturate di tipo esplicativo. Questa triangolazione di metodologie all'interno dello stesso disegno di ricerca ha risposto, inoltre, all'obiettivo di ridurre le debolezze dei singoli metodi presi singolarmente (Brewer & Hunter, 1989). Se da un lato, per costruire un questionario rigoroso, era necessario conoscere in modo il più accurato possibile l'oggetto di studio, dall'altro gli esiti dello stesso questionario sono risultati bisognosi di un successivo approfondimento per essere compresi e interpretati.

Tabella 4. *Istituti scolastici oggetto di indagine divisi per tipologia.*

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

Come già evidenziato graficamente nella figura 8, ogni fase della ricerca ha visto la messa in atto di molteplici azioni di ricerca che hanno coinvolto in diverso modo i partecipanti al progetto (tab. 5).

Tabella 5. *Timeline degli incontri con le scuole.*

Data	Evento
29.11.16	Primo tavolo di lavoro con dirigenti scolastici
30.11.16 - 02.12.16	Incontri preliminari con alcune scuole del territorio
15.12.16 - 20.12.16	Incontri di approfondimento con i referenti d'istituto
23.12.16	Invio del questionario 0 ai referenti e ai dirigenti che hanno partecipato agli incontri
31.12.16	Restituzione del questionario 0
17.01.17	Invio del questionario di rilevazione a tutte le scuole
10.02.17	Deadline per la restituzione – prima e seconda sezione del questionario
03.05.17	Chiusura raccolta dati – prima e seconda sezione del questionario
03.04.17	Deadline per la restituzione del questionario – terza sezione
01.07.17	Chiusura raccolta dati – terza sezione del questionario

Nell'ambito della prima fase della ricerca, ovvero la co-definizione dell'oggetto di studio, è stato effettuato un confronto, in data 29/11/2016, attraverso un primo tavolo di lavoro con dirigenti scolastici, finalizzato a comprendere la loro prospettiva rispetto al fenomeno oggetto di studio. All'incontro hanno preso parte 23 dirigenti di ogni ordine e grado scolastico. Data l'eterogeneità delle risposte, a questo primo tavolo sono seguiti 8 incontri (effettuati dal 30/11/2016 al 02/12/2016) con alcune realtà scolastiche del territorio (3 istituti comprensivi, 2 scuole secondarie di secondo grado e 3 centri di formazione professionale), in cui sono stati realizzati dei colloqui in profondità con l'obiettivo di comprendere lo specifico profilo degli studenti 'inseriti in fascia C' delineato dalla scuola e capire come essa si fosse attivata per rispondere ai bisogni di tali studenti. Lo strumento utilizzato è stata l'intervista semi-strutturata poiché essa avrebbe consentito di esplorare in profondità il tema oggetto di studio, focalizzando l'attenzione su determinati elementi chiave, ma lasciando nel contempo la possibilità al partecipante di formulare le riflessioni più opportune per dargli modo di comunicare la propria esperienza. Si è cercato di sintonizzarsi sui modi in cui i partecipanti comunicavano e davano senso alla loro operatività e, formulando domande aperte, si è incoraggiato l'emergere di affermazioni e storie che altrimenti sarebbero rimaste probabilmente tacite (Kanizsa, 1998) (Montesperelli, 1998) (Atkinson, 2002) (Milani, 2011). La traccia base per le interviste (tab. 6) è stata progressivamente integrata da ulteriori suggestioni, man mano che le interviste proseguivano, in modo tale da arricchire le conversazioni, pur rimanendo fedeli alle esperienze specifiche di ogni soggetto intervistato.

Tabella 6. *Traccia base dell'intervista proposta nella fase esplorativa.*

Domande base poste ai dirigenti e ai referenti coinvolti nella fase esplorativa:
Chi sono gli alunni in fascia C nella vostra scuola? Quanti sono?
Quali strategie di intervento vengono adottate per affrontare i loro bisogni?
Quali domande consentono di esplicitare e far emergere quanto la scuola compie?

Da questi incontri è emerso un elemento chiave rispetto al mandato iniziale della ricerca: le scuole attivavano attenzioni particolari anche per alunni non 'inseriti in fascia C', limitare l'attenzione solo a questi non avrebbe perciò consentito di valorizzare l'impegno e la progettualità delle scuole per tutti quegli alunni 'che da soli non ce la fanno'. Esistono infatti fragilità educative che non possono essere avvallate da una certificazione o da una relazione da parte di un esperto in quanto "*le loro difficoltà non corrispondono agli elenchi di segni/sintomi dei manuali diagnostici"* (Ianes, Cramerotti, 2003, p. 401).

Passando da uno stato individuale e latente, esse emergono influenzando non solo il soggetto stesso in termini di funzionamento, ma anche la classe nella sua totalità e richiedono pertanto di essere affrontate tempestivamente. Con il termine 'fragilità' – derivante dal latino frangĕre, ovvero rompere, e indicante pertanto l'essere soggetto a rompersi con facilità – si intende sottolineare la necessità di un'azione di prevenzione di tale evenienza e, quindi, di un intervento e di una presa in carico precoce dei soggetti che la manifestano. La Deliberazione della Giunta provinciale n. 432/2016 "*Piano della fragilità dell'età evolutiva: problematiche sanitarie e socio-sanitarie e modalità di intervento*" evidenzia come tale azione sia fondamentale non solo per arginare problematiche e criticità momentanee, bensì anche per prevenire patologie psichiatriche, neurologiche e disturbi psicologici che trovano frequentemente il loro esordio in età evolutiva e che, "*se non adeguatamente e tempestivamente trattate, possono determinare conseguenze significative in età adulta, sia sotto il profilo sanitario in senso stretto, ma anche sotto l'aspetto della vita affettiva e di relazione e nel contesto sociale allargato*" (Provincia autonoma di Trento, 2016).

Successivamente, dal 15 al 20 dicembre 2016, sono stati organizzati 5 incontri di approfondimento con i referenti delle scuole e degli istituti partecipanti, finalizzati a:

- coinvolgere queste figure chiave nel progetto;
- legittimare il processo di ricerca nei loro confronti;
- raccogliere elementi qualitativi per definire l'oggetto di studio;
- individuare contesti e testimoni privilegiati per eventuali approfondimenti qualitativi.

Gli incontri sono stati organizzati raggruppando i referenti in relazione ai diversi gradi scolastici, ovvero scuole secondarie di secondo grado (1 incontro), centri e istituti di formazione professionale (1 incontro) e istituti comprensivi (3 incontri, data la numerosità dei soggetti, organizzati in relazione alla dislocazione territoriale). Hanno partecipato a questi incontri i referenti di 68 istituti (tab. 7), pari al 64,8% complessivo.

Tabella 7. *Referenti partecipanti agli incontri*

Tipologia di istituto	N.
Istituti comprensivi	37
Scuole secondarie di secondo grado	13
Centri di formazione professionale	10
Istituti paritari	4
Istituti di formazione professionale	2
Istituti e centri di formazione professionale	1
Istituto comprensivo con scuole secondaria di secondo grado	1
Totale	68

I dati emersi dalla prima fase della ricerca hanno consentito di formulare, a partire anche dai questionari utilizzati nei precedenti anni scolastici per la rilevazione degli studenti 'inseriti in fascia C[4]', il primo questionario pilota di rilevazione delle fragilità educative[5], realizzato in modalità partecipata. Quest'ultimo è stato inoltrato in data 23/12/2016 ai dirigenti e ai referenti che avevano partecipato alla prima fase esplorativa, con richiesta di compilazione entro la fine dell'anno. Obiettivo della prima rilevazione era validare lo strumento di raccolta dei dati, individuandone gli elementi di criticità con il supporto del punto di vista dei soggetti coinvolti nella ricerca, e apportandovi, qualora fosse necessario, eventuali modifiche. Al questionario hanno risposto 33 istituti (48,5% dei 68 istituti coinvolti nella fase esplorativa).

Il questionario di rilevazione delle fragilità educative presenti a scuola (tab. 8), rivisto in seguito ai suggerimenti dei referenti, risulta composto da tre sezioni. La prima e la seconda sezione sono finalizzate all'indagine dell'oggetto di studio attraverso una rilevazione a livello di istituto e alla formulazione di alcune proposte formative per le scuole del territorio. La terza sezione ha come obiettivo la rilevazione dei dati specifici degli studenti 'inseriti in fascia C', nonché degli studenti con fragilità educative per i quali sono state comunque attivate particolari modalità di presa in carico e di cura. La scelta di un questionario composto in gran parte da domande aperte rispondeva all'obiettivo dei ricercatori di cogliere i tratti di realtà e i relativi significati che ogni istituto aveva definito in modo specifico, in relazione al proprio contesto e alla propria esperienza, e costruire solo successivamente una serie di categorie, intese come sintesi degli elementi che caratterizzavano il fenomeno oggetto di indagine agli occhi dei "pratici" coinvolti nella ricerca. Questa scelta metodologica intendeva far emergere anche l'estrema eterogeneità con cui le scuole considerano e seguono gli studenti che richiedono un'attenzione particolare.

---

[4] Nei bienni 2012-2013 e 2013-2014 risulta somministrato da parte del Dipartimento della Conoscenza un questionario di rilevazione degli studenti 'inseriti in fascia C', i cui risultati presentano difficoltà di lettura e di interpretazione tali da avvalorare la necessità di questa ricerca.

[5] Dagli incontri preliminari è emerso come le scuole, oltre che per gli studenti 'inseriti in fascia C', attivino risorse e strategie mirate anche per studenti in situazione di fragilità che necessitano di particolari attenzioni educative, nonché modalità particolari di presa in carico e di cura; tali studenti, però, non risultano inseriti in nessuna tipologia di destinatari prevista dalla normativa trentina inerente i bisogni educativi speciali (L. 104, DSA, situazioni di svantaggio).

Tabella 8. *Questionario di rilevazione delle fragilità educative a scuola.*

SEZIONE N.1 – RILEVAZIONE A LIVELLO DI ISTITUTO

1.1. Cosa si intende nel vostro istituto per alunni di fascia C?
1.2. Quali sono le motivazioni per l'inserimento degli alunni in fascia C nel vostro istituto?
1.3. Quali sono i comportamenti ritenuti problematici degli alunni inseriti in fascia C?
1.4. Se esiste, riportare la fonte ufficiale di riferimento (es. verbale Collegio Docenti, Progetto d'Istituto…)
1.5. Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni di fascia C
1.6. N. studenti in fascia C
1.7. N. PEP compilati per fascia C

A partire dalle esperienze di molte scuole si è riscontrato come molti studenti che necessitano di particolari attenzioni educative non risultino inseriti in nessuna fascia prevista dalla normativa (L. 104, DSA, fascia C), per questo sembra importante far emergere le situazioni di alunni in situazione di fragilità e per i quali la scuola si attiva comunque con modalità particolari di presa in carico e di cura.

1.8. Esiste nella vostra scuola questa differenziazione fra alunni di fascia C e alunni con fragilità?
1.9. Quali sono le motivazioni che ritenete significative per promuovere questa attenzione particolare rispetto al singolo alunno?
1.10. Quali sono i comportamenti che ritenete necessitino di particolari attenzioni educative?
1.11. Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni in situazione di fragilità
1.12. N. studenti in situazione di fragilità, destinatari di una specifica presa in carico
1.13. N. PEP compilati per alunni in situazione di fragilità

SEZIONE N.2 – PROPOSTE

2.1. SCUOLA. A partire dalla vostra esperienza di istituto, quali elementi di carattere normativo / istituzionale riterreste significativi e utili per favorire l'intervento per gli studenti inclusi in fascia C e per gli studenti che presentano fragilità?

2.2. FORMAZIONE. In riferimento alle problematiche evidenziate dagli alunni inclusi nella fascia C e con fragilità, quali bisogni formativi emergono per i docenti? Quali proposte di formazione (tematiche e modalità) richiedereste?

2.3. TERRITORIO. A partire dalla vostra esperienza, quali elementi individuereste come significativi e utili per favorire l'intervento per gli studenti in fascia C e per gli studenti che presentano fragilità?

SEZIONE N.3 – RILEVAZIONE STUDENTI

1. ANAGRAFICA
1.1. ID studente
1.2. Genere
1.3. Grado scolastico
1.4. Classe frequentata

2. ELEMENTI PER ATTIVARE UN'ATTENZIONE SPECIFICA
2.1. Motivazioni per attivare un'attenzione specifica
2.2. Comportamenti problematici (rilevanti per attivare un'attenzione specifica)
2.3. Punti di forza dell'alunno
2.4. Presenza di una relazione da parte di soggetto esterno alla scuola
  2.4.1. Se sì, quale
  2.4.2. Se no, perché
2.5. Inserimento in fascia C
  2.5.1. Se sì, motivazione inserimento in fascia C
  2.5.2. Se sì, da quanti anni scolastici l'alunno è individuato in fascia C
  2.5.3. Se no, motivazione non inserimento in fascia C

3. PROGETTO EDUCATIVO PERSONALIZZATO / INTERVENTO
3.1. Compilazione PEP
  3.1.1. Se sì, mese di compilazione
  3.1.2. Se no, perché
3.2. Soggetti coinvolti (interni e/o esterni alla scuola)
3.3. Bisogni individuati
3.4. Strategie proposte - livello scolastico
3.5. Strategie proposte - livello familiare ed extra-scolastico
3.6. Specifici progetti attivati - livello scolastico ed extra-scolastico
3.7. Cosa riterreste utile per sviluppare ulteriormente quanto progettato e rispondere in modo maggiormente efficace ai bisogni dell'alunno?

4. ALTRO
Qualsiasi cosa si ritenga utile per comprendere la situazione dell'alunno e dei contesti in cui vive.

Il questionario è stato inviato alle scuole e agli istituti il 17/01/2017 formulando una doppia scadenza per la restituzione dei materiali. Rispetto alla prima e alla seconda sezione del questionario, la data conclusiva per la rilevazione è stata fissata al 10/02. La rilevazione di queste sezioni si è conclusa il 03/05, con la raccolta della totalità dei questionari. Rispetto alla terza sezione del questionario, la data conclusiva per la rilevazione era stata fissata al 03/04, prorogata al 01/07, vista la complessità della richiesta.

Tabella 9. *Modalità di compilazione della terza sezione del questionario di rilevazione.*

	N	%
Dati conformi	57	54,8%
Dati difformi	39	37,5%
Documento non inviato	8	7,7%
Totale	104	100%

I risultati in itinere sono stati condivisi con i referenti durante 4 incontri specifici, in data 17.05 e 18.05 raggruppando i partecipanti in relazione ai diversi gradi scolastici, ovvero scuole secondarie di secondo grado (1 incontro), centri di formazione professionale (1 incontro) e istituti comprensivi (2 incontri). Agli incontri ha partecipato un totale di 65 istituti (pari al 61,9% complessivo). Oltre a condividere i dati emersi, in tale sede è stata richiesta la collaborazione dei partecipanti per l'attività di interpretazione di alcuni dati particolarmente complessi e indeterminati, elementi che rispecchiano fortemente l'effettiva eterogeneità delle prassi messe in atto dalle scuole per rispondere ai bisogni degli alunni che presentano particolari difficoltà.

Nel percorso della ricerca, come precedentemente specificato, è stata inclusa un'ulteriore fase di approfondimento nell'ambito della quale sono state effettuate alcune interviste semi-strutturate a 14 referenti (7 operanti negli istituti comprensivi, 3 nelle scuole secondarie di secondo grado, 4 nei centri di formazione professionale), i cui dati sono risultati particolarmente articolati in termini di ricchezza e complessità rispetto alle prassi descritte. Le interviste realizzate in questa fase erano finalizzate a comprendere con maggiore profondità e precisione come ogni istituto avesse operato per raccogliere i dati richiesti, cercando pertanto di capire quali figure e quali procedure fossero state attivate nella quotidianità rispetto al fenomeno oggetto di studio.

2.5.2. La ricerca con i servizi territoriali

La concomitante emanazione della Deliberazione della Giunta provinciale n. 432/2016 in tema di fragilità in età evolutiva, che pone un'attenzione specifica alla salute mentale e, in una prospettiva preventiva, alle numerose patologie psichiatriche, neurologiche, nonché ai disturbi psicologici che presentano il loro esordio in età evolutiva, ha indotto il team di ricerca ad includere nel progetto anche quei servizi territoriali che, su diversi fronti – dalla presa in carico da parte di professionisti dell'ambito socio-sanitario, all'accoglienza in strutture diurne e residenziali extrascolastiche, al supporto per azioni prettamente educative e didattiche – collaborano direttamente o indirettamente con le istituzioni scolastiche per contribuire ai progetti di vita degli alunni. Nella Deliberazione

viene infatti sottolineato come sia necessario attivare percorsi di presa in carico integrati da parte dei servizi specialistici, in rete con i servizi sanitari, sociali ed educativi.

Obiettivo specifico di quest'azione di ricerca è stato comprendere come supportare la scuola nel suo farsi carico di situazioni di difficoltà, delineando attraverso un insieme di sguardi esterni – quelli degli altri servizi territoriali che si occupano di questi soggetti – quali elementi facilitino oppure ostacolino lo sviluppo del progetto di vita dei bambini e dei ragazzi nella scuola. È fondamentale infatti riuscire a vedere non solo l'alunno, ma il bambino/ragazzo nella sua complessità in quanto soggetto/persona, nonché lavorare in un'ottica inter-istituzionale, cogliendo il punto di vista dei differenti soggetti che fanno parte del sistema. Questo consente di uscire dall'autoreferenzialità, considerando il progetto di vita di un bambino/ragazzo secondo una dimensione globale della persona e integrata rispetto ai suoi ambiti di vita, riducendo così il rischio di focalizzarsi in modo sbilanciato solo, o quasi, sugli aspetti meramente scolastici.

Per giungere ad una migliore comprensione del fenomeno, lavorando in parallelo su fonti diverse, al fine di ottenere informazioni complementari, è stato implementato un disegno di ricerca di tipo convergente parallelo (Creswell, Plano Clark, 2011), che prevede il ricorso ad un'unica metodologia qualitativa di raccolta e di analisi (fig. 9).

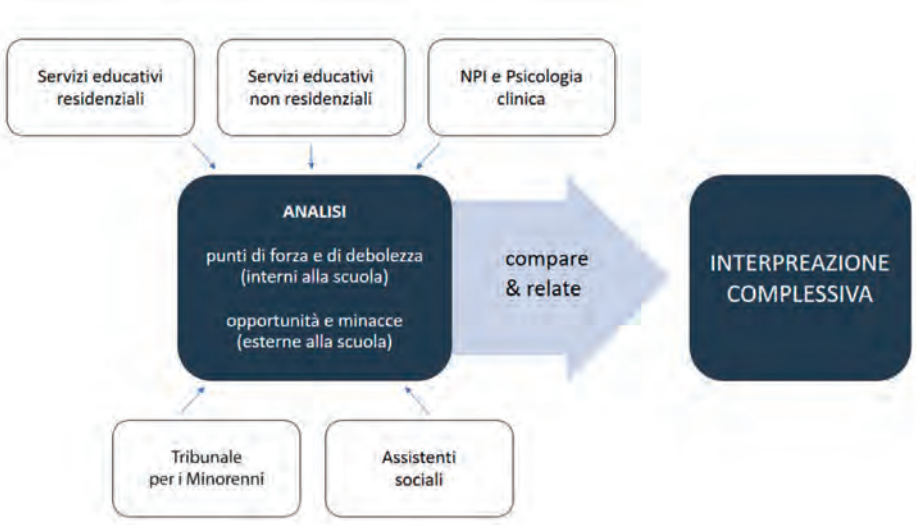

Figura 9. *Disegno della ricerca – enti territoriali*

Nello specifico, per ogni tipologia di ente territoriale coinvolto nella ricerca è stato organizzato un incontro apposito (tab. 10) con un triplice obiettivo: informare rispetto al percorso di ricerca intrapreso con le scuole, coinvolgere i professionisti e valorizzare il loro punto di vista e le loro esperienze. Agli incontri hanno partecipato 12 referenti dei servizi educativi residenziali e 19 referenti dei servizi educativi non residenziali attivi nella provincia di Trento, 19 referenti della neuropsichiatria infantile e della psicologia clinica dell'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari della Provincia autonoma di Trento, 11 re-

ferenti dei Servizi Sociali delle Comunità di Valle e del Servizio politiche sociali della Provincia autonoma di Trento, nonché la responsabile degli assistenti sociali del Tribunale per i Minori di Trento.

Tabella 10. *Timeline degli incontri con gli enti territoriali della provincia di Trento e n. partecipanti.*

Data	Ente partecipante	N. presenti
07.02	Incontro con servizi educativi non residenziali	19
17.02	Incontro con servizi e ducativi residenziali	12
24.03	Incontro con psicologia clinica e neuropsichiatria infantile	19
07.06	Incontro con responsabile assistenti sociali del tribunale dei minori	1
29.06	Incontro con assistenti sociali	11

Parte Seconda

Elementi per uno sguardo d'insieme

Parte Seconda

ELEMENTI PER UNO SGUARDO D'INSIEME

1. Studenti in situazioni di svantaggio ('fascia C') e con fragilità educative: analisi quantitativa

Ai referenti scolastici di ogni scuola o istituto coinvolti nella ricerca è stato richiesto di specificare, nella prima sezione del questionario di rilevazione, il numero di studenti 'in fascia C' e il numero di Progetti Educativi Personalizzati stilati complessivamente. Poiché in molte scuole si è riscontrato come molti studenti che necessitano comunque di particolari attenzioni educative non risultano inseriti in nessuna tipologia di destinatari prevista dalla normativa trentina inerente i Bisogni Educativi Speciali (L. 104, DSA, situazioni di svantaggio), è stato chiesto ai referenti scolastici di indicare anche la presenza di alunni in tale situazione di fragilità, e per i quali la scuola si attiva comunque con modalità particolari di presa in carico.

I dati qui presentati fanno riferimento all'anno scolastico 2016-2017. Nello specifico, la chiusura della raccolta dati è stata effettuata a giugno 2017, prendendo in considerazione anche le rilevazioni effettuate a fine anno dal Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento.

Coerentemente rispetto a quanto afferma la normativa in riferimento al trattamento di dati sensibili e sensibilissimi, poiché in numerose scuole e istituti è stato rilevato un numero di soggetti 'in fascia C' e con fragilità educative uguale o inferiore a tre (3), i dati verranno qui presentati in forma aggregata, in relazione ai diversi ordini e cicli scolastici, ovvero istituti comprensivi, scuola secondaria di secondo grado e istituti e centri di formazione professionale.

1.1. Dati elaborati in rapporto ai diversi ordini scolastici

1.1.1. Studenti 'in fascia C' e con fragilità educative

Come si può riscontrare nella tabella 11, il 68,3% degli studenti 'inseriti in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi, il 16,8% è iscritto ai percorsi di formazione professionale, mentre il 14,9% frequenta le scuole secondarie di secondo grado (fig. 10). Il 71,3% degli studenti con fragilità educative frequenta invece gli istituti comprensivi, il 15,1% i percorsi di istruzione e formazione professionale, mentre il 13,6% le scuole secondarie di secondo grado (fig. 11). La percentuale è stata calcolata sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.

Tabella 11. *Studenti inseriti in fascia C e con fragilità educative.*
Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.

	Fascia C		Fragilità	
	N	%	N	%
Istituti comprensivi	1102	68,3%	853	71,3%
Scuole secondarie di secondo grado	240	14,9%	163	13,6%
Formazione professionale	271	16,8%	181	15,1%
Totale	1613	100,0%	1197	100,0%

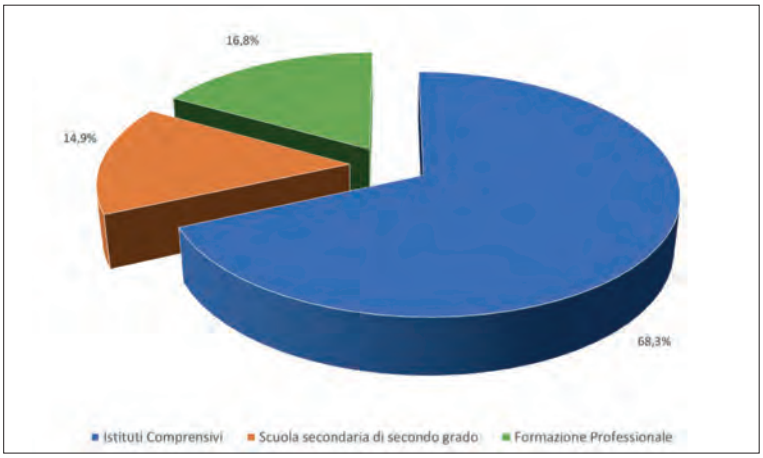

Figura 10. *Studenti inseriti in fascia C.*

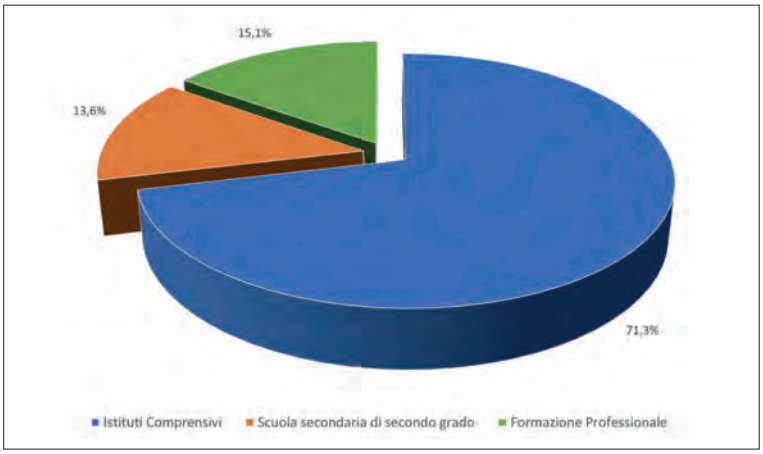

Figura 11. *Studenti con fragilità educative.*

Considerando gli stessi dati è possibile individuare anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi nelle scuole e negli istituti considerati (tab. 12).

Tabella 12. *Studenti in fascia C e con fragilità educative.*
Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.

	Fascia C		Fragilità		TOT	
	N	%	N	%	N	%
Istituti comprensivi	1102	56,4%	853	43,6%	1955	100,0%
Scuole secondarie di secondo grado	240	59,6%	163	40,4%	403	100,0%
Istruzione e formazione professionale	271	60,0%	181	40,0%	452	100,0%

Negli istituti comprensivi gli studenti ‘inseriti in fascia C’ risultano il 56,4%, mentre quelli con fragilità educative il 43,6% (fig. 12). Nelle scuole secondarie di secondo grado gli studenti ‘inseriti in fascia C’ risultano il 59,6%, mentre quelli con fragilità educative il

40,4% (fig. 13). Nei percorsi di istruzione e formazione professionale gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 60,0%, mentre quelli con fragilità educative il 40,0% (fig. 14).

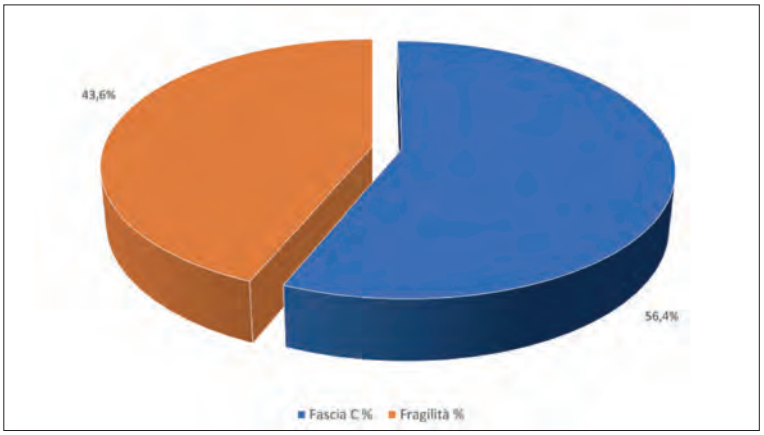

Figura 12. *Studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi.*

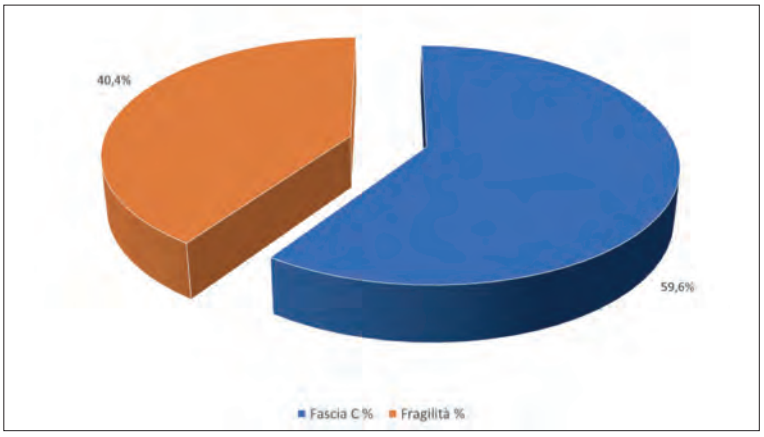

Figura 13. *Studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado.*

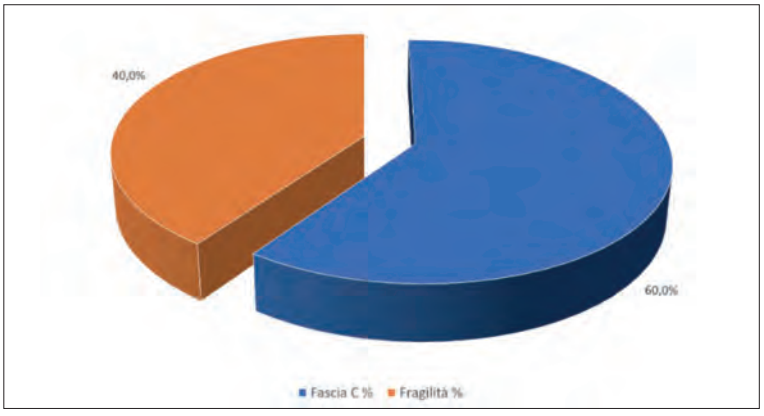

Figura 14. *Studenti in fascia C e con fragilità educative nella formazione professionale.*

Si ritiene inoltre interessante riproporre la distribuzione di queste categorie di bambini e ragazzi nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione il totale degli studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado considerate nella ricerca, ovvero 70762 studenti.

Gli studenti frequentanti gli istituti comprensivi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative risultano essere complessivamente il 2,8%, mentre gli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative presenti sia nelle scuole secondarie di secondo grado, sia nella formazione professionale risultano essere in entrambi i casi lo 0,6% (tab. 13).

Tabella 13. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado considerate nella ricerca.*

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

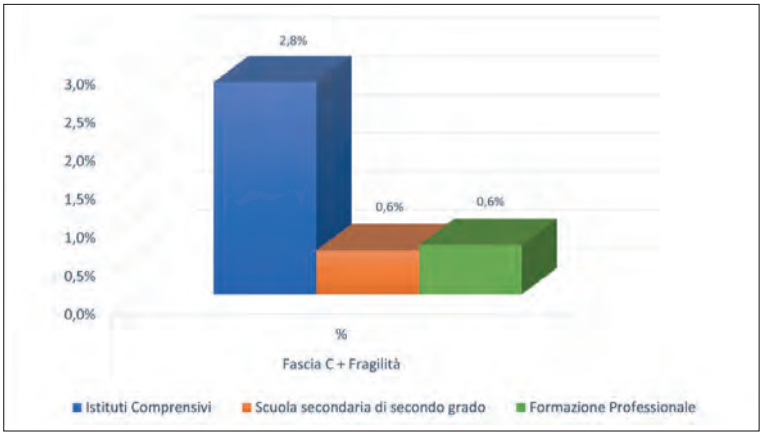

Figura 15. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado considerate nella ricerca.*

Prendendo invece come riferimento la specifica popolazione degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della provincia di Trento (tab. 14), quelli 'inseriti in fascia C' risultano essere l'1,9%, mentre gli studenti che presentano fragilità educative il 2,5%, per un totale del 4,4% rispetto alla totalità degli iscritti, ovvero 43951.

Tabella 14. *Studenti in fascia C e con fragilità educative iscritti negli istituti comprensivi. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti.*

	Fascia C		Fragilità		TOT	
	N	%	N	%	N	%
N. studenti rilevati	855	1,9%	1095	2,5%	1950	4,4%
N. studenti totali IC	43951	100%	43951	100%	43951	100%

Su un totale di 20583 studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Trento, lo 0,7% risulta 'inserito in fascia C', mentre l'1,1% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 15).

Tabella 15. *Studenti in fascia C e con fragilità educative iscritti alle scuole secondarie di secondo grado. Percentuale calcolata sul totale degli studenti.*

	Fascia C		Fragilità		TOT	
	N	%	N	%	N	%
N. studenti rilevati	148	0,7%	226	1,1%	374	1,8%
N. studenti totali SSSG	20583	100%	20583	100%	20583	100%

Su un totale di 6228 studenti iscritti nei centri di istruzione e formazione professionale della provincia di Trento, il 3,5% risulta 'inserito in fascia C', mentre il 4,5% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 16).

Tabella 16. *Studenti in fascia C e con fragilità educative iscritti ai percorsi di formazione professionale. Percentuale calcolata sul totale degli studenti.*

	Fascia C		Fragilità		TOT	
	N	%	N	%	N	%
N. studenti rilevati	217	3,5%	282	4,5%	499	8,0%
N. studenti totali FP	6228	100%	6228	100%	6228	100%

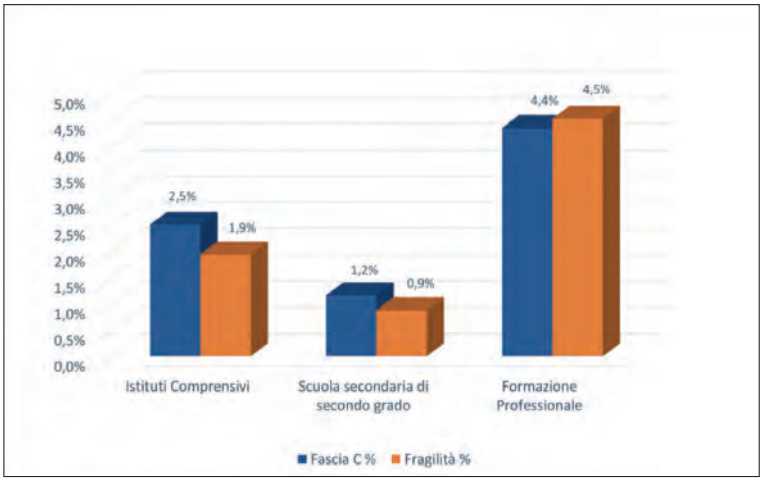

Figura 16. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuale calcolata sul totale degli studenti.*

1.1.2. Progetti Educativi Personalizzati (PEP) predisposti per gli studenti 'in fascia C' e con fragilità educative

Analizzando nello specifico gli studenti 'inseriti in fascia C', la tabella 17 evidenzia come il 78,1% dei PEP sia predisposto per chi frequenta gli istituti comprensivi, il 14,2% per chi frequenta le scuole secondarie di secondo grado, e il 7,7% per gli studenti che frequentano percorsi di istruzione e formazione professionale (fig. 17). Focalizzandosi, invece, sugli studenti con fragilità educative, la stessa tabella evidenzia come il 65,8% dei PEP sia predisposto per chi frequenta gli istituti comprensivi, il 12,5% per chi frequenta le scuole secondarie di secondo grado, e il 21,7% per chi frequenta percorsi di istruzione e formazione professionale (fig. 18).

Tabella 17. *PEP predisposti per studenti inseriti in fascia C e con fragilità educative. Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

	Fascia C		Fragilità	
	N	%	N	%
Istituti comprensivi	763	78,1%	121	65,8%
Scuole secondarie di secondo grado	139	14,2%	23	12,5%
Istruzione e formazione professionale	75	7,7%	40	21,7%
Totale	977	100,0%	184	100,0%

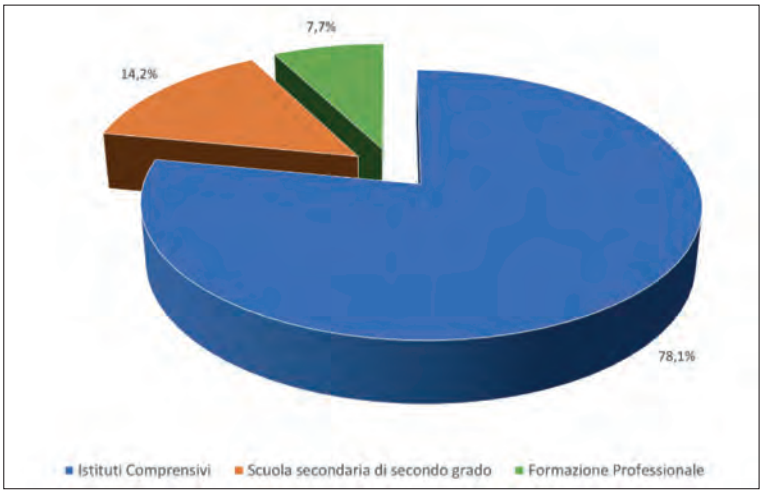

Figura 17. *PEP predisposti per studenti inseriti in fascia C. Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi nelle due categorie oggetto di studio.*

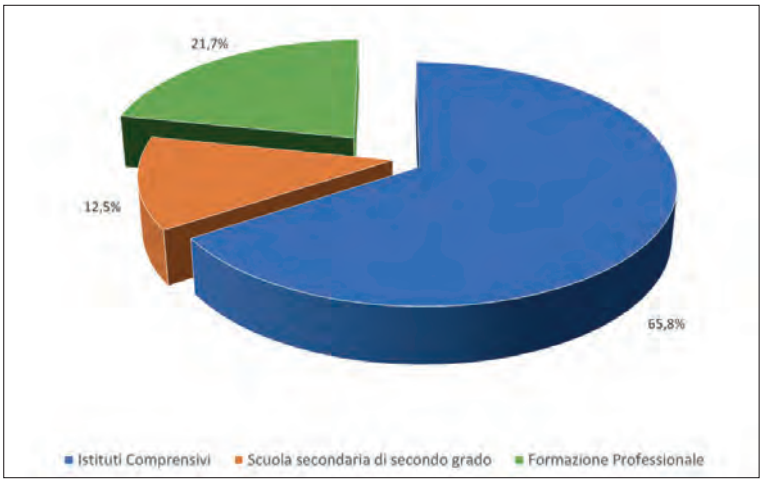

Figura 18. *PEP predisposti per studenti con fragilità educative. Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi nelle due categorie oggetto di studio.*

Considerando gli stessi dati, è possibile comprendere anche come risultano distribuiti i PEP nelle scuole e negli istituti coinvolti nella ricerca (tab. 18).

Tabella 18. *N. PEP formulati per gli studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

	PEP Fascia C		PEP Fragilità		PEP Tot	
	N	%	N	%	N	%
Istituti comprensivi	763	86,3%	121	13,7%	884	100,0%
Scuole secondarie di secondo grado	139	85,8%	23	14,2%	162	100,0%
Istruzione e formazione professionale	75	65,2%	40	34,8%	115	100,0%

Negli istituti comprensivi i PEP predisposti per i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' risultano l'86,3%, mentre quelli per gli studenti con fragilità educative il 13,7% (fig. 19). Nelle scuole secondarie di secondo grado i PEP predisposti per gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano l'85,8%, mentre quelli per gli studenti con fragilità educative il 14,2% (fig. 20). Nei percorsi di istruzione e formazione professionale i PEP predisposti per gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 65,2%, mentre quelli per gli studenti con fragilità educative il 34,8% (fig. 21).

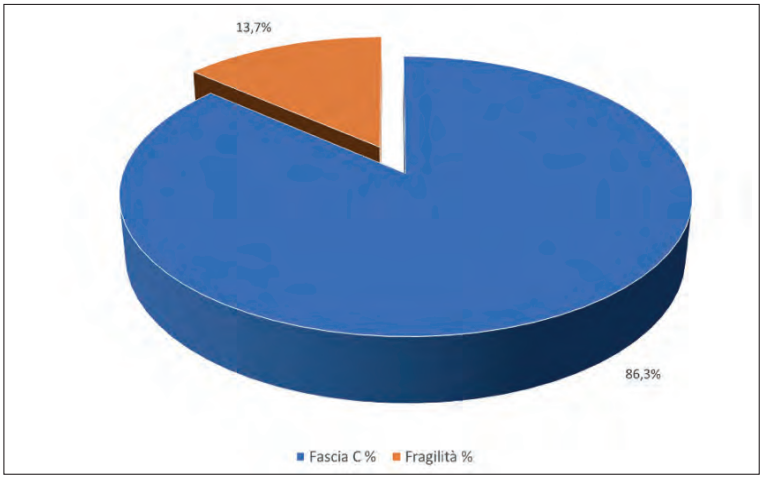

Figura 19. *PEP predisposti per gli studenti frequentanti gli istituti comprensivi.*

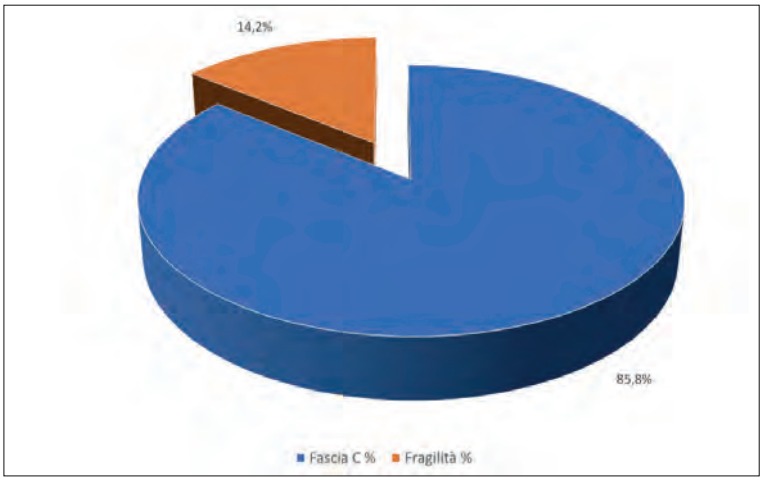

Figura 20. *PEP predisposti per gli studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado.*

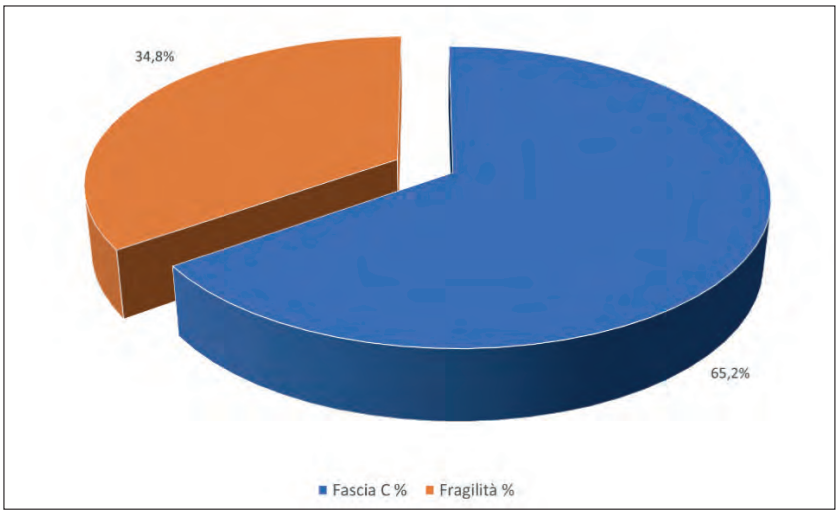

Figura 21. *PEP predisposti per gli studenti frequentanti percorsi di formazione professionale.*

Si è inoltre ritenuto di particolare interesse rilevare la percentuale di studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative per i quali è stato formulato un PEP, in rapporto a quanti ne risultano sprovvisti. Negli istituti comprensivi (tab. 19), il 69,2% degli studenti 'in fascia C' e il 14,2% degli studenti con fragilità educative risulta avere un PEP. Conseguentemente il 30,8% degli studenti 'in fascia C' e l'85,8% degli studenti con fragilità educative ne risulta privo.

Tabella 19. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi.*

Istituti Comprensivi	Fascia C		Fragilità	
	N. PEP	% PEP	N. PEP	% PEP
Studenti con PEP	763	69,2%	121	14,2%
Studenti senza PEP	339	30,8%	732	85,8%
Studenti totali	1102	100,0%	853	100,0%

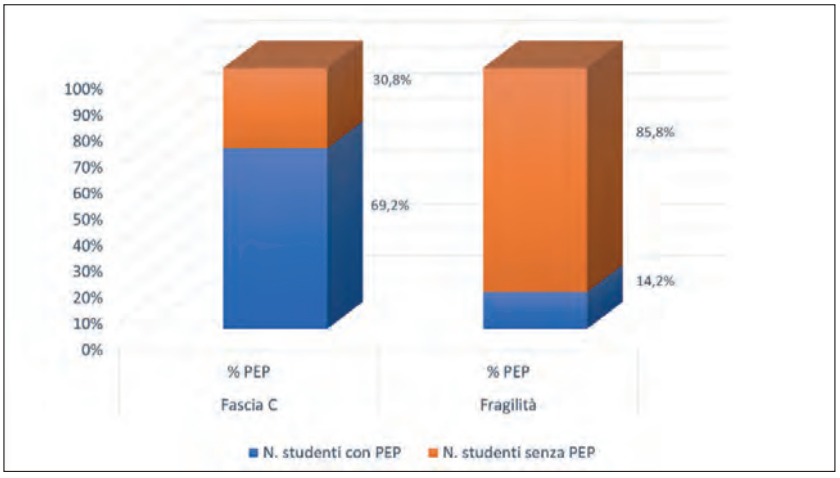

Figura 22. *Studenti con e senza PEP frequentanti gli istituti comprensivi.*

Nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 20), il 57,9% degli studenti 'in fascia C' e il 14,1% degli studenti con fragilità educative risulta avere un PEP. Conseguentemente il 42,1% degli studenti 'in fascia C' e l'85,9% degli studenti con fragilità educative ne risulta sprovvisto.

Tabella 20. *PEP stilati per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C		Fragilità	
	N. PEP	% PEP	N. PEP	% PEP
Studenti con PEP	139	57,9%	23	14,1%
Studenti senza PEP	101	42,1%	140	85,9%
Studenti totali	240	100,0%	163	100,0%

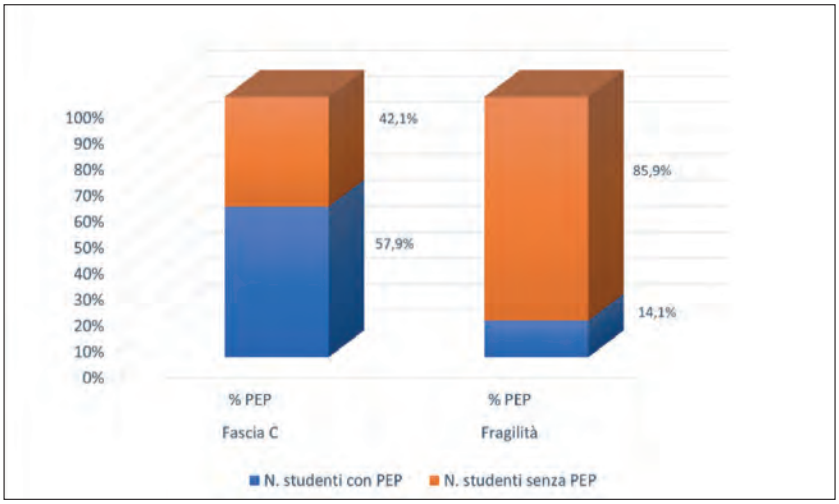

Figura 23. *Studenti con e senza PEP frequentanti le scuole secondarie di secondo grado.*

Nella formazione professionale (tab. 21), il 27,7% degli studenti 'in fascia C' e il 22,1% degli studenti con fragilità educative risulta avere un PEP. Conseguentemente il 72,3% degli studenti 'in fascia C' e il 77,9% degli studenti con fragilità educative ne risulta privo.

Tabella 21. *PEP stilati per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione professionale.*

Formazione Professionale	Fascia C		Fragilità	
	N. PEP	% PEP	N. PEP	% PEP
Studenti con PEP	75	27,7%	40	22,1%
Studenti senza PEP	196	72,3%	141	77,9%
Studenti totali	271	100,0%	181	100,0%

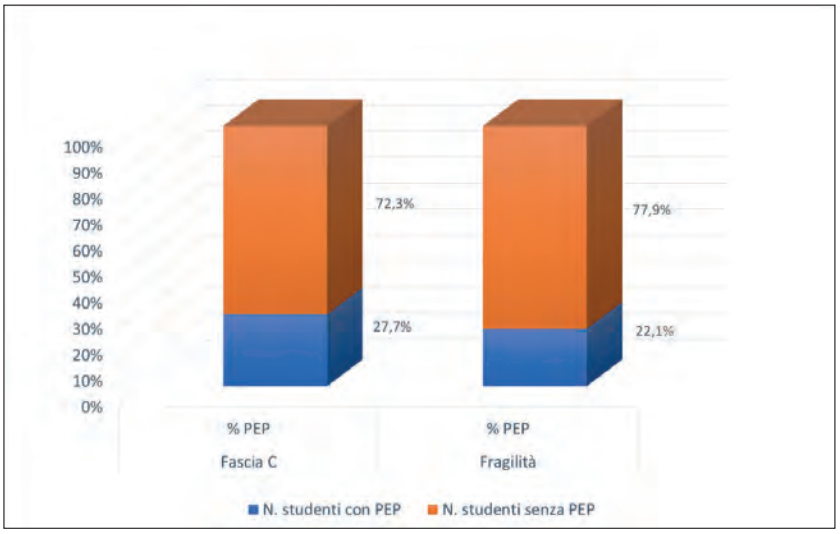

Figura 24. *Studenti con e senza PEP frequentanti percorsi di istruzione e formazione professionale.*

Con tali suggestioni non si intende sostenere che vi siano errori nelle procedure, bensì sottolineare come quante attenzioni, progettualità ed azioni vengano messe in atto da ogni scuola e istituto, e come – a causa di una mancata formalizzazione – spesso non vengano "viste" e riconosciute nella loro importanza. La stesura di una documentazione, per quanto essa richieda tempo e risorse, consente di portare alla luce le difficoltà e le fragilità di un bambino o di un ragazzo, determinando una condivisione più piena all'interno del consiglio di classe e un coinvolgimento formale dell'intera rete educativa che si muove attorno allo studente, dal quale difficilmente ci si può esimere.

1.1.3. Analisi della popolazione studentesca con bisogni educativi speciali

È infine possibile analizzare i dati rilevati contestualizzandoli nella più ampia cornice dei bisogni educativi speciali (tab. 22). Rispetto alla totalità degli studenti con BES, il 63,7% risulta frequentare gli istituti comprensivi, il 19,3% percorsi di istruzione e formazione professionale, mentre il 16,9% le scuole secondarie di secondo grado (fig. 25).

Tabella 22. *Bisogni Educativi Speciali nelle scuole della provincia di Trento. Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi in questa categoria.*

	L. 104		DSA		Fascia C + Fragilità		Tot	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Istituti comprensivi	1717	63,5%	2159	59,4%	1955	69,6%	5831	63,7%
Scuole secondarie di secondo grado	314	11,6%	830	22,9%	403	14,3%	1547	16,9%
Formazione professionale	674	24,9%	643	17,7%	452	16,1%	1769	19,3%
Totale	2705	100,0%	3632	100,0%	2810	100,0%	9147	100,0%

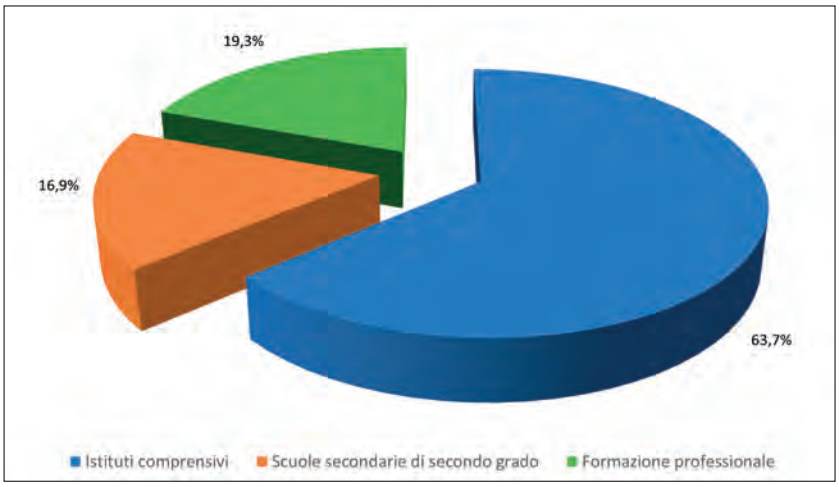

Figura 25. *Distribuzione complessiva dei bisogni educativi speciali nelle tre tipologie di scuole e istituti. Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi in questa categoria.*

Nella figura 26 si noti come il 63,5% degli studenti certificati ai sensi della Legge 104/92 frequenti gli istituti comprensivi, il 24,9% percorsi di istruzione e formazione professionale, mentre l'11,6% le scuole secondarie di secondo grado. Le percentuali sono state calcolate sul totale degli studenti con BES.

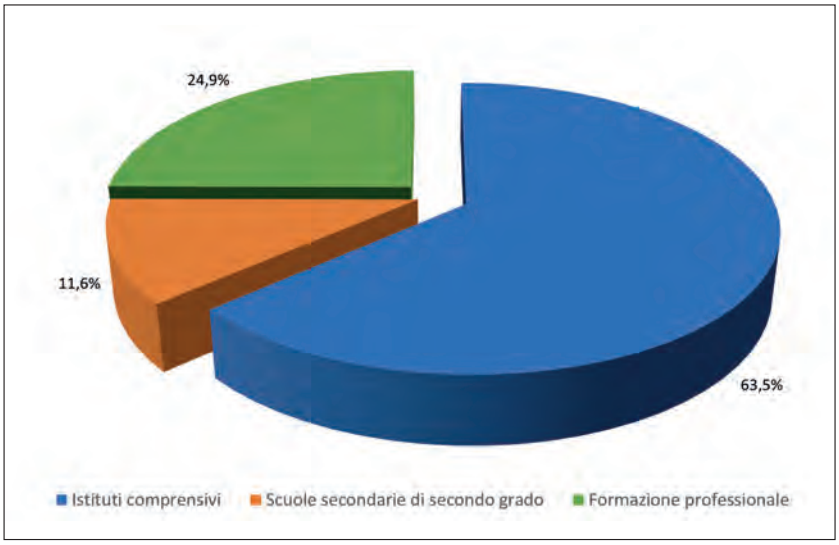

Figura 26. *Distribuzione degli studenti certificati ai sensi della Legge 104/92.*

Nella figura 27 viene invece evidenziato come il 59,4% degli studenti con DSA frequenti gli istituti comprensivi, il 22,9% percorsi di istruzione e formazione professionale, mentre il 17,7% le scuole secondarie di secondo grado.

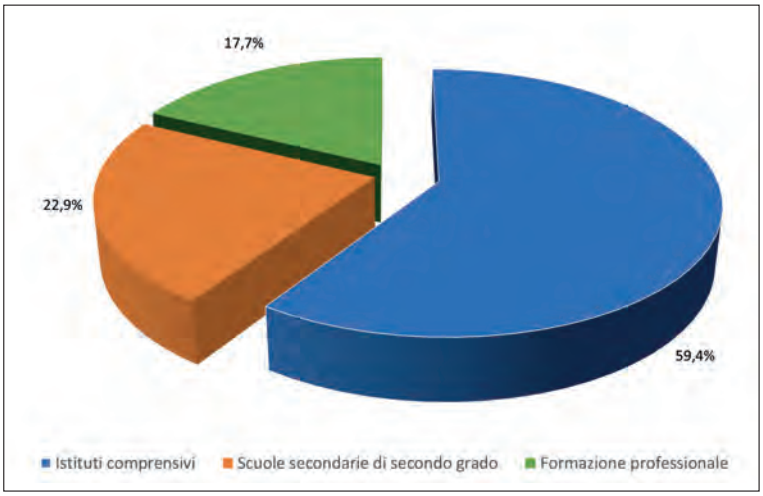

Figura 27. *Distribuzione degli studenti con DSA.*

Nella figura 28 è possibile rilevare invece come il 69,6% degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative frequenti gli istituti comprensivi, il 14,3% percorsi di formazione professionale, mentre il 16,1% le scuole secondarie di secondo grado.

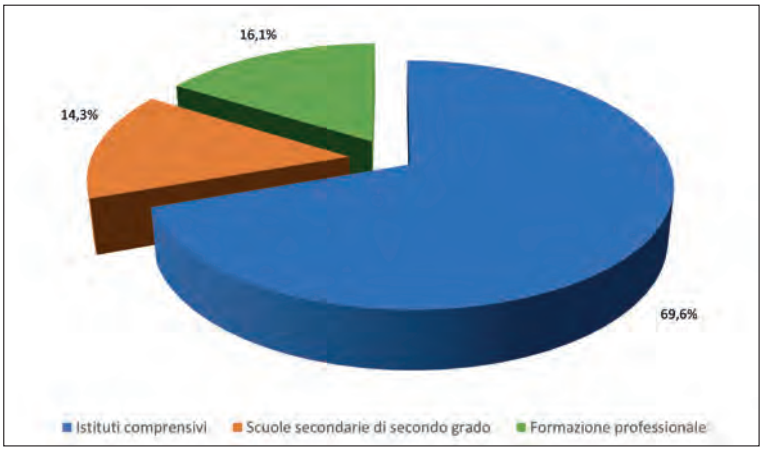

Figura 28. *Distribuzione degli studenti inseriti in fascia C e con fragilità educative.*

Considerando invece la distribuzione degli studenti con diversi bisogni educativi speciali (tab. 23), emerge come, complessivamente, gli studenti certificati ai sensi della Legge 104/92 risultino il 29,6%, gli studenti con DSA il 39,7%, mentre gli studenti 'in fascia C' e con fragilità educative il 30,7% (fig. 29).

Tabella 23. *Bisogni Educativi Speciali nelle scuole della provincia di Trento. Percentuale calcolata sul totale degli studenti con BES.*

	L. 104		DSA		Fascia C + Fragilità		TOT	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Istituti comprensivi	1717	29,4%	2159	37,0%	1955	33,5%	5831	100,0%
Scuole secondarie di secondo grado	314	20,3%	830	53,7%	403	26,1%	1547	100,0%
Formazione professionale	674	38,1%	643	36,3%	452	25,6%	1769	100,0%
Totale	2705	29,6%	3632	39,7%	2810	30,7%	9147	100,0%

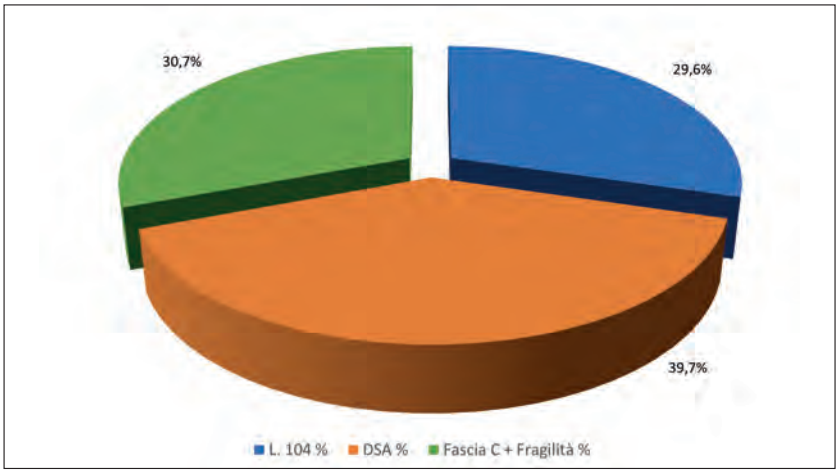

Figura 29. *Distribuzione dei Bisogni Educativi Speciali nelle scuole della provincia di Trento. Percentuale calcolata sulla totalità della popolazione di riferimento.*

È possibile inoltre notare come, nello specifico, negli istituti comprensivi i soggetti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative corrispondano al 33,5%, gli studenti certificati ai sensi della Legge 104/92 al 29,4%, mentre quelli con DSA al 37,0% (fig. 30).

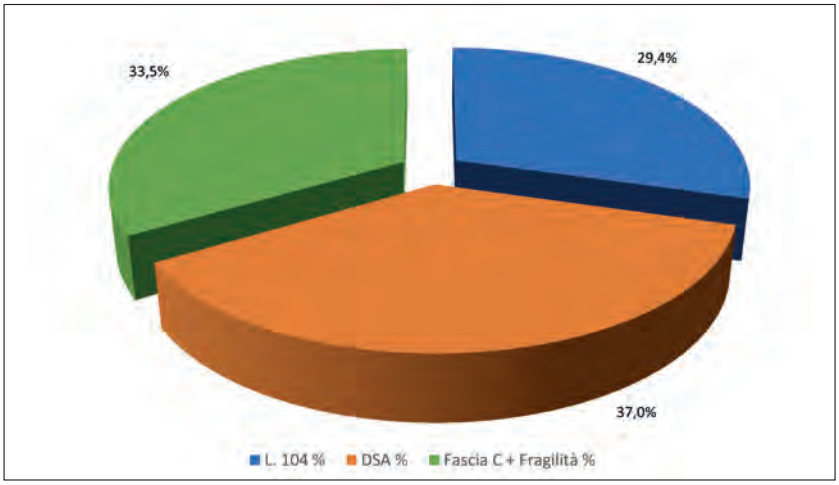

Figura 30. *Distribuzione degli studenti con BES negli istituti comprensivi.*

Nell'ambito delle scuole secondarie di secondo grado, gli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative corrispondono al 26,1%, gli studenti certificati ai sensi della Legge 104/92 al 20,3%, mentre quelli con DSA al 53,7% (fig. 31).

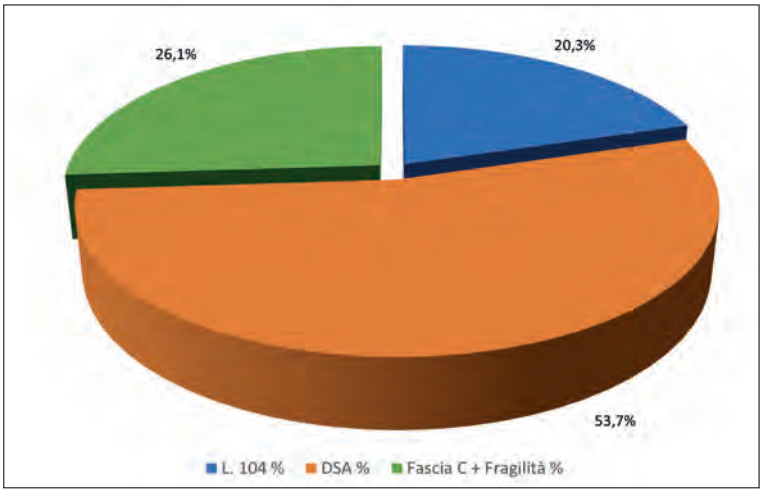

Figura 31. *Distribuzione degli studenti con BES nelle scuole secondarie di secondo grado.*

All'interno dei percorsi di istruzione e formazione professionale, gli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative corrispondono al 25,6%, quelli certificati ai sensi della Legge 104/92 al 38,1%, mentre quelli con DSA al 36,3% (fig. 32).

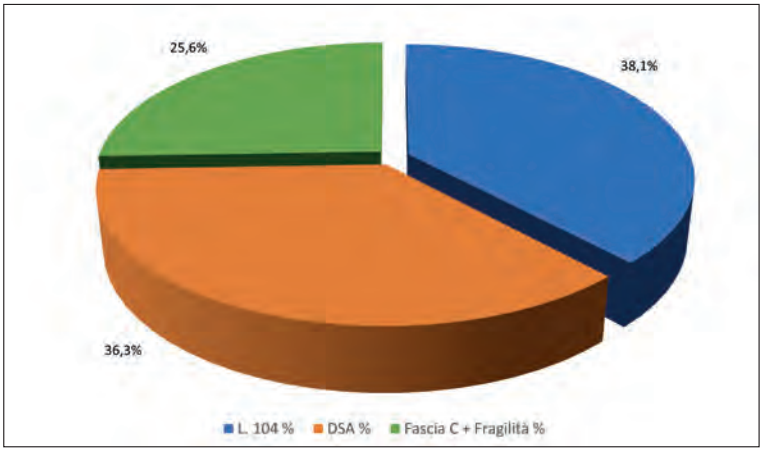

Figura 32. *Distribuzione degli studenti con BES nei percorsi di formazione professionale.*

Si ritiene inoltre interessante evidenziare i dati relativi agli studenti con bisogni educativi speciali all'interno della più ampia popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado (tab. 24).

Tabella 24. *Studenti con BES nella scuola trentina. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado considerati nella ricerca.*

	L. 104		DSA		Fascia C + Fragilità		Tot BES	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Istituti comprensivi	1717	2,4%	2159	3,1%	1955	2,8%	5831	8,2%
Scuole secondarie di secondo grado	314	0,4%	830	1,2%	403	0,6%	1547	2,2%
Formazione professionale	674	1,0%	643	0,9%	452	0,6%	1769	2,5%

Complessivamente, gli studenti con bisogni educativi speciali frequentanti gli istituti comprensivi risultano l'8,2%, quelli frequentanti percorsi di istruzione e formazione professionale il 2,5%, mentre quelli frequentanti le scuole secondarie di secondo grado il 2,2% (fig. 33).

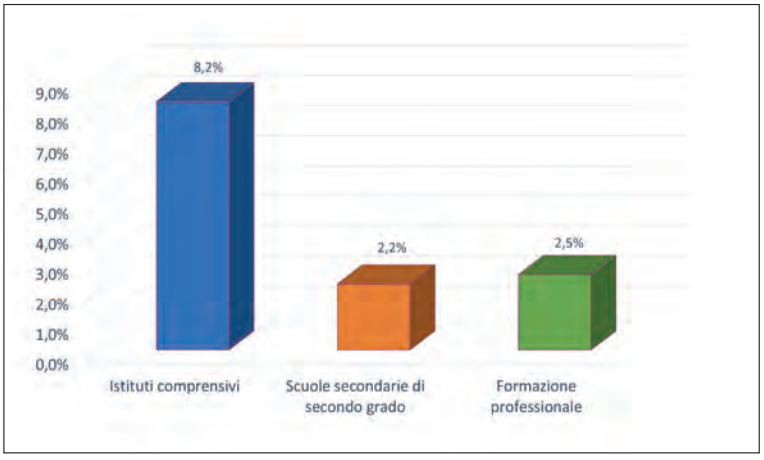

Figura 33. *Studenti con BES nella scuola trentina. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado considerati nella ricerca.*

La visualizzazione dei bisogni educativi speciali all'interno delle scuole e degli istituti considerati risulta ancor più significativa se la percentuale viene calcolata in riferimento alla totalità degli studenti iscritti ad ogni specifico ciclo o ordine scolastico.

Rispetto alla popolazione complessiva degli iscritti agli istituti comprensivi (43951), gli studenti con bisogni educativi speciali risultano essere il 13,3%, così distribuiti: studenti certificati ai sensi della Legge 104/92: 3,9%; studenti con DSA: 4,9%; studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative: 4,4% (tab. 25).

Tabella 25. *Studenti con BES negli istituti comprensivi. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti.*

Istituti comprensivi	L. 104		DSA		Fascia C + Fragilità		Tot BES	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Studenti con BES	1717	3,9%	2159	4,9%	1955	4,4%	5831	13,3%
Studenti totali	43951	100,0%	43951	100,0%	43951	100,0%	43951	100,0%

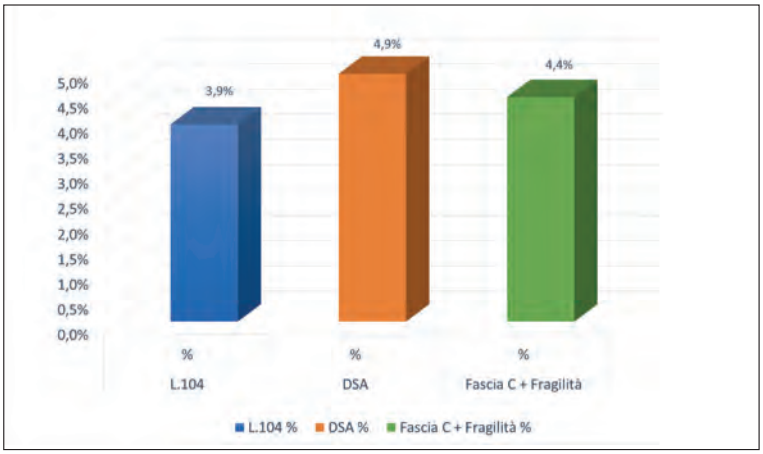

Figura 34. *Studenti con BES negli istituti comprensivi. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti.*

Rispetto alla popolazione complessiva degli iscritti alle scuole secondarie di secondo grado (20583), gli studenti con bisogni educativi speciali risultano essere il 7,5%, così distribuiti: studenti certificati ai sensi della Legge 104/92: 1,5%; studenti con DSA: 4,0%; studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative: 2,0% (tab. 26).

Tabella 26. *Studenti con BES nella scuola trentina nelle scuole secondarie di secondo grado. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti*

Scuole secondarie di secondo grado	L. 104		DSA		Fascia C + Fragilità		Tot BES	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Studenti con BES	314	1,5%	830	4,0%	403	2,0%	1547	7,5%
Studenti totali	20583	100,0%	20583	100,0%	20583	100,0%	20583	100,0%

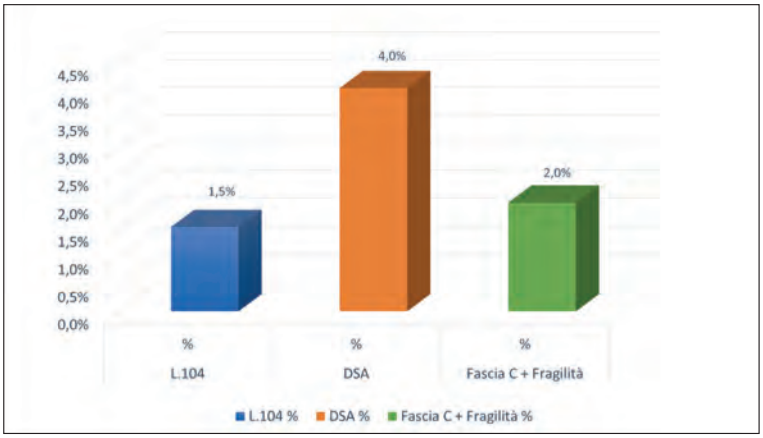

Figura 35. *Studenti con BES nelle scuole secondarie di secondo grado. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti.*

Rispetto alla popolazione complessiva degli iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale (6228), gli studenti con bisogni educativi speciali risultano essere il 28,4%, così distribuiti: studenti certificati ai sensi della Legge 104/92: 10,8%; studenti con DSA: 10,3%; studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative: 7,3% (tab. 27).

Tabella 27. *Studenti con BES nella scuola trentina. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di formazione professionale.*

Formazione professionale	L. 104		DSA		Fascia C + Fragilità		Tot BES	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Studenti con BES	674	10,8%	643	10,3%	452	7,3%	1769	28,4%
Studenti totali	6228	100,0%	6228	100,0%	6228	100,0%	6228	100,0%

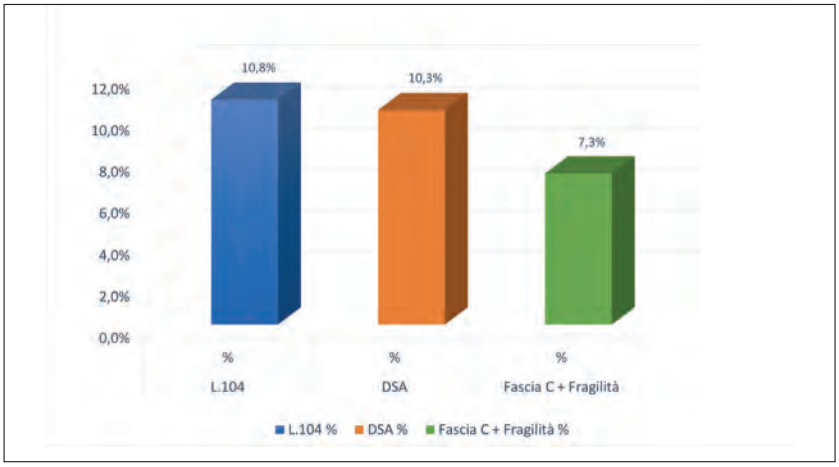

Figura 36. *Studenti con BES nella scuola trentina. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di formazione professionale.*

1.2. Dati elaborati in rapporto alle Comunità di Valle

Si è ritenuto utile effettuare un'analisi dei dati quantitativi degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative anche in relazione ad ogni singola Comunità di Valle. A tale proposito è bene ricordare come un'interpretazione delle informazioni fornite sia fondamentale, in quanto esse risultano strettamente legate a due aspetti correlati fra loro: la conformazione territoriale, che determina diversi livelli di diffusione delle scuole nel territorio, e il conseguente fenomeno del pendolarismo, che riguarda in particolare le scuole superiori di secondo grado e la realtà della formazione professionale. Al di là dell'aspetto interpretativo, emerge comunque chiaramente una rilevante disomogeneità territoriale – il fenomeno si muove dallo 0,0% al 36,0% se si considera l'intera popolazione di riferimento (tab. 28), e dallo 0,0% al 5,2% se si considerano le specifiche popolazioni delle singole Comunità di Valle (tab.29) – che può trovare motivazioni sia nella struttura territoriale precedentemente ipotizzata, ma anche in una diversità di criteri di lettura del fenomeno, e quindi in una cultura eterogenea rispetto ai temi dell'inclusione e della fragilità.

Tabella 18. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per Comunità di Valle. Percentuali calcolati sul totale degli studenti inclusi nelle due categorie oggetto di studio.*

Comunità di Valle	Stud. fascia C	Stud. con fragilità	Totale
	%	%	%
CdV 14 - Comunità della Paganella	0,0%	0,0%	0,0%
CdV 11 - Comun General de Fascia	0,2%	0,0%	0,1%
CdV 16 - Comunità della Valle dei Laghi	0,4%	0,2%	0,3%
CdV 12 - Magnifica comunità degli altopiani cimbri	0,3%	0,6%	0,4%
CdV 07 - Comunità della Valle di Sole	0,5%	1,8%	1,1%
CdV 05 - Comunità della Valle di Cembra	0,6%	3,1%	1,6%
CdV 02 - Comunità di Primiero	1,3%	2,3%	1,7%
CdV 01 - Comunità territoriale della Valle di Fiemme	2,0%	2,5%	2,2%
CdV 03 - Comunità Valsugana e Tesino	6,7%	0,5%	4,1%
CdV 06 - Comunità della Valle di Non	3,3%	5,3%	4,2%
CdV 13 - Comunità Rotaliana - Königsberg	2,2%	8,4%	4,9%
CdV 08 - Comunità delle Giudicarie	7,7%	4,1%	6,2%
CdV 04 - Comunità Alta Valsugana e Bersntol	6,2%	6,4%	6,3%
CdV 09 - Comunità Alto Garda e Ledro	4,2%	12,2%	7,6%
CdV 10 - Comunità della Vallagarina	28,1%	16,5%	23,2%
CdV 15 - Territorio Val d'Adige	36,1%	35,9%	36,0%
Totale	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**

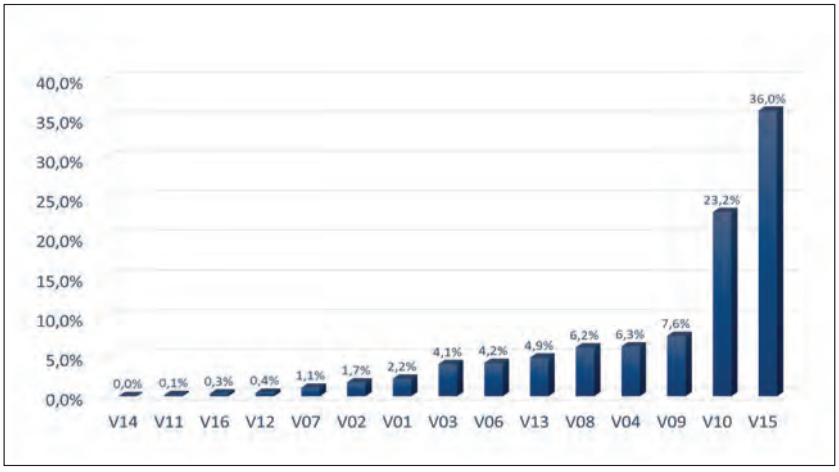

Figura 37. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per Comunità di Valle. Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi nelle due categorie oggetto di studio.*

Le percentuali tendono a variare se queste vengono calcolate prendendo in considerazione la popolazione studentesca di ogni specifica Comunità di Valle (tab. 29).

Tabella 19. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per Comunità di Valle. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle singole Comunità di Valle.*

Comunità di Valle	Pop. stud. totale	studenti fascia C	studenti fragilità	studenti C + F
	%	%	%	%
CdV 14 - Comunità della Paganella	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
CdV 11 - Comun General de Fascia	100,0%	0,3%	0,0%	0,3%
CdV 16 - Comunità della Valle dei Laghi	100,0%	0,9%	0,3%	1,2%
CdV 07 - Comunità della Valle di Sole	100,0%	0,6%	1,6%	2,2%
CdV 06 - Comunità della Valle di Non	100,0%	1,1%	1,3%	2,3%
CdV 01 - Comunità territoriale della Valle di Fiemme	100,0%	1,3%	1,2%	2,4%
CdV 04 - Comunità Alta Valsugana e Bersntol	100,0%	1,5%	1,2%	2,7%
CdV 09 - Comunità Alto Garda e Ledro	100,0%	1,0%	2,2%	3,2%
CdV 13 - Comunità Rotaliana - Königsberg	100,0%	0,9%	2,6%	3,6%
CdV 08 - Comunità delle Giudicarie	100,0%	2,8%	1,1%	3,9%
CdV 03 - Comunità Valsugana e Tesino	100,0%	3,7%	0,2%	3,9%
CdV 12 - Magnifica comunità degli altopiani cimbri	100,0%	1,7%	2,3%	4,0%
CdV 02 - Comunità di Primiero	100,0%	1,9%	2,5%	4,3%
CdV 10 - Comunità della Vallagarina	100,0%	3,5%	1,5%	5,0%
CdV 15 - Territorio Val d'Adige	100,0%	3,0%	2,2%	5,2%
CdV 05 - Comunità della Valle di Cembra	100,0%	1,0%	4,3%	5,3%

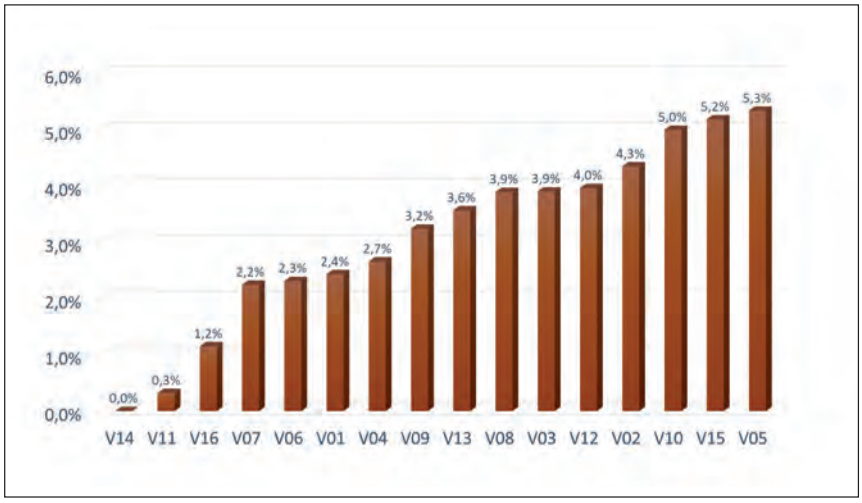

Figura 38. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per Comunità di Valle. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti nelle singole Comunità di Valle.*

2. Studenti ‘in fascia C’

Ad iniziare da questo paragrafo si apre la parte di analisi e interpretazione della sezione qualitativa del questionario. Pertanto è utile riprendere alcune avvertenze proprie della metodologia di ricerca qualitativa adottata, già espresse nella prima parte del presente lavoro, per non far incorrere in una lettura distorta degli elementi emersi e collocare correttamente quanto si andrà evidenziando.

Coerentemente con il paradigma ecologico nel quale è stato contestualizzato il progetto di ricerca, per portare alla luce e valorizzare la complessità del fenomeno e della sua rappresentazione formulata da ogni rispondente, in ogni affermazione espressa nel questionario sono state individuate una o più unità concettuali significative. A ciascuna di esse è stata attribuita un’etichetta. Le etichette sono state successivamente raggruppate in categorie. Conseguentemente è possibile affermare che le categorie sono state costruite induttivamente, interpretando quello che i referenti scolastici hanno scritto liberamente. Questo costituisce l’elemento d’interesse, ma anche la caratteristica propria dei dati raccolti, per cui non è corretto effettuarne un’analisi quantitativa, poiché ad una risposta non corrisponde un unico valore. Inoltre è importante sottolineare come si tratti di percezioni, ovvero di elementi ritenuti significativi da chi ha compilato il questionario. È pertanto necessario tenere in considerazione come la compilazione dei documenti sia il frutto di un lavoro di soggetti e di procedure diverse da scuola a scuola (un unico soggetto o un lavoro di confronto fra soggetti diversi, oppure ancora una sintesi di documentazioni già esistenti), in relazione al ruolo che il referente agisce nel suo specifico istituto. Non avendo intenzionalmente fornito una serie di indicatori oggettivamente rilevabili in modo dicotomico (presente/non presente), sono state espresse dai rispondenti le proprie percezioni rispetto al fenomeno oggetto di studio. Pertanto, se un elemento non viene citato, questo non significa che non sia presente in quella scuola, ma semplicemente che potrebbe non essere presente in modo così significativo da essere riferito.

Nelle pagine successive troveremo elementi quantitativi: la quantificazione delle categorie fornita in percentuale va interpretata non come restituzione della realtà del fenomeno, ma come espressione della rappresentazione che di esso è stata effettuata dai soggetti che si sono assunti la responsabilità di sintetizzare la realtà specifica di quella scuola nelle risposte del questionario.

Come si potrà notare in seguito, le categorie delineate nell’analisi delle informazioni di questa prima sezione del questionario di rilevazione fanno riferimento a valori di diverso tipo: se alcune si riferiscono al fenomeno oggetto di studio (es. sfera cognitiva), altre forniscono informazioni rispetto alle politiche scolastiche (es. conformità alla normativa). Questa eterogeneità, determinata da un rigoroso rispetto del principio di fedeltà verso le parole dei partecipanti alla rilevazione, può essere considerata la “cartina di tornasole” della forte disomogeneità di lettura del fenomeno e delle diverse consapevolezze presenti nelle scuole rispetto al tema dell’inclusione, del successo scolastico e formativo, degli studenti ‘inseriti in fascia C’ e con fragilità educative.

2.1. Cosa si intende nel vostro istituto per alunni di fascia C?

Le informazioni contenute nelle risposte formulate dai rispondenti fanno prevalentemente riferimento agli elementi considerati problematici nei bambini e nei ragazzi 'inseriti in fascia C'. Nello specifico vengono innanzitutto rilevati elementi afferenti all'ambito socio-culturale (27,3%): in questo vengono inclusi lo svantaggio sociale, ambientale, linguistico ed economico. A seguire risultano i disagi relativi all'area psicologica-relazionale (17,7%), ovvero le fragilità e le difficoltà psicologiche, relazionali, emotive e i disturbi evolutivi. Nella sfera cognitiva (10,3%) è possibile individuare difficoltà di apprendimento, fragilità cognitive, casi di funzionamento intellettivo limite e i *gifted children*. Infine è possibile annoverare difficoltà relative all'ambito familiare (8,5%), a problematiche temporanee (6,4%), alla sfera comportamentale (2,5%), all'ambito scolastico (1,4%) e alla sfera della salute (0,4%).

Un rilevante numero di unità di testo significative porta invece alla luce informazioni relative anche alle politiche e alle strategie che ogni istituto adotta rispetto all'inserimento di bambini e ragazzi 'in fascia C'. In particolare, l'inserimento 'in fascia C' può essere effettuato prendendo in considerazione non tanto le motivazioni che determinano una forma di disagio, quanto gli effettivi bisogni che il bambino o il ragazzo manifesta in termini di apprendimento e, conseguentemente, di progettazione educativa e didattica (11,7%).

In secondo luogo, l'inserimento 'in fascia C' risulta essere determinato dalla presenza di una certificazione o di una relazione da parte di un esperto, che accerta la sussistenza di un disagio o di una difficoltà nel bambino o nel ragazzo (11,0%).

Tabella 30. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.1. "Cosa si intende nel vostro istituto per alunni di fascia C?".*

Categorie rilevate	%
Ambito socio-culturale	27,3%
Area psicologica-relazionale-emotiva	17,7%
Inserimento in fascia C in relazione ai bisogni/conseguenze	11,7%
Riferimenti a certificazioni e relazioni di esperti	11,0%
Sfera cognitiva	10,3%
Ambito familiare	8,5%
Problematiche temporanee	6,4%
Conformità alla normativa	2,8%
Sfera comportamentale	2,5%
Ambito scolastico	1,4%
Sfera della salute	0,4%

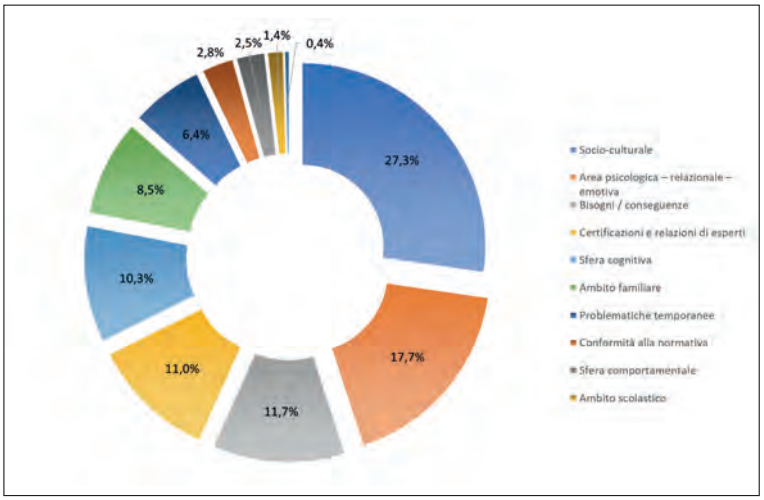

Figura 39. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.1. "Cosa si intende nel vostro istituto per alunni di fascia C?".*

2.2. Quali sono le motivazioni per l'inserimento degli alunni in fascia C nel vostro istituto?

Le risposte formulate a questa domanda forniscono due tipologie di informazioni. Da un lato le motivazioni ritenute valide per inserire un bambino o un ragazzo 'in fascia C' trovano una centratura sul soggetto, che viene pertanto collocato in tale fascia in relazione ai suoi comportamenti (15,4%), ai suoi bisogni o alle conseguenze osservabili di determinati comportamenti (32,4%) e al carattere temporaneo del disagio/difficoltà (9,6%). La seconda tipologia di informazioni fa invece riferimento alle strategie che ogni singola scuola mette in atto per attivare un processo di specifica presa in carico di uno studente con bisogni educativi speciali, ovvero alla presenza di certificazioni e relazioni di esperti (25,5%) o di una segnalazione (6,4%), o nel caso di una rilevazione da parte del consiglio di classe (3,7%) e, infine, in relazione all'esigenza di risultare conformi alla normativa (4,8%). Il 2,1% delle informazioni raccolte esplicita invece l'iter seguito dalle scuole per l'inserimento di uno studente 'in fascia C'.

Tabella 31. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.2. "Quali sono le motivazioni per l'inserimento degli alunni in fascia C nel vostro istituto?".*

Categorie rilevate		%
Inserimento in fascia C in relazione ai bisogni/conseguenze		32,4%
Riferimenti a certificazioni e relazioni di esperti		25,5%
Motivazioni soggettive e comportamenti		15,4%
Carattere temporaneo del disagio/difficoltà		9,6%
Segnalazioni		6,4%
Conformità alla normativa		4,8%
Rilevazione del consiglio di classe		3,7%
Iter per inserimento in fascia C		2,1%

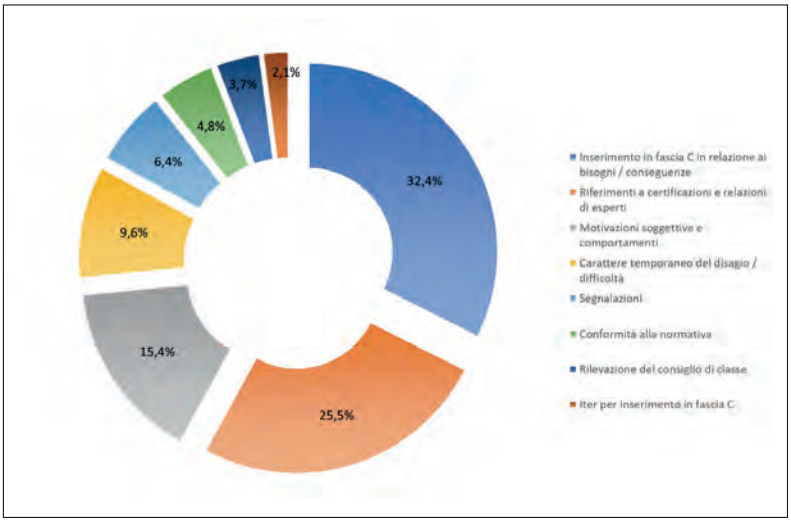

Figura 40. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.2. "Quali sono le motivazioni per l'inserimento degli alunni in fascia C nel vostro istituto?".*

2.3. Quali sono i comportamenti ritenuti problematici degli alunni inseriti in fascia C?

I comportamenti ritenuti problematici al punto tale da ritenere opportuno inserire un bambino o un ragazzo 'in fascia C' fanno prevalentemente riferimento alla sfera psico-emotiva del soggetto (45,7%). In tale ambito vengono inclusi l'apatia, l'opposizione, la demotivazione, l'aggressività, l'emotività, il non rispetto delle regole, la mancanza di autostima, l'ansia, le problematiche relative all'auto-regolazione, il rispetto dei ruoli, gli atteggiamenti di chiusura e isolamento, la depressione, l'instabilità, la mancanza di collaborazione, le fobie, l'immaturità, l'insicurezza, l'irresponsabilità, la sfiducia. In secondo luogo si registrano problematiche di tipo cognitivo (19,0%), ovvero relative all'apprendimento, all'attenzione, alla comprensione, alla concentrazione, alla difficoltà a seguire e a partecipare, al linguaggio, al rendimento e alla scarsa propensione allo studio. A seguire i referenti evidenziano problemi di comportamento (16,8%), ed in particolare azioni disturbanti, danneggiamenti, scarsa frequenza, problemi nella gestione del gruppo-classe, mancanza di materiali e mancato rispetto di consegne e impegni. Le problematiche relazionali (10,9%) includono invece le conflittualità, le difficoltà comunicative, i problemi relativi alla dimensione del gruppo, il disagio relazionale e le relazioni deboli. Alla sfera dei problemi di salute (3,3%) sono riferibili i problemi di dipendenza, i comportamenti autolesivi, i disturbi alimentari, l'igiene, episodi di somatizzazione, la stanchezza e la sonnolenza, i deficit motori. Vengono infine rilevati problemi correlati alla sfera della progettualità personale, ovvero la mancanza di un progetto di vita, i problemi di orientamento e il rischio di abbandono scolastico (2,4%), e alla sfera della percezione e del rispetto della legalità (1,9%), in relazione ai quali si registra la presenza di reati, bullismo e rischio devianza.

Analizzando complessivamente questa risposta, si ritiene interessante cogliere come gli aspetti legati al soggetto – psico-emotivi, comportamentali e relazionali – prevalgano nettamente rispetto alle problematiche correlate all'apprendimento e più in generale alla sfera cognitiva. Certamente tale aspetto trova una motivazione nell'impianto normativo, correlata, principalmente alla rilevazione di "*situazioni di svantaggio (…) determinate da particolari condizioni sociali o ambientali*", ma, come si potrà rilevare in modo maggiormente puntuale nel capitolo successivo, vengono evidenziate anche molteplici difficoltà di apprendimento legate alla sfera cognitiva, che non si ritengono afferenti alle altre tipologie di bisogni educativi speciali.

Tabella 32. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.3. "Quali sono i comportamenti ritenuti problematici degli alunni inseriti in fascia C?".*

Categorie rilevate		%
Aspetti psico-emotivi		45,7%
Aspetti cognitivi		19,0%
Comportamento		16,8%
Aspetti relazionali		10,9%
Salute e benessere		3,3%
Progettualità personale		2,4%
Legalità		1,9%

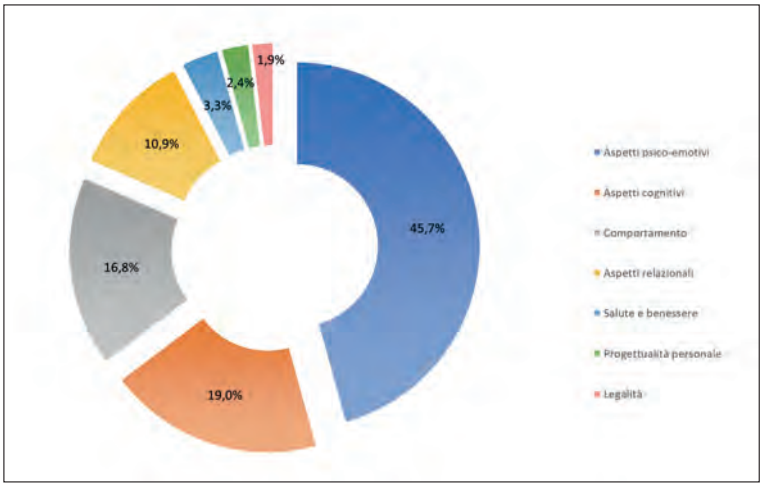

Figura 41. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.3. "Quali sono i comportamenti ritenuti problematici degli alunni inseriti in fascia C?".*

2.4. Se esiste, riportare la fonte ufficiale di riferimento

Obiettivo di questa domanda era verificare se, al di là della normativa provinciale e nazionale, fossero state create ed utilizzate documentazioni anche a livello di istituto per l'individuazione, la presa in carico e la gestione degli studenti 'in fascia C'. Solamente il 57,9% dei lacerti significativi fa riferimento a tale pratica. Nello specifico i rispondenti

evidenziano la presenza di un Progetto di Istituto o di Centro, di verbali dei consigli di classe, di un Piano dell'Offerta Formativa e di Regolamenti e Protocolli BES cui fare riferimento. A tali documentazioni si aggiungano, citati in quantità numericamente inferiore, i verbali della commissione BES, i PEP, il Piano di inclusione di istituto, il registro di classe, i verbali delle riunioni d'équipe, i verbali degli incontri con i referenti dei plessi e il progetto educativo.

Tabella 33. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.4. "Se esiste, riportare la fonte ufficiale di riferimento".*

Carattere delle fonti	%
Istituto	57,9%
Provinciale	18,9%
Nessuna fonte	16,5%
Esterna	3,0%
Nazionale	1,8%
Altro	1,8%

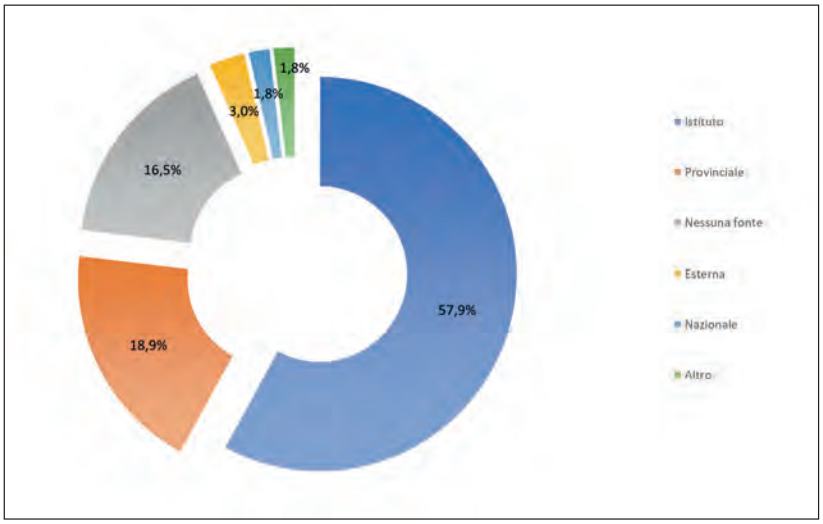

Figura 42. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.4. "Se esiste, riportare la fonte ufficiale di riferimento".*

2.5. Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni di fascia C

Le categorie rilevate rispetto alle progettualità attive in favore degli alunni 'di fascia C' sono riconducibili a due macro-aree. La prima, di sostegno al bambino e al ragazzo 'in fascia C', include strategie di supporto allo studio e all'apprendimento (12,8%), azioni di counselling (9,8%) e di tutoraggio (8,4%), che consentono ai bambini e ai ragazzi stessi di restare nell'ambiente educativo-didattico quotidiano grazie ad uno specifico supporto relazionale. La seconda area include invece una serie di strategie attuate per formulare o modulare uno specifico percorso pedagogico-didattico per ogni bambino o ragaz-

zo, agendo sull'ambiente attraverso l'implementazione di specifiche strategie didattiche (21,5%), di progettualità specifiche (12,8%), di azioni di rete e di équipe (11,4%), di attività extra-curriculari (1,9%), nonché di una sostanziale e radicale personalizzazione dei percorsi didattici (10,9%).

Tabella 34. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.5. "Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni di fascia C".*

Categorie rilevate	%
Strategie didattiche	21,5%
Supporto allo studio-apprendimento	12,8%
Approccio progettuale	12,5%
Approccio di rete-équipe	11,4%
Personalizzazione del percorso scolastico	10,9%
Azioni di counselling	9,8%
Approccio tutoriale	8,4%
Iter burocratico-amministrativi	7,4%
Gestione di caso	3,3%
Attività extra-curriculari	1,9%

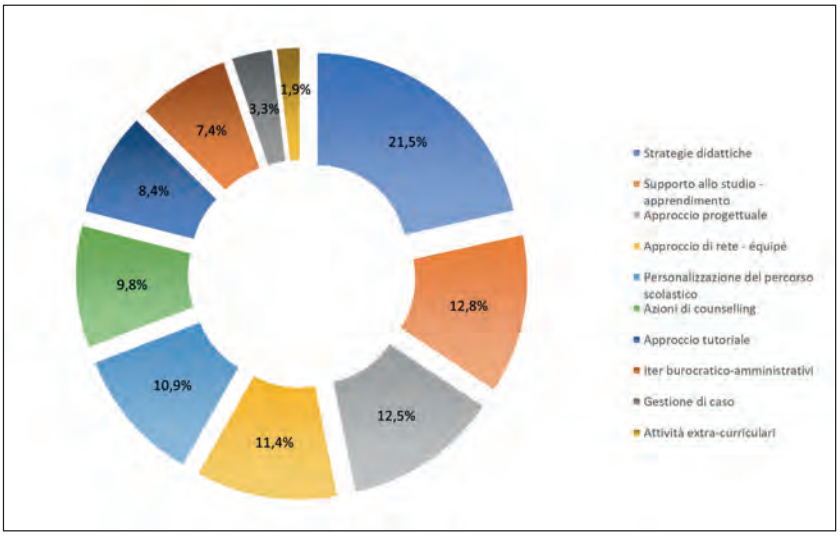

Figura 43. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.5. "Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni di fascia C".*

3. Studenti con fragilità educative

3.1. Esiste nella vostra scuola una differenziazione fra alunni di fascia C e alunni con fragilità?

Dalle risposte emerge come per il 65,7% dei referenti che hanno partecipato alla ricerca vengano rilevati, all'interno delle singole scuole in cui operano, anche alunni con fragilità educative diverse dalle forme di disagio, di svantaggio e difficoltà caratteristici dei soggetti 'inseriti in fascia C', e che hanno ugualmente una necessità di presa in carico specifica da parte delle istituzioni scolastiche ed educative. Per il 30,5% dei rispondenti, invece, non emergono differenze sostanziali fra alunni 'di fascia C' e alunni con fragilità, al punto da inserire tutti questi soggetti in un'unica area, alla quale tuttavia riservare una particolare attenzione.

Tabella 35. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.8. "Esiste nella vostra scuola questa differenziazione fra alunni di fascia C e alunni con fragilità?". Identificazione di un'eventuale differenziazione.*

Differenza fra fascia C e fragilità	%
Sì, c'è differenza	65,7%
No, non c'è differenza	30,5%
Non identificato	3,8%

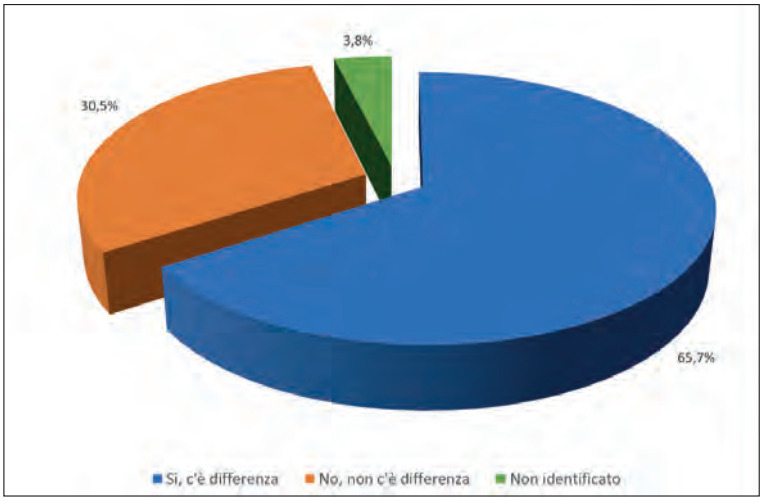

Figura 44. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.8. "Esiste nella vostra scuola questa differenziazione fra alunni di fascia C e alunni con fragilità?". Identificazione di un'eventuale differenziazione.*

In caso di risposta positiva, ovvero qualora si rilevi una differenza fra alunni 'di fascia C' e alunni con fragilità educative, essa sembra essere collegata da un lato alla complessità e all'intensità dei comportamenti problematici (56,5%), dall'altro alla formalizzazione della presa in carico, in particolare laddove esistono documentazioni e relazioni da parte di esperti (40,6%).

Tabella 36. *Categorie formulate relativamente alle risposte affermative alla domanda 1.8. "Esiste nella vostra scuola questa differenziazione fra alunni di fascia C e alunni con fragilità?".*

Se sì	%
Differenza legata a complessità delle problematiche	56,5%
Differenza legata a formalizzazione	40,6%
Non identificato	2,9%

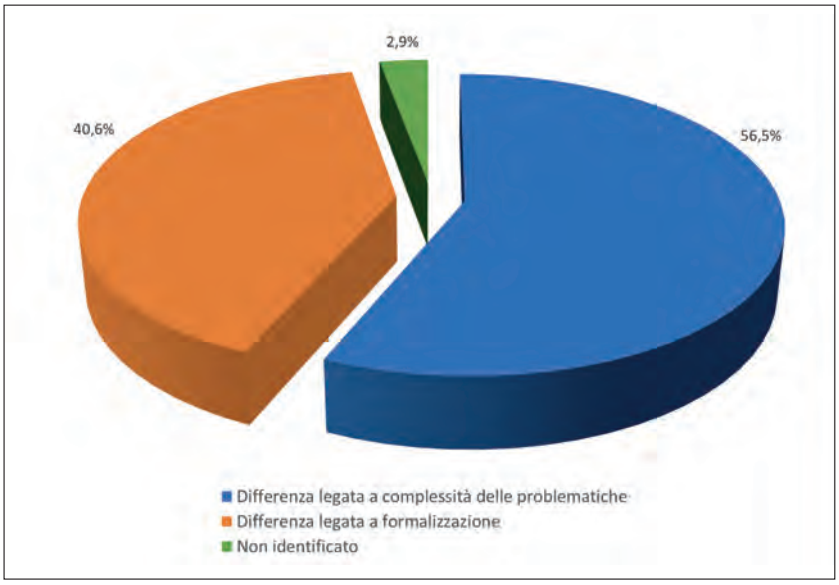

Figura 45. *Categorie formulate relativamente alle risposte affermative alla domanda 1.8. "Esiste nella vostra scuola questa differenziazione fra alunni di fascia C e alunni con fragilità?".*

3.2. Quali sono le motivazioni che ritenete significative per promuovere questa attenzione particolare rispetto al singolo alunno?

Quando si parla di fragilità educative, la maggior parte delle unità significative utilizzate per definire le motivazioni relative a questa tipologia di studenti fa riferimento ad un unico campo semantico, piuttosto ampio, ma uniforme: quello della promozione del successo formativo dell'alunno. Vengono comunque riportate, seppur in minima parte, anche informazioni relative all'istituzione ospitante (favorire la strutturazione di un clima scolastico educativo, supportare l'organizzazione scolastica, attivare una rete di supporto, potenziare l'offerta formativa), ma tali aspetti non risultano escludenti rispetto ai primi.

Tabella 37. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.9. "Quali sono le motivazioni che ritenete significative per promuovere questa attenzione particolare rispetto al singolo alunno?".*

Categorie rilevate	%
Superamento di problematiche personali	22,8%
Lavorare per il successo formativo	16,4%
Promuovere la crescita personale	15,9%
Favorire processi di inclusione	9,0%
Promuovere benessere	9,0%
Facilitare processi di personalizzazione	8,5%
Prevenire/contrastare la dispersione	3,7%
Sviluppare la dimensione comunicativo-relazionale	3,2%
Adottare uno sguardo globale	3,2%
Favorire la centralità dello studente	2,6%
Favorire la strutturazione di un clima scolastico educativo	2,1%
Supportare l'organizzazione scolastica	1,6%
Attivare una rete di supporto	1,1%
Potenziare l'offerta formativa	1,1%

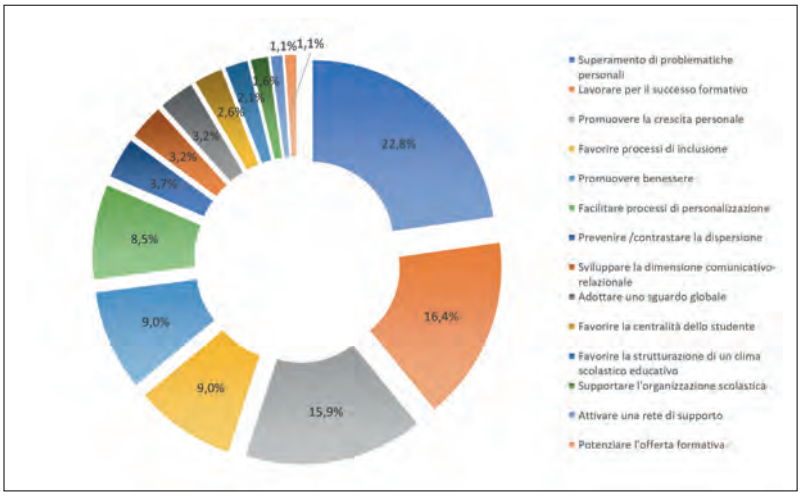

Figura 46. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.9. "Quali sono le motivazioni che ritenete significative per promuovere questa attenzione particolare rispetto al singolo alunno?".*

3.3. Quali sono i comportamenti che ritenete necessitino di particolari attenzioni educative?

I comportamenti che vengono ritenuti bisognosi di attenzioni educative particolari e di una specifica presa in carico da parte della scuola fanno ancora principalmente riferimento alla sfera psichica, intrapsichica e relazionale del soggetto; vengono infatti toccati aspetti psico-emotivi, comunicativo-relazionali, comportamentali, legati alla percezione della legalità e alla progettualità personale. La sfera cognitiva (16,3%) non risulta essere, come per gli studenti inseriti 'in fascia C', l'elemento prevalente.

Tabella 38. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.10. "Quali sono i comportamenti che ritenete necessitino di particolari attenzioni educative?".*

Categorie rilevate	%
Aspetti psico-emotivi	54,6%
Aspetti cognitivi	16,3%
Aspetti comunicativo-relazionali	12,8%
Aspetti comportamentali	11,3%
Legalità	2,8%
Progettualità personale	2,1%

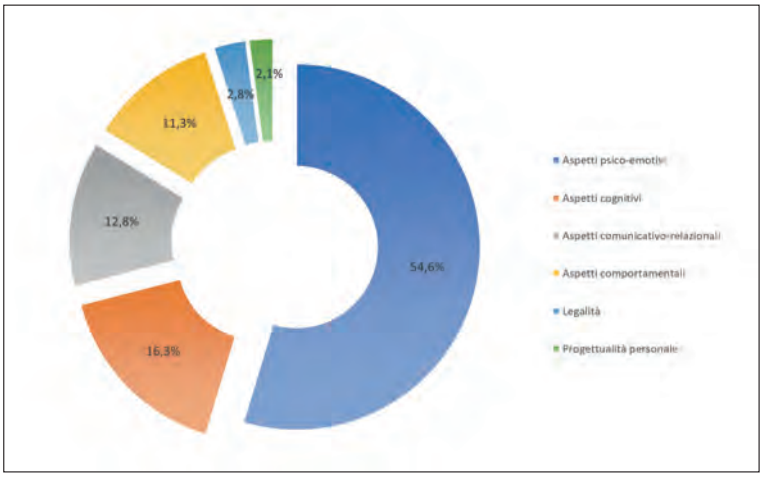

Figura 47. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.10. "Quali sono i comportamenti che ritenete necessitino di particolari attenzioni educative?".*

3.4. Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni in situazione di fragilità

Come per gli studenti 'in fascia C', anche per quelli in situazione di fragilità viene messa in atto una serie di interventi e di strategie che risultano polarizzati su due dimensioni: il supporto al soggetto nella sua globalità e il potenziamento della sfera cognitiva, con un riferimento specifico e diretto ai processi di apprendimento.

Tabella 39. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.11. "Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni in situazione di fragilità".*

Categorie rilevate	%
Strategie didattiche	50,0%
Supporto allo studio-apprendimento	9,1%
Approccio progettuale	9,1%
Approccio di rete-équipe	9,1%
Personalizzazione del percorso scolastico	6,8%
Azioni di counselling	4,5%
Approccio tutoriale	4,5%
Iter burocratico-amministrativi	4,5%
Gestione di caso	2,3%
Totale	**100,0%**

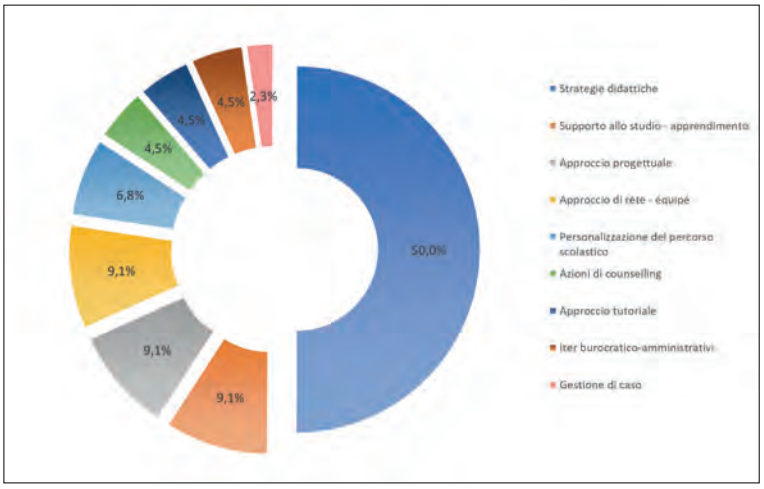

Figura 48. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 1.11. "Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni in situazione di fragilità".*

4. Analisi delle proposte di intervento e di miglioramento

4.1. Proposte a livello normativo-istituzionale

Il ventaglio di elementi di carattere normativo/istituzionale ritenuti significativi e utili per favorire l'intervento per gli studenti 'inseriti in fascia C' e per quelli che presentano fragilità, è piuttosto ampio e di difficile interpretazione.

Il 19,3% delle richieste e delle proposte formulate ruota attorno al tema delle risorse scolastiche. Altre ruotano attorno alla sfera didattica, con una richiesta di maggiori indicazioni rispetto ai metodi e agli strumenti da adottare (10,2%), al momento valutativo (9,1%), alle modalità di progettazione (5,7%) e alla possibilità di poter attivare specifici percorsi scolastici (3,4%). Particolari richieste di una maggiore precisazione vengono poi formulate in relazione alla classificazione (8,0%), alla documentazione (7,4%) delle problematiche di queste categorie di studenti – inclusi i riferimenti a consulenze, certificazioni e relazioni (1,7%) – e alla legislazione relativa a questa specifica realtà. Un'ulteriore attenzione viene infine richiesta relativamente all'organizzazione scolastica (5,7%) e alla creazione e gestione di una rete educativa (4,5%) che attivi e supporti una presa in carico globale del bambino o del ragazzo.

Tabella 40. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 2.1. "A partire dalla vostra esperienza di istituto quali elementi di carattere normativo/istituzionale riterreste significativi e utili per favorire l'intervento per gli studenti?".*

Categorie rilevate	%
Risorse	19,3%
Attività didattica, metodologie e strumenti	14,8%
Valutazione	10,2%
Non risponde	9,1%
Classificazione	8,0%
Documentazione	7,4%
Organizzazione scolastica	5,7%
Progettazione	5,7%
Legislazione	5,1%
Rete	4,5%
Percorsi scolastici	3,4%
Normativa esaustiva e efficace	2,8%
Formazione insegnanti	2,3%
Consulenze-certificazioni-relazioni	1,7%

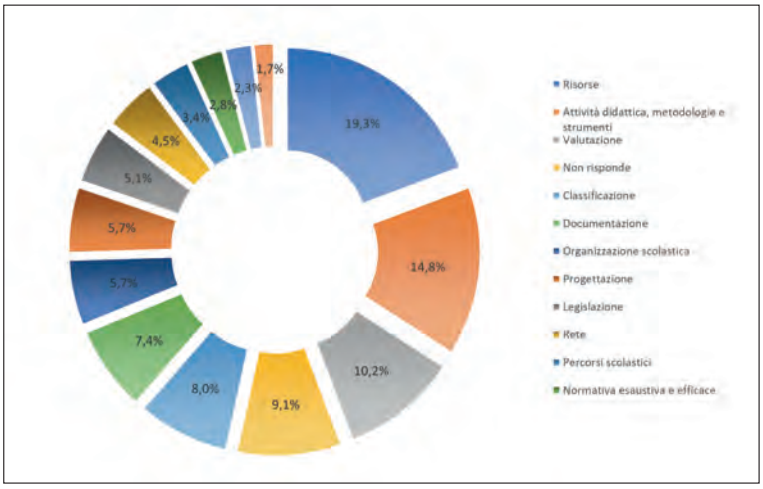

Figura 49. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 2.1. "A partire dalla vostra esperienza di istituto quali elementi di carattere normativo/istituzionale riterreste significativi e utili per favorire l'intervento per gli studenti?".*

4.2. Proposte a livello formativo

Fra le tematiche maggiormente ricorrenti nelle risposte formulate dai referenti interpellati rispetto ai bisogni formativi dei docenti, emergono in primo luogo le fragilità educative degli studenti (28,5%): all'interno di questa categoria il focus viene posto sui comportamenti a rischio in età evolutiva, sulle cause e sulle modalità di gestione dei comportamenti problematici, nonché sul riconoscimento dei segnali di disagio e dei fattori di rischio.

In secondo luogo, i referenti ritengono necessari percorsi formativi sui metodi e sugli strumenti didattici (27,6%), sulle competenze trasversali (19,6%) e sull'approccio pedagogico (4,2%) da adottare in una prospettiva inclusiva. Rispetto ai metodi e agli strumenti didattici, un forte accento viene posto sulla didattica attiva, sulle strategie laboratoriali, sulle misure compensative e dispensative, sulle tecnologie didattiche e sulle strategie di personalizzazione. Nell'area delle competenze trasversali, che i docenti vorrebbero potenziare per rispondere ai bisogni degli studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, è possibile annoverare le competenze comunicativo-relazionali e la capacità di gestione dei gruppi e delle dinamiche psico-emotive. Viene infine proposto il potenziamento di un approccio educativo-pedagogico volto ad un miglioramento complessivo del benessere e del clima di classe, al riconoscimento dei punti di forza degli studenti, all'empowerment delle loro life skills e della loro motivazione e, non per ultima, alla capacità di lavorare adottando la prospettiva globale del progetto di vita degli studenti.

Un accento viene inoltre posto sulla necessità di miglioramento dell'organizzazione scolastica (20,1%) e in particolare relativamente alla predisposizione di un setting scolastico adeguato, alle attività del consiglio di classe, alla progettazione, alle connessioni con il territorio per la costruzione di una rete educativa efficace e alla comprensione della documentazione clinica.

Tabella 41. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 2.2. "In riferimento alle problematiche evidenziate dagli alunni inclusi nella fascia C e con fragilità, quali bisogni formativi emergono per i docenti? Quali proposte di formazione (tematiche e modalità) richiedereste?". Analisi delle tematiche.*

Categorie rilevate rispetto alle tematiche	%
Tema delle fragilità	28,5%
Metodi e strumenti didattici inclusivi	27,6%
Organizzazione scolastica	20,1%
Competenze trasversali	19,6%
Approccio pedagogico	4,2%
Totale	100,0%

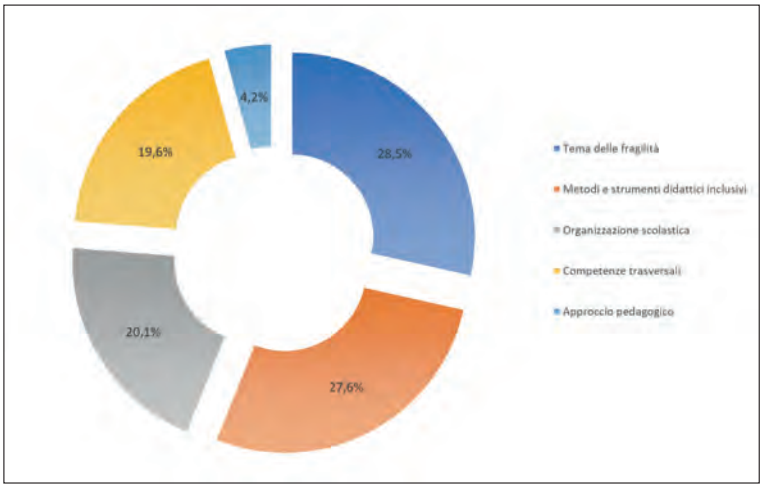

Figura 50. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 2.2. "In riferimento alle problematiche evidenziate dagli alunni inclusi nella fascia C e con fragilità, quali bisogni formativi emergono per i docenti? Quali proposte di formazione (tematiche e modalità) richiedereste?". Analisi delle tematiche.*

Rispetto alle modalità formative, è interessante notare come dai dati emerga complessivamente la necessità di una formazione in grado di supportare un'azione didattica maggiormente consapevole. La percentuale di richieste di "metodi, strumenti, consigli utili e subito spendibili" risulta molto ridotta (14,9%), per lasciare spazio ad una domanda di formazione da un lato nei termini di accompagnamento e di supporto, in particolare quando si attivano innovazioni (affiancamento e supervisione, 29,8%; formazione esperienziale, 12,8%), dall'altro di confronto fra pari e con soggetti esperti, creando connessioni e passaggi di conoscenze e competenze (condivisione buone prassi, 12,8%; tavoli di lavoro con enti territoriali, 10,6%; incontri con esperti/testimoni privilegiati, 8,5%; conoscenza di altre realtà, 4,3%).

Tabella 42. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 2.2. "In riferimento alle problematiche evidenziate dagli alunni inclusi nella fascia C e con fragilità, quali bisogni formativi emergono per i docenti? Quali proposte di formazione (tematiche e modalità) richiedereste?". Analisi delle modalità.*

Categorie rilevate rispetto alle modalità	%
affiancamento/supervisione per monitoraggio attività	29,8%
metodi, strumenti, consigli utili e subito spendibili	14,9%
formazione esperienziale	12,8%
condivisione buone prassi	12,8%
formazione/tavoli di lavoro con enti territoriali	10,6%
incontri con esperti/testimoni privilegiati	8,5%
conoscenza altre realtà	4,3%
obbligatorietà	4,3%
programmazione temporale	2,1%
Totale	100,0%

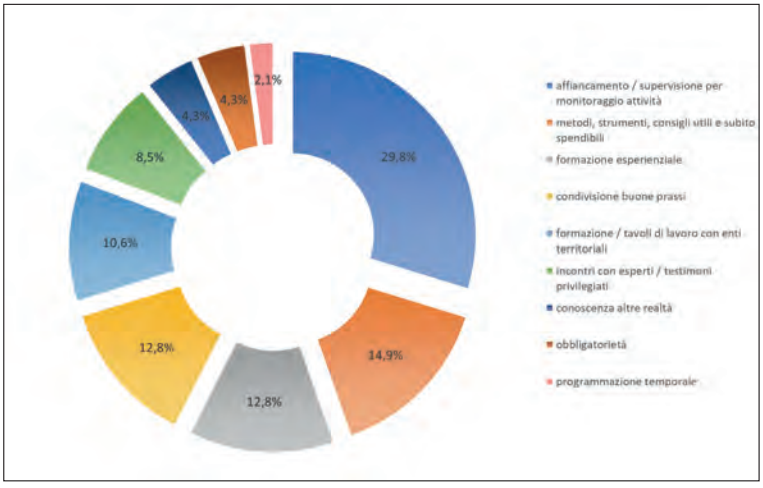

Figura 51. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 2.2. "In riferimento alle problematiche evidenziate dagli alunni inclusi nella fascia C e con fragilità, quali bisogni formativi emergono per i docenti? Quali proposte di formazione (tematiche e modalità) richiedereste?". Analisi delle modalità.*

4.3. Proposte a livello territoriale

I bambini e i ragazzi 'in fascia C' e con fragilità educative non vivono certo solo nella scuola e, particolarmente nei casi in cui risulta mancare anche un solido contesto familiare, si necessita del supporto di altri servizi educativi e specialistici a livello territoriale. A tale proposito si ritiene interessante la forte richiesta di un potenziamento delle reti territoriali (41,8%), ad indicare presumibilmente una solida consapevolezza da parte della scuola che "da sola non ce la fa". Fra gli elementi ritenuti significativi e utili per favorire l'intervento per questa tipologia di studenti è inoltre possibile annoverare la richiesta, ad altri enti territoriali, di un supporto alla didattica (26,6%) per attuare strategie didattiche innovative, che creino connessioni fra conoscenze e competenze, scuola e

azienda, in una prospettiva esperienziale. Numerose proposte a livello territoriale sottolineano la necessità di una maggiore conoscenza delle risorse del territorio (3,2%), di un incremento di luoghi e di proposte per i giovani per il tempo libero (5,7%) e di attività e percorsi extra-scolastici ed extra-curriculari (5,7%). Viene evidenziata in modo rilevante anche la necessità di un maggiore coinvolgimento delle famiglie degli studenti (9,5%). Un potenziamento del lavoro di rete fra agenzie educative è ritenuto necessario per una auspicabile condivisione di procedure e strategie chiare (3,2%) ed una migliore gestione delle informazioni (3,2%).

Tabella 43. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 2.3. "A partire dalla vostra esperienza, quali elementi individuereste come significativi e utili per favorire l'intervento per gli studenti in fascia C e per gli studenti che presentano fragilità?".*

Categorie rilevate	%
Costruzione/potenziamento delle reti fra servizi territoriali	41,8%
Supporto alla didattica	26,6%
Supporto/coinvolgimento delle famiglie	9,5%
Incremento di luoghi/proposte per i giovani (tempo libero)	5,7%
Attività/percorsi extra-scolastici e extra-curriculari	5,7%
Conoscenza delle risorse del territorio	3,2%
Gestione delle informazioni	3,2%
Condivisione di procedure/strategie chiare e partecipate	3,2%
Corsi di formazione	1,3%

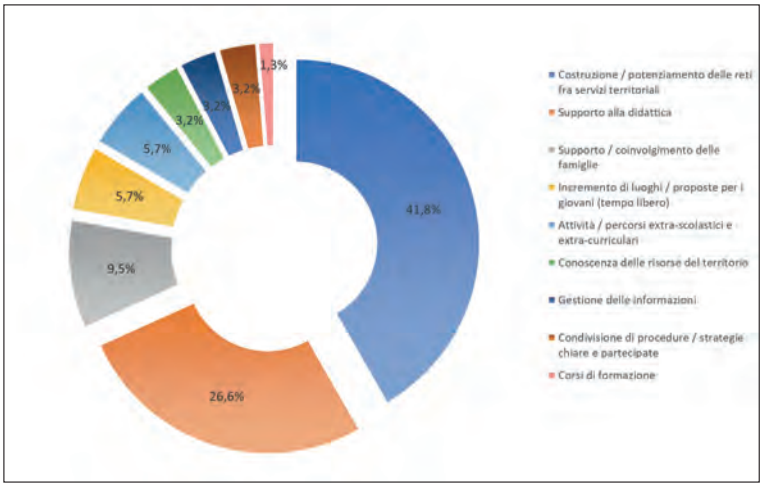

Figura 52. *Categorie formulate relativamente alle risposte alla domanda 2.3. "A partire dalla vostra esperienza, quali elementi individuereste come significativi e utili per favorire l'intervento per gli studenti in fascia C e per gli studenti che presentano fragilità?".*

Parte Terza

Per una messa a fuoco delle fragilità educative

Parte Terza.

PER UNA MESSA A FUOCO DELLE FRAGILITÀ EDUCATIVE

1. Elementi di fragilità individuati

Lo studio degli elementi di fragilità negli studenti frequentanti le scuole della provincia di Trento è stato effettuato prendendo in considerazione i casi inseriti nella scheda di rilevazione corrispondente alla terza sezione del questionario.

A partire dalle schede di rilevazione dei singoli casi 'inseriti in fascia C' o per i quali sono state rilevate delle necessità per attuare una specifica presa in carico del bambino o del ragazzo, si sono individuati numerosi comportamenti oggettivamente percepiti e osservati dai professionisti della scuola, ovvero insegnanti, coordinatori di classe, referenti BES e dirigenti.

La complessità dei dati emersi è risultata di difficile interpretazione sia a causa della complessità del fenomeno, sia per la mancanza di una cultura condivisa rispetto allo stesso da parte dei diversi istituti. Laddove manca, ad esempio, un riferimento forte all'interno dell'istituzione, vi è presumibilmente anche una polverizzazione interna in termini di strategie operative, che determina il ricorso a molteplici modalità e strumenti per individuare e affrontare un fenomeno problematico. Questo è un elemento che giustifica la difficoltà di alcune istituzioni a descrivere in modo efficace la propria realtà. In particolare, è risultata problematica la distinzione fra "*comportamenti problematici*" e "*motivazioni per attivare un'attenzione specifica*". Tale difficoltà ha determinato la frequente impossibilità di comprendere il fenomeno così come esso appare (i comportamenti) e gli elementi causali (le motivazioni); nelle risposte è stato fatto, inoltre, frequentemente riferimento ad espressioni generiche come "*problematiche familiari*", "*difficoltà di apprendimento*", "*disagio scolastico*", "*nomade*". Oppure ancora, fra i comportamenti, risulta espressamente indicato "*nessuno*". L'importanza di rilevare e indicare uno specifico comportamento problematico, evitando formulazioni generiche, risiede nel suo essere funzionale ad attivare un intervento educativo concreto e mirato, che risponda agli specifici bisogni di una persona e non solo a collocarlo in un'area senza coglierne le specificità utili a costruire un progetto. Tale approccio può consentire di cogliere la differenza fra l'inserire lo studente in una determinata categoria, intesa come "etichettatura", invece che come individuazione delle caratteristiche specifiche delle fragilità che egli presenta per poter elaborare e condividere una progettualità utile all'intervento.

La strutturazione del questionario attraverso domande aperte, l'eterogeneità di risposte precedentemente descritta, nonché la mancata risposta da parte di alcuni istituti e la presenza di campi incompleti, non hanno consentito di effettuare un'analisi quantitativa dei dati raccolti in questa sezione del questionario. È stato però possibile attuare un'analisi qualitativa di tipo *grounded*, ovvero costruendo categorie interpretative a partire dalle parole impiegate dai referenti che hanno compilato il questionario

stesso per descrivere gli studenti con fragilità educative. Analizzando il complesso dei comportamenti di ogni singolo bambino o ragazzo è stato possibile individuare una serie di strutture ricorrenti, utili a delineare alcune categorie di fragilità. In tale documento non si ricorre al termine "profilo" in senso forte, inteso come "*succinta descrizione delle capacità intellettuali di qualcuno o delle caratteristiche di qualcosa*" (Devoto Oli, 2010), bensì come semplice aggregato di caratteristiche, coerentemente rispetto al paradigma ecologico. Questo per cercare di rintracciare sia gli elementi caratterizzanti, sia un'ampia rosa di ulteriori elementi che, seppur specifici di altre categorie, concorrono a completare la descrizione di una categoria di fragilità nel suo complesso, consentendo di comprendere anche i contesti in cui una persona vive e come i soggetti circostanti si attivino e si relazionino con essa. Ad un primo sguardo è possibile cogliere la presenza di informazioni fra loro apparentemente discordanti, ma occorre ricordare come queste categorie rappresentino un più alto livello di astrazione e di generalizzazione, una sorta di contenitore che raggruppa bambini e ragazzi afferenti certamente ad una medesima categoria, ma con caratteristiche, esperienze e vissuti specifici e peculiari per ciascuno di loro.

Sia nella formulazione delle categorie, sia nella scelta dei lacerti esemplificativi, non si è fatto ricorso a categorie pre-definite, attingendo alla letteratura scientifica del settore. Le categorie e le descrizioni formulate sono state elaborate attenendosi al principio fenomenologico di fedeltà, affinché chiunque si trovasse ad operare con questa tipologia di bambini e ragazzi possa trovare tratti di somiglianza con la propria situazione e, al contempo, ricavarne suggestioni utili per l'operatività. Conseguentemente è stata effettuata la scelta di riportare nel testo non solo le etichette maggiormente caratterizzanti una categoria di fragilità, ma anche quelle con minore rilevanza dal punto di vista quantitativo. Si rimanda invece all'appendice per la consultazione dell'insieme dei lacerti significativi identificati nelle risposte formulate nella terza sezione del questionario. La scelta di inserire all'interno di questo testo l'insieme dei riferimenti proposti dai partecipanti all'indagine può risultare funzionale per un'azione di rispecchiamento del proprio operato e del contesto in cui si opera.

Gli elementi di fragilità presentati in questo capitolo vanno letti come caratteristiche degli studenti individuati e dei quali risulta necessario prendersi cura per consentire loro di raggiungere il successo formativo. Le sei categorie messe a fuoco riguardano sia gli studenti 'inseriti in fascia C', sia quegli studenti per i quali sono state attivate specifiche attenzioni pedagogico-educative e/o misure di presa in carico. Per ognuna di esse vengono presentati in primo luogo elementi caratteristici del profilo, e successivamente altri elementi – afferenti alle altre categorie di fragilità – che concorrono a definire il profilo nella sua complessità.

1.1. Fragilità psico-emotive

1.1.1. Elementi caratteristici del profilo delineato

Gli studenti inseriti in questo profilo presentano come elementi caratteristici problemi di autoregolazione, una scarsa consapevolezza di sé e una spiccata fragilità sul piano emotivo.

a) Problemi di autoregolazione

Negli studenti individuati con fragilità psico–emotive emerge in primo luogo una difficoltà a gestire e regolare le proprie emozioni. Questa mancanza o scarsità di autocontrollo trova concreta esemplificazione in stati di irrequietezza ("*iperattività nelle fasi iniziali della giornata*" – FP, "*iperverbalità*" – SSPG), pianto, ansia nelle attività scolastiche quotidiane e nei momenti valutativi ("*ansia nella performance*" – SP, "*ansia eccessiva rispetto alle consegne richieste*" – SSPG), senso di frustrazione e difficoltà nel gestire tale sentimento ("*frustrazione rispetto a risultati di apprendimento inferiori all'impegno esercitato*" – FP), attacchi di panico ("*non riesce a gestire emotivamente gli insuccessi, arrivando a crisi di panico*" – SSPG) e assunzione di comportamenti infantili ("*si succhia il pollice molto spesso e le sue esternazioni sono spesso molto infantili*" – FP). Nella scuola primaria, si evidenziano inoltre frequenti cambi di stati d'animo, nonché piccoli disturbi di personalità ("*umore altalena*nte" – SP; "*tratti ossessivi*" – SP).

b) Consapevolezza di sé

I bambini e i ragazzi con fragilità psico–emotive possono inoltre manifestare atteggiamenti che evidenziano una non piena consapevolezza di se stessi ed in particolare una limitata consapevolezza delle proprie capacità e difficoltà, una mancanza di autostima e un senso di sfiducia nelle proprie capacità ("*non si sente adatto al compito*" – SP; "*percezione negativa di sé*" – SSPG) e la messa in atto di "*atteggiamenti di rinuncia nell'affrontare un'attività*" (SSPG) e di insicurezza ("*timore di sbagliare*" – SP). Dalle parole dei referenti scolastici è possibile infine individuare alcune manifestazioni di sovrastima ("*atteggiamento di estrema sicurezza*" – SSPG; "*introverso e convinto di essere geniale e di non essere capito*" – SSSG).

c) Fragilità emotiva

Dalle schede di rilevazione emergono, inoltre, fragilità riconducibili alla sfera emotiva, quali, ad esempio, "*difficoltà affettive che si ripercuotono sui rapporti con gli adulti e con i ragazzi*" (SSPG), oppure "*difficoltà emotive durante le performance scolastiche che creano ansia e leggeri attacchi di panico*" (SSSG). Tali difficoltà trovano manifestazione attraverso diverse forme di atteggiamenti di chiusura, timidezza e introversione ("*bambina molto chiusa, introversa*" – SP; "*forte inibizione che influenza la partecipazione alle attività scolastiche e le prestazioni della ragazza*" – SSPG). Si evidenziano, inoltre, alcune manifestazioni di sofferenza, anche gravose, come stati depressivi e comportamenti autodistruttivi ("*grave depressione*" – SSSG; "*autolesionismo, non mangia*" – FP).

1.1.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo

a) Fragilità comunicativo-relazionali

All'interno delle schede dei bambini e dei ragazzi con fragilità psico-emotive, è possibile rilevare anche alcune difficoltà relazionali, in particolare rispetto al gruppo dei pari ("*difficoltà a lavorare in gruppo e a condividere*" – SP; "*non riesce a sostenere il confronto con gli altri*" – SSPG). Tali difficoltà si manifestano anche attraverso comportamenti di "*chiusura verso tutto e tutti*" (SP) e di "*allontanamento dal gruppo dei pari*" (SP). Si sono evidenziate infine alcune difficoltà relazionali con i genitori

("*segnalazione da parte dell'alunna di difficile rapporto con il padre*" – SSPG) e di comunicazione ("*difficoltà di comunicazione del proprio stato fisico*" – SP; "*modalità di comunicazione si basa preferibilmente sul gesto e la mimica*" – SP).

b) Difficoltà di adattamento al ruolo

Le difficoltà psico-emotive risultano frequentemente affiancate anche da numerose problematiche di adattamento al ruolo. Rispetto alla tenuta del compito, vengono evidenziate dai referenti difficoltà di attenzione e di concentrazione ("*difficoltà a mantenere l'attenzione di fronte a compiti per lui troppo difficili e complessi*" – SP), con una tendenza a procedere in modo frettoloso e impulsivo ("*procede in maniera frettolosa*" – SP). Un secondo elemento individuato rispetto all'adattamento al ruolo è la scarsa motivazione, la mancanza di investimento, la sottovalutazione e l'incostanza nell'impegno scolastico ("*motivazione non sempre adeguata e costante*" – SP; "*sottovalutazione dell'impegno linguistico*" – SSPG; "*poca costanza nello studio*" – FP).

c) Comportamenti oppositivi – ostili

In riferimento a comportamenti di tipo oppositivo-ostile, è possibile in primo luogo individuare una difficoltà nel rispetto delle regole ("*rifiuto di adeguarsi alle regole*" – SP; "*mancato rispetto delle norme comportamentali in materia di sicurezza e salute*" – FP). Vengono inoltre riferiti atteggiamenti oppositivi relativi a un mancato rispetto delle persone, e degli insegnanti in modo particolare ("*risponde agli insegnanti*" – SSPG). Infine, si rilevano comportamenti aggressivi e difficili da contenere, come "*esplosioni di rabbia incontrollate*" (SP) e "*si accanisce fisicamente contro i compagni*" (SP).

d) Problemi di apprendimento

La complessità del profilo degli alunni e degli studenti con problematiche di tipo psico-emotivo è caratterizzata anche dalla presenza di alcune criticità afferenti alla sfera cognitiva. In particolare, nella scuola primaria e secondaria di primo grado si annoverano difficoltà inerenti la comprensione ("*difficoltà di comprensione*" – SSPG), l'organizzazione ("*difficoltà nell'organizzazione spazio/temporale*" – SP) e l'applicazione ("*apparentemente segue e capisce, ma poi nel momento della verifica o dell'applicazione si mostra molto in difficoltà*" – SSPG). Inoltre, sono state indicate anche specifiche problematiche rispetto agli ambiti linguistici ("*balbuzie di fronte alla richiesta di esposizione orale*" – SP; "*problemi di linguaggio*" – SP).

e) Comportamenti resistenti – passivi

Risultano, infine, pochi i riferimenti a comportamenti di tipo resistente-passivo. Essi vengono utilizzati per descrivere, in generale, un atteggiamento apatico ("*rifiuta alcuni insegnamenti ed insegnanti, si isola dai compagni*" – FP), "*passivo, talvolta indolente*" (FP) e la "*non partecipazione ad alcune attività proposte*" (SP).

1.2. Difficoltà di adattamento al ruolo

1.2.1. Elementi caratteristici del profilo delineato

Gli studenti che risultano inseriti in questo profilo presentano come caratteristiche una difficoltà di tenuta dei compiti, correlata in particolare con bassi livelli di concentra-

zione e di attenzione, nonché difficoltà organizzative e incostanza nell'impegno e nella frequenza.

1.2.1.1. Difficoltà di tenuta dei compiti

Trasversalmente, rispetto agli ordini scolastici presi in considerazione nella ricerca, vengono riferite numerose "*difficoltà di concentrazione e attenzione sia durante le spiegazioni che nelle esercitazioni pratiche*" (SSPG) che portano gli studenti ad estraniarsi dall'attività scolastica o a distrarsi con altre attività ("*spesso si distrae per giocare*" – SP), oppure ancora a disturbare i compagni di classe ("*presenta capacità di concentrazione limitata nel tempo e ciò lo porta a disturbare lo svolgimento delle lezioni per tale ragione pur se ben voluto viene isolato dai compagni*" – FP).

I referenti sottolineano inoltre difficoltà di tenuta nei compiti ("*difficoltà a portare a termine le attività*" – SP), negli impegni assunti e rispetto al ritmo scolastico ("*difficoltà a sostenere l'impegno e ritmo scolastico*" – FP), nonché una generale fatica nell'esecuzione delle attività ("*insicurezza e affaticabilità nell'esecuzione dei compiti, azioni diversive per non eseguirli*" – SP).

1.2.1.2. Difficoltà organizzative

Un secondo elemento frequentemente riferito nelle schede di rilevazione raggruppate in questo profilo è la difficoltà ad organizzare e gestire sia materiali e strumenti di scuola ("*difficoltà a organizzare il materiale e strumenti – non ha mai il materiale*" – SSSG), sia il lavoro e le attività scolastiche ("*fatica nel gestirsi all'interno della classe*" – FP). In particolare, si evidenzia l'assenza di un metodo di studio efficace ("*gli manca la strutturazione ed organizzazione di un metodo di studio*" – SSPG).

Nella scuola primaria, in modo specifico, viene riferita una notevole mancanza di autonomia sia personale ("*fatica a vestirsi e svestirsi da solo, a svuotare la cartella e sistemare il suo materiale, a tirare fuori la merenda al momento giusto per mangiarla*" – SP), sia nello studio ("*la mancanza di una visione globale la limita nella ricerca di strategie utili, va guidata a trovare strategie metacognitive adeguate, altrimenti tende ad essere impulsiva nelle risposte*" – SP), con la conseguente necessità di essere costantemente seguiti, monitorati e guidati ("*necessita ancora fortemente della figura dell'adulto sia per mantenere l'attenzione che nell'organizzazione dell'attività didattica e come sostegno positivo*" – SP).

1.2.1.3. Incostanza dell'impegno e della frequenza

Rispetto agli alunni con problemi di adattamento al ruolo, vengono frequentemente riferite problematiche inerenti l'impegno scolastico ("*scarso investimento nei confronti della scuola, poca cura nello svolgimento dei compiti domestici e nell'organizzazione del materiale*" – SP), la costanza nello studio, la motivazione ("*motivazione e impegno non costanti per le discipline di studio*" – FP), l'interesse verso le proposte ("*appare spesso poco interessata e necessita di stimoli continui per sollecitare la sua partecipazione alla vita scolastica*" – SP) e la responsabilità a rispettare gli impegni scolastici sia a scuola, sia a casa ("*totale assenza di studio a casa*" – FP). È infine possibile rilevare una significativa

discontinuità, o diminuzione, della frequenza scolastica ("*persiste una certa tendenza ad assentarsi dalle lezioni*" – SSPG), nonché una mancanza di giustificazioni rispetto alle assenze effettuate ("*non giustifica le assenze*" – SSSG).

1.2.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo

a) Difficoltà psico-emotive

I bambini e i ragazzi con problemi di adattamento al ruolo presentano molto frequentemente, in particolare nella scuola primaria, stati d'irrequietezza, frustrazione, ansia, con possibili ricorsi al pianto. Vengono evidenziati comportamenti infantili ("*talvolta manifesta ancora comportamenti molto infantili*" – SP), nonché atteggiamenti disfunzionali, come "*continui movimenti inconsulti, stereotipati*" (SP), "*abitudine a succhiare oggetti e infilare materiale vario in bocca*" (SP), "*comportamenti compulsivi: scrivere più volte gli esercizi assegnati, riscrivere spiegazioni e regole*" (FP). Essi manifestano, inoltre, atteggiamenti e comportamenti che denotano scarsità o mancanza di consapevolezza e autostima ("*poca consapevolezza sia del proprio lavoro che delle proprie capacità*" – SP), nonché senso di sfiducia, rinuncia e insicurezza ("*si scoraggia con facilità e abbandona al primo ostacolo l'attività che sta svolgendo*" – SP). Emergono inoltre fragilità e difficoltà nel "*gestire le proprie emozioni*" (SP) e nella "*regolazione del comportamento*" (SP).

b) Comportamenti oppositivi – ostili

Gli studenti con problemi di adattamento al ruolo mettono frequentemente in atto, secondo i referenti, anche comportamenti inadeguati e irrispettosi ("*fa interventi continui ma non coerenti"* – SP; "*comportamenti eccessivamente esuberanti nel gruppo classe*" – SSPG).

Nello specifico, in particolare nella scuola primaria e secondaria di primo grado, vengono rilevati comportamenti oppositivi ("*comportamenti resistenti, mutismo, atteggiamenti di chiusura*" – SP; "*durante le interrogazioni spesso volontariamente non risponde*" – SSPG), provocatori ("*a volte verso l'adulto assume atteggiamenti di sfida*" – SP), reattivi, con mancanza di autocontrollo ("*continua irrequietezza, disturbo dell'attenzione e dell'iperattività, difficoltà di autocontrollo*" – SP; "*eccessiva fretta nello svolgimento delle consegne perché manca il momento della riflessione sul percorso che sta compiendo*" – SP), irrispettosi delle regole ("*difficoltà a rispettare le regole del vivere comune*" – SP), illegali ("*problemi con la giustizia*" – FP).

c) Problemi di apprendimento

Nei profili degli studenti con problemi di adattamento al ruolo risultano frequentemente presenti, in particolare nella scuola primaria, anche difficoltà correlate con la sfera dell'apprendimento.

Rispetto alle conoscenze e alle competenze di base, le principali criticità riguardano la letto-scrittura ("*difficoltà nella strutturazione chiara e completa di un testo scritto*" – SP; "*difficoltà importanti nell'atto scrittorio*" – SP), l'area logico – matematica ("*difficoltà nel calcolo e nella comprensione di situazioni problematiche*" – SP) e le compe-

tenze linguistiche ("*difficoltà ad esprimersi attraverso strutture sintattiche complesse*" – SP; "*povertà lessicale*" – SP). Emergono poi difficoltà nella messa in atto di funzioni di tipo superiore. Esse riguardano in particolare i processi di comprensione ("*fatica a comprendere contenuti astratti*" – SP; "*difficoltà nell'interpretazione delle consegne da parte degli insegnanti*" – SSSG), i processi esecutivi ("*difficoltà nel consolidamento degli automatismi*" – SP), la memorizzazione ("*difficoltà a interiorizzare tecniche e procedure e a mantenerle nel tempo*" – SP) e la lentezza esecutiva ("*lentissimo nell'esecuzione, non riesce a seguire i tempi del lavoro scolastico*" – SP). Vengono anche rilevati risultati, in termini di apprendimento, non sufficienti ("*risultati non adeguati al compito*" – SP; "*numerose le valutazioni non positive*" – FP).

d) Fragilità comunicativo-relazionali

Oltre ai tratti predominanti inerenti l'adattamento al ruolo, si evidenziano anche la "*fatica nel relazionarsi positivamente con gli altri, adulti e pari*" (SP), nonché la frequentazione di persone problematiche ("*compagnie non positive*" – SP). Tali difficoltà possono tradursi in "*relazioni non sempre adeguate con i compagni*" (FP) e in manifestazioni di chiusura e di isolamento ("*richiesta continua di attenzioni, se non accolta chiusura totale*" – SP). Emergono, infine, anche alcune difficoltà di comunicazione ("*forte inibizione nell'esporre i concetti che ha interiorizzato e nel richiedere aiuto all'adulto*" – SP; "*non espansiva nel raccontare i propri vissuti*" – SP).

e) Comportamenti resistenti – passivi

Risultano veramente sporadici elementi denotanti atteggiamenti e comportamenti di tipo resistente-passivo nei soggetti con problemi di adattamento al ruolo. Nello specifico vengono riferiti "*apatia*", "*passività*", "*depressione*", "*scarso interesse e atteggiamento passivo verso tutte le attività*" (SP).

1.3. Fragilità comunicativo-relazionali

1.3.1. Elementi caratteristici del profilo delineato

Gli studenti inseriti in questo profilo presentano come caratteristiche difficoltà relazionali, comunicative e di inserimento nel gruppo classe.

a) Difficoltà relazionali

Negli istituti presi in considerazione nella ricerca emergono quelle che vengono generalmente definite "*difficoltà relazionali con i pari e con gli adulti*". Tale espressione si può ritrovare all'interno delle documentazioni fornite dalle scuole con molteplici sinonimi ("*problemi relazionali", "disagio relazionale", "fatica a relazionarsi", "difficoltà di gestire le relazioni", "problematiche nel rapportarsi", "rapporti difficoltosi"*), ma mancano le caratteristiche descrittive essenziali di queste difficoltà, riferite in modo generico.

Nei lacerti di seguito riportati è possibile cogliere invece alcuni dettagli significativi rispetto alle criticità precedentemente accennate. Dalle parole dei referenti è possibile scorgere relazioni deboli, superficiali, poco serene e non positive ("*è accentuato il confronto con le compagne ed è vissuto poco serenamente*" – SP; "*ha sviluppato debolissime relazioni con i compagni*" – FP). I compagni di classe possono non venire

percepiti e le interazioni possono risultare sporadiche oppure riferite ad un numero ristretto di persone ("*si relaziona con poche compagne di classe*" – SSPG), fino ad arrivare alla richiesta di una relazione esclusiva. I problemi relazionali, infine, possono avere origine nell'ambiente familiare ("*voglia di partecipare alla vita sociale frenata dalla famiglia*" – SP), oppure essere presenti anche nei contesti altri rispetto alla scuola ("*difficoltà nella relazione con i pari in ambito extrascolastico*" – SP). Tali criticità risultano spesso dare origine a conflittualità di piccola e media entità, come riportato negli esempi che seguono: "*lievi scontri con i pari dovuti spesso ad un atteggiamento di difficoltà*" (SSPG), "*è in continuo conflitto con compagni e insegnanti*" (SSPG).

b) Difficoltà di inserimento

È possibile cogliere, di pari passo con le difficoltà relazionali, anche problemi di inserimento e di integrazione nel gruppo classe. Tali problematiche si traducono principalmente in atteggiamenti di chiusura ("*atteggiamento di chiusura nei confronti dei compagni*" – SP) e di isolamento ("*durante la ricreazione tende ad isolarsi*" – SSPG; "*non ama nessun coinvolgimento nel gruppo classe*" – FP).

c) Difficoltà comunicative

Seppur sporadiche, vengono esplicitate infine alcune difficoltà comunicative nei confronti dei pari e degli insegnanti: "*Estrema riservatezza: interviene solo se sollecitata esprimendosi con risposte brevi e non sempre appropriate*" (SP), "*fatica a comunicare con i pari e gli insegnanti*" (SP), "*fatica ad esprimere pensieri e sentimenti*" (SSPG).

1.3.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo

1.3.2.1. Difficoltà psico-emotive

Nei profili dei bambini e dei ragazzi con difficoltà di tipo comunicativo-relazionale risultano frequentemente presenti anche criticità afferenti alla più ampia sfera psico-emotiva. Esse trovano concretizzazione in stati di irrequietezza, ansia, paura, nervosismo, pianto ("*pianto per senso di esclusione dal gruppo*" – SP; "*ansia accompagnata da disturbi fisici se in situazioni di stress*" – SSSG), "*manifestazione di comportamenti non adeguati all'età, alunna immatura*" (SP), atteggiamenti disfunzionali ("*si notano inoltre persistenti stereotipie quali ad esempio l'arrotolarsi i capelli*" – SP) e frequenti cambi di stati d'animo ("*alterna momenti di euforia ad altri di rabbia e apatia*" – SP).

Si rilevano inoltre una non piena consapevolezza delle proprie azioni ("*assume atteggiamenti inconsapevoli e non adeguati*" – SP), accompagnata da una "*scarsa stima di sé e delle proprie capacità*" (SSPG). Emergono infine sentimenti di timidezza e introversione ("*l'alunna è molto riservata e timida con i docenti*" – SSPG; "*molto silenziosa*" – FP) e difficoltà nell'autoregolazione emotiva ("*fatica nel controllo del proprio comportamento*" – SP; "*presenta crolli emotivi preoccupanti con ira alternata a pianto*" – SSPG).

1.3.2.2. Comportamenti oppositivi – ostili

I bambini e i ragazzi con difficoltà di tipo comunicativo-relazionale mettono frequentemente in atto comportamenti inadeguati, a volte scorretti e di disturbo: "*comportamento*

sregolato, linguaggio non corretto" (SP), "*non riesce a lavorare in gruppo: dispetti, violenza verbale*" (SSSG), "*cerca l'attenzione dei compagni mettendo in atto comportamenti scorretti*" (FP). Risultano inoltre presenti anche comportamenti e atteggiamenti di tipo oppositivo ("*non accetta indicazioni date dall'adulto*" – SSPG) e aggressivo ("*contatti fisici e aggressivi e atteggiamenti di comando tipici degli adulti*" – SP). Sono bambini e ragazzi che a volte reagiscono impulsivamente ("*atteggiamenti che denotano scarso autocontrollo*" – SSPG) e che difficilmente rispettano le regole concordate ("*insofferenza alle regole di classe*" – SSPG).

1.3.2.3. Adattamento al ruolo

Nelle schede di rilevazione di bambini e ragazzi con problemi relazionali vengono evidenziate anche difficoltà di adattamento rispetto al ruolo. Esse riguardano in particolare "*tempi di attenzione e di concentrazione molto brevi*" (SSPG) e di tenuta del compito ("*difficoltà nel seguire il regolare svolgimento delle attività*" – SP). Vengono registrate anche "*grosse difficoltà nell'organizzazione dei materiali, degli spazi e dei tempi*" (SP). Emergono inoltre, saltuariamente, demotivazione e mancanza di impegno: "*l'alunna manifesta scarso impegno e scarsa motivazione*" (SSPG), "*disimpegno e disinteresse nei confronti delle attività proposte*" (SSSG). Risultano infine numerose le assenze e i ritardi: "*numerose assenze scaglionate senza il recupero delle attività svolte*" (SSPG).

1.3.2.4. Problemi di apprendimento

I bambini e ragazzi con problemi relazionali possono presentare anche generali "*difficoltà di apprendimento*". Analizzando i lacerti maggiormente significativi è possibile individuare criticità inerenti sia le conoscenze e le competenze di base, come la letto-scrittura ("*difficoltà nella strumentalità della scrittura*" – SP), l'area logico-matematica ("*difficoltà nelle materie di studio, specialmente in ambito matematico*" – SSPG) e le competenze linguistiche ("*difficoltà nell'esposizione orale*" – SSSG), sia le funzioni cognitive di tipo superiore, ed in particolare quelle relative alla comprensione ("*difficoltà a comprendere le consegne e i lavori assegnati*" – SSPG), alla memorizzazione ("*gravi difficoltà nel memorizzare semplici concetti*" – SP) e alla tempistica di esecuzione ("*lenta e significativamente scorretta nella decifrazione di liste di parole e non parole. Scambio di grafemi s/z. Automatizzazione dei meccanismi non completa, lentezza quindi in lettura lessicale e fonologica*" – SP).

1.3.2.5. Comportamenti resistenti – passivi

I bambini e i ragazzi con problemi relazionali possono infine manifestare atteggiamenti di apatia, disinteresse e indolenza ("*insofferenza al contesto classe*" – SSPG; "*anche il pomeriggio o dorme o guarda la TV*" – SSPG; "*non ha manifestato interessi particolari a parte il PC, né desiderio di andare a lavorare*" – FP), nonché scarsa partecipazione alle attività scolastiche proposte ("*tendenza a voler scomparire e non intervenire*" – SSPG; "*in classe assume ruoli passivi*" – SSPG).

1.4. Comportamenti di tipo resistente - passivo

1.4.1. Elementi caratteristici del profilo delineato

Gli studenti inseriti in questo profilo presentano un atteggiamento apatico e indolente e la non partecipazione alle attività proposte.

a) Apatia

La caratteristica maggiormente rappresentativa dei bambini e dei ragazzi con un atteggiamento resistente – passivo è l'apatia, che può trovare traduzione in uno scarso interesse, o indifferenza, verso lo studio, la scuola e le attività proposte ("*se in difficoltà, oltre a non esplicitare i bisogni, diventa apparentemente apatico e sembra indifferente agli stimoli*" – SP; "*atteggiamento di disinteresse e scarso coinvolgimento nei confronti della vita scolastica*" – SP) e in un "*atteggiamento assente*" (SP), di "*estraneità rispetto alle attività proposte*" (SP).

b) Non partecipazione

In stretta correlazione all'atteggiamento apatico precedentemente descritto, si rilevano comportamenti di non partecipazione e di non collaborazione rispetto alle attività scolastiche proposte: "*atteggiamento poco collaborativo con i docenti, quasi un'oppositività passiva*" (SSPG), "*rischio di diventare un alunno fantasma*" (SSPG), "*si isola, non lavora*" (SP).

c) Indolenza

Viene notata dai referenti anche stanchezza ("*si riscontrano dei momenti di stanchezza che compromettono l'esecuzione dei compiti assegnati*" – SP), "*indolenza*" (SSPG) e "*svogliatezza*" (FP).

1.4.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo

1.4.2.1. Adattamento al ruolo

Nei profili di bambini e ragazzi definiti passivi, vengono molto frequentemente evidenziate anche problematiche di adattamento al ruolo. Esse fanno riferimento in particolare a "*difficoltà di attenzione e di concentrazione*" (SSPG), nonché di tenuta del compito ("*incapacità di portare a termine i vari percorsi proposti*" – FP).

Si annoverano inoltre difficoltà nell'"*organizzazione dello studio*" (SSSG), dei lavori in aula e dei materiali ("*incapacità di organizzarsi anche nelle attività più semplici quali la gestione del diario scolastico*" – SSPG; "*costante mancanza di materiali didattici e sussidi*" – FP).

Risultano qui frequenti e significative le problematiche correlate alla sfera dell'orientamento scolastico e del progetto di vita personale: "*difficoltà nel dare un senso al percorso intrapreso*" (SP), "*fatica a vivere la vita di classe, è poco propositivo ed è confuso nella progettazione del suo futuro*" (SSPG), "*mancanza di progettualità*" (SSSG), "*incostanza nel proseguire il percorso ordinario*" (FP).

Vengono infine rilevati, a volte, "*scarsa motivazione allo studio*" (SP), "*non impegno*" (SSSG) e problematiche legate alla frequenza scolastica ("*assenze saltuarie*" – SSPG; "*ritardi*" – SSSG).

1.4.2.2. Difficoltà psico-emotive

Rispetto a difficoltà afferenti alla sfera psico-emotiva, i referenti scolastici hanno individuato, negli alunni definiti passivi, anche una significativa carenza di autostima e un senso di inadeguatezza: "*l'alunna presenta grande fragilità: se si sente torteggiata dai compagni reagisce con il pianto, tende a svilirsi qualora non si senta adeguata ad un'attività*" (SP), "*il bambino è collaborativo ed educato, ma denota una certa difficoltà e un senso di sconfitta di fronte alle difficoltà incontrate*" (SP), "*senso di scoraggiamento quando i risultati non sono immediatamente positivi*" (FP).

Vengono inoltre registrati "*atteggiamenti ansiosi*" (SSPG), di frustrazione ("*alunno che collabora positivamente alla vita scolastica, ma comincia a manifestare un senso di frustrazione a causa degli esiti poco soddisfacenti sul piano didattico*" – SP), nonché fragilità emotive, quali "*tristezza*" (SP) e "*introversione*" (SSSG).

1.4.2.3. Comportamenti oppositivi – ostili

I bambini e i ragazzi che assumono atteggiamenti di passività risultano, a volte, metter in atto anche comportamenti disturbanti ("*disturbo su sé e con i pari incessante*" – SP), oppositivi ("*rifiuto di qualsiasi attività scolastica, trascorre la maggior parte del tempo in bagno*" – SSPG) e provocatori ("*atteggiamenti di superficialità e disprezzo verso alcune attività proposte*" – SP) ("*ricerca continua del conflitto verso gli adulti di riferimento*" – FP).

A volte risulta inoltre difficoltoso anche il rispetto delle regole scolastiche ed extrascolastiche: "*difficoltà nel rispetto delle regole base per restare in classe*" (FP), "*scarsa volontà dell'alunna di adeguarsi alle regole familiari*" (SSPG).

1.4.2.4. Fragilità comunicativo-relazionali

Nei profili dei ragazzi e dei bambini passivi vengono individuate anche alcune difficoltà di tipo comunicativo-relazionale con i pari e con gli adulti. Esse fanno riferimento, nello specifico, alla "*mancanza di relazioni significative con i compagni*" (SP) e al mancato riconoscimento dei ruoli ("*fatica a riconoscere il ruolo dell'adulto*" – SSPG), con conseguenti situazioni di "*isolamento*" (SSSG).

1.4.2.5. Problemi di apprendimento

Per quanto riguarda, infine, le problematiche correlate alla sfera dell'apprendimento, vengono rilevate sporadiche lacune di base ("*non ancora del tutto acquisite le abilità di base dopo cinque anni di frequenza scolastica*" – SP) e il mancato raggiungimento di esiti positivi nella valutazione ("*insuccesso scolastico*" – SSSG; "*risultati teorici molto scadenti*" – FP).

1.5. Problemi di apprendimento

1.5.1. Elementi caratteristici del profilo delineato

Gli studenti inseriti in questo profilo presentano carenze nelle competenze di base, problematiche di tipo cognitivo e insuccesso scolastico.

a) Carenze nelle competenze di base

Principalmente nella scuola primaria e secondaria di primo grado, oltre a generiche "*difficoltà di apprendimento*", i referenti che hanno compilato i questionari hanno evidenziato criticità relative a specifiche competenze di base, ovvero:

- la lettura ("*la lettura appare poco scorrevole*" – SSPG);
- la scrittura ("*si nota anche una difficoltà nel riportare per iscritto ciò che ha appreso. Il più delle volte le frasi non hanno un senso logico*" – SP; "*difficoltà nella composizione di testi coerenti, necessita di domande guida e programmazione del lavoro*" – SSPG);
- il lessico ("*povertà di strutturazione logica e lessicale*" – SSPG; "*carenze a livello lessicale, semantico e morfo-sintattico, sia nella comprensione che nella produzione*" – SSPG);
- la grammatica e l'ortografia ("*difficoltà nell'analisi grammaticale e logica*" – SSPG; "*compie errori ortografici e morfo-sintattici*" – SSPG);
- la grafia ("*l'alunno presenta una grafia poco chiara e spesso illeggibile*" – SP; "*problemi nella regolarità del tratto grafico*" – SSPG);
- le competenze linguistiche ("*difficoltà di tipo linguistico dovute al subentro di una seconda lingua: bilinguismo secondario*" – SSPG; "*lacune di base dovute al pregresso scolastico: non piena assimilazione della lingua*" – SSSG; "*difficoltà nel corretto utilizzo della lingua*" – FP);
- l'espressione orale ("*difficoltà di pronuncia di alcuni suoni*" – SP; "*difficoltà fonologiche: omissione di vocali, scambio di consonanti*" – SP; "*difficoltà nell'esposizione orale per quanto riguarda il rispetto del senso logico e cronologico*" – SP; "*difficoltà nella chiarezza della comunicazione*" – SSPG);
- l'area logico-matematica ("*difficoltà nell'applicare strategie nel calcolo mentale, nella rappresentazione astratta della quantità del numero e nella risoluzione di problemi in cui è necessario l'utilizzo della logica*" – SP; "*ha difficoltà nel comprendere e tradurre il linguaggio delle discipline matematiche*" – SSPG; "*difficoltà a risolvere anche semplici problemi matematici, stentato sia il calcolo mentale che quello scritto*" – SSPG; "*difficoltà nei calcoli complessi*" – SSPG; "*difficoltà nel recupero delle procedure per risolvere operazioni*" – SSSG).

b) Problematiche cognitive

Nelle schede raccolte si individua anche una serie di difficoltà afferenti alla più ampia sfera cognitiva. Analizzando i dati nello specifico, è possibile comprendere come esse siano riconducibili alle seguenti dimensioni:

- comprensione ("*difficoltà di comprensione dei concetti più astratti*" – SSPG; "*difficoltà nella comprensione del testo e delle consegne in quasi tutte le discipline*" – SSPG; "*fatica a comprendere il concetto di causa ed effetto*" – SSPG; "*problemi di comprensione del linguaggio specifico, delle consegne, dei testi*" – FP);
- elaborazione della conoscenza ("*difficoltà di problem solving*" – SP; "*difficoltà di rielaborare e collegare le informazioni lette*" – SP; "*assenza di rielaborazione personale*" – SP; "*difficoltà legate al ragionamento fluido a agli aspetti logici non verbali*" – SSPG);

- memoria ("*difficoltà nel memorizzare sequenze e procedure*" – SP; "*difficoltà nel recuperare informazioni acquisite precedentemente*" – SP; "*difficoltà nella memoria di lavoro*" – FP);
- lentezza esecutiva ("*lentezza nell'esecuzione di qualsiasi compito*" – SSPG; "*resta indietro*" – SSPG; "*ha difficoltà nel prendere appunti; necessita di tempi più lunghi per la rielaborazione personale delle conoscenze e a volte di selezione dei contenuti*" – SSPG; "*lentezza nell'elaborazione di concetti matematici e nell'esecuzione di esercizi; lentezza nell'elaborazione di concetti di analisi logica e nell'esecuzione di esercizi*" – SSPG; "*difficoltà nell'ambito della lettura, velocità poco fluente e va sotto i limiti della norma sia nella lettura di brani, parole e di non parole*" – SSSG).

c) Insuccesso scolastico

Numerosi referenti di scuole e istituti di ogni ordine e grado hanno indicato che, fra gli elementi di fragilità degli alunni inseriti in questo profilo, si ritrovano anche problematiche di insuccesso scolastico: raggiungimento di risultati insufficienti ("*pessima resa scolastica*" – SSSG; "*rendimento non commisurato all'impegno profuso*" – FP), nonché ripetenze ("*bocciatura nella classe prima"* – SSPG) e una "*mancata scolarizzazione*" (SSPG).

Nella scuola primaria e secondaria di primo grado, in particolare, vengono evidenziate lacune negli apprendimenti di base di media e grave entità: "*mancanza dei prerequisiti di base*" (SP) "*non ha ancora acquisito le abilità e le conoscenze di base previste in molti ambiti del sapere*" (SSPG).

1.5.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo

a) Adattamento al ruolo

Nei profili di bambini e di ragazzi con difficoltà di apprendimento risultano particolarmente frequenti i riferimenti a difficoltà di adattamento al ruolo. Sono stati identificati, in primo luogo, problemi di attenzione e di concentrazione ("*forte distraibilità*" – SSPG; "*ipercinesi, mancanza di concentrazione per un tempo prolungato*" – SSPG), nonché difficoltà nella tenuta del compito ("*si stanca facilmente*" – SP; "*difficoltà nel sostenere ritmi e vincoli della frequenza scolastica*" – FP; "*difficoltà a permanere in classe*" – SSSG).

In secondo luogo, vengono evidenziate difficoltà organizzative nello studio ("*mancanza di un appropriato metodo di studio influenzato da difficoltà emotive in fase di verifica*" – SSSG; "*difficoltà nell'elaborare strategie personali per risolvere anche i più piccoli problemi di base*" – SSPG), nelle attività in aula ("*difficoltà nella pianificazione delle attività didattiche*" – SP) e nella gestione del materiale ("*difficoltà di gestione dei materiali didattici*" – SSPG).

Conseguentemente, dalle schede emerge anche una generale mancanza di autonomia: "*dimostra alcune difficoltà per quanto riguarda l'autonomia operativa*" (SP), "*il metodo di lavoro non è ancora completamente autonomo*" (SSPG), "*continuo bisogno di sostegno e rinforzo da parte dell'adulto*" (SSPG).

b) Difficoltà psico-emotive

Nella documentazione relativa ai bambini e ai ragazzi con difficoltà di apprendimento è possibile notare anche la presenza di stati di "*ansia*" (SSSG) e di "*irrequietezza*" (SP), nonché qualche difficoltà nell'autoregolazione emozionale e comportamentale ("*difficoltà autocontrollo/iperattivo*" – SP; "*non sopporta la frustrazione*" – SP).

Si denota inoltre anche una non piena consapevolezza di sé e delle proprie azioni ("*mancanza di consapevolezza dei propri gusti o preferenze*" – SP; "*l'alunna non ha consapevolezza delle sue difficoltà e non ne parla" – SSPG; "presenza in classe non consapevole*" – SSSG) e una generale mancanza di autostima e "*senso di inadeguatezza*" (SP), "*immagine di sé molto negativa, messaggi verbali, mimati e scritti, morte, suicidio*" (SP), "*insicurezza nello svolgere i compiti assegnati*" (FP).

Emerge infine la presenza di comportamenti descritti come infantili o immaturi: "*comportamenti non del tutto adeguati all'età con la produzione di smorfie e versi tipici di ragazzini più picco*li" (SSPG).

c) Fragilità comunicativo-relazionali

Oltre a generali difficoltà di socializzazione e di relazione con i pari e gli adulti, è possibile cogliere in particolare alcune problematiche relative alla sfera del ruolo: "*mancanza di punti di riferimento degli adulti*" (SP), "*modelli di riferimento inadeguati*" (SSPG), "*difficoltà di riconoscimento-distinzione dei ruoli fra pari e adulto*" (SSPG).

Dalle schede emergono inoltre atteggiamenti e comportamenti di chiusura e di isolamento ("*estrema chiusura e difficoltà ad interagire anche verbalmente all'interno del gruppo classe*" – SP), attestanti, a volte, una "*scarsa integrazione nel gruppo classe*" (SP).

Si rilevano, infine, anche alcune "*difficoltà di comunicazione-espressione*" (SSPG).

d) Comportamenti oppositivi – ostili

In relazione ad elementi caratteristici del profilo oppositivo-ostile, anche nei bambini e nei ragazzi con difficoltà di apprendimento si denotano comportamenti a volte inadeguati, irrispettosi e di disturbo: "*incapacità di intervenire in maniera pertinente ad un confronto all'interno della classe*" (SSPG), "*comportamenti di disturbo, polemici*" (FP).

I referenti evidenziano inoltre atteggiamenti di carattere chiaramente oppositivo: "*di fronte alle difficoltà talvolta assume comportamenti oppositivi*" (SP), "*rifiuto di scrittura*" (SP), "*non accettazione di differenziazione*" (SSPG), "*rifiuto di svolgere i compiti a casa*" (SSSG), "*atteggiamenti oppositivi nei confronti di docenti*" (SSSG).

Viene infine fatto riferimento ad atteggiamenti caratterizzati da scarso autocontrollo ("*atteggiamento di carattere iperattivo*" – SP; "*fatica a stare fermo e seduto composto*" – SP; "*ha difficoltà nel contenere la sua vivacità*" – SSPG) e aggressività ("*è aggressivo verso gli oggetti e verbalmente verso le persone*" – SSPG).

e) Comportamenti resistenti – passivi

Nella scuola primaria e secondaria di primo grado, in particolare, viene episodicamente riscontrata una scarsa partecipazione: "*la bambina molto raramente partecipa alle uscite didattiche*" (SP), "*poco attiva nella conversazione*" (SP), "*passiva e mostra scarso interesse per le attività*" (SP).

A questo elemento vengono affiancati atteggiamenti di indolenza ("*insofferenza verso i richiami degli insegnanti*" – SSPG) e apatia ("*si dimostra indifferente ai richiami*" – SP; "*tendenza ad astrarsi dalla realtà*" – SSPG).

1.6. Atteggiamento oppositivo - ostile

1.6.1. Elementi caratteristici del profilo delineato

Gli studenti inseriti in questo profilo presentano come caratteristici comportamenti oppositivi, istintuali, per cui frequentemente infrangono le norme.

a) Comportamenti oppositivi

Nella maggior parte dei profili di tipo oppositivo-ostile ricorrono comportamenti e atteggiamenti descritti in modo generico come inadeguati, scorretti, problematici, devianti, sconvenienti, non consoni. Essi risultano rivolti sia ai compagni, sia agli adulti. Frequenti risultano essere anche i riferimenti a comportamenti e atteggiamenti disturbanti messi in atto durante le lezioni, in modo costante e sistematico, nelle classi di ogni ordine e grado scolastico. Molteplici le esemplificazioni proposte a riguardo: "*richiama l'attenzione in classe con rumori di ogni tipo*" (SP), "*disturba durante le lezioni: urla o litiga con qualche compagno*" (SSPG), "*disturbo della lezione con continui interventi"* (SSPG), *"chiacchiera, è eccessivamente loquace*" (SSPG).

Nelle risposte, i referenti hanno utilizzato l'aggettivo 'oppositivo' ad indicare un comportamento o un atteggiamento di un bambino o di un ragazzo volto a contrastare le iniziative di coloro che lo circondano: può essere un'oppositività ("*continua manifestazione del no di fronte a ogni attività proposta*" – SP) – intesa come rifiuto, mancanza di collaborazione o di adesione – sia rispetto alle attività proposte, alle richieste scolastiche, alle proposte di lavoro (anche specifiche, come "*l'evitamento di tutte le forme scritte*" – SSPG), sia rispetto ai compagni di classe, con una deriva verso comportamenti di gravità superiore, come i "*tentativi di fuga*" (SP).

Per comportamenti provocatori si intende una serie di atteggiamenti definiti "sopra le righe", di superiorità, di sfida, di contestazione, di polemica, rivolti sia ai compagni, sia agli adulti di riferimento, in occasione delle attività in aula, ma anche "*nei momenti di gioco libero, ad esempio educazione motoria, ricreazione, mensa, dopo-mensa*" (SP), nonché a casa.

Tali comportamenti si caratterizzano, in particolare nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado, anche per la "*tendenza ad assumere il ruolo di leader negativo, sia nel gioco che nelle attività scolastiche quotidiane*" (SP), con l'assunzione di comportamenti di competizione e di scherno, egocentrici, esuberanti, supponenti fino a forme di provocazione maggiormente gravi, ovvero minacce, prepotenze e intimidazioni. Tali atteggiamenti sembrano essere messi in atto per "*attirare l'attenzione su di sé, impedendo il regolare svolgimento della lezione*" (SSPG), per "*mettersi in evidenza in attività di gruppo"* o per *"cercare di emergere dal gruppo*" (SP) e possono sfociare nell'assunzione di "*atteggiamenti da adulto che non riesce a gestire, come il richiamare i compagni, la scelta degli argomenti di conversazione, il fare osservazione delle azioni altrui*" (SSPG).

Comportamento provocatorio è stato interpretato, in particolare nella scuola secondaria di primo grado, l'intervenire "*in modo inadeguato, inopportuno, impulsivo, non pertinente sul lavoro, anche quando non è chiamato in causa*" (SSPG), oppure ancora "*interviene in modo direttivo*" (SSPG), "*fatica a trattenere commenti*" (SP) e "*ricorre a commenti fuori luogo durante l'attività in classe*" (SSPG).

Un altro elemento che è possibile ricondurre all'atteggiamento provocatorio è la mancanza di rispetto verso persone (compagni e docenti) e oggetti ("*danneggiamento volontario di strutture e attrezzature*" – SSPG).

Emerge altresì un atteggiamento svalutante "*verso le proposte, di negatività nei confronti della scuola in genere*" (FP) e rispetto "*alla scuola e alle figure adulte che danno regole*" (SSPG).

Un'ulteriore forma di mancanza di rispetto trova concretizzazione nell'"*assunzione di un linguaggio povero e scurrile*" (FP) e in "*atti osceni davanti ai compagni e atteggiamenti a sfondo sessuale*" (SSPG).

È possibile, infine, assimilare a questa categoria anche i comportamenti menzogneri: "*interpreta le situazioni a seconda di una convenienza personale, raccontando spesso bugie*" (SP).

b) Comportamenti istintuali

Frequentemente i bambini o ragazzi con questo profilo vengono descritti con una mancanza o una forte difficoltà di autocontrollo, ovvero con "*manifestazioni comportamentali non sempre controllate e controllabili*" (SP), "*sia durante le attività in classe, sia nei momenti destrutturati"* (SSPG).

Nello specifico si evidenzia una tendenza all'iperattività e all'impulsività ("*studente molto vivace tendente a reazioni impulsive non sempre controllabili*" – SP; "*impulsivo nell'esecuzione dei propri elaborati, tende a non svolgerli in maniera riflessiva e ciò lo porta a commettere diversi errori*" – SP), con un forte bisogno di movimento ("*ipercinetico*" – SP; *"non riesce a stare fermo, è in continuo movimento, urla correndo nei corridoi"* – SP; *"spesso non riesce a stare seduto nel banco*" – SP).

Vengono inoltre riferite manifestazioni di atteggiamenti aggressivi, violenti, di rabbia, distruttivi – sia verbali, sia fisici – nei confronti dei compagni e dei docenti: "*aggredisce senza motivo, sia durante le lezioni, sia nei momenti non strutturati, compagni e insegnanti con pugni, calci, schiaffi; aggredisce anche utilizzando oggetti contundenti, bastoni, lancio di sassi*" (SP), "*è rissoso*" (SSPG).

In particolare, emerge come tali comportamenti appaiano immotivati ("*adotta comportamenti aggressivi e violenti apparentemente senza motivo*" – SP) e come essi vengano addirittura negati ("*negazione dei comportamenti aggressivi*" – SP).

c) Comportamenti contro le norme

In ogni ordine scolastico viene identificata un'evidente difficoltà nel rispetto delle regole scolastiche, di classe, della normale convivenza civile, anche quelle stabilite assieme al gruppo classe e pertanto condivise dalla maggior parte degli studenti. Questa difficoltà trova molteplici sinonimi nelle esplicitazioni dei referenti, come, ad esempio: "*fatica a rispettare le regole*", "*trasgressione*", "*violazione*", "*scarsa consi-*

derazione", "*insofferenza alle regole*", "*conosce ma non sempre rispetta*", ad indicare come tale criticità, trasversalmente diffusa nei vari contesti scolastici, presenti notevoli sfumature di atteggiamento.

I referenti riferiscono anche diversi esempi concreti di mancato rispetto delle regole scolastiche formali e informali: "*entra ed esce dalla classe/scuola senza regole*" (SSPG), "*gira prendendo il materiale scolastico dei compagni e insegnanti*" (SP), "*mancato rispetto delle norme comportamentali in materia di sicurezza e salute*" (FP).

In alcuni casi vengono rilevati "*comportamenti borderline rispetto a sani stili di vita*", "*fumo a scuola*" (SSPG), "*mancanza di igiene personale*" (SSPG), "*comportamenti a rischio per la propria sicurezza e quella altrui*", "*atti e minacce di autolesionismo*" (SP), "*disponibilità sessuale dichiarata ed agita*" (SSPG), sia interni, sia esterni alla scuola. Tali comportamenti solo di rado riguardano anche la giustizia, come nei casi di piccoli furti.

È infine possibile annoverare nella categoria degli oppositivi-ostili anche gli studenti che adottano comportamenti da bullo, purtroppo non approfonditi nello specifico delle azioni messe in atto. Seppur presente in ogni ordine e grado scolastico, questo fenomeno risulta maggiormente incisivo nella scuola secondaria di primo grado: "*comportamenti da bullo con frequenti atti di prevaricazione fisica e psicologica*" (SSPG), "*atti di bullismo verso compagni più deboli o di età inferiore*" (SSPG).

1.6.2. Altri elementi che concorrono a definire il profilo

a) Difficoltà psico-emotive

Nelle schede riferite ai bambini e ai ragazzi definiti oppositivi vengono evidenziate numerose difficoltà di tipo psico-emotivo. In particolare, si denotano stati di ansia ("*ansia per ogni compito e verifica*" – FP), frustrazione ("*frustrazione rispetto a risultati di apprendimento inferiori all'impegno esercitato*" – FP), nonché "*imprevedibili stati d'animo*" (SSPG).

Nonostante i comportamenti e gli atteggiamenti provocatori, vengono evidenziati dai referenti una generale mancanza di autostima e un profondo senso di sfiducia ("*paura di non essere capace*" – SP; "*scarsa autostima scolastica*" – SSPG; "*sfiducia nella scuola*" – FP), ma anche una non piena consapevolezza di sé e delle proprie azioni ("*a volte agisce senza pensare, creando pericolo per se stesso e per gli altri*" – SP; "*scarsa presa di coscienza delle difficoltà dell'alunna*" – SSPG; "*problemi di identità*" – FP; "*scarsa capacità critica e di analisi delle situazioni*" – FP).

Per gli alunni definiti oppositivi, frequentemente risulta difficoltoso attuare efficacemente processi di regolazione e gestione delle emozioni: "*mostra difficoltà a gestire la frustrazione e i momenti di difficoltà*" (SP), "*ha talvolta reazioni emotive intense che non riesce a gestire nei diversi rapporti*" (SP), "*richiesta continua di attenzione e di conferme; se queste non ci sono perdita di autocontrollo*" (SP), "*iperattività*" (FP).

Negli istituti di formazione professionale si registrano, infine, "*episodi di autolesionismo*" (FP), fra i quali si ritengono di poter annoverare anche i "*disturbi alimentari*" (FP).

b) Fragilità comunicativo-relazionali

Frequenti risultano essere anche le "*difficoltà nel relazionarsi con compagni e adulti*" (SP): "*manipolatore nei confronti di ragazzi gregari*" (SSPG), "*frequentazione di "cattive" compagnie*" (FP), "*si associa a ragazze problematiche con le quali abbiamo difficoltà di gestione"* (FP), "*poco rispetto nei confronti del sesso femminile*" (FP).

Si rileva inoltre l'"*attuazione di meccanismi di chiusura ed evitamento*" (SP), nonché difficoltà di inserimento ("*incapacità di stare nel gruppo*" – SP; "*scarsa integrazione nel contesto classe*" FP).

c) Adattamento al ruolo

Analizzando le schede inerenti i bambini e i ragazzi rientranti in questa categoria, è possibile notare come i comportamenti ostili e le difficoltà di adattamento al ruolo molto frequentemente vadano di pari passo.

Si registrano in particolare sia problemi di attenzione e di concentrazione ("*l'alunno si distrae facilmente creando disturbo e confusione nella classe. egli cerca talvolta di attirare l'attenzione su di sé*" – SP; "*deconcentrazione*" – SSSG), sia difficoltà di tenuta del compito ("*le sue produzioni scritte sono spesso incomplete*" – SP; "*incapacità di stare su compiti scolastici anche personalizzati*" – SSPG).

Ai bambini e ai ragazzi oppostivi vengono inoltre frequentemente attribuite difficoltà di organizzazione dei materiali ("*disordine generalizzato*" – SP; "*spesso dimentica il materiale a casa o a scuola, non sa dove trovarlo, lo usa in modo inappropriato*" – SP) e del metodo di studio e di lavoro in classe ("*incapacità a gestire l'impegno e le responsabilità quotidiane*" – SSPG).

Nella scuola primaria e secondaria di primo grado si delinea anche una generale mancanza di impegno e di motivazione: "*poco interesse e scarso impegno*" (SP), "*in alcune discipline si pone in maniera superficiale dimostrando poco interesse*" (SSPG), "*il suo metodo di lavoro è approssimativo e superficiale*" (SSPG), "*svogliatezza verso le varie proposte*" (SSPG), "*non sa assumersi responsabilità*" (SSPG).

Nella formazione professionale vengono inoltre riscontrate problematiche significative correlate sia alla frequenza ("*assenze reiterate/frequenti all'insaputa degli adulti referenti*" – FP; "*frequente allontanamento non autorizzato dalle lezioni*" – FP; "*frequenza occasionale non giustificata da gravi motivi di salute*" – FP; "*marine frequenti*" – FP), sia all'orientamento scolastico ("*ripetuto cambio di orientamento scolastico"* – FP; "*mancanza di progettualità*" – FP).

d) Problemi di apprendimento

La maggior parte dei problemi legati alla sfera dell'apprendimento, per i bambini e i ragazzi definiti oppositivi, fa riferimento in particolare alla presenza di lacune di base ("*lacune preesistenti, o recessive*" – SSPG) ("*difficoltà a recuperare il percorso didattico*" – SSPG) e di risultati non sufficienti in termini di rendimento scolastico ("*difficoltà di riuscita*" – SSPG; "*scarso / nullo rendimento scolastico*" – FP; "*insuccessi scolastici in altri istituti"* – FP).

Rispetto alle specifiche difficoltà di apprendimento è possibile individuare criticità nelle competenze e conoscenze di base, con particolare riferimento alla letto-scrittura

("*tratto grafico incerto e problemi visuo-spaziali"* – SP; "*forte disprassia*" – SP), all'area logico-matematica ("*difficoltà soprattutto in ambito matematico*" – SP) e alle competenze linguistiche ("*balbuzie anche in situazioni non strutturate*" – SP; "*si esprime con parole frase*" – SP).

e) Comportamenti resistenti – passivi

Non sono molti i comportamenti di tipo resistente o passivo riscontrati in questi alunni. In generale vengono riferiti atteggiamenti di apatia ("*rifugio nell'assenza apatica quando le richieste sono eccessive per le sue attuali competenze e livelli di attenzione*" – SSPG), di disinteresse ("*totale disinteresse per le attività didattiche*" – FP) e di scarsa partecipazione ("*scarsa partecipazione e disponibilità verso le proposte scolastiche*" – SP).

2. Analisi quantitativa degli elementi di fragilità individuati

Pur nella difficoltà di interpretazione di dati inseriti in modo eterogeneo, modalità probabilmente determinata – come già accennato – da una diversa cultura personale ed istituzionale in riferimento all'oggetto di studio, è possibile individuare alcune linee di tendenza nella quantificazione dei diversi elementi di fragilità all'interno delle scuole afferenti ai diversi ordini scolastici.

Lo studio quantitativo è stato effettuato sulla base del numero di casi inseriti da ogni scuola nel database fornito per rispondere alla terza sezione del questionario di rilevazione delle fragilità educative. Com'è possibile riscontrare nella tabella 44, rispetto ai dati comunicati nella prima sezione in riferimento al numero di studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, non tutte le scuole hanno delineato un profilo per ogni studente identificato.

Tabella 44. *Discostamento fra numero di alunni in fascia C e con fragilità educative riferiti nella prima e nella terza sezione del questionario di rilevazione delle fragilità educative.*

	Istituti Comprensivi		Scuola secondaria di secondo grado		Formazione professionale		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
N. casi inseriti nella sezione 1	1955	100,0%	403	100,0%	452	100,0%	2810	100,0%
N. casi inseriti nella sezione 3	1561	79,8%	268	66,5%	292	64,6%	2123	75,6%

2.1. Dati analizzati per categoria di fragilità

Viene presentata un'analisi quantitativa dei profili di fragilità delineati nel capitolo precedente, distribuiti in relazione ai diversi ordini scolastici (tab. 45).

Rispetto all'analisi proposta nella parte seconda del testo, in questo caso è possibile riportare i dati effettuando un'ulteriore distinzione degli alunni frequentanti la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado essendo presente, nel database elaborato nell'ambito della terza sezione del questionario, la possibilità di indicare la specifica classe frequentata da ogni alunno.

Tabella 45. *Distribuzione degli alunni in fascia C e con fragilità educative in relazione ai diversi profili di fragilità identificati.*

	Scuola primaria		Scuola secondaria di primo grado		Scuola secondaria di secondo grado		Formazione professionale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Comportamenti di tipo oppositivo - ostile	107	11,1%	104	17,3%	36	13,4%	119	40,8%
Comportamenti di tipo resistente - passivo	17	1,8%	26	4,3%	3	1,1%	13	4,5%
Fragilità psico-emotive	74	7,7%	47	7,8%	35	13,1%	25	8,6%

	Scuola primaria		Scuola secondaria di primo grado		Scuola secondaria di secondo grado		Formazione professionale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Difficoltà di adattamento al ruolo	273	28,4%	134	22,3%	74	27,6%	72	24,7%
Difficoltà comunicativo-relazionali	46	4,8%	63	10,5%	22	8,2%	34	11,6%
Problemi di apprendimento	387	40,3%	217	36,1%	51	19,0%	28	9,6%
Non identificati	56	5,8%	10	1,7%	47	17,5%	1	0,3%
Totale	960	100,0%	601	100,0%	268	100,0%	292	100,0%

Comportamenti di tipo oppositivo

Bambini e ragazzi con comportamenti di tipo oppositivo risultano maggiormente presenti negli istituti di formazione professionale (32,5%), a seguire nelle scuole primarie (29,2%), nelle scuole secondarie di primo (28,4%) e di secondo grado (9,8%).

Tabella 46. *Distribuzione degli alunni con comportamenti di tipo oppositivo – ostile in relazione al grado scolastico.*

Comportamenti di tipo oppositivo - ostile	N	%
Formazione professionale	119	32,5%
Scuola primaria	107	29,2%
Scuola secondaria di primo grado	104	28,4%
Scuola secondaria di secondo grado	36	9,8%
Totale	366	100,0%

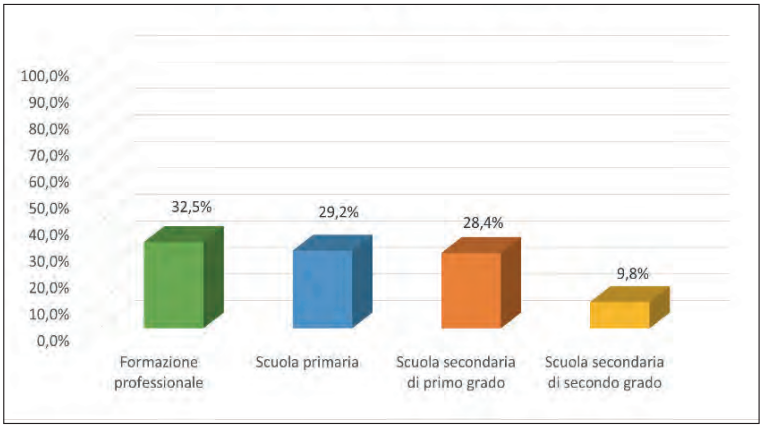

Figura 53. *Distribuzione degli alunni con comportamenti di tipo oppositivo – ostile in relazione al grado scolastico.*

Comportamenti di tipo resistente - passivo

Bambini e ragazzi con comportamenti di tipo resistente - passivo risultano maggiormente presenti nelle scuole secondarie di primo grado (44,1%), a seguire risultano collocate, in ordine decrescente, le scuole primarie (28,8%), gli istituti di formazione professionale (22,0%) e le scuole secondarie di secondo grado (5,1%).

Tabella 47. *Distribuzione degli alunni con comportamenti di tipo resistente - passivo in relazione al grado scolastico.*

Comportamenti di tipo resistente - passivo	N	%
Scuola secondaria di primo grado	26	44,1%
Scuola primaria	17	28,8%
Formazione professionale	13	22,0%
Scuola secondaria di secondo grado	3	5,1%
Totale	59	100,0%

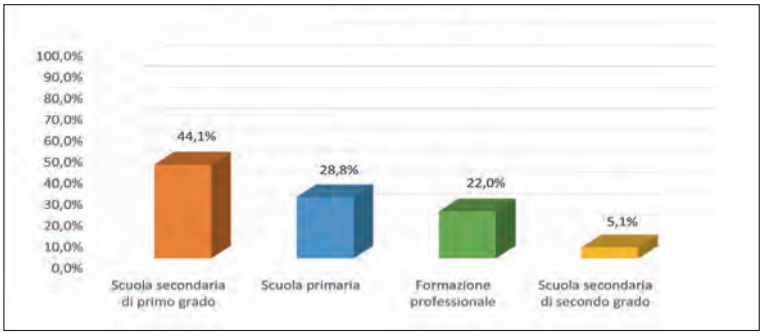

Figura 54. *Distribuzione degli alunni con comportamenti di tipo resistente - passivo in relazione al grado scolastico.*

Fragilità psico-emotive

Bambini e ragazzi con fragilità di tipo psico-emotivo risultano maggiormente presenti nelle scuole primarie (40,9%), mentre nelle scuole secondarie di primo grado sono il 26,0%, in quelle di secondo grado il 19,3% e negli istituti di formazione professionale il 13,8%.

Tabella 48. *Distribuzione degli alunni con fragilità psico-emotive in relazione al grado scolastico.*

Fragilità psico-emotive	N	%
Scuola primaria	74	40,9%
Scuola secondaria di primo grado	47	26,0%
Scuola secondaria di secondo grado	35	19,3%
Formazione professionale	25	13,8%
Totale	181	100,0%

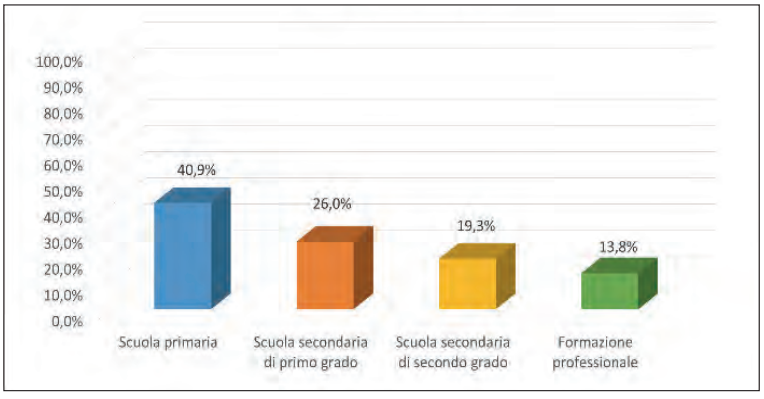

Figura 55. *Distribuzione degli alunni con fragilità psico-emotive in relazione al grado scolastico.*

Difficoltà di adattamento al ruolo

Bambini e ragazzi con difficoltà di adattamento al ruolo risultano maggiormente presenti nelle scuole primarie (49,4%), a seguire nelle scuole secondarie di primo (24,2%) e di secondo grado (13,4%) e negli istituti di formazione professionale (13,0%).

Tabella 49. *Distribuzione degli alunni con difficoltà di adattamento al ruolo in relazione al grado scolastico.*

Difficoltà di adattamento al ruolo	N	%
Scuola primaria	273	49,4%
Scuola secondaria di primo grado	134	24,2%
Scuola secondaria di secondo grado	74	13,4%
Formazione professionale	72	13,0%
Totale	553	100,0%

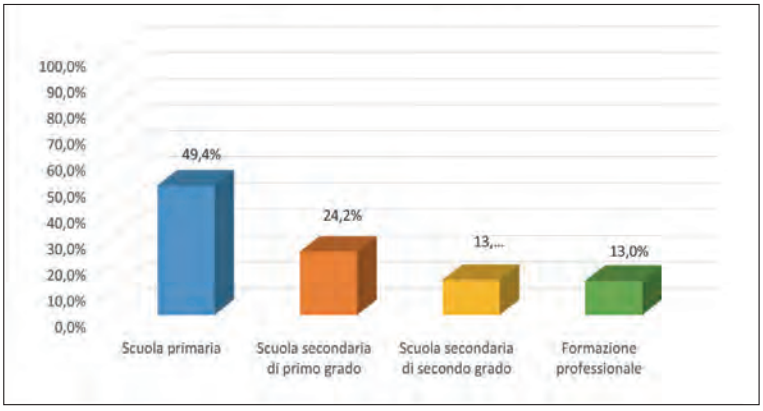

Figura 56. *Distribuzione degli alunni con difficoltà di adattamento al ruolo in relazione al grado scolastico.*

Difficoltà comunicativo-relazionali

Bambini e ragazzi con difficoltà comunicativo-relazionali risultano maggiormente presenti nelle scuole secondarie di primo grado (38,2%), a seguire nelle scuole primarie (27,9%), negli istituti di formazione professionale (20,6%) e nelle scuole secondarie di secondo grado (13,3%).

Tabella 50. *Distribuzione degli alunni con difficoltà comunicativo-relazionali in relazione al grado scolastico.*

Difficoltà comunicativo-relazionali	N	%
Scuola secondaria di primo grado	63	38,2%
Scuola primaria	46	27,9%
Formazione professionale	34	20,6%
Scuola secondaria di secondo grado	22	13,3%
Totale	165	100,0%

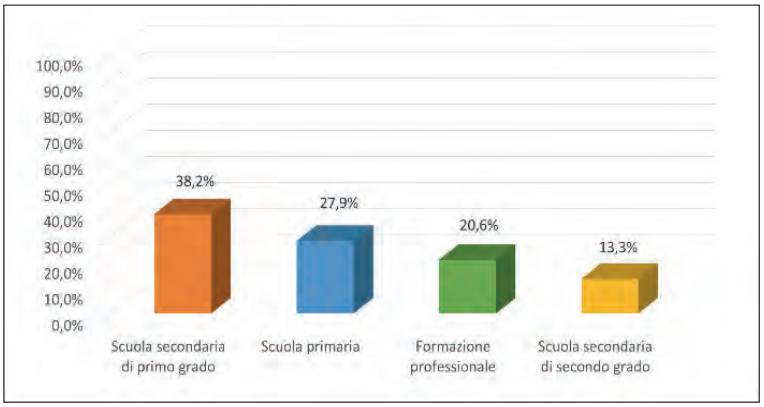

Figura 57. *Distribuzione degli alunni con difficoltà comunicativo-relazionali in relazione al grado scolastico.*

Problemi di apprendimento

Bambini e ragazzi con problemi correlati alla sfera dell'apprendimento risultano maggiormente presenti nelle scuole primarie (56,7%), a seguire nelle scuole secondarie di primo (31,8%) e di secondo grado (7,5%) e negli istituti di formazione professionale (4,1%).

Tabella 51. *Distribuzione degli alunni con problemi di apprendimento in relazione al grado scolastico.*

Problemi di apprendimento	N	%
Scuola primaria	387	56,7%
Scuola secondaria di primo grado	217	31,8%
Scuola secondaria di secondo grado	51	7,5%
Formazione professionale	28	4,1%
Totale	683	100,0%

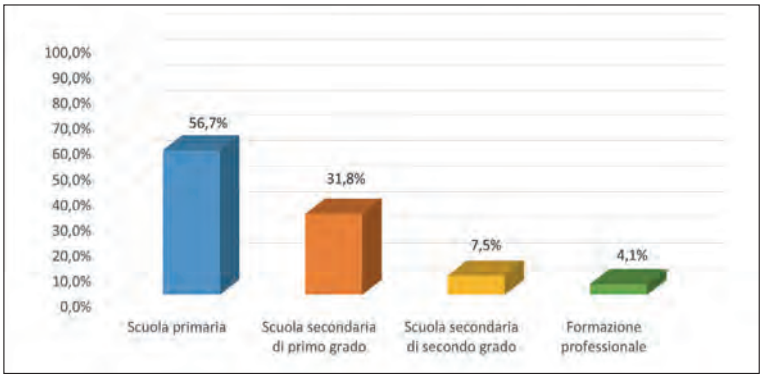

Figura 58. *Distribuzione degli alunni con problemi di apprendimento in relazione al grado scolastico.*

2.2. Dati analizzati per ordini scolastici

Scuola primaria

Nelle scuole primarie le fragilità educative maggiormente rilevate sono collegate a comportamenti di tipo oppositivo (40,3%) e di tipo resistente – passivo (28,4%). Gli alunni con fragilità psico-emotive risultano essere l'11,1%, mentre quelli con difficoltà di adattamento al ruolo il 7,7%, con difficoltà comunicativo-relazionali il 5,8% e con problematiche correlate alla sfera dell'apprendimento il 4,8%.

Tabella 52. *Distribuzione degli alunni frequentanti la scuola primaria in relazione agli elementi di fragilità individuati.*

Scuola primaria	N	%
Comportamenti di tipo oppositivo	387	40,3%
Comportamenti di tipo resistente - passivo	273	28,4%
Fragilità psico-emotive	107	11,1%
Difficoltà di adattamento al ruolo	74	7,7%
Difficoltà comunicativo-relazionali	56	5,8%
Problemi di apprendimento	46	4,8%
Non identificati	17	1,8%
Totale	960	100,0%

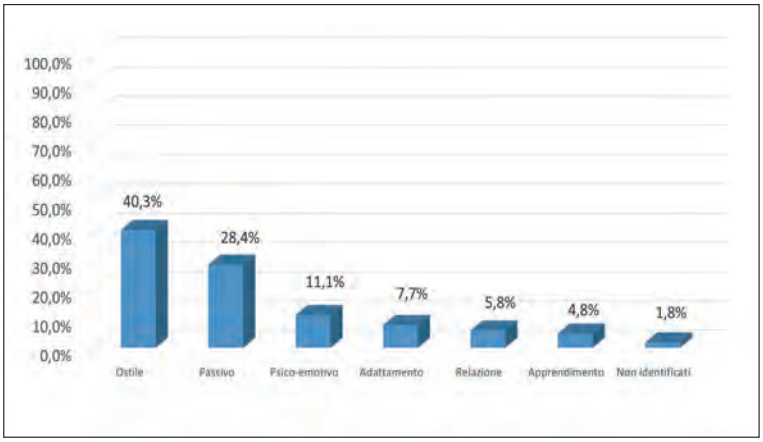

Figura 59. *Distribuzione degli alunni frequentanti la scuola primaria in relazione agli elementi di fragilità individuati.*

Scuola secondaria di primo grado

Nelle scuole secondarie di primo grado le fragilità educative maggiormente rilevate sono comportamenti di tipo oppositivo (36,1%) e di tipo resistente – passivo (22,3%). Gli alunni con fragilità psico-emotive risultano essere il 17,3%, quelli con difficoltà di adattamento al ruolo il 10,5%, con difficoltà comunicativo-relazionali il 7,8% e con problematiche correlate alla sfera dell'apprendimento il 4,3%.

Tabella 53. *Distribuzione degli alunni frequentanti la scuola secondaria di primo grado in relazione agli elementi di fragilità individuati.*

Scuola secondaria di primo grado	N	%
Comportamenti di tipo oppositivo - ostile	217	36,1%
Comportamenti di tipo resistente - passivo	134	22,3%
Fragilità psico-emotive	104	17,3%
Difficoltà di adattamento al ruolo	63	10,5%
Difficoltà comunicativo-relazionali	47	7,8%
Problemi di apprendimento	26	4,3%
Non identificati	10	1,7%
Totale	601	100,0%

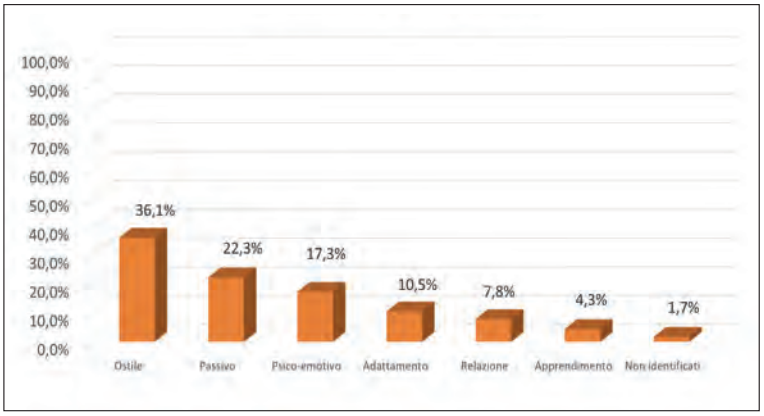

Figura 60. *Distribuzione degli alunni frequentanti la scuola secondaria di primo grado in relazione agli elementi di fragilità individuati.*

Scuola secondaria di secondo grado

Nelle scuole secondarie di secondo grado le fragilità educative maggiormente rilevate sono comportamenti di tipo oppositivo (27,6%) e di tipo resistente – passivo (19,0%). Gli studenti con fragilità psico-emotive risultano essere il 17,5%, quelli con difficoltà di adattamento al ruolo il 13,4%, con difficoltà comunicativo-relazionali il 13,1% e con problematiche correlate alla sfera dell'apprendimento il 8,2%.

Tabella 54. *Distribuzione degli alunni frequentanti la scuola secondaria di secondo grado in relazione agli elementi di fragilità individuati.*

Scuola secondaria di secondo grado	N	%
Comportamenti di tipo oppositivo - ostile	74	27,6%
Comportamenti di tipo resistente - passivo	51	19,0%
Fragilità psico-emotive	47	17,5%
Difficoltà di adattamento al ruolo	36	13,4%
Difficoltà comunicativo-relazionali	35	13,1%
Problemi di apprendimento	22	8,2%
Non identificati	3	1,1%
Totale	268	100,0%

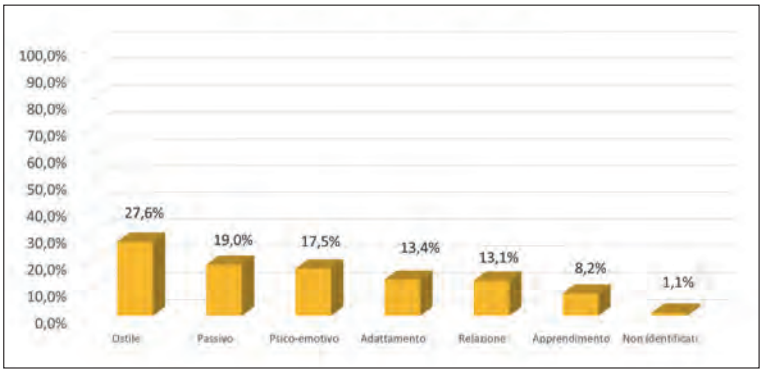

Figura 61. *Distribuzione degli alunni frequentanti la scuola secondaria di secondo grado in relazione agli elementi di fragilità individuati.*

Formazione professionale

Nei percorsi di formazione professionale le fragilità educative maggiormente rilevate sono collegate a comportamenti di tipo oppositivo (40,8%). Gli studenti operanti comportamenti di tipo resistente – passivo sono il 24,7%, con fragilità psico-emotive l'11,6%, con difficoltà di adattamento al ruolo il 9,6%, con difficoltà comunicativo-relazionali l'8,6% e con problematiche correlate alla sfera dell'apprendimento il 4,5%.

Tabella 55. *Distribuzione degli alunni frequentanti percorsi di formazione professionale in relazione agli elementi di fragilità individuati.*

Formazione professionale	N	%
Comportamenti di tipo oppositivo - ostile	119	40,8%
Comportamenti di tipo resistente - passivo	72	24,7%
Fragilità psico-emotive	34	11,6%
Difficoltà di adattamento al ruolo	28	9,6%
Difficoltà comunicativo-relazionali	25	8,6%
Problemi di apprendimento	13	4,5%
Non identificati	1	0,3%
Totale	292	100,0%

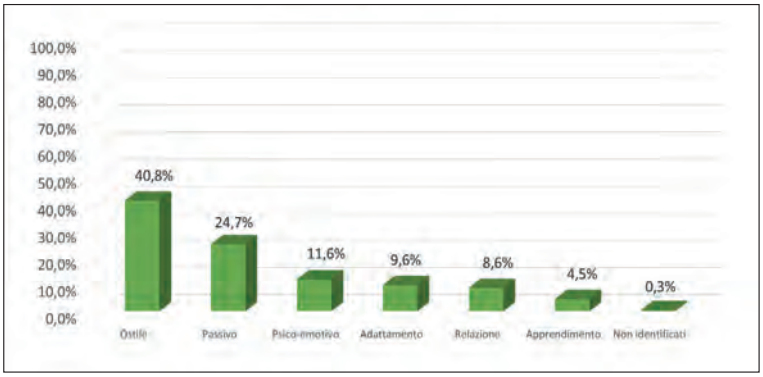

Figura 62. *Distribuzione degli alunni frequentanti percorsi di formazione professionale in relazione agli elementi di fragilità individuati.*

3. Analisi delle motivazioni e dei bisogni

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

3.1. Analisi delle motivazioni risultate connesse con le fragilità educative individuate

Nella parte riguardante le motivazioni alla base delle fragilità educative si evidenziano soprattutto problemi a livello familiare e socio-culturale, psico-emotivi e relazionali, cognitivi, di adattamento al ruolo, di salute e di orientamento scolastico.

3.1.1. Criticità a livello familiare e socio-culturale

In linea generale emerge un contesto familiare fragile, problematico, disagiato, che determina forti condizionamenti sul bambino o sul ragazzo nell'ambito scolastico, in termini emotivi, relazionali, comportamentali e di apprendimento, influenzando verosimilmente il successo scolastico e formativo. Altre connotazioni di carattere generale pongono l'accento sullo "*svantaggio economico-sociale*" (FP), sulla "*forte depauperazione culturale*" (SP) e sulla "*situazione di svantaggio socio-culturale dovuto a particolari condizioni familiari che compromettono un positivo svolgimento di formazione*" (SP). Come sottolinea una referente della scuola primaria: "*la stesura delle biografie familiari consente ai docenti di capire il contesto in cui l'alunno vive*" (SP).

Viene in primo luogo riscontrata un'assenza – sia formale, sia in termini educativi – della famiglia.

Da un lato possiamo individuare situazioni in cui vi è l'assenza di una figura educativa ("*padre defunto, madre all'estero, la nonna tutrice*" – SP; "*la ragazza ha subito uno shock dovuto alla perdita della mamma e dall'averla ritrovata morta*" – SSSG), oppure l'esistenza di famiglie disgregate al punto tale da necessitare del supporto di enti esterni per il sostegno del minore. In quest'ultimo caso si fa riferimento in particolare a genitori separati, divorziati o allontanati ("*genitori separati*" – SP; "*gravi problemi familiari che hanno portato alla reclusione e allontanamento del padre dal contesto familiare*" – SSSG), alla presa in carico del bambino o del ragazzo da parte dei servizi sociali e/o del tribunale dei minori ("*l'alunno ha vissuto esperienze negative in famiglia, che hanno portato a una consistente presa in carico da parte dei servizi sociali*" – SP; "*devianza sociale seguita dai servizi sociali e/o tribunale dei minori*" – FP), all'inserimento in strutture residenziali ("*vive con la mamma e la sorella in un centro protetto*" – SP; "*il ragazzo ha vissuto un percorso*

adottivo fallimentare che lo ha portato a vivere in una casa famiglia" – SSSG) e/o presso famiglie affidatarie o adottive ("*ragazzo dato in affidamento familiare dagli 11 anni fino ai 17, poi c'è stato un ricongiungimento familiare con il padre*" – SSSG; "*affidamento o adozione con criticità seguite dai servizi sociali*" – FP).

Fra le motivazioni correlate alle fragilità educative individuate, i referenti evidenziano anche fragilità familiari temporanee: "*il padre ha perso il lavoro e si trova in grave depressione*" (SSPG), "*malattia grave di uno dei due genitori*" (SSPG).

Laddove invece le famiglie risultano fisicamente presenti, emergono fragilità riconducibili ad una "*situazione di scarsa tenuta educativa da parte della famiglia*" (SSPG). Nello specifico vengono evidenziati "*eccessiva libertà e assenza di punti di riferimento familiare*" (SP) e "*eccessivo uso di internet*" (SP). Rispetto al percorso intrapreso dalla scuola, i referenti riferiscono "*scarsa consapevolezza da parte della famiglia in merito agli obiettivi da perseguire*" (SP), "*famiglia non collaborativa*" (SSSG) e "*certificazioni ai sensi della L.104/92 o della L.170/2010 non rinnovate o non consegnate per rifiuto della famiglia o degli stessi studenti*" (FP).

Inoltre un numero significativo di bambini e ragazzi con fragilità educative fa parte di famiglie con origini non italiane con correlate problematiche di tipo culturale e linguistico: "l'*alunna è di madrelingua albanese, si esprime con frasi molto semplici e delle volte fatica a capire il significato di vocaboli e/o consegne*" (SP), "*alunna nata in Italia da genitori stranieri*" (SP), "*ragazza di origine straniera, insicura che ha più volte evidenziato di nascondere un profondo dolore dovuto alla preoccupazione di essere promessa sposa*" (SSSG).

Si rileva, infine, la presenza di contesti familiari multi-problematici: "*bimbo adottato, non di lingua madre, con problemi linguistici, seguito dall'età di 3 anni dalla logopedista*" (SP), "*separazione dei genitori, fratello con spettro autistico*" (SP), "*disturbo del linguaggio in disagio socio-familiare*" (SSPG), "*anno scolastico 2013/14 certificata ai sensi della legge 104/92, poi genitori separati nessuno se ne occupa più*" (SSPG), "*grave problema salute della sorella minore, ricoverata per malattia probabilmente incurabile, genitori spesso fuori casa per seguire la sorella*" (SSSG).

3.1.2. Problematiche psico-emotive e relazionali

Fra le motivazioni alla base delle fragilità educative delineate, i referenti individuano anche numerose difficoltà, problematiche e disagi di tipo psicologico, emotivo-affettivo e relazionale.

Essi possono essere ricondotti innanzitutto alla sfera dell'autostima e della consapevolezza di sé: "*ha poca stima di sé e spesso cerca di superare la propria insicurezza assumendo comportamenti non adeguati*" (SP), "*emergono elementi di insicurezza che si manifestano attraverso comportamenti irrequieti e difficoltà nel controllo esecutivo; la scarsa autostima la rende agitata e sensibile a situazioni nuove*" (SSPG), "*vissuti di preoccupazione e insicurezza rispetto alle proprie capacità di apprendimento*" (SSSG).

Si evidenziano, in secondo luogo, criticità relative alla sfera dell'autocontrollo emotivo e comportamentale: "*disturbo dell'umore*" (SP), "*fragilità personali in ambito emotivo-relazionale che sfociano in disturbi fisici e somatizzazioni tali da impedire un corretto*

funzionamento del processo di insegnamento-apprendimento" (SSSG), "*disturbo di personalità emotivamente instabile*" (SSPG), "*leggera iperattività associata a difficoltà di tipo emotivo*" (FP).

La difficile gestione emozionale riferita, risulta emergere in particolare quando essa è collegata sia a stati ansiogeni ("*sindrome ansiosa da separazione*" – SP; "*ansia nelle situazioni nuove, che spesso non gli permette di affrontare anche minime difficoltà e di procedere con serenità nelle varie attività*" – SP; "*disturbo d'ansia generalizzato associato a disturbo fonologico*" – SP; "*disturbo di ansia che compromette attenzione e capacità di ascolto e porta a tempi lunghissimi di esecuzione*" – SSPG) e di fobia scolare ("*fobia scolastica: l'alunno non viene a scuola e le assenze che sta facendo impediscono un sereno apprendimento e una costanza nello studio*" – SSPG; "*crisi d'ansia e attacchi di panico in aree particolarmente affollate o momenti critici*" – SSSG), sia a tratti di personalità riconducibili alla timidezza e all'introversione: "*lo studente ha un carattere molto introverso, schivo e diffidente. Vive perciò con difficoltà il rapporto con il gruppo classe e ne soffre. Purtroppo il clima generale tra gli alunni non lo favorisce*" (SSPG), "*timidezza e timore del confronto con i pari, se interrogato piange e si blocca*" (SSPG).

Dai questionari si evidenziano anche elementi riconducibili a disagi e difficoltà relazionali, sia rispetto al gruppo dei pari, sia agli adulti di riferimento, con varie sfumature: "*difficoltà relazionali che lo portano in certi momenti a difficoltà di controllo e gestione*" (SSSG), "*alunno oggetto di vessazioni da parte di altri*" (SSSG), "*scarsa capacità relazionale*" (FP)

3.1.3. Problematiche di tipo cognitivo

Numerosi risultano i riferimenti a problematiche cognitive alla base delle fragilità educative delineate dai referenti scolastici coinvolti nel progetto[6].

Nell'ambito della scuola primaria e secondaria di primo grado, in particolare, è possibile individuare specifiche difficoltà nell'ambito delle conoscenze e delle competenze di base, ovvero relative alla letto-scrittura, alla matematica e alle competenze linguistiche. Trasversali agli ordini scolastici risultano essere invece i riferimenti a difficoltà relative a competenze attinenti all'area della comprensione e della memorizzazione, alla formulazione del pensiero astratto e alla rapidità di elaborazione cognitiva.

Nelle schede di raccolta dati si fa inoltre particolare riferimento a problematiche correlate alla certificazione di difficoltà cognitive, nonché alla presenza di un pregresso scolastico difficoltoso.

3.1.4. Problemi di adattamento al ruolo

Oltre ad essere una criticità riscontrata a livello comportamentale, le difficoltà di adattamento al ruolo possono essere anche causa di ulteriori fragilità educative. Nelle risposte fornite dai referenti scolastici è possibile individuare elementi afferenti alla

[6] Data la significativa numerosità ed eterogeneità delle difficoltà registrate in tale area, per le esemplificazioni si rimanda ai lacerti in appendice.

sfera dell'attenzione ("*il disturbo del deficit di attenzione e l'iperattività compromettono le funzioni esecutive e incidono sulle abilità scolastiche*" – SSPG), dell'organizzazione ("*manifesta scarso interesse verso le proposte didattiche anche perché non ha sviluppato l'organizzazione e il metodo di studio*" – SSPG) e della motivazione ("*è arrivata del tutto senza motivazione ed interesse per le proposte scolastiche e per il primo periodo la frequenza è stata molto saltuaria*" – FP).

3.1.5. Problemi di salute

Fra le motivazioni che concorrono a determinare alcune fragilità educative è possibile riscontrare anche problematiche legate alla sfera della salute. In generale vengono riferiti "motivi di salute" di varia entità: *"lo studente presentava all'ingresso della scuola primaria una delicata situazione fisica*" (SP), "*fragilità dovuta a problemi di salute che incidono anche sul percorso scolastico*" (SP), "*rientro dopo un lungo periodo di assenza per problemi di salute*" (SSSG).

Entrando maggiormente nello specifico delle problematiche di salute riferite dai referenti è possibile annoverare problemi di vista ("*parziale deficit visivo*" – SP; "*difficoltà visivo-spaziali che ne compromettono l'apprendimento e difficoltà emotive*" – SSSG) e udito ("*sospetta ipoacusia in fase di accertamento*" – SP), problemi legati al linguaggio ("*soffre di balbuzie*" – SSSG), epilessia ("*epilessia: i farmaci provocano uno stato di estrema stanchezza*" – SSSG), dipendenza ("*ragazza seguita dal SERD*" – SSSG), e "*disturbi alimentari*" (SSSG). Per quanto non ascrivibile ad uno stato di patologia, si ritiene lecito inserire fra le criticità anche la gravidanza (FP).

3.1.6. Problemi di orientamento scolastico

Ad eccezione della scuola primaria e secondaria di primo grado, anche le difficoltà correlate all'orientamento scolastico possono essere considerate causa di fragilità educative. Si rileva innanzitutto una generale "*mancanza di progettualità*" (SSSG) e una "*difficoltà ad immaginare e progettare il proprio futuro*" (FP). Questo frequentemente determina un "*disorientamento sulla scelta scolastica*" (FP) che può trovare concretizzazione in percorsi scolastici caratterizzati da frequenti cambi di indirizzo: "*il ragazzo ha un percorso scolastico caratterizzato da ripetute bocciature e cambi di indirizzo scolastico*" (SSSG), "*ha cambiato percorso scolastico quattro volte negli ultimi due anni*" (FP).

3.2. Analisi dei bisogni

Nella sezione inerente i bisogni individuati negli alunni con fragilità educative si evidenziano in particolare le necessità di evitare la dispersione scolastica, di avere un supporto di tipo psico-emotivo, di lavorare in termini di benessere relazionale, di acquisire un metodo di studio e di lavoro efficaci e, più in generale, il coinvolgimento di tutte le agenzie educative nella presa in carico dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative.

3.2.1. Evitare la dispersione scolastica

In tutte le categorie di fragilità educativa è trasversalmente emerso il bisogno di cercare di limitare la dispersione scolastica, assicurando la permanenza dei soggetti all'interno del percorso di istruzione e formazione: "*raggiungere la promozione al fine di poter proseguire il percorso formativo*" (FP), "*bisogno di individuare il percorso più idoneo alle sue capacità*" (SSSG).

A tal scopo risulta fondamentale, per gli studenti, acquisire consapevolezza e motivazione rispetto allo specifico percorso di studi intrapreso ("*va aiutato ad affrontare con più convinzione, serenità e determinazione l'impegno scolastico*" – SP; "*prendere coscienza del percorso iniziato e delle difficoltà incontrate*" – SSSG; "*bisogno di dare senso a quello che fa e a quello che le viene richiesto e perché le viene richiesto*" – FP) e, più in generale, rispetto al proprio progetto di vita: "*bisogno di mettere a fuoco piccoli obiettivi raggiungibili*" (SSSG), "*accompagnamento e sostegno nel percorso formativo e nelle scelte di vita*" (FP), "*acquisire una prospettiva per il proprio futuro, per il quale vale la pena impegnarsi per ottenerlo*" (FP).

Emerge infine uno specifico bisogno, nella formazione professionale in modo particolare, in termini di orientamento lavorativo: "*indirizzarlo nel mondo del lavoro*" (FP), "*capire quali sono i suoi interessi rispetto il lavoro*" (FP), "*sostegno allo studio ed alla crescita della persona in funzione delle regole di un contesto lavorativo*" (FP).

A tale scopo si evidenzia la necessità di accedere, qualora ve ne sia la possibilità, ai servizi di consulenza preposti anche in ambito scolastico, ad esempio aver "*accesso e contatto sistematico col counselor*" (SSSG).

3.2.2. Il supporto psico-emotivo

I bisogni di alunni riconducibili alla sfera psico-emotiva risultano essere significativamente numerosi. Si rileva, in primo luogo, la necessità di acquisire consapevolezza di sé, dei propri limiti, delle proprie azioni ("*comprensione e gestione dei comportamenti-problema*" – FP) e dei contesti di vita ("*riuscire a fargli leggere gli aspetti di una situazione per dare risposte adeguate*" – SSPG) per far comprendere i giusti comportamenti da adottare e "*sviluppare maggiormente il senso del dovere e delle responsabilità scolastiche* (SP)".

A tale proposito, ai fini di costruire e aumentare la propria autostima, si evidenzia in ciascuno dei bambini e dei ragazzi il bisogno di "*sentirsi considerato*" (SSSG), di "*costruire un'immagine positiva di sé valorizzando in modo significativo le sue potenzialità*" (SP), di "*incoraggiamento e gratificazione di fronte ai successi e supporto di fronte agli insuccessi*" (SSPG), di "*recuperare la fiducia in se stessa e capire che ce la poteva fare*" (FP).

Altrettanto frequente e significativo è il bisogno di imparare a gestire le proprie emozioni – la rabbia, l'aggressività, la frustrazione, l'irrequietezza – attraverso l'acquisizione di strategie di autocontrollo e autoregolazione: "*imparare a riconoscere le proprie emozioni per poterle vivere in modo più consapevole*" (SP), "*migliorare la gestione dei conflitti e dei momenti di frustrazione, applicando strategie adeguate a situazioni e persone*" (SP), "*momenti di stacco ed alleggerimento fuori dalla classe*" (SP), "*superare l'isolamento e*

trovare la motivazione per venire a scuola" (SSSG), "*trovare un contesto accogliente e rassicurante e organizzare emotivamente i vissuti negli ultimi periodi*" (SSSG).

Nelle risposte fornite dai referenti è possibile individuare la necessità di aumentare la propria motivazione rispetto allo studio e all'impegno scolastico ("*ritrovare motivazione e interesse per gli apprendimenti*" – SSPG; "*essere sorretto e motivato, soprattutto aiutato dai compagni*" – SP; "*trovare stimoli e soddisfazione all' interno del contesto scolastico*" – SSPG) e di apprendere come "*interiorizzare e rispettare le regole condivise*" (SP), concordandole con gli adulti di riferimento in ogni ambiente educativo frequentato.

I riferenti sottolineano, infine, il bisogno dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative di essere "*ascoltati e rassicurati*" (SP), di "*avere attenzione emotiva*" (SSSG), di potersi esprimere e comunicare in modo adeguato ("*bisogno di essere aiutato a verbalizzare i suoi vissuti, le sue reazioni, di avere limiti ben definiti e sapere bene*" – SP; "*bisogno di individuare nuove modalità comunicative, no fisiche, no espressioni verbali infantili*" – SSPG; "*bisogno di esprimere i suoi punti di vista e opinioni, anche quando sono "contro*"" – SSSG), nonché di essere guidati da adulti autorevoli, di "*figure di riferimento che lo guidino, sostengano e controllino nel suo percorso di crescita*" (SP) e di "*punti di riferimento coerenti e coesi*" (SSSG), di un *"affiancamento di un adulto per la gestione della sua emotività e per favorire la relazione con i pari"* (SP), di far "*riferimento ad adulti affidabili*" (SSPG) e, a volte, di "*confrontarsi con adulti di riferimento esterni al contesto famigliare*" (FP).

3.2.3. Il benessere relazionale

"*Stare bene a scuola*" (SP) è un bisogno percepito da bambini e ragazzi nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado. Si ritiene pertanto prioritaria la necessità di vivere in un clima di classe sereno, dove vengano sviluppati e valorizzati il senso di apertura ("*essere più aperto al dialogo in classe*" – SP), di fiducia ("*interagire con maggiore fiducia con i compagni*" – SP), di "*appartenenza al gruppo intero dei pari*" (SP) e di "*riconoscimento*" (SSPG) reciproco.

Altrettanto importante risulta creare "*corrette relazioni con gli adulti di riferimento*" (FP), ovvero la famiglia ("*consolidare principalmente il rapporto affettivo relazionale con i genitori per acquisire maggiore sicurezza e stabilità*" – SP) e gli insegnanti, con i quali costruire una relazione basata sul rispetto delle persone e dei ruoli ("*creare un rapporto di fiducia con l'insegnante che gli permetta di chiedere aiuto quando ne necessita*" – FP).

3.2.4. L'acquisizione di un metodo di studio e di lavoro efficace

Un elevato numero di informazioni elaborate dai referenti in relazione ai bisogni dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative può rientrare nella più ampia sfera del metodo di studio: "*sviluppare un metodo di studio personale*" (SP), "*investire più tempo ed energie per imparare*" (SP), "*acquisire un metodo di studio per la distribuzione del carico di lavoro*" (FP).

Nello specifico si evidenzia innanzitutto il bisogno di una migliore organizzazione dei materiali e del lavoro, sviluppando una maggior autonomia e superando al contempo

la necessità di un controllo costante: "*ha bisogno costantemente di un supporto per l'organizzazione e lo svolgimento delle attività che le vengono proposte*" (SP), "*l'alunno necessita di trovare strategie e strumenti di studio adeguati che permettano al ragazzo di organizzare il proprio pensiero e le informazioni studiate per raggiungere efficacia ed autonomia di lavoro*" (SSPG), "*organizzare la preparazione scolastica attraverso il diligente uso del materiale didattico*" (SSSG). Risulta altresì importante facilitare l'aumento dei livelli di attenzione e di concentrazione: "*necessita di frequenti sollecitazioni per mantenere l'attenzione*" (SP), "*mantenere un grado di concentrazione ed attenzione sempre più prolungato nel tempo*" (SSSG).

Essi necessitano di un metodo di lavoro in classe basato sulla flessibilità di tempi e richieste: "*necessita di ritmi di lavoro personalizzati*" (SP), "*ridurre il tempo scuola*" (SP), "*dare la possibilità di fare pause e uscire dall'aula al bisogno*" (SSSG), "*predisporre tempi adeguati agli impegni che la maternità comporta*" (FP).

Essi hanno bisogno di un adeguamento dei materiali di studio, nonché di metodi, tecniche e strumenti specifici per supportare il loro personale percorso di apprendimento. Fra le strategie dispensative e compensative citate si annoverano: *"semplificazione e riduzione dei contenuti e dei materiali"* (SP), *"lavoro a coppie e in piccolo gruppo"* (SP), *"presentazione con diverse modalità"* (SP), *"attività pratica mirata allo sviluppo di abilità operative integrate da conoscenze pluridisciplinari"* (SSPG), "*bisogno di frequentare attività di gruppo al fine di interiorizzare regole e sport di squadra*" *(SSPG), "sostenere la ragazza in questa ultima parte di percorso scolastico creando occasioni di inclusione all'interno di piccoli gruppi di studio o della classe"* (SSSG), *"dare alla ragazza la possibilità di acquisire competenze operative spendibili nell'ambiente di lavoro"* (FP).

Analogamente, anche le strategie valutative necessitano di un adeguamento in una prospettiva di personalizzazione: *"raggiungimento degli obiettivi minimi delle programmazioni disciplinari"* (SP), *"attività di autocorrezione"* (SP), *"l'alunna necessita in generale di una valutazione che possa essere più attenta ai contenuti che alla forma"* (SSPG), *"verifiche differenziate e/o semplificate"* (SSPG), *"modalità di somministrazione verifiche e interrogazioni programmate"* (SSSG), *"verifica costante del lavoro e dello studio svolto"* (SSSG), *"verificare il livello di comprensione personale"* (FP).

Gli studenti con fragilità educative richiedono, frequentemente, un sostegno e una guida nell'esecuzione dei compiti in classe e a casa, attraverso momenti di confronto individuale: *"avrebbe bisogno di essere inserito in centri educativi dove poterlo seguire nei compiti e nello studio"* (SP), *"necessita di essere affiancata in tutte le discipline per il raggiungimento degli obiettivi minimi"* (SP), *"maggiore coinvolgimento e responsabilizzazione della famiglia nei confronti della scuola"* (SP), "*l'alunno ha bisogno di una persona che lo affianchi, lo sostenga e lo contenga nei momenti "difficili", utilizzando strategie alternative*" *(SP), "va supportato sia nel senso del recupero del significato profondo del suo stare a scuola, sia nell'organizzazione materiale del lavoro scolastico, in modo da chiarire percorsi, scopi ed obiettivi dello studio, anche nel suo risvolto tecnico-esecutivo, aspetto nel quale l'alunno si dimostra particolarmente carente e che ha le sue conseguenze sul piano più generale dell'approccio allo studio"* (SSPG), *"avvalersi effettivamente e costantemente dell'aiuto delle persone da cui è affiancato per lo svolgimento dei compiti a casa"* (SSSG).

Infine, per numerosi alunni con fragilità educative risulta necessario recuperare e migliorare specifiche conoscenze e competenze disciplinari. Al riguardo, si riportano solo alcuni elementi esemplificativi: *"rinforzare le competenze meta-fonologiche e arricchimento lessicale"* (SP), *"miglioramento produzione orale e recupero della capacità strumentale della scrittura: ortografia, struttura grammaticale della frase e del testo"* (SP), *"necessita di recupero per consentire l'acquisizione dei prerequisiti idonei alla scuola primaria"* (SP), *"incrementare il ragionamento astratto"* (SP), "*recuperare gli apprendimenti fermi alle abilità di base*" *(SSPG), "prima scolarizzazione"* (SSPG), *"recuperare le nozioni necessarie ad affrontare l'esame finale"* (SSPG), *"recupero ore scolastiche perse"* (SSPG).

Quando l'adozione di strategie e strumenti didattici compensativi e dispensativi oppure di specifiche attenzioni pedagogiche non risulta sufficiente, emerge la necessità di costruire uno specifico percorso fortemente personalizzato: *"percorso annuale con la facilitatrice per arricchire il lessico e migliorare la comprensione dei testi e il metodo di studio"* (SP), *"percorso semplificato rispetto alla classe"* (SSPG), *"attivazione di un percorso dedicato per l'acquisizione di obiettivi minimi"* (SSPG), *"fare un percorso didattico sui prerequisiti della scuola media"* (FP).

3.2.5. Il coinvolgimento di tutte le agenzie educative

Si segnala, infine, il bisogno sia di coinvolgere maggiormente le famiglie nei processi di cura e nei percorsi di studio dei soggetti ("*bisogno di maggiore attenzione e cura da parte della famiglia*" – SSPG; "*favorire il coinvolgimento della famiglia nella vita scolastica del figlio*" – SSPG), sia di frequentare centri e persone esterni alla famiglia che garantiscano una continuità nella presa in carico: "*figure di supporto continuo*" (SSPG), "*frequenza di un centro pomeridiano*" (SSPG), "*necessità di frequentare un nuovo ambiente di apprendimento*" (SSPG).

In alcuni casi, viene delineata la necessità di una "*nuova valutazione delle sue difficoltà e capacità*" (SSPG).

4. Punti di forza e strategie proposte

4.1. Punti di forza

È esclusivamente dai punti di forza di un bambino e di un ragazzo che si può dare vita alla costruzione di un progetto educativo che consenta loro di raggiungere il successo formativo. Risulta pertanto un elemento imprescindibile da individuare per determinare, conseguentemente, la strada maggiormente efficace per raggiungere tale traguardo.

Fra i principali punti di forza che caratterizzano gli alunni 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative è possibile individuare l'impegno e la motivazione; il saper richiedere e accettare aiuto; il saper tessere buone relazioni con i pari e con gli adulti; il possedere capacità, competenze ed interessi personali; il manifestare interesse, attitudine e risultati positivi rispetto a specifiche discipline o ambiti di studio; la buona riuscita – in termini di risultati – qualora vengano adottati specifici metodi, strategie e strumenti didattici; buone capacità organizzative ed, elemento non meno importante, un "*buon carattere*".

4.1.1. L'impegno e la motivazione

Trasversalmente, in tutti gli ordini scolastici indagati nell'ambito della ricerca, negli studenti con fragilità educative viene frequentemente riscontrata una buona motivazione rispetto al percorso scolastico intrapreso ("*è consapevole dei suoi problemi e vorrebbe superarli*" – SSPG; "*motivata nello studio e nell'affrontare situazioni di disagio*" – SSSG; "*migliorata la sua motivazione e desiderio di riscatto*" – FP), un interesse e apprezzamento rispetto alle attività proposte ("*interesse spontaneo per le attività proposte*" – SP; "*si dimostra entusiasta verso tutto ciò che la scuola offre*" – SP; "*interessato al settore*" – FP), nonché desiderio di prendervi attivamente parte ("*buona volontà, tenacia nell'applicazione, forte desiderio d'imparare e migliorare*" – SP; "*impegno e cura*" – SSSG).

Tale interesse si traduce concretamente in una costante, o comunque migliore, frequenza scolastica ("*accetta almeno di venire a scuola*" – SP; "*frequenta volentieri la scuola che è l'unico momento di socializzazione con suoi pari*" – SP; "*frequenza assidua a parte i casi per improrogabili impegni familiari*" – FP), collaborazione ("*accetta con entusiasmo tutte le proposte e gli aiuti attivati, ha un atteggiamento positivo*" – SSPG; "*costanza nel mantenere le decisioni concordate*" – SSSG; "*esegue ciò che gli viene richiesto*" – FP) e partecipazione attiva alle attività: *"cerca di svolgere al meglio i suoi compiti"* (SP), *"una bambina volenterosa, che in classe partecipa con attenzione e interesse alle varie attività. i suoi elaborati sono ordinati e, capita la consegna, esegue il lavoro in autonomia"* (SP), "*maggiore partecipazione alle attività scolastiche rispetto al passato*" (SSPG), "*partecipa al dialogo educativo contribuendovi in modo originale e stimolante*" (SSSG).

4.1.2. La capacità di saper richiedere e accettare aiuto

Numerosi bambini e ragazzi con fragilità educative dimostrano fortemente di saper richiedere e accettare forme di aiuto – rispetto alle attività didattiche e, più in generale, rispetto al proprio approccio alla scuola e alla vita – da parte sia dei compagni, sia degli adulti – in particolare da coloro con i quali hanno instaurato una relazione di fiducia: *"ha*

imparato a chiedere aiuto all'adulto" (SP), *"accetta volentieri di farsi aiutare nello svolgimento del proprio lavoro"* (SP), *"dallo scorso anno si è riusciti a coinvolgerla affettivamente e questo l'ha portata ad accettare il richiamo e la riflessione da parte delle insegnanti sui suoi comportamenti, sia a livello relazionale che negli apprendimenti"* (SP), *"si fida dell'adulto di riferimento e si lascia consigliare"* (SSPG), *"forse l'accettare quest'anno l'aiuto dei compagni e una via d'uscita ironica di fronte alle difficoltà"* (SSPG), *"accetta l'aiuto offerto quando non è in grado di recuperare da solo"* (FP), *"disponibile con l'adulto se riconosciuto autorevole e accogliente"* (FP).

I referenti scolastici hanno sottolineato, inoltre, come sia importante anche la presenza di una famiglia che collabori con le istituzioni educative per il successo formativo del bambino o del ragazzo: *"famiglia attenta e presente"* (SP), "*famiglia disposta ad accettare i suggerimenti della scuola*" (SP), *"la famiglia segue con attenzione il suo percorso, seguendola nei compiti e partecipando ai colloqui"* (SP), *"la famiglia collabora positivamente con la scuola ed è consapevole della difficoltà della figlia"* (SSPG), "*alleanza educativa con la famiglia*" (FP).

4.1.3. Le buone relazioni con pari e adulti

Un ulteriore punto di forza di alcuni bambini e ragazzi è l'essere desiderosi di instaurare rapporti positivi sia con i propri pari, sia con gli adulti *"evoluzione delle competenze sociali, inizialmente minime; emulazione dei comportamenti sociali e cognitivi positivi, rinforzati nel gruppo/classe"* (SP), *"è riuscito a creare un rapporto affettivo buono con gli insegnanti"* (SP), *"accetta positivamente il confronto con pari e adulti"* (FP), *"si affida molto alla compagna di banco"* (SSSG), dimostrando di essere rispettosi e di saper riconoscere e distinguere i ruoli *"rispetto delle regole di convivenza e del ruolo degli insegnanti"* (SSPG), *"atteggiamento corretto e rispettoso nei confronti delle figure di riferimento"* (SSSG), *"è una persona molto educata e rispettosa, mai inopportuna negli atteggiamenti e nel rispondere ai professori e ai pari d'età"* (SSSG).

Mettendo in atto comportamenti e atteggiamenti collaborativi, sensibili e disponibili *("sa essere molto collaborativo"* – SSPG; *"evidenzia attitudini di sensibilità sociale"* – SSSG; *"collaborativo con i pari e gli adulti"* – FP), essi risultano frequentemente essere "*ben inseriti nel gruppo classe*" (SSSG), "*ben inserito nel gruppo classe, rispettoso e altruista*" (SP), "*conosce le regole e si è integrato nel gruppo classe*" (SSPG).

Si registra, inoltre, la disponibilità di alcuni di questi bambini o ragazzi a prestare aiuto ai propri pari: *"durante i lavori di gruppo si rende disponibile soprattutto con i compagni in difficoltà"* (SP), "*quando nota fragilità nei compagni si dimostra protettivo nei loro confronti*" *(SP), "l'alunno è sensibile e sa prendersi cura di chi è più piccolo di lui"* (SSPG), "*disponibile all'aiuto e alla collaborazione nei confronti dei compagni, in particolare quelli in difficoltà, nei confronti dei quali sa esercitare la sua leadership in modo convincente e naturale*" (SSSG), "*grande sensibilità che la porta spesso ad essere punto di riferimento degli altri studenti su problematiche di carattere affettivo*" (SSSG).

4.1.4. La presenza di capacità, di competenze e di interessi personali

Se per alcuni studenti la sfera dell'apprendimento viene considerata un elemento di criticità, per la maggior parte risulta invece un punto di forza. Oltre alle generiche buone

capacità di apprendimento e ai buoni esiti in termini di rendimento, di questi bambini o ragazzi vengono in particolare sottolineati:

- l'intelligenza: "*non presenta difficoltà specifiche nell'apprendimento"* (SP), *"livello intellettivo nella norma"* (SSPG), *"è intelligente, se si impegna può fare tutto"* (SSPG),*"ha un'intelligenza molto vivace"* (SP), *"vivacità intellettiva"* (SSPG), *"QI alto"* (SP);
- le capacità e le prestazioni cognitive, in termini generali: "*buone capacità cognitive*" (SP), "*buone le doti cognitive e l'apprendimento di abilità: conta velocemente e associa correttamente numeri e quantità; scrive parole anche piuttosto difficili per la sua età*" (SP), "*prestazioni cognitive molto buone*" (SP), "*buone strumentalità*" (SP), "*brava esecutrice*" (SP), "*possiede discrete competenze di base*" (FP);
- le capacità logiche e riflessive: *"buone capacità riflessive e di elaborazione"* (SP), "*ottime capacità logiche e analitiche*" (SP),"*a posteriori sa riflettere sul suo comportamento e riconosce l'errore*" (SSPG), *"ha spirito critico"* (SSSG), *"dimostra di avere una consapevolezza metacognitiva rispetto alle strategie"* (SSSG), *"buone capacità di lettura delle situazioni"* (FP), "*nelle attività che richiedono un ragionamento e la capacità di collegare competenze trasversalmente se la cava molto bene*" (FP);
- la curiosità: "*curiosità vivace verso alcune discipline e/o argomenti proposti*" (SP), "*curioso, interessato e partecipe nelle uscite e nelle attività al di fuori della scuola*" (SP);
- l'intuitività: "*immediatezza negli apprendimenti*" (SP), "*buon intuito*" (SSPG), "*intelligenza settoriale, ma intuitiva e brillante*" (SSSG);
- la creatività: "*grande abilità nel disegno*" (SP), "*espressione grafico-pittorica*" (SP), "*grande creatività*" (SP);
- gli interessi personali: *"ama ascoltare storie"* (SP), "*dimostra interesse per gli animali e gli aerei*" (SP), "*ottimo bagaglio culturale*" (SP), "*vissuto di esperienze personali molteplici*" (SP), *"interesse per l'uso del mezzo informatico"* (SSPG), "*ha un'impresa familiare e collabora con i genitori che lo descrivono in quest'ambito molto capace e volenteroso*" (SSPG), "*ama leggere ad alta voce in classe*" (SSPG), *"volontariato"* (SSSG), *"ama il teatro e cantare sebbene non si esponga e sia molto timida"* (SSSG), "*buonissimi risultati sportivi*" (FP);
- le capacità comunicative: *"forte carica comunicativa"* (SP), "*espansività*" (SSPG), "*ha una "parlantina" che incanta*" (SSPG), "*ottima capacità comunicativa*" (FP);
- la padronanza linguistica: *"espressione orale ricca, corretta e scorrevole"* (SP), "*linguaggio molto evoluto*" (SP), "*utilizza un linguaggio adeguato e corretto*" (SP), *"l'alunno dimostra di possedere un buon bagaglio lessicale, si esprime anche attraverso l'uso di strutture sintattiche complesse"* (SSPG).

Gli studenti con fragilità educative risultano inoltre prediligere specifiche discipline o ambiti di studio, verso i quali dimostrano interesse, un buon livello di coinvolgimento e di partecipazione e buoni risultati in termini di apprendimento: *"interesse in ambito scientifico"* (SP), *"buona motivazione per la scrittura creativa"* (SP), *"appare impegnato in alcune materie scolastiche: italiano, matematica, inglese e arte"* (SSPG), *"buone le prestazioni nell'attività motoria, ciò lo parta ad avere una immagine di sé positiva"* (SSPG), *"manifesta interesse su alcuni argomenti e cerca di informarsi su questi"* (SSPG), "*interesse nel mondo del lavoro settore agricolo*" (FP).

In particolare nella scuola secondaria di primo grado e nella formazione professionale, emerge un'attitudine specifica anche per le attività pratico-manuali: *"riesce bene nelle attività artistiche"* (SP), *"abilità manuali e pratiche"* (SSPG), *"riesce ad esprimersi bene nella parte operativa"* (SSPG), *"attività pratico-manuali: informatica e meccanica"* (SSPG), *"attitudini per le attività di tipo esecutivo che richiedono abilità pratiche e tenuta rispetto alla fatica fisica"* (FP), *"brava nelle attività laboratoriali: interessata e motivata per le discipline di tipo professionalizzante"* (FP), *"disponibilità all'attività manuale pratica dalla quale ricavare un interesse per la professione"* (FP), *"interesse per la parte pratica legata alla sala"* (FP), *"ottime attitudini per le attività di tipo esecutivo che richiedono abilità pratiche"* (FP).

4.1.5. Una buona riuscita, con metodi e strumenti didattici adeguati

Dalle risposte dei referenti è possibile individuare anche specifici metodi e strumenti didattici la cui adozione in aula facilita un maggior coinvolgimento degli alunni con fragilità educative, e, conseguentemente, un migliore esito in termini di apprendimento. Essi possono essere ricondotti alle seguenti tipologie:

- attività cooperative: *"nel gioco in piccolo gruppo con alcune compagne a scuola o fuori dal contesto scolastico utilizza serenamente il linguaggio"* (SP), *"buona collaborazione nel lavoro a coppie"* (SP), *"risponde in modo adeguato, manifestando buone capacità intuitive, nelle discussioni di gruppo"* (SSPG), *"in piccolo gruppo riesce ad essere collaborativo"* (SSPG), *"maggiore rendimento in termini di attenzione e concentrazione lavorando per piccoli gruppi"* (FP), "*non oppositivo nel piccolo gruppo*" (FP);
- didattica attiva: *"entusiasmo per le attività partecipate"* (SP), *"autonomia nella gestione del compito di realtà"* (SSPG), *"attività pratiche-laboriatoriali"* (SSPG);
- interventi individualizzati: *"pur con ritmi più lunghi rispetto al gruppo classe, la bambina ha dimostrato che se seguita individualmente e con sistematicità, riesce a migliorare nella strumentalità di base"* (SP), *"nello svolgimento dell'attività didattica "uno ad uno" si dimostra disponibile e collaborativo"* (SP), *"collabora solo nei momenti dedicati a interventi individualizzati"* (SSPG), *"migliora se gli viene proposto lo studio individuale"* (SSSG).

Risulta inoltre importante che gli alunni si sentano – esplicitamente o implicitamente – spronati, guidati e coinvolti: *"quando sollecitato sa lavorare in modo abbastanza corretto e preciso"* (SP), *"quando adeguatamente seguito e stimolato a casa il bambino è collaborativo e volenteroso"* (SP), *"se l'alunno viene aiutato nella comprensione dei contenuti e delle procedure, guidato nel ragionamento, invitato a considerare gli aspetti salienti dei contenuti proposti, egli si dimostra positivamente in grado di coglierne inferenze importanti per la comprensione dei contenuti stessi e di arricchire così di significato il proprio lavoro"* (SSPG), *"se sollecitato, è in grado di mantenere l'attenzione per tempi prolungati"* (SSPG), "s*e rispettato e valorizzato riesce ad ottenere risultati positivi*" (SSSG).

Riscuotono successo, infine, le proposte didattiche che trovano riscontro negli interessi individuali: *"è interessato ed interviene solo su argomenti che a lui piacciono"* (SSPG), *"interessato alle lezioni dove prevale il racconto"* (SSPG), *"interessato ad alcuni argomenti: in questo caso mette in evidenza le capacità possedute"* (SSPG).

4.1.6. Le capacità organizzative

Alcuni bambini e ragazzi con fragilità educative hanno manifestato particolari capacità organizzative, dimostrando naturalmente autonomia e cura nella gestione del proprio lavoro e dei materiali, senza sollecitazioni da parte degli insegnanti: *"partecipa alle attività didattiche, autonoma, ordinata, curata e organizzata nella gestione dei materiali"* (SP), *"correttezza, buona capacità organizzativa e di autonomia"* (SSPG), *"autonomo nelle consegne e seriamente impegnato"* (SSPG), *"costanza nello svolgimento dei compiti, adeguato senso di responsabilità nella gestione dei materiali"* (SSPG), *"organizzata nel lavoro"* (FP), *"studia regolarmente e in maniera autonoma"* (SSSG).

4.1.7. Gli aspetti caratteriali

I referenti coinvolti nella rilevazione hanno, infine, sottolineato molteplici aspetti caratteriali positivi che contraddistinguono gli studenti con fragilità educative. Alcuni degli studenti descritti nella terza sezione del questionario vengono infatti descritti come:

- educati, rispettosi, corretti: *"educato, rispettoso, tranquillo, socievole"* (SSPG), *"corretta, puntuale, rispettosa dei ruoli e delle persone"* (FP), *"adeguato rispetto delle norme di comportamento civile"* (FP), *"sincerità"* (FP), *"non assume atteggiamenti oppostivi"* (SSSG);
- gentili e disponibili: *"generosità, gentilezza e disponibilità verso gli altri"* (SP), *"disponibilità nei confronti degli studenti più deboli"* (FP);
- tranquilli e sensibili: *"bambina gentile e collaborativa"* (SP), *"bambina tranquilla e pacata con la quale è possibile parlare"* (SP), *"educata e riservata"* (SSPG), *"gentile ed educata, carattere tranquillo ed apprezzata per la sua mitezza"* (SSSG), *"ragazza sensibile, umile e molto disponibile"* (FP);
- allegri, solari: *"bambina solare e socievole"* (SP), *"indole positiva"* (SSPG), *"carattere ilare"* (SSPG), *"estroverso e simpatico"* (SSPG), *"ragazzo sveglio e spigliato"* (FP), *"mai negativa o scontrosa"* (SSSG);
- determinati: *"alunna positiva, entusiasta e tenace"* (SP), *"non si scoraggia"* (SP), *"grande determinazione"* (SP), *"l'orgoglio e, in molti casi, la voglia di arrivare alla conclusione"* (SSPG), *"tenace, collaborativo, volenteroso"* (SSPG), *"caparbio e testardo: ovviamente ciò costituisce un punto di forza quando lo studente incanala queste caratteristiche nella giusta direzione"* (FP), *"perseveranza"* (FP).

4.2. Strategie proposte

Rispetto alle strategie attivate per rispondere ai bisogni degli alunni 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative è opportuno innanzitutto effettuare una prima distinzione fra strategie implementate in ambito scolastico, extrascolastico ed eventuali progettualità che coinvolgono spesso trasversalmente tutti i contesti educativi e di vita dei bambini e dei ragazzi.

4.2.1. In ambito scolastico

Fra le strategie indicate in questo contesto è possibile delineare due macro-aree. La prima include l'adozione di specifiche metodologie e tecniche didattiche, nella seconda

afferiscono invece tutte quelle attenzioni pedagogiche che un docente può trasversalmente adottare durante la vita scolastica.

a) Metodologie e tecniche didattiche

In primo luogo è possibile enucleare metodi e tecniche specifici della didattica, messi in atto durante il normale svolgimento delle lezioni (coinvolgendo, pertanto, tutti gli alunni di una classe), oppure progettando attività extra-curriculari, oppure ancora differenziando, in modo più o meno rilevante, il normale curricolo scolastico per rispondere agli specifici bisogni degli alunni e degli scolari con fragilità educative.

- **Strategie cooperative**: vengono prevalentemente proposte attività in piccoli gruppi in classe "*utilizzando le compresenze*" (SP) o con il "*supporto di un educatore*" (FP) oppure "*fuori dalla classe*" (SP), con attività "*di sezione e di intersezione*" (SSPG). L'insegnante opta per tale strategia "*per favorire una positiva interazione con i pari*" (SSPG), "p*er favorire l'inclusione, la collaborazione e la partecipazione attiva*" (SSPG), "*per facilitare l'attenzione, la partecipazione*" (SSPG), "*per creare un clima di classe positivo*" (SSPG), "*per stimolare l'analisi e le riflessioni sui comportamenti messi in atto in situazioni di conflitto*" (SSPG). È possibile inoltre individuare motivazioni correlate anche alle discipline di studio, ovvero "*la rielaborazione dei contenuti disciplinari*" (SSPG), "*il recupero e la preparazione all'esame di Stato*" (SSPG), "*la preparazione dei nuclei tematici per l'esame conclusivo*" (SSPG).
- **Strumenti e strategie compensative**: nella maggior parte dei casi riferiti *"l'alunna segue lo stesso programma previsto per la classe ma con le opportune strategie di supporto a seconda dei bisogni manifestati*" (SP). Tali strategie risultano essere molteplici e applicate nelle scuole di ogni ordine e grado: "*diversificazione del materiale, delle consegne, delle attività e delle verifiche"* (SP); *"uso integrato di vari mediatori didattici"* (SP); *"scomposizione della consegna in sequenze più brevi*" (SP); *"schematizzazioni chiare delle procedure"* (SP); *"quaderni facilitati"* (SP); *"lettura a voce alta e scandita della consegna da parte dell'alunno o da parte di terzi"* (SP); *"materiale extra e insegnante in compresenza con esercizi mirati"* (SP); *"rappresentazioni grafiche/simulazioni pratiche"* (SP); *"prediligere il linguaggio iconico e verbale"* (SP); *"utilizzare accorgimenti grafici facilitanti"* (SP); "*lettura di tipo preventivo"* (SP); *"ulteriori spiegazioni in tutte le discipline"* (SP); *"utilizzo di linguaggi differenti"* (SP); *"strategie per la gestione del quaderno"* (SP); *"compiti di realtà"* (SSPG); *"personalizzazione delle consegne"* (SSPG); *"coinvolgimento graduale nelle materie"* (SSPG); *"domande guida"* (SSPG); *"rubriche lessicali"* (SSPG); *"sintesi e individuazione di concetti e formule chiave"* (SSPG); *"sintesi, tabelle, schemi e mappe concettuali"* (SSPG); *"testi con caratteri grandi"* (SSPG); *"esercizi guida o esempi negli esercizi"* (SSSG); *"software didattici specifici"* (SSSG); *"e-learning"* (SSSG); *"digital storytelling"* (FP); *"dispositivi informatici in tutte le discipline"* (FP). Si rimanda all'appendice per la consultazione di specifici strumenti e strategie compensative utilizzati nell'ambito di specifiche discipline, ad esempio italiano, matematica e lingue straniere.

- **Misure dispensative**: "*Ridurre la quantità, ma non la qualità degli esercizi assegnati*" (SP) sembra essere il principio trasversalmente seguito nelle scuole dei diversi ordini scolastici considerati per progettare le misure dispensative rivolte agli studenti con fragilità educative. Pur rimandando all'appendice per cogliere la ricchezza delle proposte comunicate, si annoverano a seguire le principali: "*ridurre la quantità degli esercizi"* (SP); *"l'alunno viene dispensato dalla copiatura dalla lavagna, dalla lettura ad alta voce in classe e dalla scrittura veloce sotto dettatura"* (SP); *"è prevista una riduzione del carico di lavoro a casa"* (SP); *"evitata lettura a prima vista ad alta voce"* (SP); *"possibilità di eseguire oralmente alcuni compiti evitando l'affaticabilità derivante dall'uso del canale scritto"* (SP); *"si dispensa dalla lettura e dalla scrittura di testi complessi"* (SP); *"permettere la scrittura in stampato maiuscolo"* (SP); *"possibilità di completare il compito a casa"* (SP); *"valutare nelle diverse situazioni l'opportunità di dispensare: dalla lettura ad alta voce in classe, dalla comunicazione orale di conoscenze apprese in classe, nelle lingue straniere dispensare dall'esposizione orale"* (SP); *"esonero dallo studio mnemonico delle tabelline"* (SP); *"dispensa dal calcolo a mente solo per operazioni più complesse"* (SP); *"riduzione dei termini specifici delle materie"* (SSPG); *"dispensa dal lavoro a casa nell'area linguistica: i compiti vengono fatti a scuola assieme ai suoi compagni"* (SSPG); *"evitare prove di lettura a tempo"* (SSPG); *"i calcoli vengono ridotti nella loro difficoltà"* (SSPG); *"per quanto riguarda l'italiano, in considerazione delle grosse difficoltà nella lettura, verrà ammesso un lessico più semplice ed essenziale"* (SSPG).
- **Strategie compensative e dispensative per la valutazione**: il ricorso a misure compensative e dispensative viene effettuato anche nel momento della valutazione. Gli strumenti e le strategie scelti sono usualmente i medesimi utilizzati durante lo svolgimento dell'attività didattica quotidiana e prevedono genericamente la personalizzazione delle consegne, l'utilizzo di strategie e strumenti per organizzare il lavoro, la possibilità di utilizzare altri linguaggi per la verifica delle conoscenze. Fra gli elementi più ricorrenti si possono annoverare, in particolare, la "*programmazione di verifiche ed interrogazioni*" (SP), la possibilità di "*autocorrezione degli errori*" (SP) e il "*tener conto del contenuto e non degli errori commessi*" (SP).
- **Affiancamento**: sono numerosi i riferimenti ad esperienze di affiancamento degli studenti con fragilità educative. Essi vengono effettuati sia da pari ("*un pari nel gruppo classe che lo affianchi nelle attività*" – SP; "*compagni da cui si lascia aiutare*" – SP; "*bambini con buone abilità*" – SP; "*nei compiti a casa in alcune materie è seguito da un ex-studente dell'istituto*" – SSSG), sia da adulti ("*affiancamento continuo da parte dell'insegnante, soprattutto durante le ore di co-docenza*" – SP; "*compresenza in classe di un'assistente educatrice*" – SP; "*affiancamento di un adulto di riferimento per elaborazione dei vissuti scolastici*" – SSPG; "*studio individuale con i docenti delle varie discipline*" – SSSG; "*affiancamento di un docente tutor*" – SSSG).

  L'affiancamento può essere "*costante*" (SP), periodico ("*soffermarsi e riprendere periodicamente gli argomenti in momenti di insegnamento individualizzato*" – SP)

oppure "*al bisogno*" (SP); può avvenire "*ad inizio attività per rassicurarlo nel procedere*" (SP), "*nelle fasi successive per comprendere e portare a termine il lavoro*", oppure successivamente, "*fuori dalla classe*" (SP).

L'affiancamento consiste prevalentemente nell'accompagnare l'alunno "*nella risoluzione dei problemi anche attraverso esempi concreti*" (SP), "*nell'organizzazione delle varie attività*" (SP), "*nella scomposizione del compito in semplici e chiari passaggi*" (SP), "*nella spiegazione di alcuni concetti*" (SP), "*nell'organizzazione spaziale e orientamento sul foglio*" (SP), "*nella tenuta dei quaderni e controllo sistematico dei compiti*" (SSPG), ma anche nel "*gratificarlo e spronarlo nel procedere nel lavoro*" (SP).

- **Flessibilità dei tempi di apprendimento e dell'esecuzione dei compiti**: dalle risposte formulate dai rispondenti emerge frequentemente la necessità di rispettare i ritmi di apprendimento degli studenti con fragilità educative. Tale intenzionalità trova concretizzazione nella predisposizione di tempi di esecuzione più lunghi "*per le spiegazioni*" (SSPG), "*per comprendere le consegne*" (SP), "*per organizzare e completare il lavoro*" (SP), "*per consentire tempi di riflessione*" (SP), "*per le verifiche e per lo studio a casa*" (SSPG), "*per il recupero emotivo*" (SP). Per la medesima motivazione, in alcuni casi si prediligono invece "*attività che non impiegano molto tempo*" (SP) e una "*diminuzione dei tempi per portare a termine un lavoro*" (SP).
- **Attività ludiche**: nella scuola primaria, in particolare, si segnala il ricorso a giochi di ruolo, giochi collettivi, giochi cooperativi e giochi di squadra "*per favorire l'integrazione nel gruppo classe*" (SP), "*per aumentare le abilità sociali e i sistemi di adattamento*" (SP) e "*per imparare a rispettare I ruoli*" (SP).
- **Apprendimento di strategie di studio e di riflessione**: risultano molteplici le proposte formulate dagli insegnanti nei confronti dei bambini o ragazzi con fragilità educative per insegnare loro specifiche strategie per migliorare lo studio e il loro benessere generale. Fra le principali è possibile annoverare le seguenti: "*instaurare routines per pianificare in modo adeguato i tempi*" (SP), *"verbalizzare il metodo seguito"* (SP), *favorire uno studio di tipo strategico rispetto ad uno di tipo mnemonico"* (SP), *"dispositivi extra testuali per lo studio (titolo, paragrafi, immagini)"* (SSPG), *"attività di mentalizzazione al fine di trovare soluzioni di fronte ai comportamenti problema"* (SSPG), "*strategie di accesso al testo: mappe, schemi e tabelle"* (SSPG), "*momenti di analisi, autoriflessione e meta-cognizione guidati da un adulto*" (SSPG), *"individuare alcune priorità nella tempistica e nei contenuti da studiare in relazione all'organizzazione del proprio lavoro"* (SSSG), *"testimonianze positive"* (FP), *"strategie metacognitive: dal fare alla riflessione"* (FP).

  Gli obiettivi che motivano il ricorso a tali strategie sono diversi: *"promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere"* (SP), *"superare i momenti di crisi"* (SSPG), *"integrarsi pienamente nel gruppo e costruire relazione positive con i pari"* (SSPG), *"'autocontrollo e autovalutazione dei propri processi di apprendimento"* (SSPG), "*migliorare le sue capacità di autoregolazione e di mantenimento di attenzione sul compito*" (SSPG), *"individuare strategie operative che permettano l'assimilazione dei contenuti affrontati"* (SSSG).

- **Predisposizione di un setting che faciliti la partecipazione e la creazione di un clima di classe positivo**: per "*creare le condizioni tali da consentire un clima sereno e accogliente*" (FP), nonché "*richiamare ad una maggiore concentrazione anche creando un clima adatto all'ascolto*" (SP), l'insegnante lavora frequentemente sulla disposizione dei banchi. Si ritiene pertanto importante posizionare strategicamente i bambini e i ragazzi con fragilità educative "*nel primo banco, centrale*" (SP), o comunque "*in prossimità della cattedra*" (FP), in modo tale che vi sia "*vicinanza fisica all'insegnante*" (SP) "*per un immediato controllo*" (SSPG).
- **L'approccio laboratoriale**: nelle scuole di ogni ordine e grado fra le strategie attivate per rispondere ai bisogni degli alunni con fragilità educative, risulta centrale l'apprendimento dall'esperienza. È possibile annoverare a tale proposito laboratori del fare, laboratori del sapere, laboratori artistici, officine pratiche e laboratori per l'aiuto compiti. Gli indirizzi risultano essere davvero vari: "*laboratorio teatrale e musicale*" (SP), "*cucina e legatoria*" (SSPG), "*giornalino*" (SSPG), "*computer learning, aula nel bosco, informatica, cineforum*" (SSPG), "*ciclo officina*" (SSPG), "*laboratorio di teatro, nel quale sono stati prodotti degli spot sulla linea di pubblicità & progresso*" (FP), "*laboratorio sui nuovi metodi di condivisione di informazioni e pubblicità*" (FP), "*riparazione di veicoli a motore ed elettrico*" (FP). L'apprendimento esperienziale e la didattica laboratoriale consentono, nello specifico, di *"stimolare un coinvolgimento attivo"* (SP), *"sostenere la motivazione"* (SP), *"favorire operatività, dialogo, autoriflessione"* (SP), *"sostenere l'attenzione e la concentrazione con attività esperienziali-laboratoriali, in piccolo gruppo"* (SP), *"decomprimere lo studente e permettergli di muoversi"* (SP), *"sviluppare le competenze disciplinari attraverso la parte operativa"* (SSPG), *"mettere in opera la predisposizione per la costruzione e la manualità"* (SSPG), *"potersi mettere in gioco nella relazione"* (SSSG). Per giungere a determinati obiettivi, risulta imprescindibile l'attivazione di un momento specifico dedicato alla "*rielaborazione di quanto fatto in pratica*" (FP).
- **Individuazione di tematiche motivanti per l'alunno o lo scolaro**: per attirare l'attenzione dello studente, determinando conseguentemente un maggiore coinvolgimento, si ritiene strategico anche "*promuovere attività legate alla sua sfera di interessi*" (SSPG), "*sviluppando tematiche maggiormente motivanti per l'alunno*" (SSPG).
- **Approccio inter-disciplinare**: nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, in particolare, vengono proposti e sollecitati "*collegamenti fra le nuove informazioni e quelle già acquisite, promuovendo inferenze, integrazioni e collegamenti tra le conoscenze e le discipline*" (SSSG). Tale approccio viene utilizzato anche per approfondimenti relativi ai "*comportamenti responsabili e ai problemi alcol-correlati in codocenza italiano – scienze*" (FP).
- **Incontro con il mondo del lavoro**: in modo specifico, nella formazione professionale si cerca di valorizzare i momenti di stretta correlazione fra discipline e mondo del lavoro ricorrendo a molteplici strategie: "*alternanza scuola-lavoro*" (FP), "*accompagnamento nel mondo del lavoro in alternanza con tirocini curriculari*" (FP), "*esperienze sul territorio da formalizzare in aula*" (FP), "*formazione lavoro in azien-*

da senza frequenza scolastica" (FP), "*inserimento temporaneo in azienda scelta opportunamente in relazione al profilo dello studente*" (FP), "*preparazione a scuola frequentando solo i laboratori pratici prima dell'inserimento in azienda*" (FP).

- **Supporto allo studio attraverso attività di recupero e di potenziamento**: in quasi tutte le scuole consultate vengono effettuati momenti di "*recupero in piccoli gruppi e individualizzato*" (SSPG) con diverse finalità: "*favorire l'apprendimento della strumentalità di base*" (SP), "*recupero dei contenuti non svolti*" (SSPG), "*riallineare le capacità in entrata alla classe*" (FP). Tali incontri possono avvenire "*nelle ore di insegnamento*" (SP), "*durante le ore di IRC*" (SP), "*in orario scolastico svolto in un piccolo gruppo fuori dalla classe*" (FP), oppure ancora "*un pomeriggio alla settimana extra-curricolare*" (FP).
  Le scuole e gli istituti prevedono inoltre percorsi specifici finalizzati al rinforzo e al consolidamento delle conoscenze disciplinari, nonché attività di potenziamento del metodo di studio, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado e nella formazione professionale: "*studio individuale con i docenti delle varie discipline*" (SSSG), "*laboratorio cooperativo di aiuto reciproco fra studenti «Insieme per studiare»*" (SSSG).
- **Progettazione di un percorso scolastico personalizzato**: laddove non sia possibile rispondere a bisogni di significativa entità di bambini e ragazzi con particolari fragilità educative, risulta necessario progettare uno specifico percorso scolastico semplificato in termini temporali ("*presenza ridotta in accordo con tribunale dei minori, servizio sociale e famiglia*" – SSPG; "*individuazione di diversa organizzazione orario scolastico*" – FP) o in relazione a specifici obiettivi da perseguire ("*raggiungimento di livelli minimi di competenza*" – SSPG; "*orario personalizzato ai fini di una certificazione di competenze*" – FP). Conseguentemente anche l'intero percorso educativo risulta personalizzato ("*orario completo per quantità oraria ma con una scansione su compiti individuali*" – SSPG; "*personalizzazione del programma per la lingua comunitaria tedesco*" – SSPG; "*percorso individualizzato con ore in più in laboratorio*" – FP). In tale area è possibile annoverare anche classi diversamente strutturate per rispondere a specifici bisogni di gruppi di alunni con fragilità educative, ad esempio:
  - "*classe trapezio: piccolo gruppo, orario ridotto, guida e rielaborazione da parte di una figura unica di riferimento, graduale inserimento in alcune situazioni classe adeguate ed accoglienti, compiti di realtà*" (SSPG);
  - "*classe aperta: gruppo di allievi in difficoltà che potranno ricevere un insegnamento specifico e specializzato per un recupero nelle aree di fragilità, la linguistica e relazionale, nonché matematico-scientifico. L'intenzione è anche la ri-motivazione personale alla scuola, e forse, prima, ad un vivere sano, partecipe, consapevole delle proprie potenzialità, limiti e competenze relazionali*" (FP).

b) Attenzioni pedagogiche

Oltre a specifiche strategie e tecniche didattiche, nelle parole dei referenti è possibile individuare un insieme di attenzioni pedagogiche che un docente può adottare

trasversalmente durante la vita scolastica. Dall'ascolto all'osservazione, dalla promozione al contenimento, gli insegnanti giocano un ruolo centrale nella vita di bambini e ragazzi già solo attraverso le loro azioni, atteggiamenti, comportamenti quotidiani. Si propongono qui alcune parole chiave per restituire almeno l'essenza delle annotazioni particolarmente ricche ed eterogenee presenti nelle risposte:

- **Osservare**: prestare attenzione non solo alle "*modalità di lavoro dell'alunna*" (SSPG), "*appurare che l'alunno abbia compreso le consegne*" (SP), "*mantenimento costante di attenzione ed ascolto*" (SP), "*controllo del diario*" (SP) e all'"*andamento scolastico*" (SSSG), ma anche "*allo stato d'animo*" (SP), allo "*stato di salute*" (SP) e al "*percorso di orientamento*" (SSSG) per prevenire situazioni di disagio.
- **Dialogare**: è ritenuto importante "*interagire frequentemente*" (SP), "*mettere in atto un dialogo costruttivo*" (SP), "*dimostrarsi disponibili all'ascolto proponendo occasioni di dialogo e scambio*" (SP) e "*creare momenti di dialogo sia in gruppo che individualmente*" (SSSG).
- **Responsabilizzare**: sia nell'assolvimento dei doveri scolastici ("*pretendere che quanto non svolto a scuola venga recuperato nei modi e nei tempi concordati con la famiglia*" – SP; "*pretendere la frequenza regolare delle lezioni*" – SP), sia attraverso l'attribuzione di piccoli compiti adeguati: "*all'arrivo di un nuovo compagno straniero è stata dato a lui l'incarico di stargli vicino in modo da farlo sentire competente*" (SP), "*attribuzione di piccoli compiti all'interno del gruppo classe (gestione pc) per valorizzarlo agli occhi dei compagni e accrescere la sua autostima*" (SP), "*coinvolgimento dell'allievo anche in attività della scuola come open day per sviluppare il senso di appartenenza*" (FP), "*le sospensioni, quando inevitabili, sono state sostituite da attività di aiuto alle assistenti educatrici: aiutare nella preparazione di materiale semplificato per i compagni con BES, partecipare ad attività didattiche con compagni più in difficoltà*" (FP).
  - **Favorire l'acquisizione di consapevolezza**: proporre delle strategie finalizzate ad una presa di coscienza rispetto ai propri processi di apprendimento ("*aiuto per riconoscimento e presa di coscienza delle proprie difficoltà e potenzialità*" – SSPG; "*stimolare la riflessione sul proprio operato scolastico*" – SP; "*supporto alla rielaborazione delle esperienze didattiche*" – FP), alle proprie emozioni ("*favorire l'esplicitazione di emozioni, sentimenti e pensieri*" – SP; "*supporto nell'individuazione di strategie di autocontrollo che gli consentano di integrarsi pienamente nel gruppo e costruire relazione positive con i pari*" – SSPG) e ai propri comportamenti ("*attività di mentalizzazione al fine di trovare soluzioni di fronte ai comportamenti problema*" – SSPG; "*aiuto nel riflettere prima di parlare*" – SSPG).
  - **Facilitare il rispetto delle regole**: richiamare al rispetto delle regole "*con una maggiore autorevolezza*" (SP). Se da un lato è necessario "*non contrattare sulle regole*" (SP), *"non giustificare i comportamenti sbagliati di aggressività dello stesso nei confronti dei compagni"* (SP), *"individuare poche regole, condivise dal team"* (SP) e *"un sanzionamento del comportamento scorretto"* (SP), risultano altrettanto importanti stringere un *"patto educativo con l'alunno"* (SP), *"motivare il rispetto delle regole e dell'ambiente mediante il dialogo, la discus-*

sione e l'esempio positivo" (SP), "*un'azione di sostegno nell'interiorizzazione delle regole di convivenza civile all'interno dell'ambiente scolastico*" (SSPG), *"rendere l'allievo consapevole delle regole sociali e di convivenza"* (FP). Detto in altri termini: **"***in caso di comportamenti non consoni o non rispettosi del regolamento va naturalmente sanzionato, ma oltre la sanzione sarebbe importante parlare a quattr'occhi con lui"* (SSSG).

- **Accogliere**: risulta importante *"rassicurare nei momenti di fragilità emotiva"* (SP), *"accogliere da un punto di vista affettivo in un rapporto didattico non eccessivamente richiestivo"* (SP), *"avere un atteggiamento accogliente, ma fermo"* (SP), *"evitare giudizi di valore"* (SP), *"far percepire all'alunno la presenza dell'insegnante vicino a lui"* (SP), *"individuare figure di riferimento"* (SSPG), *"mostrare disponibilità al supporto e all'incontro"* (SSPG), *"adottare modalità specifiche nella gestione del momento dell'arrivo a scuola"* (SSPG), "*agire da modello per indurre ad imitazione di comportamenti corretti e positivi*" *(SSPG), "flessibilità nella gestione delle dimenticanze"* (SSSG), *"instaurare con l'alunno una relazione d'aiuto da parte del docente tutor"* (SSSG), *"vivere esperienze con adulti credibili e autorevoli"* (SSSG).
- **Valorizzare**: si tratta di *"rinforzare l'autostima con giochi e attività cooperative dando un ruolo che la valorizzi"* (SP), *"individuare i suoi interessi"* (SP), *"comunicare la fiducia circa le sue possibilità di farcela"* (SP), *"ricorrere a gratificazioni individuali davanti alla classe"* (SP), *"non sottolineare gli aspetti della balbuzie dandogli il tempo per esprimersi"* (SP), *"mettere la ragazza nella posizione di far emergere il proprio sapere, riconoscendole i livelli di conoscenza raggiunti e nel contempo rendendola consapevole della criticità da superare"* (SSSG). Il ricorso a tali strategie può rivelarsi infatti utile *"per definire atteggiamenti più adeguati e maggiormente positivi"* (SP), *"per favorire una maggiore autostima e consapevolezza delle proprie capacità"* (SP), *"per prevenire le reazioni aggressive"* (SP), *"per acquisire una maggiore sicurezza"* (SP), *"per mantenere alta la sua motivazione al lavoro scolastico"* (SP).
- **Motivare, sollecitare, promuovere**: si tratta di promuovere la presa di iniziative e la partecipazione attiva da parte degli studenti con fragilità ("*sollecitare ad intervenire in classe*" – SP; "*stimolare l'attenzione ed interpellarlo spesso*" – SP; "*continuare a stimolarlo attraverso i compagni e le attività didattiche*" – SSPG; "*fare leva sulla curiosità*" – SSPG; "*incoraggiare alla partecipazione di uscite e visite guidate senza forzature*" – SSSG; "*usufruire dei colloqui presso lo spazio ascolto della scuola in modo strutturato se richiesto dalla ragazza*" – SSSG; "*coinvolgere la studentessa in attività anche extrascolastiche con compagni per migliorare la relazione*" – SSSG; "*favorire l'attenzione con le frequenti richieste di intervento e con il ricorso al contatto oculare*" – FP; "*sollecitare alla partecipazione e ad essere propositiva e protagonista positiva*" – FP).
- **Contenere**: si tratta di individuare ed implementare strategie volte a supportare studenti con fragilità educative nella gestione delle proprie emozioni, in particolare "*in fase di perdita di controllo*" (SP). Sono pertanto previsti *"pause per*

evitare l'affaticamento" (SP), *"momenti strutturati funzionali a canalizzare la carica emotiva"* (SP), *"allontanamento dall'aula quando necessario"* (SP), *"libertà di movimento durante le lezioni"* (SP), *"un luogo dove la ragazza può recarsi o essere accompagnata nel caso dovessero esserci attacchi di panico"* (SSSG).

- **Facilitare le relazioni e il benessere scolastico**: si tratta di lavorare sul gruppo classe per creare "*clima di apprendimento sereno, nel riconoscimento e nel rispetto delle singole diversità*" (SP). A tal scopo risulta a volte fondamentale *"porre particolare attenzione alla gestione delle interrelazioni"* (SP), attivare una "*mediazione dell'educatore nella relazione con i pari"* (SP), "*favorire l'attività in gruppo per migliorare l'aspetto inclusivo e quello collaborativo*" (SP), "*favorire tutte le opportunità di scambi e confronto tra i pari*" (FP), attivare "*strategie per aumentare le capacità relazionali: percorsi personalizzati e rivolti al gruppo classe (il saluto interculturale, spazio fisico per risolvere le situazioni conflittuali, tavolo della pace, riflessione sui ruoli che possono essere assunti in varie situazioni, letture a tema su comportamenti corretti o da modificare, riflessioni collettive*" (SP).
- **Adottare uno sguardo ampio**: è importante cercare di lavorare in rete con gli altri professionisti del territorio che si prendono cura dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative ("*colloqui con la direzione, il coordinatore di classe e il coordinatore BES, l'assistente sociale, educatori gruppo appartamento e tutta la rete educativa*" – FP). A tal scopo risultano estremamente strategici il "*confronto con esperti e con la famiglia*" (SP), nonché la richiesta di "*schede di segnalazione*" (SP) e, qualora necessario, un "*sollecito invio ai servizi*" (SP).

4.2.2. In ambito extra-scolastico

Per rispondere ai bisogni degli studenti con fragilità educative, nelle risposte al questionario si evidenziano la messa in atto di numerose strategie e attività che escono dalle aule e dagli ambienti dedicati allo studio, andando a coinvolgere le altre agenzie educative che si prendono cura di questi bambini e ragazzi. Le famiglie, i centri diurni, le cooperative a carattere educativo, i servizi socio-sanitari, i centri residenziali e tutti i servizi del territorio che accolgono i bambini e i giovani sono chiamati a divenire parte attiva di una rete il cui obiettivo è guardare insieme al loro progetto di vita per promuoverne il successo formativo.

a) Coinvolgimento della famiglia e delle eventuali strutture residenziali ospitanti

Risulta in primo luogo fondamentale il coinvolgimento delle persone che si prendono quotidianamente cura dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative. Dalle risposte si evince come tale coinvolgimento debba essere "*periodico*", "*frequente*", "*continuo*", "*più puntuale*": tali aggettivi denotano la necessità di "*un'alleanza coerente ed efficace*" (SP) ai fini di "*condivisione e verifica del progetto educativo*" (SSPG).

Attraverso l'attivazione di un "*patto di corresponsabilità con la famiglia*" (SSPG), si richiede "*condivisione dell'importanza di regole comportamentali e sociali*" (SP), nonché di "*regole sulle modalità di esecuzione dei compiti*" (SP). Risulta infatti fondamentale il "*coinvolgimento del genitore nel percorso scolastico del ragazzo per favorire una maggiore consapevolezza educativa*" (SSPG).

Attraverso un patto educativo è altresì possibile per la scuola supportare le famiglie "*su alcune difficoltà educative: ritmi nella quotidianità e strategie sul lavoro a casa*" (SP), "*attivando dei percorsi e una valutazione con degli esperti*" (SP), oppure ancora suggerendo strategie per il "*consolidamento e integrazione socio-culturale della famiglia*" (SP).
Qualora la famiglia non risulti presente, risulta altrettanto necessario un costante contatto e confronto con i professionisti delle strutture residenziali che ospitano gli alunni e con le persone che, più in generale, si prendono cura di loro: "*inserito in un appartamento APPM; si effettuano incontri al bisogno con i responsabili e l'assistente sociale*" (SSSP), "*accordi con gli educatori della struttura residenziale rispetto alle richieste didattiche-educative*" (SSSP).

b) Supporto di servizi e professionisti per attuare strategie e percorsi di sostegno allo studio e allo sviluppo di competenze sociali e relazionali

Le strategie educative implementate in ambito extrascolastico riguardano, in secondo luogo, percorsi di sostegno allo studio e di sviluppo di competenze sociali e relazionali. A tale scopo i bambini e i ragazzi con fragilità educative, in particolare laddove anche la famiglia risulta fragile, frequentano centri diurni ("*partecipazione al centro diurno per un supporto didattico, ricreativo e relazionale*" – SP), centri aperti ("*continuità e collaborazione di alcune attività con il centro aperto*" – SP), centri educativi ("*condivisione degli obiettivi e monitoraggio con gli educatori del centro educativo*" – SSPG), centri di aiuto allo studio e cooperative sociali ("*servizio compiti presso cooperativa*" – SP). Anche a casa si evidenzia frequentemente "*affiancamento di una persona «esperta» (insegnante, educatore…) che aiuti l'alunna a svolgere i compiti assegnati e a crearsi un metodo di studio*" (SSPG).

c) Partecipazione ad attività extra-scolastiche

Sono risultate particolarmente numerose le proposte formulate dalla scuola di partecipazione ad attività extrascolastiche rivolte agli studenti con fragilità educative. Si fa in particolare riferimento ad attività sportive, al volontariato, ad attività di gruppo o ad attività pratiche legate ad un hobby oppure ad associazioni del territorio. Fra gli obiettivi delineati è possibile annoverare i seguenti: "*sostenere la condivisione di vissuti ed esperienze, favorire la socializzazione*" (SP), "*favorire i momenti di contatto con i coetanei all'esterno della scuola*" (SP), "*l'incontro con compagni di classe fuori dal contesto scolastico*" (SP), "*una maggiore pratica di autonomie praticando attività proposte dal territorio*" (SP), "*un maggior contatto con la lingua italia*na" (SP), "*stimolare un dialogo più aperto e fornire esperienze motivazionali di realizzazione personale*" (SSSG), "*favorire la relazione con i pari di altre culture*" (FP).

d) Coinvolgimenti dei servizi socio-sanitari per la diagnosi e la presa in carico di specifiche situazioni

Esiste un insieme di progettualità in ambito extrascolastico che coinvolgono non solo – direttamente o indirettamente – gli alunni con fragilità educative, ma anche i servizi socio-sanitari che si prendono cura di loro. Nelle risposte dei referenti sono infatti molto frequenti i riferimenti ad incontri, colloqui, attuazione di interventi e di percorsi che vedono la partecipazione dei professionisti del settore sociale ("*contattati i servizi*

sociali" – SP), sanitario ("*alla famiglia è stato consigliato un consulto optometrico*" – SP; "*attivazione di un percorso riabilitativo logopedico*" – SP; "*la famiglia ha avviato un percorso di psicomotricità*" – SP), della psicologia territoriale ("*la famiglia gli sta facendo fare un percorso con una psicologa dell'apprendimento*" – SP) e della neuropsichiatria infantile ("*percorso in N.P.I.*" – SP).

4.2.3. Esempi di documentazione di alcuni progetti attivati a favore degli studenti con fragilità educative

Dall'indagine sulle strategie progettate e implementate dalle scuole e dagli istituti della provincia di Trento per rispondere ai bisogni degli studenti con fragilità educative è emersa la necessità di costruire uno strumento che favorisca la condivisione e la diffusione di tali pratiche. Nasce pertanto dall'aver "toccato con mano" le diverse realtà l'«*Archivio IPRASE per la documentazione delle risposte delle scuole alle situazioni di fragilità educativa*». È in tale archivio che si intende dare collocazione alle schede relative ad alcuni progetti comunicati nell'ambito della raccolta dei dati oggetto di studio. Se ne riportano alcune a titolo esemplificativo.

TITOLO ESPERIENZA	**Progetto "OLTRE LA BICI... L'INFINITO"**
REALTÀ PROMOTRICE DEL PROGETTO	Scuola bici Val di Non e Val di Sole
SCUOLA / ISTITUTO IN CUI È STATO IMPLEMENTATO	Istituto Comprensivo di Cles
DESTINATARI	9 alunni della SSPG di Cles (individuati dai vari CdC), inseriti in fascia C e A (con situazioni familiari seguite dai servizi sociali), con scarsa motivazione alle attività scolastiche e con difficoltà relazionali e di rispetto della convivenza nel contesto classe.
PERIODO DI ATTIVAZIONE	febbraio 2017 – giugno 2017 - 2 ore a settimana
MOTIVAZIONI DA CUI È NATA L'ESPERIENZA	Lo sport, le attività con la bici, risultano essere una grande risorse per la formazione della persona nel rispetto delle regole fondamentali. Molteplici sono le opportunità che questo mezzo (amato dai ragazzi di quest'età) offre per utilizzare conoscenze, nozioni, scoperte a livello interdisciplinare
FINALITÀ E OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA	Riuscire a coinvolgere in attività laboratoriali i ragazzi, motivandoli alla partecipazione ad attività a carattere interdisciplinare. Stimolare il controllo motorio e promuovere l'utilizzo del casco per la propria sicurezza. Saper aggiustare parti della bici, utilizzando concetti legati alla geometria. Diventare esperti, per poi diventare supporto ad altri nelle varie occasioni sul territorio organizzate dalla scuola bici.
FASI E AZIONI IN CUI SI È ARTICOLATA L'ESPERIENZA	Il progetto è incentrato sull'utilizzo della Mountain Bike sia in momenti di laboratorio sia in spazi all'aperto, alla scoperta di sentieri e dell'ambiente naturale.
EVENTUALI CRITICITÀ INCONTRATE	In questo momento lo spazio a disposizione per il laboratorio di ciclo-officina nel nostro istituto è piccolo e non favorisce un utilizzo efficace dello stesso (ad esempio nei giorni di pioggia...)
RISULTATI DELL'ESPERIENZA	La maggior parte dei ragazzi ha dimostrato lungo tutto il periodo del progetto interesse e motivazione. Due soggetti, al contrario, lo hanno vissuto quasi esclusivamente come un momento per uscire dalla classe e molte volte sono stati fonte di disturbo per gli altri; due ragazzi di terza hanno approfondito gli argomenti trattati per predisporre un intervento con il quale avviare il colloquio orale agli esami finali.

TITOLO ESPERIENZA	DA CAMPUS AD UN NUOVO MODELLO EDUCATIVO A FORMAZIONE E SUPPORTO DEGLI ALLIEVI A RISCHIO ABBANDONO SCOLASTICO
REALTÀ PROMOTRICE DEL PROGETTO	CFP OPERA ARMIDA BARELLI - LEVICO TERME
SCUOLA / ISTITUTO IN CUI È STATO IMPLEMENTATO	CFP OPERA ARMIDA BARELLI - LEVICO TERME
DESTINATARI	I destinatari sono stati dieci ragazzi delle classi prime e seconde scelti dal Collegio Docenti che: - si trovavano in una situazione di disagio o a rischio di dispersione scolastica; - presentavano difficoltà nell'apprendimento oppure nel sostenere ritmi e vincoli della frequenza scolastica; - mostravano una particolare inclinazione per il lavoro pratico e manuale e un'attitudine alle attività non verbali come lo sport, la musica e la vita all'aperto; - mostravano sfiducia nella scuola e poca consapevolezza delle proprie capacità.
PERIODO DI ATTIVAZIONE	maggio 2016 - gennaio 2017
FINALITÀ E OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA	Gli obiettivi generali del progetto erano i seguenti: supporto degli allievi a rischio di abbandono scolastico; accompagnamento nel percorso scolastico e rafforzamento dell'autostima; favorire l'eccellenza e la motivazione dei ragazzi; consolidare competenze professionali e life skills.
FASI E AZIONI IN CUI SI È ARTICOLATA L'ESPERIENZA	Modulo 1 (18 ore): Accoglienza e presa in carico - recupero della motivazione; - presa di coscienza della propria situazione; - favorire la crescita personale. Modulo 2 (30 ore): Presidio del limite e ripristino del senso di responsabilità - ripristinare il concetto del limite; - ricomporre il sé e motivare i ragazzi; - ricostruire l'autostima; - perseguire le competenze base trasversali e professionali Modulo 3 (30 ore): Valorizzazione dei propri talenti e riattivazione per il bene comune - ripristinare il concetto del limite; - ricomporre il sé e motivare i ragazzi; - ricostruire l'autostima; - perseguire le competenze base trasversali e professionali Modulo 4 (12 ore): Individuazione di un proprio percorso di vita formativo e/o professionale - sostenere, accompagnare e supportare lo studente nella scelta del proprio percorso formativo e professionale Modulo 5 (40 ore): Accompagnamento alla scelta - orientamento, sostegno e supporto
EVENTUALE PARTE NARRATIVA PER COMPETARE LE INFORMAZIONI FORNITE NELLA SCHEDA	All'interno dei singoli moduli le attività sono state diverse: un'uscita socializzante al Rifugio Sette Selle, uscite culturali e professionali ad Arte Sella, al Muse, ad una fiera del settore e a due saloni di estetica e di acconciatura. In aula invece si sono svolti momenti di riflessione in gruppo sul proprio percorso di vita e scolastico, alternati a momenti di rinforzo, recupero e consolidamento delle competenze pratiche nei laboratori, e teoriche nello studio.

TITOLO ESPERIENZA	Progetto “CALL OF GAME”
REALTÀ PROMOTRICE DEL PROGETTO	Comunità Val di Non in collaborazione con il Comune di Cles, la cooperativa Coccinella e l’I.C. Cles
SCUOLA / ISTITUTO IN CUI È STATO IMPLEMENTATO	Istituto Comprensivo di Cles
ALTRE REALTÀ COINVOLTE	Centro Aperto “Gandalf” di Cles
DESTINATARI	12 alunni della SSPG di Cles (individuati dai vari CdC). Il progetto è indirizzato a ragazzi non impegnati in altre attività extrascolastiche e che necessitano, per timidezza o mancanza di esperienza, di una guida per instaurare relazioni positive con i pari. Ragazzi a cui serve uno slancio per condividere esperienze sul territorio.
PERIODO DI ATTIVAZIONE	Da febbraio 2017 fino alla fine delle lezioni; 1 incontro settimanale in orario extrascolastico.
MOTIVAZIONI DA CUI È NATA L’ESPERIENZA	I ragazzi che non praticano sport o svolgono attività culturali-socializzazione con i pari, per motivi logistici/economici, di timidezza, di cambio residenza o di non conoscenza delle offerte, passano i pomeriggi in casa da soli o con adulti, restando un po’ isolati dal gruppo dei pari, con i quali faticano ad interagire anche durante le attività scolastiche. Si è voluto fornire un’occasione di esperienza comune a ragazzi al di là della provenienza sociale, culturale, geografica e religiosa.
FINALITÀ E OBIETTIVI DELL’ESPERIENZA	1) Favorire l’incontro tra il bisogno dei ragazzi/famiglie con l’offerta dei servizi sul territorio. 2) Garantire una copertura d’interventi a supporto delle situazioni di fragilità. 3) Promuovere concrete opportunità di svago, intrattenimento e socializzazione qualificata. 5) Favorire la socializzazione, l’integrazione e il dialogo fra pari. 6) Ampliare la collaborazione fra diversi enti all’interno di una rete d’intervento.
FASI E AZIONI IN CUI SI È ARTICOLATA L’ESPERIENZA	Riunioni iniziali tra enti coinvolti per coordinare le modalità attuative del progetto e curare gli aspetti logistici (utilizzo spazi comunali, educatori coinvolti, organizzazione del pomeriggio). Rilevazione dei ragazzi a cui suggerire la partecipazione (da parte dei CdC) e contatti con le famiglie per presentare il progetto, finalità e modalità attuative da parte della referente dell’IC Cles che si occupa di predisporre un modulo di assunzione di impegno alla frequenza del progetto da far sottoscrivere alle famiglie. Incontro finale tra enti coinvolti per condividere riscontri dei partecipanti (raccolti dalla referente della scuola) e dagli educatori interessati, al fine di rivedere eventuali criticità vissute dai ragazzi e suggerire eventuali modifiche. La partecipazione non prevede oneri a carico delle famiglie perché finanziato dalla Comunità della Val di Non (eccezion fatta per i pranzi al sacco).
EVENTUALI CRITICITÀ INCONTRATE	Inizialmente si era previsto lo svolgimento della prima parte del pomeriggio (attività/giochi di socializzazione) all’interno degli spazi della scuola; successivamente è stato spostato presso il centro Gandalf su richiesta dei ragazzi, che preferivano interagire fra loro fuori dalle aule e a contatto con gli altri ragazzi frequentanti il centro. Forse bisognerebbe predisporre un documento cartaceo da far compilare alle famiglie (di gradimento e di resoconto del percorso svolto).
RISULTATI DELL’ESPERIENZA	Tutti i ragazzi che hanno partecipato hanno mostrato grande interesse e gli alunni frequentanti la 1° o la 2° media hanno manifestato il desiderio di continuare nell’anno successivo.

TITOLO ESPERIENZA	PERCORSO DI EDUCAZIONE RAZIONALE-EMOTIVA
REALTÀ PROMOTRICE DEL PROGETTO	Istituto Comprensivo di Arco
SCUOLA / ISTITUTO IN CUI È STATO IMPLEMENTATO	Istituto Comprensivo di Arco
ALTRE REALTÀ COINVOLTE	Esperto esterno in danza terapia
DESTINATARI	Alunni classi IV A – IV B della scuola primaria di Bolognano
PERIODO DI ATTIVAZIONE	Da ottobre a febbraio
MOTIVAZIONI DA CUI È NATA L'ESPERIENZA	Alcuni alunni manifestavano il bisogno di gestire le loro emozioni.
FINALITÀ E OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA	Facilitare la consapevolezza delle proprie emozioni, imparando a riconoscerle e a gestirle in varie situazioni.
FASI E AZIONI IN CUI SI È ARTICOLATA L'ESPERIENZA	Il percorso è stato attuato dall'insegnante di classe nelle ore opzionali e in modo interdisciplinare anche dall'insegnante di inglese-motoria-arte Clil. Visione ad episodi del film "Inside out" e discussione collettiva sulle tematiche emerse: - Distinzione tra emozioni e sentimenti. - Espansione del proprio vocabolario emotivo. - Il volto delle emozioni. - Il termometro delle emozioni. - Giochi e simulazioni a coppie per verbalizzare il proprio sentire. - Produzione in lingua inglese del cartellone "Oggi come mi sento" da utilizzare al mattino all'entrata a scuola o all'inizio della lezione per creare nel bambino consapevolezza di sé, spiegando anche la motivazione. - Fruizione dell'albo illustrato "Emozioni" di Mies Van Hout e produzione di un fascicolo con gli elaborati (fogli neri e gessetti colorati) di arte-clil che rappresentavano attraverso i pesci le diverse emozioni. - Lettura da parte dell'insegnante del libro "Il piccolo principe" di Antoine De Saint- Exupery e attività di comprensione del testo. - "La danza delle emozioni" : tre incontri in palestra con l'esperta di danza terapia per dare voce alle emozioni usando il linguaggio più profondo, quello corporeo. Attraverso l'espressione corporea i bambini hanno imparato ad ascoltarsi, a riconoscere le proprie emozioni in movimento. Ogni bambino ha creato la propria danza, partendo da un ricordo, un sogno, una fantasia, un gesto, un colore… - Produzione di mandala in riferimento al laboratorio in palestra e in particolare all'utilizzo degli otto effort (sforzi o azioni di base).
EVENTUALI CRITICITÀ INCONTRATE	Il numero limitato di ore in palestra.
RISULTATI DELL'ESPERIENZA	I bambini hanno dimostrato una maggior consapevolezza di sé e anche maggiore disponibilità all'ascolto dell'altro.

TITOLO ESPERIENZA	INSIEME PER STUDIARE
REALTÀ PROMOTRICE DEL PROGETTO	Liceo A. Rosmini Rovereto
SCUOLA / ISTITUTO IN CUI È STATO IMPLEMENTATO	Liceo A. Rosmini Rovereto
ALTRE REALTÀ COINVOLTE	Da quest'anno scuola media Negrelli
DESTINATARI	Alunni del biennio che hanno difficoltà di concentrazione e di continuità nel tempo di studio, capacità non sempre adeguata di approfondimento, autonomia da migliorare. Alunni del triennio che presentano un buon rendimento scolastico, disponibilità di tempo, attitudine personale e facilità di relazione. Alunni scuola media.
PERIODO DI ATTIVAZIONE	Prima fase: durante l'anno scolastico da ottobre a maggio, 3 pomeriggi la settimana per due ore. Seconda fase: durante il periodo estivo.
MOTIVAZIONI DA CUI È NATA L'ESPERIENZA	Dal bisogno degli alunni più piccoli (biennio) di essere supportati nello studio e nel fare i compiti.
FINALITÀ E OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA	Obiettivi fondamentali e vantaggi acquisiti sono di natura sia cognitiva che affettiva, tanto in chi viene seguito quanto in colui che si pone come tutore. Lo studente fruitore, per la vicinanza di età con lo studente di poco maggiore, vive un processo di identificazione che ne favorisce l'apprendimento. Lo studente tutore acquisisce fiducia in se stesso, senso di responsabilità, viene rafforzato in lui un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento e della struttura scolastica. Viene favorito lo sviluppo del senso comunitario, con ricaduta sul piano scolastico.
FASI E AZIONI IN CUI SI È ARTICOLATA L'ESPERIENZA	Si tratta di una proposta di studio cooperativo, di aiuto da studente a studente, che rafforza l'offerta di supporto della scuola ad alunni in difficoltà e non. 1) Alcuni studenti del triennio a disposizione di un gruppo di studenti del biennio (è sempre prevista la "supervisione" di uno o più docenti) 2) uno studente del triennio con uno studente del biennio che si è iscritto precedentemente su un apposito registrino. È sempre prevista la "supervisione" di uno o più docenti. Da quest'anno un gruppo di studenti si recano alla scuola media Negrelli per aiutare gli insegnanti nel lavoro di laboratorio pomeridiano
EVENTUALI CRITICITÀ INCONTRATE	A volte il sommarsi dei progetti e certificazioni proposte ai ragazzi del triennio interferisce con il mantenimento della disponibilità
RISULTATI DELL'ESPERIENZA	ottimi

TITOLO ESPERIENZA	LABORATORI DEL FARE
REALTÀ PROMOTRICE DEL PROGETTO	Istituto Comprensivo Ala - S. Secondaria di 1° grado
SCUOLA / ISTITUTO IN CUI È STATO IMPLEMENTATO	Istituto Comprensivo Ala - S. Secondaria di 1° grado
DESTINATARI	Alunni in situazioni di svantaggio/disagio, alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA), alunni certificati, tutti coloro che sono in condizione di bisogno educativo speciale (BES).
PERIODO DI ATTIVAZIONE	Il laboratorio del fare si colloca nell'orario settimanale del mattino nei giorni di lunedì, martedì, mercoledì, giovedì e venerdì la 5^ e 6^ ora con scansione bimensile. Ogni alunno partecipa ad un solo laboratorio alla settimana e dovrà attenersi ai vincoli (tempi, modalità, risultati) precisati e concordati preventivamente con la sottoscrizione del contratto formativo personale.
MOTIVAZIONI DA CUI È NATA L'ESPERIENZA	Realizzare percorsi alternativi da integrare nei curricoli della didattica tradizionale, partendo dall'ipotesi che abilità e competenze operative così come lo sviluppo di competenze cognitive, si possono raggiungere attraverso l'esercizio e la messa in gioco di abilità in situazioni di operatività reale. Si ritiene utile creare dei laboratori nei quali i ragazzi, fuori dal gruppo classe, siano chiamati ad esercitare delle responsabilità e a rendere dei servizi alla comunità scolastica d'Istituto, acquisendo competenze certificate attraverso un vero e proprio contratto formativo alunno/scuola/famiglia, con relativa valutazione della disciplina.
FINALITÀ E OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA	Il progetto persegue l'integrazione e il recupero di ragazzi in difficoltà, sia sul versante degli apprendimenti che su quello della motivazione e interesse verso la scuola, attraverso una didattica laboratoriale basata sull'operatività, all'interno dell'orario obbligatorio.
FASI E AZIONI IN CUI SI È ARTICOLATA L'ESPERIENZA	• Si colloca in un percorso di apprendimento di cui l'alunno è consapevole (contratto); • Ha un senso per l'alunno che realizza prodotti spendibili nel proprio contesto; • Attiva strategie di progettualità, organizzazione e verifica del prodotto; • Valorizza diverse intelligenze oltre ad affinare l'abilità manuale; • Crea relazioni diversificate, migliorando le dinamiche di gruppo; • Crea competenze e abilità spendibili in altre situazioni.
EVENTUALI CRITICITÀ INCONTRATE	La difficoltà nel formare dei gruppi con alunni compatibili per interessi e carattere; per alcuni alunni un laboratorio alla settimana (2 ore) è poco; talvolta non si incontra il favore dell'alunno verso una certa attività per cui subisce la scelta fatta dai docenti; i limiti delle competenze dei docenti rispetto al ventaglio di attività da offrire ai ragazzi (sarebbe importante avere anche l'intervento di persone esterne con competenze particolari, per arricchire e rinnovare le proposte laboratoriali).
RISULTATI DELL'ESPERIENZA	Generalmente gli alunni partecipano ai laboratori con interesse, sono coinvolti fattivamente, collaborano con altri ragazzi per un progetto comune. La gratificazione del loro lavoro avviene sperimentando loro stessi ciò che hanno prodotto (cucina) o da altri che riconoscono il valore di ciò che hanno realizzato (murales, ceramica, fotografia).
EVENTUALE PARTE NARRATIVA PER COMPETARE LE INFORMAZIONI FORNITE NELLA SCHEDA	Laboratorio informatico. Rielaborazioni di immagini fotografiche al computer. Giochi da tavola. Le regole degli scacchi e della dama attraverso la pratica del gioco. Laboratorio creativo. Realizzazione di oggetti con l'utilizzo di diversi materiali. Laboratorio artistico. Interventi decorativi all'interno dell'edificio scolastico. Laboratorio ceramica. Realizzazione di manufatti con l'argilla. Laboratorio di robotica con i mattoncini della Lego. Laboratorio musicale. Laboratorio di cucina. Preparazione di alcuni piatti tipici regionali.

TITOLO ESPERIENZA	JUST YOU – SEMPLICEMENTE TU. Percorsi di pedagogia del successo per la lotta alla dispersione scolastica precoce e l'orientamento
REALTÀ PROMOTRICE DEL PROGETTO	I. C. Rovereto Sud – Cooperativa VALES
SCUOLA / ISTITUTO IN CUI È STATO IMPLEMENTATO	I. C. Rovereto Sud
ALTRE REALTA' COINVOLTE	Progetto finanziato dal: FONDO SOCIALE EUROPEO – F.S.E. "ASSE 3. ISTRUZIONE E FORMAZIONE. Obiettivo 10.1 "Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa"
DESTINATARI	27 alunni delle seconde classi della Scuola Secondaria di Primo Grado selezionati all'interno delle cinque (5) sezioni dell'Istituto.
PERIODO DI ATTIVAZIONE	Aprile 2017 - Dicembre 2017
MOTIVAZIONI DA CUI È NATA L'ESPERIENZA	Il terreno del disagio sociale, caratterizzato da situazioni familiari di deprivazione affettiva, culturale e relazionale, si è imposto come emergenza negli ultimi anni per un numero crescente di minori, ripercuotendosi sul loro assetto di partecipazione all'esperienza scolastica, esponendoli a difficoltà tali da comprometterne l'ordinato svolgimento sia dell'iter formativo sia di ciò che concerne il proprio "compito evolutivo" – ossia le sfide legate alla crescita –, alla creazione della propria identità, allo sviluppo di una propensione relazionale che consenta un'integrazione equilibrata nel gruppo dei pari e nei vari contesti di vita. Fattori tenuti in considerazione per la stesura del progetto sono stati: l'ampliarsi di contesti di vita familiare poveri, caratterizzati da deprivazione di stimoli positivi, la cultura del minimalismo, della chiusura, dell'ineluttabilità di destini di emarginazione dalle opportunità di crescita e realizzazione personale; l'iperinvestimento sui figli, con loro esposizione a una pluralità di attività extrascolastiche (sportive, artistiche, ecc.) e il correlato giustificazionismo ad oltranza di comportamenti inopportuni; il disinvestimento e la legittimazione del disimpegno; la protezione dalla fatica; l'incapacità di gestire, specie per le famiglie immigrate, la faglia tra le rigidità delle culture e le tradizioni religiose di appartenenza e l'esposizione dei figli alle sollecitazioni, gli stili di vita della modernità; l'onnipresenza del web nella vita dei preadolescenti. Come risultato della compartecipazione di questi fattori: il rifugio dei ragazzi in un "iperattivismo" cercato sistematicamente come strategia inconscia per colmare la mancanza di significati, di relazioni soddisfacenti, di riconoscimento del proprio valore e della possibilità di un altro sé in grado di rapportarsi positivamente e costruttivamente alla realtà concreta; e, parimenti, il rifugio nell'illusione di partecipare a un accesso illimitato al godimento immediato e a portata di tutti, che si sostituisce all'ascolto del desiderio autentico.
FINALITÀ E OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA	Riattivare il desiderio inteso come prospettiva per un impegno che valga la pena compiere per realizzarsi, agendo sulla dimensione desiderante del soggetto Far esperire esperienze di bellezza in atto, ossia attraversare la bolla virtuale in cui sono assorbiti i ragazzi per metterli in relazione concreta, fisica, vivente con persone che esprimono la possibilità di vivere con gusto, pienezza, realizzazione, passione la propria attività, professione, arte, e che fatica, impegno, determinazione non sono obiezioni, ma parte intrinseca e necessaria di un rapporto costruttivo e generativo con la realtà. Agire sulle determinanti psicologiche e psicosociali dell'impotenza appresa, ossia individuare – a livello individuale – gli antecedenti psicologici che determinano il disinvestimento in primis sulla proposta scolastica, ma poi anche nel rapporto con gli aspetti salienti della vita. Sviluppare self-empowerment personale, inteso come riappropriazione di protagonismo, maggiore padronanza, gusto dell'incisività, legittimazione e "autorizzazione" del proprio desiderio, anche nell'ottica orientativa, come possibilitazione di ipotesi e progetti per il futuro scolastico e professionale Agire sull'asimmetria percepita tra scuola e famiglia : ossia rilanciare - secondo modalità opportunamente facilitanti - una rinnovata alleanza tra scuola e famiglia

TITOLO ESPERIENZA	JUST YOU – SEMPLICEMENTE TU. Percorsi di pedagogia del successo per la lotta alla dispersione scolastica precoce e l'orientamento
FASI E AZIONI IN CUI SI È ARTICOLATA L'ESPERIENZA	Il progetto si è sviluppato su tre (3) fasi correlate in una logica processuale, che ha contemplato e integrato interventi individuali e di gruppo. Fase 1 – Presentazione e attivazione "dell'io desiderante" (Durata: 28 ore): attraverso lo svolgimento di quattro (4) incontri con persone/testimonial che svolgono professioni a forte connotazione motivazionale che sono state individuate sul territorio; Fase 2 - Laboratorio di self-empowerment. Il laboratorio di self-empowerment è stato sviluppato su tre momenti complementari: nella prima giornata è stato somministrato un test denominato batteria di internalità per una prima profilazione individuale di ciascun allievo in relazione alle determinanti che si ritiene impattino negativamente sul suo statuto psico-emotivo nell'affrontare la realtà e le sue problematiche. Successivamente sono state proposte alcune esercitazioni da svolgere individualmente: a) l'autoritratto (con l'uso di cartelloni, riviste, forbici e pennarelli) che facilita l'espressione e il racconto degli aspetti desiderati e temuti del Sé; b) la margherita delle possibilità , che consiste nell'invitare i ragazzi ad esplicitare su ciascun petalo (lasciandone uno vuoto) della margherita disegnata su un cartellone alcuni sé possibili (di studio, di professione, di relazione, ecc.). A questa è seguita un batteria di colloqui individuali (1 ora pro capite per ciascun ragazzo). Successivamente è stato organizzato un outdoor di self-empowerment e team building. Le due giornate si sono svolte in ambiente outdoor (parco avventura "Le Busatte" di Nago e attività di team building presso il "Bosco della Città" di Rovereto) e sono state focalizzate sull'esercitazione lungo due direttive di lavoro: il lavoro sul self, ossia focalizzato all'attivazione delle proprie risorse personali; il lavoro sul team, volto alla scoperta del gruppo (e dell'altro) come risorsa anziché come ostacolo, limite, qualcosa da cui difendersi. Le successive esercitazioni sono state strutturate su tre fasi distinte: briefing, esecuzione, debriefing. Fase 3 – Laboratorio e workshop di orientamento: attraverso l'apporto di una regista e attrice professionista (Annalisa Morsella) i ragazzi hanno scritto un testo teatrale dedicato al loro stare a scuola, al loro atteggiamento, alle loro paure. Lo hanno successivamente messo in scena dinanzi ai coetanei e ai compagni in una mattinata aperta alla presenza dei genitori. Il percorso si è concluso con un'altra batteria di colloqui individuali nei quali i ragazzi hanno messo a fuoco il valore personale assunto da questo progetto.
EVENTUALI CRITICITÀ INCONTRATE	La difficoltà di concepire un percorso simile all'interno di una strutturazione, come quella scolastica, rigida negli orari e nelle discipline; la presenza di un gruppo numeroso con persone inizialmente segnalate dai Consigli di Classe come studenti in difficoltà motivazionale e/o di rendimento; la criticità logistica caratterizzata dalla presenza di un gruppo formato da tanti alunni provenienti da classi differenti su due (2) plessi distinti; la rigida gestione delle attività prevista dal bando F.S.E. (registri, controlli, ecc.) in una situazione in cui questi alunni avrebbero dovuto assumere maggiore libertà, e volontà autonoma, di partecipazione, così come spazi per un rapporto più individuale o diretto con gli adulti di riferimento; la strutturazione a cavallo di due annualità scolastiche ha interrotto pesantemente il lavoro costringendo ad una faticosa ripresa all'inizio dell'anno successivo con un gruppo che, nel frattempo, aveva vissuto, personalmente ma anche scolasticamente, vicissitudini personali notevoli (bocciature, ecc.).

TITOLO ESPERIENZA	JUST YOU – SEMPLICEMENTE TU. Percorsi di pedagogia del successo per la lotta alla dispersione scolastica precoce e l'orientamento
RISULTATI DELL'ESPERIENZA	Non tutti i partecipanti sono riusciti a raggiungere gli obiettivi prefissati, tuttavia un buon numero di essi ha dimostrato al termine del progetto una maggiore consapevolezza di sé e una maggiore propensione alla focalizzazione di un obiettivo, con la presa d'atto dei sacrifici e dello sforzo necessari al raggiungimento dello stesso. In particolare si è potuto osservare una maggiore partecipazione alla vita scolastica e un più sereno rapporto con compagni di classe e docenti. Attendiamo i risultati del primo anno presso gli istituti scolastici superiori per comprendere se, per alcuni di essi, il percorso è risultato utile anche in un'ottica orientativa.

5. Ulteriori suggestioni tratte da passaggi qualitativi della ricerca

Al termine della raccolta dei dati effettuata attraverso il questionario, si è ritenuto necessario approfondire ulteriormente i risultati, come già anticipato nel disegno della ricerca descritto nel primo capitolo. Sono state realizzate 11 interviste esplicative ai referenti BES o del disagio scolastico di 7 istituti comprensivi, di 1 istituto superiore e di 3 centri o istituti di formazione professionale, individuati fra i referenti che avevano fornito una maggiore ricchezza di contenuti, dimostrando una solida cultura vissuta relativamente al tema dell'inclusione. Lo scopo era comprendere il processo di costruzione delle informazioni da parte di ogni singolo referente scolastico rispondente. Dalle risposte sono emerse ulteriori suggestioni – inedite rispetto a quanto emerso dal questionario – che necessitano di una specifica riflessione.

5.1. Ripercorrere il processo di rilevazione dei dati

Il primo elemento rilevato nelle interviste è il processo di elaborazione delle informazioni adottato dai referenti BES per rispondere alle domande del questionario. Tale aspetto risulta interessante perché consente di esplicitare e di portare alla luce come ogni singola scuola si organizza quotidianamente rispetto alla gestione degli alunni 'in fascia C':

> Nella mia scuola io sono la referente BES. Lo sono da una quindicina d'anni e quindi sono dati che ho e che condivido con il coordinatore di classe, che vedo regolarmente in modo formale tre volte all'anno, poi in alcune occasioni anche di più, magari con quelli di terza per preparare gli esami. All'occorrenza insomma. Quindi ho un po' lo storico, il raccordo con il coordinatore di classe e poi con un dirigente che conosce e che condivide, che si informa e che quindi teniamo un po' monitorato. Quindi se la domanda era: "Dove li ho presi", li ho presi dai miei file e dalla mia memoria, dai miei cassetti. […] Ogni anno costruiamo un quaderno. In questo quaderno mettiamo l'elenco di tutte le classi e poi io accanto a ciascuno, ogni anno a settembre mi segnalo delle cose, per esempio: c'è un Servizio Sociale? C'è un intervento di tipo educativo extra scolastico? C'è un inserimento in struttura? A scuola? Quello che fanno fuori. Quello che fanno a scuola, quindi se c'è un PEP sulla base di che cosa? C'è un orario differenziato? C'è un progetto particolare? Quindi ho una visione un po' sinottica classe per classe. (IC.01)

In linea generale si riscontra il ruolo centrale del referente BES nel coordinare la raccolta delle informazioni e la gestione delle stesse per rispondere in modo efficace e puntuale ai bisogni dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative. Tale compito è risultato maggiormente complesso in alcune realtà particolarmente frammentate a causa della conformazione territoriale. In tali situazioni si riconosce una difficoltà nell'elaborare una risposta univoca non solo rispetto alle procedure, ma soprattutto rispetto alla *vision* che il singolo plesso ha elaborato nel tempo in relazione allo specifico oggetto di studio:

> Non c'è stato un confronto a livello di Istituto sul dire: "Il nostro Istituto come la pensa su questa fascia C". È stato proprio un sentire da vari plessi come la situazione veniva vissuta, come venivano anche gestiti i casi. Ho dovuto fare questo lavoro di computer, rimettere insieme tutti i dati dei vari plessi, vedere quelle che potevano essere risposte doppie, che si equivalevano sulle varie fasce e trovare una risposta univoca per ogni domanda fatta da voi. Quindi ho fatto questo

sistema di assemblaggio delle varie cose. Ecco perché le risposte potevano essere anche contraddittorie. Perché noi non abbiamo avuto una risposta univoca come Istituto, perché dai vari plessi sono arrivate situazioni e modalità di vita diverse di questa famosa fascia C e fragilità. In alcuni plessi non ce n'erano, non esistevano. In alcuni plessi dicevano: "Per noi è la stessa cosa". In altri plessi dicevano: "No, sono due cose distinte" (IC.06)

Durante le interviste sono state frequentemente esplicitate, ad esempio, le motivazioni che hanno portato ogni singola scuola ad effettuare – o non effettuare – una distinzione fra alunni inseriti 'in fascia C' e alunni con fragilità educative:

Inseriamo nella fascia C i ragazzini per i quali è stato scritto un PEP, un progetto educativo personalizzato. Questo perché a volte ci sono dei ragazzini per i quali hai delle attenzioni nelle modalità in cui ti rapporti, nella quantità di lavoro che gli chiedi, oppure nelle modalità in cui gli chiedo quel tipo di lavoro. C'è il ragazzino che gli dici: "Sì, scrivi stampato maiuscolo, va bene". Ma non è che scrivi un PEP perché lui scrive in stampato maiuscolo. Solo hai un accorgimento di questo tipo. Oppure un ragazzino che dopo 5 minuti ti chiede di uscire, la regola è: non si esce prima della seconda ora, però con quel ragazzino lì fai un contratto, un contratto con la classe e dici: "Sì, quando Giovanni chiede di uscire, Giovanni tu esci, stai fuori tre minuti" e fai un contratto diverso, però non fai un PEP per una cosa del genere, ma riconosci una fragilità (IC.01)

[*Sul tema delle fragilità educative, NdR*] Sono degli interventi un po' più estemporanei seppur costanti nel tempo, però che riguardano l'incontro con la famiglia, l'incontro con l'alunno, la mia supervisione di una metodologia di lavoro dell'alunno, se è necessario poi filtrare, cercare di osservare se ci sono effettivamente delle difficoltà di tipo scolastico, allora passa dall'ufficio e magari fa due o tre incontri con me e studiamo insieme qualcosa per vedere un po' l'approccio. Però se passa in un progetto un po' più formalizzato allora… […] Ho altre fragilità educative, non meglio specificate, per le quali invece i genitori risultano un po' sfuggenti, quindi è più difficile. Anche quelle le ho gestite in un certo modo, però non sono andata alla fascia C, perché i genitori hanno preferito dire: "Di fronte a un disagio negli apprendimenti scolastici, c'è un comportamento così, lo sistemo io. Ci penso io. Gli prendo un'insegnante". Magari famiglie, da un punto di vista economico, un po' più sostenute. (IC.03)

Da una referente BES, in particolare, giunge una riflessione rispetto alla diversa organizzazione scolastica attorno alla 'fascia C':

Io ho fatto dieci anni fa il corso di referente BES. Si parlava di fascia C già allora. Sembrava che questa fascia C fosse in crescita anche allora, però poi siccome le risorse non ci sono state, la fascia C è rimasta lì. È rimasta sulla carta. Poi ogni scuola credo si sia mossa un po' a sentimento, possiamo dire così? Nel senso in base alle esigenze che aveva, e forse la formazione professionale prima di altri, proprio perché i ragazzi che arrivano hanno delle richieste, delle esigenze leggermente diverse. (IE07)

Riflettendo sugli alunni 'in fascia C' e con fragilità educative, durante l'intervista, sono state inoltre formulate interessanti considerazioni rispetto alla complessità del fenomeno e come sia necessario leggerlo – più o meno esplicitamente – attraverso la lente dell'ICF. In particolare, è emerso come, per questi bambini e ragazzi, sia importante andare oltre l'approccio diagnostico e come, pertanto, risulti centrale lo sguardo educativo-pedagogico dei professionisti della scuola per rispondere ai loro bisogni, che vanno ben al di là delle motivazioni che li hanno generati:

Alcune fragilità le hai certificate con una valutazione, 104, un DSA, ce l'hai ben chiaro. Per altri hai magari degli elementi e dei dati certi, delle evidenze indiscutibili. C'è un allontanamento, oppure c'è una famiglia disgregata, fragile, una malattia, delle situazioni oggettive, per cui non

sono io insegnante che devo fare una diagnosi di svantaggio, c'è. In questi casi qui, gli insegnanti si sentono legittimati e scrivono anche volentieri, se c'è da fare un PEP. Perché non hanno la responsabilità di prendere questa decisione. Penso che la cosa difficile, e qui va di formazione dell'insegnante, sia quando il ragazzino non ce la fa e il non ce la fa. […] Il DSA per esempio tu lo mandi a un medico, allora mutua un po' lo stesso meccanismo e dice: "Sei un disortografico, computer". "Ti manca un po' di qui? Ti faccio un PEI". Quando ti manca sul piano regolativo, autoregolativo, la scuola molla oppure boccia. Penso che qui ci sia bisogno di formazione, anche vorrei che i medici stessero un po' più lontani in modo da rimettere nelle mani degli insegnanti la responsabilità che è onere, ma anche onore nel dire: "Questo ragazzino non funziona, non funziona bene, non è in grado di apprendere, di stare in un curricolo più o meno standard, sono io che devo fare qualcosa". (IC.01)

Ci sono anche quelle cose lì a volte, che riguardano solo un po' i comportamenti, alcune cose che non ci tornano, però in realtà sostanzialmente è la resa scolastica e lo stare a scuola in termini disciplinari e di apprendimenti […]. Noi di solito non andiamo a cercare cause, nel senso, ne veniamo a conoscenza, cerchiamo di approfondirle, cerchiamo a volte ovviamente di lavorare con i servizi del territorio, di attivare con i genitori, di attivare i genitori sui servizi del territorio - perché non siamo noi - e quindi di mantenere con i genitori questo dialogo, cosa non funziona: "Dovete essere più presenti". Però sostanzialmente noi lo gestiamo in termini di scuola. (IC.03)

Da tali considerazioni è pertanto possibile evincere come la cultura delle istituzioni e delle singole persone rispetto al tema dell'inclusione risulti centrale nell'influenzare concretamente le azioni da queste adottate:

Abbiamo visto anche che a volte c'è l'inconsapevolezza dell'insegnante che lavora nella classe nell'avere certe fragilità in classe stessa, per cui di questo abbiamo parlato anche prima. C'è proprio, a volte, l'impreparazione di qualche insegnante nel cogliere e nel sapere affrontare, oppure forse è stato il nascondersi dietro un dito, quindi io non te la segnalo come fragilità e vivono tutti tranquilli. (IC.06)

Dipende un po' dal tipo di docente, perché la fascia C in teoria non ci sarebbe l'obbligo da parte del consiglio di classe di farsene carico, è una decisione che viene presa all'interno del consiglio di classe. Ci sono i docenti che se ne prendono carico e che se ne preoccupano, si confrontano con me, parlano con i genitori, anche se le famiglie sono contrarie, non vogliono che si sappia, non vogliono che vengano prese misure di nessun tipo. Loro comunque hanno un occhio di riguardo per questi ragazzi e non fanno magari il PEP; però ne tengono conto. Ci sono altri consigli di classe, dove dicono "Se non siamo obbligati noi non facciamo niente". (SSSG.02)

Un elemento emerso in numerose interviste è pertanto l'importanza dello scrivere e del documentare – anche attraverso la stesura di un PEP – per acquisire una maggiore cognizione rispetto ai singoli casi e per sapervi trovare una reale risposta attraverso una progettazione consapevole e non estemporanea:

Io ho la percezione che con la fascia C non facciamo altro che prendere quelle situazioni che comunque venivano gestite prima e che però scomparivano e diamo loro rilievo […]. Prima veniva gestita in maniera un po' sulla buona volontà che, secondo me, ce n'è tanta e c'è un impianto, la dirigenza spinge molto a prendersi cura di queste situazioni. Adesso col fatto di dover produrre una documentazione, mi riferisco al PEP, io lo trovo un passaggio fondamentale, perché obbliga anche il docente che magari non è così sensibile, obbliga a farsi carico. (IC.06)

Nel momento in cui tu lo devi dire, meglio ancora scrivere, necessariamente ci devi pensare, devi anche arrivare ad una consapevolezza per cui stai facendo delle cose per avere dei risultati, che quindi poi vai a rivedere quei risultati, perché altrimenti se tu non te lo rappresenti quel ragazzino che salta sui banchi, quando poi vai a fare la valutazione e stai in automatico nelle procedure scolastiche, ti arriva il registro elettronico, apro io, che sono un insegnante di tedesco, mi viene

su la finestrella che riguarda tedesco, di Giovanni, solo tedesco e gli metto il mio voto di tedesco, ma Giovanni lì non c'è (IC.01)

Con una referente è stato interessante rivedere insieme, su sua iniziativa, le diverse domande proposte all'interno del questionario di rilevazione delle fragilità educative, non entrando nello specifico dei contenuti delle risposte, ma riflettendo sulla modalità di compilazione:

Quando dobbiamo fare il PEP dico sempre: "*Partiamo dai punti di forza*". Facile rilevare le criticità, altrimenti non serve il PEI e il PEP. Non serve uno strumento didattico personalizzato. Però per programmarlo devi partire dalle risorse della persona, non solo dalle risorse negative, quelle che sono le utilizzate. Spesso quelle mal utilizzate sono quelle positive che appunto non vengono colte. Oppure intenzionalmente questi ragazzi le esasperano, le esagerano, le piegano, le declinano in una maniera negativa. Il fatto di dire: "Scriviamole, diciamole". Secondo me è importante. È fondamentale. (FP.01)

"*Presenza di una relazione. Se si quale, se no perché*". Secondo me serve sapere perché quel ragazzino lì non ce l'ha una valutazione. Fa la differenza "non l'ho mai mandato, non l'ho mai inviato, il genitore non vuole". A volte i genitori non vogliono e te lo dicono, quindi non accettano l'invio, oppure accettano, ma poi non portano a termine il percorso e anche qua sono cose diverse, capisci? […] La famiglia che non va perché ti dice: "No, non vado, non ci credo", poi tu ci metti un tipo di rapporto che è molto diverso da quella, i nostri nomadi, zingarelli, tutti sbrindellati. Se io non li accompagno e non faccio la telefonata giù all'azienda, loro non… Ma non perché non vogliono, ma perché sono disorganizzati, si perdono. Allora l'accompagnamento è diverso. All'altra famiglia che invece dice: "No, perché non voglio", allora faccio un altro lavoro. Lascio che passino due mesi. Torno con qualche altro elemento. Cerco di conquistarli alla causa, ma faccio un lavoro completamente diverso. (IC.01)

"*Inserito in fascia C. Se sì, da quanti anni?*". Questo è fondamentale […] che tu ce l'abbia da un anno, da tre da sette, fa una grossa differenza". Io penso ai miei e scorro. I primi due erano due ragazzine pepate, come diciamo noi, l'ultimo anno. Poi tu vedi che queste qua sono in terza media e in dispersione da due, quindi hanno 16 anni e il PEP ce l'hanno quest'anno, allora, prima cosa avevano fatto? […] Se tu dopo 5 o 6 anni ce l'hai ancora lì il PEP, e noi ce l'abbiamo ancora lì, dici: "Accidenti, però. Da questo abbiamo tirato fuori un po' troppo poco, perché ce l'abbiamo ancora su un binario molto speciale, in prima media". (IC.01)

"*Piano educativo personalizzato: se sì, mese di compilazione*". […] Perché tu un PEP allora lo puoi fare al secondo quadrimestre. In prima media, ottobre è ancora un mese molto fluido. Esplorazione, vediamo come funziona, chi sei, chi siamo, come lavoriamo e quindi dai del tempo. Lo dai un po' a tutti, a qualcuno magari un tempo un po' più lungo. Anche per vedere dietro chi ha che lo sostiene, quando va a casa con i compiti, dov'è che li mette questi compiti, il libretto, chi firma e tutte queste cose qua hanno bisogno di tempo, quindi in prima media, insomma… A meno che non sia una cosa proprio eclatante con un passaggio dalle elementari già dove tutto è stato esplorato. (IC.01)

"*Bisogni individuali*" e "*Strategie proposte*": se tu hai chiaro il bisogno, allora la strategia è coerente. (IC.01)

"*Strategie proposte a livello familiare ed extra scolastico*". Di nuovo anche questo è utile, di nuovo per il discorso di avere la consapevolezza di quello che fai, delle tue azioni. "*Ma di familiare non facciamo niente*" – mi dicono. Ma non è vero, perché a volte… Le udienze, i colloqui con le famiglie… Noi abbiamo delle udienze fisse durante la mattina oppure quelle generali. Lavoriamo in questo quartiere dove i tipi di contratto lavorativo, ché è in generale per moltissimi, ma lì in particolare, è veramente… È quartiere debole da tutti i punti di vista […] Se hanno uno straccio di lavoro, la mamma che ha uno straccio di lavoro, molto spesso è in nero, non è che può prendersi il permesso. […] Cioè se tu qua scrivi "*Zero strategie proposte a livello familiare*", è zero. Dove

la strategia può essere che la mamma la vedi alle otto meno un quarto. Alle sei e un quarto di sera. Alle ore mensa, cioè fuori dei tuoi orari di servizio o di udienza. Quella è una grandissima strategia, chiamare la mamma nell'orario in cui quella mamma è lì, è PEP. (IC.01)

"*Qualsiasi cosa si ritenga utile per completare la situazione dell'alunno*". Sì, qua ho scritto "serve". Ho messo rom, carcere, separazione conflittuale, malattie in fase acuta. Questi sono degli elementi conoscitivi che il consiglio di classe deve mettere sul tavolo quando fa un PEP. (IC.01)

5.2. Ulteriori elementi non colti attraverso l'utilizzo di un singolo strumento di rilevazione

Dalle interviste sono emersi alcuni ulteriori elementi non riscontrati nelle risposte del questionario, ma che si ritiene interessante evidenziare per delineare una rappresentazione più ricca e attestante la complessità della realtà quotidianamente vissuta nelle scuole. Ad esempio, rispetto alla costruzione dei dati:

Noi abbiamo un sistema in piattaforma, per cui siamo tutti visibili nel sistema informatico. Ogni insegnante se lo compila per la propria disciplina, insieme all'insegnante di sostegno, se c'è, o da solo. Nel momento in cui sono stati identificati i bisogni dal gruppo ristretto, ci lavora e poi ognuno lo può visionare e vede quello dell'altro. […] Non è che vede solo la sua parte. C'è il suo spazio, però nello stesso tempo possono vedere. E questo vale sia per i certificati che per i non. Se li abbiamo in PEP è la stessa cosa. Cioè ognuno può, in base alle caratteristiche, in qualunque momento andare a leggersi quali sono gli obiettivi o cosa deve modificare andando avanti. Per cui diventa a più mani la compilazione. Ogni insegnante è responsabile del suo pezzetto. Non sono io che compilo tutto. Ognuno per ogni ragazzo fa questo lavoro qui. (FP.02)

Inoltre, se la maggior parte degli intervistati ha affermato di essersi sentita complessivamente rispecchiata, come istituzione scolastica, nelle risposte da loro stessi formulate e, più in generale, nei risultati elaborati e condivisi in itinere con i referenti scolastici durante gli incontri di restituzione, in alcuni casi è invece emerso come essi non si siano "*sentiti molto rappresentati*" (FP.03). Riportiamo a seguire i termini dell'argomentazione proposti dai referenti dell'istituzione scolastica intervistati:

La distinzione tra fascia C e fragilità non la condivido nel senso che mi sembra l'anticamera... Anche la fragilità ha bisogno dell'attenzione di cui ha bisogno la fascia C. Infatti noi abbiamo unito sostanzialmente le due cose, anche perché dire chi è fragile e chi è in fascia C… Chi è fragile spesso ha un ambiente anche socio-culturale simile alla fascia C, per cui mi è sembrato come quelle minuziose… Insomma, che non mi davano senso. (FP.03)

La sensazione che avevo io era che fosse emerso dalle risposte dei vari colleghi un mondo ancora molto, se vuoi, magmatico e disordinato., Io personalmente ho avuto la sensazione che da quella veloce mappatura che avete fatto, c'è un sacco di strada da fare. Per noi erano cose in un qualche modo, almeno in parte, superate qualche anno fa. […] "Saltare dei capitoli"… Cioè, non si parla di quello, quando parli di fascia C. Parli di un discorso di competenze, per cui la materia è uno strumento. Capisci? È proprio il modo diverso di far scuola. (FP.03)

L'altra cosa della restituzione che ci aveva un po'… Era emerso in più punti il discorso dei laboratori: "sfigato" uguale "fare". La cultura deve dare invece strumenti. Devi cambiare il modo di dare cultura. Rendergliela appetibile. Riprendi un po' le competenze di base, dopo vedrai che loro arrivano. (FP.03)

Si ritiene opportuno soffermarsi non tanto sulla non rappresentatività delle risposte, quanto sul significato sottostante, per formulare una riflessione di carattere generale che

vada al di là dello sguardo su una singola realtà. Sia nell'ambito delle interviste, ma ancor di più dai risultati del questionario, è infatti emersa la necessità di una maggiore flessibilità in termini operativi, per meglio rispondere ai bisogni degli alunni 'in fascia C'. I referenti di due realtà – di diverso ordine e grado, ma molto simili per bacino d'utenza (utenza determinata per un ente dalla collocazione territoriale, per l'altro dalla tipologia di istituto) – hanno evidenziato con forza prorompente, come tale flessibilità sia invece possibile in termini di:

- **tempi:**

  È un alibi […]. Delle persone, illuminate da questo punto di vista, dicono: devo fare la cosa che mi permette di raggiungere il risultato. Se devo raggiungere il risultato faccio delle cose coerenti con il risultato che voglio raggiungere. L'orario me lo impedisce? Cambio l'orario. Dopodiché l'orario è previsto che dal punto di vista normativo abbia 30 ore settimanali, 10 di italiano, 4 di matematica, quelle le facciamo, però non sta scritto da nessuna parte che […] devono essere 3 di tedesco alla settimana. C'è scritto che devono essere 900, o quasi 1000, in un anno. […] Questo è sul vincolo degli orari… e sugli orari si può fare tantissimo. (IC.01)

  Noi abbiamo derogato moltissimo sul numero di ore massime di frequenza, sulla frequenza minima in seconda. Abbiamo derogato tantissimo. Parentesi, molto spesso sono ragazzi molto intelligenti che hanno una capacità di leggere le cose, quindi ci arrivano abbastanza in fretta. Tu deroghi. Le competenze le ha raggiunte, noi li accompagniamo all'obbligo scolastico, in terza… […] È più una flessibilità interiore nostra, mentale, non è una flessibilità… Poi devi prenderti la libertà di essere flessibile su ritardi, entrate in ritardo, uscite senza permessi… Che non vuole dire accettarli. Lì, ne prendo atto, però ti devo portare… Cioè, non è più il prerequisito. La frequenza, in alcuni casi, non può diventare un prerequisito. (FP.03)

- **spazi:**

  La flessibilità didattica e creare un setting d'aula diverso, non te lo impedisce nessuno. Lo puoi fare tu. Noi abbiamo capito il primo anno una cosa banale e semplice, che questi ragazzi non sanno gestirsi il materiale scolastico, allora abbiamo messo degli armadi dove all'inizio mantengono i loro quaderni e i loro libri e le scarpe da ginnastica, poi pian pianino devono imparare, infatti in seconda già è un po' meglio. La cattedra non è al centro, assolutamente, ed è occupata da loro spesso. La classe si riempie dei loro cartelloni. Quindi per fare didattica e relazionarti in modo civile, non serve avere il mandato del Presidente. (FP.03)

- **strategie didattiche:**

  L'altra cosa grossa difficile è lavorare sulle procedure e gli strumenti della valutazione, perché sembra facile, ma non è così. Modificando il percorso, aprendolo ad esperienze diverse, adesso per dirla in modo brutale, se tu non fai tutti i contenuti di matematica secondo il programma nazionale… Una volta era facile, da Roma arrivava il programma, tu facevi il programma e poi valutavi, pesavi quanto sa, quanto non sa di quel programma. Invece tolto il programma, fatta una progettazione di piccoli gruppi di singoli, il percorso diventa un percorso individuale e quindi anche la valutazione degli esiti non è che puoi mettere su una maschera come quelli degli INVALSI, tocca trovare degli strumenti che valutino il percorso che un ragazzino fa e l'efficacia delle proposte fatte. […] Sui BES sta benissimo, perché quando tu vai a valutare degli esiti non di acquisizione di conoscenze, ma di competenze, tutti i ragazzini che fanno i loro percorsi più o meno individualizzati, ci cadono dentro bene in piedi. Perché vai a vedere quello che c'è e quello che riescono a fare dopo che tu hai messo lì un percorso particolare (IC.01)

  Anche dire: "c'è un programma", è una scusa, anche perché non c'è tanto il programma, ci sono le competenze. In questo è il vantaggio della competenza, che ti permette di creartelo il programma. I contenuti possono essere quelli, ma i contenuti in più puoi affrontarli come vuoi. […] Ci vuole una forte motivazione e ci vuole un enorme supporto istituzionale e un mandato politico molto

chiaro. Io riprendo l'esempio di quando dieci anni fa si faceva il passaggio alle competenze. Il passaggio alle competenze nella FP trentina è stato seguito e monitorato in maniera squisita, dopo 4, 5, 6 anni di lavoro duro. […] Perché lavorare con gli esperti era bello, però anche pesante. E le riunioni plenarie con tutta la formazione professionale, e i gruppi di lavoro, cioè, il mandato istituzionale era quello che si doveva cominciare a ragionare per competenze (FP.03)

Per superare le rigidità sono fondamentali da un lato motivazione e volontà individuale, dall'altro un chiaro mandato istituzionale e politico:

Mi sembra che il lato umano ancora delle persone ha un grandissimo ruolo in questa cosa e penso che siano importanti i rapporti fra le persone, perché si riescono anche a superare degli ostacoli se c'è questo minimo di affiatamento e di volontà. Le persone sono importanti con il loro vissuto, con le loro esperienze, con la loro voglia di farsene di esperienza (FP.02)

Qui la cultura dell'inclusione, della fascia C non è ancora patrimonio condiviso, allora l'operazione, secondo me, fondamentalmente è la chiarezza istituzionale e politica, cioè a scuola questi ragazzi ci devono venire o non ci devono venire? Se ci devono venire mi devi dare delle risorse, quelle che servono, non di più non di meno, ma poi deve essere un mandato istituzionale. […] Deve essere una scelta politica. Forse questi incontri all'inizio mi potevano dimostrare un'attenzione politica. Infatti sono molto curiosa di vedere: "E dopo? Cosa accade? È un'altra ennesima ricerca che rimane lì o è la Provincia che prende atto e dice: 'Hanno diritti e hanno doveri questi ragazzi' ". […] Ci vuole una forte motivazione e ci vuole un enorme supporto istituzionale e un mandato politico molto chiaro (FP.03)

5.3. L'effetto trasformativo della ricerca

Dalle parole degli intervistati è inoltre emerso l'effetto trasformativo percepito dai referenti BES e derivante dalla partecipazione al progetto di ricerca. La trasformatività è stata declinata nei termini di:

- **acquisizione di una maggiore consapevolezza, a più livelli:**
  "Sì, ma allora cambia qualcosa? Ci danno più risorse?" [*domande poste dai colleghi della referente BES rispondente, NdR*] "Calma con le risorse, perché…". "Perché se serve, ci diano più risorse". Ho di nuovo presentato dal mio punto di vista che ci fosse di nuovo una ripresa del settore, una conoscenza di quello che sta avvenendo intorno e sulla fascia C ci fosse una consapevolezza maggiore anche in Dipartimento, di quali fossero i numeri, di quali fossero gli impegni che le scuole mettono in campo. (IC.01)

  Mettere ordine nelle nostre percezioni, perché a volte io so un po' tutto di tutti, però magari qualcosa mi sfugge. Invece, in questo modo dovevo chiarire bene chi c'era, chi non c'era in questa fascia, chi rientrava, chi non rientrava. E anche il vedere proprio nero su bianco quello che poi viene fatto […] ho fatto un pochino di ordine, ho visto, ho capito anche bene quali sono le strade intraprese (IC.04)

- **percezione di ascolto autentico e valorizzazione delle esperienze e dei punti di vita dei rispondenti**
  Sono contenta di avere fatto questi ragionamenti nel focus group. Non avevo aspettative perché non capivo bene su cosa dovessimo lavorare. Però mi è piaciuta questa cosa che dobbiamo riflettere. Pensavo fosse un discorso più… Dice: "Mi hanno chiamato. Ma vedrai che tutto sommato sarà per tagliare ulteriormente, perché non vorranno più spendere". Invece è stato un confronto interessante. Ci avete dato anche spazio. […] Ci avete dato molto spazio, per condividere anche il tipo di questionario. Anche proprio all'interno di questo gruppo avete cercato di cogliere qual è un bisogno sentito più profondamente rispetto a tutti. Io penso che sia questa fatica che

sentiamo anche. Cioè, questa didattica inclusiva cosa comporta? Comporta che faccio un corso? Imparo che tutto sommato posso dividere la classe in qualche gruppo? È questo? Cos'è per me fare scuola in questo modo? Raccolgo dei risultati o mi creo ulteriori problemi? Bisogna mettersi in discussione. […] Non è la risorsa in più che fa la differenza. Perché se tu non ti metti in discussione come insegnante, finisci poi per fare le stesse cose alla fine. Non cambi e crei un altro sottogruppo nel tuo gruppo di cattivi. (IC.03)

- **attivazione di un dialogo e di un confronto, interni ed esterni al singolo istituto/scuola:**

  È questo che è stato anche positivo, perché ha fatto intanto discutere i colleghi. Poi naturalmente il plesso è diverso e le teste sono diverse, però si è cominciato a parlarne e avere un'attenzione diversa. Io l'ho vista in positivo su questo. Poi il lavoro che hanno fatto i colleghi è stato buono. Nel rimettere a posto tutte le risposte io ho tenuto buone tutte le risposte. Ecco perché poi mi avete anche chiesto di essere un pochino più precisa, perché sinceramente potevano essere in contraddizione queste risposte. Quindi il grande lavoro è stato quello. Per noi è stato positivo perché è stata la prima volta che ci siamo trovati… (IC.06)

  Poi quando c'è stato l'ultimo incontro [*l'incontro di restituzione in itinere ai referenti BES, NdA*], invece, mi sono trovata con scuole con un'organizzazione diversa, con un'utenza molto diversa ma che comunque avevano in comune a noi questa forte attenzione, questo forte ascolto e poi in base alla situazione la risposta. Su questo mi sono rilassata, poi è stato interessante capire il diverso tipo di risposte che danno, la diversa tipologia di utenza, che è molto diversa dalla nostra. Quella che loro identificano come fascia C è un'utenza che noi non abbiamo proprio e sapere che esiste anche questo mi prepara rispetto alla possibilità chissà può essere che ci capiti. Una maggiore attenzione con la fase di accoglienza e ha abbassato la mia preoccupazione, davvero ero preoccupata. Mi sono messa in crisi. (IC.06)

- **implementazione di nuove pratiche:**

  All'inizio la curiosità. Poi stimolo verso questo nuova terminologia di 'fragilità' che poi mi trovo adesso ad utilizzare molto di più. L'ho portata anche al Collegio Docenti l'anno scorso quando ho relazionato sulla mia attività svolta quest'anno come referente, anche perché trovo sensibilità e ritorno da parte dei colleghi, molto interesse in generale, quindi per me è stata stimolante. […] L'ho utilizzata nella formazione classi. Stiamo formando con la Commissione le classi prime di un altro anno, quindi dal bacino dei 4 Istituti delle primarie dobbiamo distribuire gli alunni sulle 4 sezioni. Il nostro Istituto parte dai casi di difficoltà. Io utilizzo molto i colori lo dico subito. Quindi futuri 104, DSA, fasce C, e ho usato anche le fragilità, come vede nelle varie classi. […] Come dicevo io utilizzo molto il colore, perché poi nella distribuzione c'è una maggiore visibilità. Come vede mi ha creato curiosità e mi ha dato stimolo anche ad utilizzarlo, cosa che l'anno scorso, sì, avevamo messo "difficoltà", ma lo abbiamo utilizzato nello specifico. Anche colleghi hanno condiviso questa prospettiva di attivare fragilità perché si ritrovano, soprattutto con colleghe delle scuole secondarie, dove ci arrivano alunni delle primarie che sono segnati come fragilità, poi molto spesso alle elementari c'è un certo tipo di richiesta didattica, poi alle secondarie c'è un altro tipo di richiesta magari più selettiva, più importante, difficile, quindi queste fragilità, già conoscerle, sapere che ci sono è importante […] Sembra che crei un ulteriore fascia, la fascia D, però sostanzialmente no, anche perché notiamo, pensavo proprio l'altro giorno ad esempio, insegnanti che comunque hanno considerato le fragilità, nel senso che notano già segnali di debolezza in ragazzini nel seguire il lavoro (IC.05)

  Per me invece [*il questionario di rilevazione delle fragilità educative, NdR*] è uno strumento di miglioramento, perché la scheda, quella che avete trasmesso per la rilevazione, dove c'era scritto di mettere semplicemente l'identificativo, il genere, quella scheda lì a me serve questa estate per iniziare a impostare e rivedere il lavoro, riprogrammarlo un pochino per l'anno nuovo. Pensavo di adattarla, di usarla veramente come strumento, oltre a questo file excel. Di usarlo come sistema (FP.01)

- **delineazione di ipotesi di progettazione futura:**
  Mi sono soffermata su questa cosa che comunque è stata la cosa nuova per noi quest'anno e quello che vorrei fare io l'anno prossimo è cominciare a lavorare su queste fragilità ed arrivare a una visione più omogenea di tutto l'Istituto. […] Fare una cosa tutta uguale per tutti sarà impossibile, però di avere una cosa più… Di condividerla e infatti volevo proporre un gruppo di lavoro l'anno prossimo dove poter discutere queste cose, dove poi arrivare a dare al Collegio dei Docenti una visione univoca di quello che può essere e veramente quelle che possono essere buone prassi e le strategie per portare avanti questo campo (IC.06)

5.4. Un focus sulla figura dei referenti BES

I referenti BES, infine, hanno parlato di se stessi, del loro ruolo, di come esso risulti cruciale – in termini di *middle management* – nella rilevazione delle fragilità educative e nella progettazione di interventi per rispondere ai bisogni degli alunni con tali fragilità, nonché delle difficoltà e degli ostacoli incontrati.

Dalle loro parole emerge in primo luogo il loro ruolo di figura intermedia, in senso sia verticale sia orizzontale, che si esprime attraverso azioni di mediazione, coordinamento, supervisione e indirizzo:

> Nelle dinamiche di consiglio di classe i dirigenti non hanno la possibilità di entrare, a meno che non siano… Ma sono delle eccezioni. Io ne ho uno che entra e fa. Ma la maggior parte non ha il tempo. Molti neanche la competenza. Forse non è neanche il loro ruolo, non so. Però modificare qualcosa là, fa modificare molto dell'organizzazione, proprio della proposta alla classe e ai singoli. Qui credo ci vogliano delle figure intermedie come un referente BES. (IC.01)

> Io sono dedicata a questo: a fare questa funzione di coordinamento. Controllo tutti i passaggi, gestisco degli alunni dalla prima area alla seconda area. Decido come è formato il gruppo classe, nel senso quel docente lì, quello là, piuttosto che… Serve questo lavoro di filtro. Serve per non creare poi del disagio scolastico ulteriore. Se invece tu vai a caso, fai le classi, non dico a caso, però usando i parametri di provenienza e paese. Io invece mi prendo tutti questi alunni e poi li sistemo, ma anche in base alle personalità dei colleghi. È brutto da dire, però so che è un bambino che ha bisogno di alto contenimento? Non posso metterlo in un corso dove ci sono in prevalenza docenti che invece si giocano la loro funzione in un altro modo, stile di insegnamento diverso. Ed effettivamente funziona. (IC.03)

> Tutto passa anche da me. Arriva un bambino o si evidenzia a un certo punto del suo percorso scolastico che questo bambino ha dei problemi, le maestre o comunque i docenti, mi contattano, mi dicono "C'è questo bambino che ha questi problemi. Che cosa facciamo?" sentiamo la famiglia, sentiamo se c'è un qualche cosa, se il problema può essere demandato a qualcuno da analizzare. (IC.04)

> Noi indirizziamo i genitori, in questi casi, ai servizi […]. Dove c'è il genitore che accetta questa cosa, che accetta il dialogo, che già per conto suo aveva visto che c'erano dei problemi. Poi in base a quello procediamo. (IC.04)

Data la complessità del ruolo, come sottolinea un'intervistata, "*quello che fa la differenza è la tenuta della referente BES*" (IC.01):

> Abbiamo visto anche proprio le qualità con cui sono compilati i dati, ma nel senso del dettaglio, l'accuratezza, la scelta dei campi. Proprio il tipo di dato fornito è la rappresentazione della solidità della figura del referente BES. È questo che ha fatto veramente la differenza, perché, come si

diceva in sede dell'istituzione, le scuole che hanno risposto più puntualmente, più precisamente sono quelle con più studenti, che sono già attrezzati con persone, come dici tu, che nel processo hanno già una quotidianità ben rodata, hanno una formalizzazione di raccolta dati ben già strutturata e consolidata e la referente BES su questo fa veramente… Nello strutturare dei processi, come dici tu, o si fa carico in prima persona, ma veramente bisogna proprio recuperare quei referenti, quel pensiero di referente BES che c'era all'inizio (IC.01)

Fondamentale risulta, pertanto, per le istituzioni scolastiche e formative, avere "una figura dedicata" per lo svolgimento di questo specifico ruolo:

L'importanza di essere in un posto, conoscerlo, sapere le sue dinamiche, conoscere gli stili dei colleghi, avere fatto l'insegnante di sostegno e quindi sapere anche tutti i colleghi… Cioè veramente ha favorito per me. Io parlo per me. È stato un vantaggio. Anche avere una figura dedicata. Dopo facciamo che la vicepreside ha messo insieme due funzioni, però funziona perché tu tieni a posto anche la documentazione, gli schedari, controlli gli incontri, partecipi, puoi vedere i genitori, sempre lavorando molto, però hai una situazione un po' più sotto controllo. […]. Distacchi di questo tipo. Ormai ad oggi sarebbero importanti. Investimenti di questo tipo. Cercando di evitare le figure eccessivamente specializzate come lo psicologo che non sa niente poi di come sono le dinamiche della scuola ecc., ma piuttosto colleghi o persone che hanno una provata esperienza in una serie di settori o per diversi motivi e riescono ad assumersi questi compiti. Questo funzionerebbe, legare le cose. Abbiamo scuole troppo grandi. Non si riesce ad avere sotto controllo la situazione se non sei in una situazione almeno di distacco. (IC.03)

Rispetto alle problematiche percepite dai referenti BES, sono state registrate situazioni di pesantezza e di solitudine:

Tutti i miei colloqui sono sempre mamme che piangono, papà che fanno fatica, situazioni di pesantezza più o meno fondata, più o meno reale, poi non è che dico che sono tutti… Però, non ho mai delle persone felici. Allora chi è che sta su un settore così? Capisci che appena puoi te ne vai e fai qualcos'altro (IC.01).

Ne ho parlato anche in alcuni consigli di classe di questa rilevazione. Poi non trovo questa forte attenzione. Perché è un problema alla fine della referente BES o delle persone a cui lei si rivolge. […]. Solitudine a volte, raccolgo informazioni per programmare le attività, per dare altre indicazioni, ma le raccolgo tutte da sola, e sono veramente tante e avere anche degli strumenti di registrazione efficaci, veloci. Trovo difficoltà, questa solitudine, ma anche il fatto che in alcuni casi, dove c'è questo grosso lavoro, questo impegno non c'è un'azione forte, immediata da parte degli altri soggetti, gli insegnanti ed educatori, a volte anche (FP.01)

In secondo luogo, i referenti BES hanno evidenziato la frequente mancanza di continuità nella programmazione, determinata da un significativo turnover nell'assunzione di tale ruolo:

Ho visto in questi anni un grande turn over. Questo rende difficile a volte il passaggio delle informazioni. Là dove sono rimasti gli stessi referenti nella scuola o comunque persone che si sono interessate negli anni, il passaggio c'è, le informazioni funzionano. Là dove a volte c'è stato un turnover è sempre un ricominciare da capo. Questo a volte non è del tutto positivo perché si perde un po' la memoria storica delle relazioni. Le relazioni giustamente cambiano, perché le persone cambiano, però proprio anche delle procedure. Io a volte mi trovo a dover ricominciare da capo. Colleghi che mi telefonano dalla scuola media e mi dicono: "Ma cosa devo fare?". Allora ci si aiuta, questa non è la difficoltà, però in questi anni questo vedo, che i referenti continuano a cambiare e molte esperienze, molte cose vanno perse. (FP.02)

Infine, la necessità di formazione – rivolta sia ai referenti BES, sia agli insegnanti in generale – per poter rendere maggiormente efficaci quelle attitudini individuali che rendono

i professionisti della scuola più sensibili nel cogliere ed affrontare le fragilità educative dei bambini e dei ragazzi che quotidianamente incontrano:

> Quello che gli insegnanti spesso, ma anche a volte gli educatori, riferiscono, magari su alcuni ambiti specifici: “Non siamo preparati. Non abbiamo competenza”. È vero, non ce l’ho neanch’io, sono un architetto, quindi non ce l’ho. Competenza legata ad uno studio pregresso. Penso che la competenza sia quella di vivere con questi ragazzi, di ascoltarli. Questa, l’ascolto. Spesso nell’ascolto trovi tante risposte ad un disagio, te lo raccontano. Te lo raccontano con le loro pre-occupazioni che a volte ci sono, rispetto ad aspetti che appaiono marginali. (FP.01)

Parte Quarta

Lo sguardo degli altri

Parte Quarta

LO SGUARDO DEGLI ALTRI

In questa sezione viene presentata la ricerca con i servizi territoriali introdotta nella prima parte del testo. Portare alla luce il punto di vista e le esperienze dei servizi che collaborano direttamente o indirettamente con le istituzioni scolastiche per una presa in carico congiunta degli alunni con fragilità educative, ha consentito di esplicitare elementi che facilitano o, al contrario, ostacolano, lo sviluppo del progetto di vita dei bambini e dei ragazzi, formulando, al contempo, ulteriori suggestioni per operatività future.

Le informazioni elaborate da ogni gruppo di referenti dei servizi territoriali coinvolti nella ricerca – referenti dei servizi educativi residenziali e referenti dei servizi educativi non residenziali attivi nella Provincia autonoma di Trento, referenti della neuropsichiatria infantile e della psicologia clinica dell'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari, referenti (assistenti sociali) del servizio politiche sociali del Comune di Trento, responsabile dell'Ufficio Servizio Sociale per i Minorenni del Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità – vengono dapprima presentate singolarmente e, successivamente, in formato aggregato, confrontando e mettendo in relazione quanto emerso per giungere ad un'interpretazione complessiva del fenomeno, in grado di considerare i diversi punti di vista degli enti partecipanti.

1. Il metodo di indagine

In ogni incontro, dopo un'introduzione generale rispetto all'impianto della ricerca, sono stati proposti due dispositivi riflessivi utili ad attivare un confronto fra i partecipanti, per far emergere la loro esperienza e raccogliere dati qualitativi rispetto al fenomeno. In primo luogo, è stata proposta la co-costruzione di una mappa concettuale allargata. I partecipanti, suddivisi in gruppi di 4/5 persone, hanno scritto su un cartellone – individualmente, in silenzio, senza quindi un confronto prima o durante la fase di scrittura – alcuni elementi significativi rispetto all'espressione chiave posta al centro dello stesso, ovvero "alunni con fragilità". I cartelloni sono poi passati nelle mani dei gruppi vicini e, attraverso la lettura del nuovo cartellone, è stato avviato un confronto all'interno dei piccoli gruppi. Quando il gruppo è tornato in possesso del proprio cartellone ha potuto quindi arricchirlo con nuove suggestioni, frutto del dialogo: diretto, con i compagni di gruppo, e indiretto, con gli altri gruppi. Completata la mappa concettuale, è stato chiesto ai gruppi di raggruppare in categorie le unità significative scritte nel cartellone e di formulare, al termine, una definizione di "alunni con fragilità", che riassumesse quanto emerso durante la prima parte dell'incontro. Rispetto al secondo dispositivo riflessivo proposto, ai professionisti è stato chiesto di riflettere e confrontarsi in piccolo gruppo rispetto all'oggetto di studio, ovvero gli "alunni con fragilità" e ai punti di forza e agli elementi di debolezza presenti all'interno della scuola, nonché rispetto alle opportunità e alle minacce esterne alla scuola.

La tecnica adottata è l'analisi SWOT, il cui obiettivo però non è l'analisi di un'iniziativa specifica e la valutazione della sua fattibilità, bensì la co-costruzione di una fotografia

della scuola oggi attraverso uno o più sguardi esterni ad essa, ma concorrenti nel determinarne lo stato vigente. È uno strumento utile per la sua valenza sintetica, ma rappresentativa, che consente la messa a fuoco degli elementi che caratterizzano il fenomeno oggetto di indagine in correlazione con gli ambiti esterni, ovvero con le diverse agenzie territoriali con le quali la scuola quotidianamente dialoga. Il quadro che emerge può offrire molteplici suggestioni per la pianificazione strategica futura.

2. Elementi emersi negli incontri con i referenti dei servizi territoriali

2.1. Esiti dell'incontro con i referenti dei servizi educativi non residenziali (centri diurni, centri aperti, centri di aggregazione)

Dal dibattito preliminare è emerso come il fenomeno degli alunni 'in fascia C' stia diventando più chiaro, grazie alle rappresentazioni che emergono dalla letteratura del settore e dalle ricerche sul campo. Tale chiarezza riguarda sia i bisogni di questi bambini e ragazzi sia l'entità numerica del fenomeno. Si rileva in particolare come essa sia molto più ampia rispetto al semplice numero di studenti 'inseriti in fascia C' e come i modelli di intervento della scuola e del terzo settore, a fronte di questi numeri, non sembrino funzionare. Risulta in particolare complesso connettere i bisogni rilevati con le risorse che la scuola può e sa mettere in gioco, non tanto in termini quantitativi, quanto in termini di qualità delle risposte. Data la numerosità e l'eterogeneità dei bisogni degli alunni, appare evidente come la classe non sia più una strategia funzionante, al punto che si stanno cercando percorsi per chi in classe non sa stare.

Si ritiene pertanto necessario far emergere e condividere ciò che esiste nel territorio, ma che non si conosce e che è interessante osservare, e magari diventarne parte attraverso modelli ibridi scuola-territorio, pensando così sempre più in termini di comunità educante. Per creare una rete fra scuola e agenzie territoriali, è necessario scardinare le rigidità e adottare un linguaggio comune per facilitare la creazione di una connessione fra realtà ed esperienze esistenti, poco coordinate fra loro e non inserite in un contesto di sistema. Questo richiede di adottare una visione del minore più ampia rispetto a quella proposta dal singolo ente o servizio cui si appartiene, facendo invece interagire i diversi progetti afferenti alle molteplici realtà che si occupano di lui, in una prospettiva di progetto di vita. Ed è inoltre necessario riflettere rispetto a come progettare un intervento rivolto al singolo studente all'interno di questo ampio orizzonte. Vi è la necessità di recuperare una visione comune a partire dalla persona, non dal suo ruolo (il bambino, non solo l'alunno), passando concretamente, ad esempio, dal paradigma dell'insegnamento a quello d'apprendimento. Una strategia efficace che il privato sociale cerca di mettere in atto quotidianamente è far partecipare i bambini e i ragazzi ad esperienze di apprendimento meta-cognitive nelle quali sperimentare benessere e successo: "*Far fare loro cose belle che facciano dire al ragazzo: "Ma sono stato io?!*". Risulta però oggi necessario che tali percorsi, altamente strutturati, abbiano un riconoscimento formale a livello curriculare, per poter attestare concretamente il risultato raggiunto, in termini di miglioramento, da parte dell'alunno.

Infine, un nodo della rete particolarmente debole, secondo quanto emerso dal dibattito, risulta essere la famiglia. Quando vi è la presenza di una famiglia strutturata alle spalle del bambino o del ragazzo, mediamente gli interventi risultano avere un esito positivo. Ci si interroga pertanto sulle modalità per coinvolgere e accompagnare le famiglie in difficoltà, come instaurare con loro una relazione efficace. Gli strumenti fino ad oggi genericamente messi in atto dalla scuola, non risultano incisivi: i colloqui non sono sufficienti

e agli incontri di sostegno alla genitorialità prendono parte sostanzialmente i genitori già 'virtuosi'. Conseguentemente, quando le fragilità educative sono fragilità familiari, ci si ferma. La forte asimmetria e la non valorizzazione presumibilmente percepita dalle famiglie da parte della scuola possono forse essere scardinate promuovendo spazi di reale partecipazione dentro e fuori la scuola molto presto – dall'asilo nido – al fine di creare una relazione autentica e una visione educativa condivisa. Tali strategie vanno proposte a tutte le famiglie in quanto è opportuno lavorare in una prospettiva di promozione della genitorialità che, mirando al miglioramento della qualità educativa delle relazioni familiari, sia funzionale anche a obiettivi preventivi. Non c'è più una distinzione così netta fra chi ha bisogno e chi no: sono bisogni trasversali fra fasce economiche e sociali per cui un eventuale intervento deve coinvolgere tutti.

Dall'analisi SWOT elaborata dai referenti dei servizi educativi non residenziali sono emersi i seguenti elementi:

Punti di forza (interni alla scuola)

Universalità: tutti accedono alle scuole
Spazi: ricchezza delle scuole trentine negli spazi interni
Relazione della scuola con il territorio molto efficace nel territorio non urbano
"Luogo di socializzazione": contesto dove i ragazzi socializzano
Contatti con i bambini e ragazzi
Contatti con i genitori
Spazi, risorse materiali
I singoli fanno la differenza
Disponibilità ad accogliere proposte
La scuola può intercettare i bisogni coinvolgendo tutta la popolazione
Ci sono insegnanti sensibili e dirigenti attenti
La scuola valorizza / ascolta il terzo settore e cerca di aprirsi al territorio
Ha una valenza istituzionale
La valenza che la scuola ancora ha all'interno della famiglia
La scuola è una presenza rilevante nella vita dei ragazzi
La scuola è un luogo di socializzazione e relazione
La scuola ha risorse umane, economiche, gestionali

Elementi di debolezza (interni alla scuola)

Scarsa motivazione del personale docente
Difficoltà ad adattarsi a nuovi contesti
Rigidità culturale
Scuola soggetta a pressioni esterne di carattere istituzionale (CLIL, INVALSI…)
Scuola media molto fragile
Discontinuità nei cicli
Valore legale del titolo di studio
Troppe materie, troppi compiti
Scarso colloquio con le famiglie
Fragilità dei referenti BES verso il resto del corpo docente

I singoli che fanno la differenza
Essere troppo ancorati all'aspetto didattico
Insegnanti più tecnici che educatori
Non conoscono tutte le risorse del territorio
Fragilità dei singoli nel riconoscersi in un'identità di ruolo
Mancanza di riconoscimento sociale della scuola
Scarsi finanziamenti
Eccessivo ricorso all'etichettatura di situazioni / comportamenti difficili
Carenza di figure di riferimento per l'alunno che riesca a creare rete con i colleghi / con il dirigente
Mancanza di un sistema omogeneo che valga per tutti gli insegnanti e tutti gli anni
Vincoli didattici e di programma, difficoltà di riconoscere abilità extrascolastiche
Fatica a riconoscere tempi e spazi, emerge una rigidità di spazi e tempi (chiusura al territorio)
La scuola spesso ha "paura" di segnalare casi / famiglie ai servizi sociali
Mancanza di passaggio di informazioni
Mancanza di una capacità di accompagnamento e di condivisione di strategie (talvolta si sostituisce l'interlocutore es. terzo settore al posto della famiglia)
Manca focalizzazione dell'attività didattica verso l'apprendimento

Opportunità (esterne alla scuola)

Risposta differenziata ai bisogni
Percorsi differenziati
Decontestualizzazione dell'ambiente scolastico
Grande investimento sulla relazione
Multimedialità
Comunicazione
Società / comunità / famiglia partecipe
Lettura diversa del terzo settore
Presenza di reti collaudate
Sussistenza di una molteplicità di offerte (associazioni, sport, musica…)
Presenza di professionalità diverse
Visione più ampia della realtà e del territorio di riferimento
Presenza di proposte di azioni positive che accrescano l'autostima e favoriscano l'apprendimento
Tavoli di lavoro e di confronto
Associazioni / gruppi di genitori
Associazioni del territorio (sport, culturali…)
Il territorio stesso è contenitore di opportunità di apprendimento (es. prendersi cura di un bene comune)
Le offerte del terzo settore
Il vantaggi del quartiere come contesto "prossimo"
Comuni, comunità di valle sia per risorse economiche che per confronto e riflessioni condivise

Minacce (esterne alla scuola)

Multimedialità
Consumi tecnologici in eccesso
Frammentarietà di interventi
Non sistematicità degli interventi, che sono legati ai finanziamenti
Estemporaneità degli interventi
Orario scolastico troppo impegnativo
Mancanza di rete
Fragilità familiare (poco coinvolgimento, poca comprensione del progetto di vita)
Mancanza di linguaggio comune e obiettivi comuni
Frammentazione di interventi, mancanza di dialogo fra associazioni, differenze di obiettivi
Burocrazia
L'esterno (enti, terzo settore…) percepito come risorsa, ma non come competenza
Servizi educativi non residenziali coinvolti nel momento dell'emergenza e non all'interno di un progetto più ampio
La famiglia e il ragazzo non sempre hanno un progetto di vita, mancano desideri e ci si fa prendere dalla noia e dall'incapacità di attivarsi
I ragazzi faticano ad uscire di casa e condividere momenti a causa delle "minacce" esterne, mentre si è poco consapevoli di quelle interne (web, social…)
I ragazzi vivono poco il territorio, anche in modo meno strutturato

2.2. Esiti dell'incontro con i referenti dei servizi educativi residenziali per minori

Nell'ambito del dibattito intrapreso dai referenti dei servizi residenziali della Provincia di Trento è innanzitutto emerso come vi sia un aumento, non tanto in termini numerici, quanto di complessità, del fenomeno delle fragilità educative, con un alto numero di ragazzi che arrivano all'abbandono scolastico e per i quali risulta fondamentale ricostruire l'intero progetto educativo. A fronte di tale cambiamento, la scuola viene percepita come non in grado di affrontare in modo efficace tali criticità, con un conseguente irrigidimento di fronte a situazioni complesse e ai bisogni dei singoli studenti, con il rischio poi di "*giocare al ribasso, rimandando un'immagine di disinvestimento, che poi i ragazzi percepiscono*". Particolare difficoltà viene inoltre rilevata nella scuola secondaria di secondo grado e nella formazione professionale, dove le problematiche degli adolescenti – già di per sé maggiormente complesse – vengono affrontate con strategie, strumenti e metodi consolidati (laboratori, tirocini, alternanze), che sembrano funzionare non così efficacemente come si ipotizzerebbe. Viene inoltre rilevata una tendenza all'allontanamento, o meglio, ad un'inclusione solo formale e non sostanziale grazie al ricorso di risorse educative esterne, ad esempio un educatore in ambito scolastico e/o extrascolastico. Questa gestione "separata", viene sottolineato, è spesso la conseguenza ultima di un irrigidimento della società scolastica, soprattutto nella fascia dell'obbligo, in cui tutti vengono

accolti: a fronte di alte aspettative dei genitori verso i figli degli altri ("*Proprio in questa classe dovete mettere questo ragazzo!?*"), la gestione separata a volte viene scelta per mantenere una serie di equilibri. E, in risposta anche al problema della certificazione – frequentemente legato, anche esplicitamente, alla necessità di risorse – i presenti sottolineano come il problema sostanziale risieda nella capacità di andare oltre alla diagnosi:

> È necessario fissare l'attenzione sull'andare oltre e guardare al processo con un approccio complessivo per costruire contesti relazionali e luoghi fisici per costruire competenze che siano diverse dalle tradizionali. Uscire dal ruolo autoreferenziale della scuola, con una didattica elevata e differenziata. Peer education, mentoring, tutoring, comunità educante con associazionismo e realtà educative del territorio per supportare questi ragazzi con carriere davvero difficili. Ipotizzare insieme strategie perché, oltre a questi ragazzini, ne possano beneficiare tutti.

Durante la discussione sono emerse esperienze positive o "*avveniristiche, tipo lavoro sulla zona gialla, ma ora siamo tornati indietro…*". Come sottolineato nell'ambito di questo progetto – riflettono i referenti – la scuola trentina ha "*alle spalle anni di attività e di esperienze interessanti*", ma la trasferibilità e il perdurare delle buone prassi non sono fatti automatici che, se non vengono messi a sistema, rischiano di restare come "fuochi d'artificio". Serve pertanto una responsabilità condivisa e un senso di costruzione comune, indipendentemente dalla targhetta e dal nome del progetto. È importante agire in un'ottica di sistema e di complessità dell'azione, perché solo in questo modo è possibile rispondere a bisogni complessi.

Affinché qualunque progettazione abbia un esito positivo è fondamentale, secondo i referenti presenti, che si attivi una rete educativa di presa in carico di ogni singolo bambino o ragazzo con fragilità che includa, oltre alla scuola, le famiglie, i servizi sociali e sanitari, le realtà del territorio, i servizi educativi residenziali e non residenziali. Tale approccio consente ad ogni figura di cura significativa, che interagisce con il minore, di inserirsi e contribuire ad una progettualità comune. Pur sottolineando come vi sia ancora timore nel procedere con una segnalazione, è fondamentale il confronto con i servizi sociali del territorio per andare oltre l'alunno e vedere il bambino. Fra le esperienze positive di rete descritte si evidenzia, ad esempio la richiesta da parte di un istituto di formazione professionale di incontri nel passaggio fra scuola media e superiore, non per creare già percorsi differenziati, ma per comprendere il quadro delle situazioni che stanno per arrivare. Viene inoltre riferita la sperimentazione di incontri che prevedono il coinvolgimento dell'assistente sociale, degli educatori, del minore e della sua famiglia, in cui l'esperienza del minore e della famiglia viene messa al centro; l'esito di tali incontri è un progetto educativo che include impegni che tutti i componenti si prendono rispetto ai problemi rilevati.

In questo panorama descritto da loro stessi, i professionisti delle strutture territoriali residenziali affermano che le loro realtà corrono spesso il rischio di essere come "*contenitori, luoghi in cui depositare situazioni di criticità, situazioni che sono di difficile gestione in ambito scolastico e disciplinare*". Certamente si riscontrano casi di particolare criticità, in particolare la difficoltà di gestire ragazzi non in giovanissima età, per i quali gli assistenti sociali possono fare ormai poco; oppure l'arrivo in corso d'anno di bambini con storie pregresse anche molto precarie e senza le certificazioni anche quando necessarie.

In particolare, laddove poi emergono disturbi comportamentali, risulta fondamentale un lavoro di integrazione.

Vi sono alte aspettative rispetto al lavoro che si svolge nelle comunità residenziali da parte di alcune scuole: "*La mattina non è riuscito a lavorare in classe, tocca all'educatore occuparsi del recupero*". A tale proposito risulta particolarmente condivisa la difficoltà di comunicare con la scuola e con gli insegnanti, in particolare laddove non vi sia un dirigente scolastico sensibile che stili un protocollo d'intesa fra comunità e scuola che preveda un'aggiunta di momenti di confronto fra consiglio di classe e servizi della comunità, oppure dove non vi siano insegnanti attenti e informati sulla situazione e sulla storia del ragazzo.

Dall'analisi SWOT elaborata dai referenti dei servizi educativi residenziali sono emersi i seguenti elementi:

Punti di forza (interni alla scuola)

Disponibilità di collaborazione
Ricerca di confronto
Mediazione educatore – comunità
Volontà del singolo dirigente sull'integrazione scuola- servizio educativo, oltre l'obbligo
Disponibilità di alcuni dirigenti ad accettare situazioni non di propria competenza
Presenza di un referente scolastico che riesce a mantenere la comunicazione con la comunità e fra tutti gli insegnanti

Elementi di debolezza (interni alla scuola)

Irrigidimento
Rischio espulsione
"Scaricare" il ragazzo/a e le responsabilità
Impulsività decisionale
Tendenza a delegare compiti prettamente scolastici alle strutture educative, con effetto di disinvestimento da parte della scuola sul minore
Fatica a modulare aspetto didattico ed educativo (o tutto o niente)
Concentrazione di situazioni complesse nello stesso luogo
Assenza di risorse nelle situazioni di disagio

Opportunità (esterne alla scuola)

Ricchezza di proposte del territorio
Associazionismo
Opportunità di creare integrazione su obiettivi educativi con realtà territoriali

Minacce (esterne alla scuola)

Rinuncia al coordinare le risorse attive su un minore per troppa complessità e rigidità operativa
Mancanza di autorità
Irrigidimento del contesto sociale rispetto ad alcune situazioni con difficoltà inserite a scuola
Aumento di abbandoni scolastici in età sempre più precoce: NEET

2.3. Esiti dell'incontro con i referenti della psicologia clinica e della neuropsichiatria infantile

Nel dibattito intrapreso dai professionisti operanti nell'ambito della psicologia clinica e della neuropsichiatria infantile è emerso come la 'fascia C' sia un'area grigia, indefinita. Nel momento in cui un bambino dimostra una fragilità viene effettuato l'inserimento in una delle fasce BES per l'attribuzione di risorse: "*La scuola rimanda a noi questa responsabilità. Non A, non B, ergo C.*". i referenti BES – sottolineano i presenti – temono l'inserimento in 'fascia C' perché non prevede l'attribuzione di alcuna risorsa. "*Prima del 2012 c'era una grande richiesta di fascia C e si convergeva su un pensiero comune. Invece, con l'uscita del documento provinciale*[7]*, non sono più state assegnate risorse per tali studenti, quindi l'inserimento in fascia C è sparito, con la conseguente impennata delle altre fasce.* Viene pertanto sottolineato ad alta voce come tale situazione sia il segno di un bias rispetto alla non assunzione di responsabilità, poiché non si possono riversare le questioni organizzative legate all'attribuzione delle risorse sugli aspetti di salute: "*Per me è di una gravità inaudita. È una questione etica e va fatta una riflessione al riguardo*". Gli psicologi riferiscono infatti di sentirsi spesso fortemente condizionati: "*O me lo certifica o non si può fare nulla, lo bocciamo*". È necessario comprendere come ad una certificazione corrisponda il reale riconoscimento di una disabilità: "*Io faccio una certificazione per un bambino con nome e cognome con una famiglia che ha fatto un percorso, non per una classe con bambini le cui famiglie non hanno mai richiesto nulla*". Si tratta di un misconoscimento della norma poiché procedere con una certificazione non significa discutere di risorse. Tale criticità si spinge fino a situazioni limite in cui "*Non c'è nemmeno chiarezza a chi si invia, psicologia o neuropsichiatria, invio a chi risponde prima, invio ad entrambe, invio all'altra se ricevo un rifiuto. Poi capita che la relazione fatta non viene neppure letta, conta solo il codice*".

Gli psicologi presenti riferiscono di essere interpellati per bambini e ragazzi con problematiche non afferenti alla sfera psicologica, bensì educativa, sociale, relazionale e culturale. Per tali casi, pertanto, procedere con una diagnosi e con un lavoro di rete non risponde ai reali bisogni del soggetto. Questa tipologia di problematiche, emerge nel dibattito, riguarda situazioni "*che non possono essere prese in carico da un servizio, piuttosto che da un altro, con un rimpallo continuo di responsabilità. Serve una risposta di rete, di cooperazione. Bisogna uscire dalle logiche note e pensare ad un utilizzo del territorio in cui anche noi entriamo, ma con un coinvolgimento responsabile anche della famiglia*".

Dal dibattito è emerso come non vi sia solamente una difficoltà nel condividere un linguaggio comune, dato il coinvolgimento di diverse professionalità, ma come attorno alla difficoltà comportamentale si sia sviluppata anche una comunicazione patologica ancor prima di arrivare al servizio fra genitori e insegnanti e fra scuola e gruppi del contesto (ad esempio i gruppi dei genitori). A tale proposito, oltre ad agire per sviluppare una cul-

[7] Il riferimento è al documento "*Bisogni Educativi Speciali - Linee guida. Attuazione del regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti*", emanato nel 2012 dal Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento.

tura dell'inclusione già dalle scuole dell'infanzia in un'autentica ottica preventiva, risulta fondamentale ritornare ad interrogarsi rispetto al significato della fascia C e del motivo della sua esistenza: "*Fatico a pensare ad una classe suddivisa per etichette: bravi, A, B e C. Pensiamo alla varietà della popolazione della gente, alla complessità, alle differenze. La scuola ha in mano il periodo più fertile dell'essere umano e non possono essere etichettati. Io credo molto nella scuola inclusiva, conosco esperienze meravigliose che riescono a rilevare i problemi e a farsene carico senza etichette. I bisogni sono nostri, a volte li creiamo i bisogni, slatentizziamo problematiche che potrebbero non esserci con un funzionamento diverso"*. Ancora, su questo tema: "*Esistono studenti che non stanno in classe, dicono che non possono tenerli in classe per questioni organizzative e le situazioni di questi studenti peggiorano in termini di salute mentale*".

Vengono, infine, rilevate problematiche legate alle tempistiche della certificazione e alla mancanza di risorse, temporali e umane: "*L'insegnante manda un bambino a settembre, fa 3-4 mesi di attesa, lo vediamo a dicembre, poi passano altri 3 mesi per attuare un percorso. Forse in 6 mesi trovano risposta*", "*Chi viene con sospetto DSA aspetta un mese, chi viene con problemi più gravi ne aspetta 3. È un lavoro non etico*".

Dall'analisi SWOT elaborata dai referenti dei servizi della psicologia clinica e della neuropsichiatria infantile presenti all'incontro sono conseguentemente emersi i seguenti elementi:

Punti di forza (interni alla scuola)

Lavorare in gruppo come insegnanti
Possibilità per gli studenti di apprendere in modo cooperativo
Possibilità per i docenti di fare vera inclusione
Possibilità per i docenti di seguire lo sviluppo in maniera longitudinale
Molteplicità di adulti di riferimento con ruoli e caratteristiche personali e caratteriali differenti
Referenti BES sensibili, attivi e formati
Dirigenti con politica di vera inclusione
Spazi adeguati e risorse strutturali
Formazione degli insegnanti
Presenza di metodologie educative moderne
Insegnanti dotati di buon senso e sensibilità umana
Coinvolgimento delle famiglie
Valenza educativa del lavoro scolastico
Possibilità di proporre percorsi educativo-didattici alternativi (laboratoriale ecc.)
Possibilità di lavoro in piccolo gruppo con supporto reciproco fra bambini
Attivazione di psicologi scolastici o sportelli di ascolto e/ o orientamento
Conoscenza approfondita del ragazzo con alte possibilità di intervento nelle dinamiche quotidiane
Professionalità, capacità pedagogica e sensibilità del singolo insegnante
Capacità organizzativa e comunicativa dei referenti BES
Elasticità nel creare percorsi didattici alternativi / non convenzionali

Elementi di debolezza (interni alla scuola)

Progetto trilinguismo (CLIL)
Preoccupazione di portare a termine il programma
Forzatura nel richiedere una diagnosi e quindi invii ai servizi per ottenere una certificazione 104 (fascia A)
Richiesta di certificazione 104 per compensare carenze organizzative della scuola
Delega all'insegnante di sostegno o all'educatore della gestione
Difficoltà nel coinvolgimento dell'intero team docenti nella condivisione dei bisogni
Numerosità delle classi
Difficoltà a costruire percorsi didattici alternativi in assenza di certificazione
Ridotta attenzione alle differenze individuali
Scarso scambio di informazioni
Mancano verbali degli incontri con il personale sanitario
Scarsa accessibilità per le insegnanti delle relazioni cliniche per la "privacy"
Poca valorizzazione della figura dello psicologo del CIC (poco usato per lavorare nelle dinamiche del gruppo classe)
Psicopatologia dell'insegnante
Difficoltà nella comunicazione scuola-famiglia
Eterogeneità culturale/sociale dei gruppi classe
Numerosità dei gruppi classe
Assenza di un linguaggio comune fra istituzioni
Attribuzione impropria di ruoli (es. richiesta di consulenze didattico-pedagogiche a operatori sanitari)
Non capillarità della formazione fra insegnanti
Invii all'azienda sanitaria spesso inappropriati
Ambiguità nella comunicazione alle famiglie
Inadeguata valutazione del problema e mancata messa in atto di provvedimenti didattici preliminari
Richieste inappropriate di certificazioni 104 per compensare carenze di risorse
Scarsa conoscenza della legge 104 e utilizzo improprio delle certificazioni
Tendenza a creare percorsi differenziati non inclusivi
Entità delle risorse rigidamente associate ad un codice diagnostico rispetto al quale il bambino è stato etichettato

Opportunità (esterne alla scuola)

Costruire progetti integrati fra i vari operatori sociali (la rete)
Accesso a Centri Diurni e/o Estivi
Possibilità di sperimentarsi in abilità non scolastiche (es. sport, attività laboratoriali) → riscatto sociale
Progetti culturali attivi sul territorio (es. biblioteca)
Risorse e progetti di servizio sociale
Centri di aiuto ai compiti
Rete dei servizi attiva

Valutazione diagnostica e di funzionamento accurate
Centri diurni o altre realtà di aggregazione (privato sociale)
Attività sportive e/o ricreative inclusive
Famiglie allargate
Sanità
Supporti all'integrazione famiglie straniere (corsi di lingua, servizi sociali, occupazione femminile, mediatori culturali)
Attivazione di reti educative e sociali
Positività di una mediazione fra i vari servizi

Minacce (esterne alla scuola)

Tempi di attesa e difficoltà nell'acceso ai servizi
Linguaggio non comune fra i vari servizi
Carenza di opportunità nelle zone periferiche del territorio
Eccessiva medicalizzazione con ricadute su una negativa immagine di sé
Famiglia poco alfabetizzata che non riesce a sostenere lo studio a casa
Conflittualità fra famiglia e scuola
Scarsa integrazione sociale ed isolamento
Distribuzione delle risorse sul territorio
Impoverimento dei legami sociali fra famiglie
Impoverimento dei legami sociali fra bambini per isolamento nel mondo virtuale
Rimbalzare le responsabilità fra servizi
Burn-out degli operatori dei vari servizi
Sovraccarico dei servizi sanitari (NPI e Psicologia)
Tempi limitati per supporto alla rete
Tempi prolungati per inquadramento diagnostico (tempi lunghi di attesa per mancanza di personale)
Difficoltà di comunicazione fra operatori socio-sanitari coinvolti
Fragilità del contesto familiare
Rischio di certificare secondo legge 104 per rispondere alle richieste della scuola

2.4. Esiti dell'incontro con i referenti dei servizi sociali

Il primo elemento emerso durante il dibattito e sul quale tutti i presenti sembrano concordare è la resistenza da parte delle istituzioni scolastiche nel segnalare i casi di particolare fragilità ai servizi territoriali. Tale fattore ostacola l'accesso ai servizi stessi – caratterizzato già di per sé da procedure complesse – con un conseguente aggravio e allungamento in termini di tempo. Risulta pertanto prioritario lavorare in primo luogo su come si segnala al servizio sociale: "*Quale procedura? quando si chiama l'assistente sociale? Non dopo tutte le altre strade. Molte volte viene percepita come l'ultima spiaggia*". "*Le persone fanno la differenza*", sottolineano alcune assistenti sociali presenti, "*e noi siamo arrivate ad un buon livello di collaborazione con i dirigenti, con un buon confronto con gli insegnanti rispetto a quando segnalare i casi, quali indicatori valutare, come e le tempistiche che ne derivano*".

Una seconda priorità individuata è continuare a lavorare in termini di pianificazione sociale territoriale, strategia in cui il ruolo vitale è costituito dalla rete di servizi che hanno in carico il bambino o il ragazzo. Si è però consapevoli che oggi è necessario "*fare un passo in più: è facile metter in piedi una rete, è difficile mantenerla in modo qualitativo*". A tal scopo bisogna "*intercettare chiunque si relazioni con questi ragazzi – anche un tavolo di amministratori, ad esempio, per coinvolgerli direttamente – vederci di più anche al di là dei paletti istituzionali in cui ci si muove. La sfida è uscire dalle proprie zone di comfort*". Altrettanto importante è la costruzione di strumenti utili, in particolare vengono annoverati i piani di comunità, schede per la consulenza informale, procedure per la collaborazione con la scuola con il consenso della famiglia, linee guida per diversità di segnalazioni e diversità di risposte.

Oltre che contribuire per una pianificazione ad ampio sguardo, la rete risulta cruciale – affermano i presenti – anche per la co-costruzione di percorsi da parte della scuola e degli enti del territorio. Si riportano, a tal proposito due esempi:

> Nella formazione professionale esiste uno specifico accordo, dato l'elevatissimo numero di sospensioni, con una cooperativa di socializzazione al lavoro alla quale possono accedere studenti in convenzione con i servizi sociali: quando non ha senso lasciare a casa i ragazzi, si pensa ad un percorso educativo per evitare il rischio drop out, sul modello dell'alternanza scuola-lavoro.
> È necessario effettuare un ragionamento su come poter preparare il terreno per i ragazzi che transitano dalla scuola media alla formazione professionale, con incontri con gli insegnanti che prenderanno in carico i ragazzi per percorsi non strutturati rigidamente sulle discipline.
> È prevista una collaborazione fra centri diurni e centri di formazione professionale. Non ti dimetto dal centro diurno in terza media, ma ti tengo agganciato introducendoti in altri percorsi agganciati al territorio tramite il fare.

Il dibattito è infine risultato anche l'occasione per riflettere su come una problematica particolarmente rilevante sia riscontrabile nelle famiglie sinti:

> Genitori con diffidenza rispetto ad ogni rappresentante delle istituzioni, drop out precoce già in prima e seconda elementare, lavoro con i dirigenti per affrontare le questioni in termini ragionevoli e non arrivare sempre tardi. Pochi arrivano alla licenza media, nessun promosso alle superiori, alle elementari molti solleciti e ammonimenti dai servizi alle famiglie per la questione frequenza. Le famiglie lasciano al ragazzo la responsabilità di frequentare la scuola e la scomoda scelta di andare contro ad aspettative silenti della famiglia che sono tacitamente contrarie alla scuola.

Fra le strategie individuate per affrontate questa problematica è emerso come prioritario il coinvolgimento di "*ragazzini con risorse specifiche per accompagnare i ragazzi che desiderano andare a scuola*".

Dall'analisi SWOT elaborata dalle assistenti sociali presenti all'incontro sono emersi i seguenti elementi:

Punti di forza (interni alla scuola)

Attenzione ai percorsi individuali
Presenza referenti BES
Apertura all'esterno
Consapevolezza della scuola di "stare" in una rete
Contatto quotidiano con gli studenti

Rapporti positivi fra insegnanti e componente scolastica non insegnante che risultano motivanti per gli studenti

Elementi di debolezza (interni alla scuola)

Assenza di personale
Carenza di competenze specifiche
Non conoscenza dei servizi sociali e delle persone che vi operano
Mancanza di una visione più globale dello studente
Passaggi fra cicli scolastici e tipologia di scuole
Non segnalazione tempestiva ai servizi specialistici
Priorità / centratura sugli apprendimenti, meno sulla formazione educativa in senso ampio
Turn over insegnanti e dirigenti
Difficoltà ad individuare situazioni a rischio
Poca consapevolezza del personale scolastico della responsabilità legata al ruolo (giuridica, etica, professionale)
Poca disponibilità al cambiamento
Poca formazione su tematiche sociali
Difficoltà ad “avere in mente” la famiglia

Opportunità (esterne alla scuola)

Definizione e sottoscrizione di protocolli, intese, linee guida
Servizi educativi esterni (semi-residenziali + associazioni)
Servizi specialistici professionali (NPI, psicologia infantile)
Tribunale dei minori (per decreti, progetti di aiuto)
Alternanza scuola / attività occupazionali / educative
Centri aperti, ricreativi e diurni da integrare con opportunità informali
Collaborazione con agenzia del lavoro

Minacce (esterne alla scuola)

Linguaggi diversi, difficoltà di comprensione
Gruppi di pari devianti
Famiglie fragili e deleganti
Tribunale dei minori (per sanzioni inefficaci)
Pregiudizio nei confronti del servizio sociale
Carenza di risorse / opportunità nella fascia adolescenziale (poca inclusione)
“Vuoto” a fine ciclo scolastico, a causa di una precedente mancata presa in carico congiunta

2.5. Esiti del colloquio con la responsabile dell'Ufficio Servizio Sociale per i Minorenni (U.S.S.M.) del Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità

Dal colloquio è emerso in primo luogo il profilo dei ragazzi segnalati dal Tribunale per i Minorenni in sede penale. Si tratta prevalentemente di ragazzi che non hanno concluso le scuole secondarie di primo grado, ragazzi pluri-ripetenti che ancora frequentano tale ciclo e ragazzi che, concluso questo ciclo, intraprendono le scuole secondarie di secondo grado con ulteriori bocciature e cambi di scuola e di indirizzo. La maggior parte di loro non conclude il percorso scolastico. Rispetto ai dati anagrafici il 90% risulta essere maschio; 16/17 anni risulta essere la fascia di maggiore incidenza, ma vi sono anche ragazzi maggiorenni che rispondono di un'imputazione da minorenni, che quindi restano all'interno del circuito giudiziario fino ai 25 anni. L'imputazione prevalente riguarda i reati appropriativi, e a seguire i reati contro la persona e la detenzione/spaccio di sostanze stupefacenti. Queste imputazioni coinvolgono minori sia di origine straniera, sia italiani, anche del ceto medio. La deprivazione culturale è un fattore sottostante che spesso si rileva trasversalmente rispetto alla famiglia di appartenenza.

Un nodo critico viene evidenziato, in particolare, nella transizione fra scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado. Ad un orientamento fragile, spesso susseguono abbandoni scolastici che risultano essere un ostacolo non solo in termini di espletamento dell'obbligo scolastico, ma per la strutturazione di attività significative per la vita dei ragazzi, in particolare per coloro che già vivono fragilità educative. È necessario fare chiarezza se esistano, nelle istituzioni scolastiche, professionisti che si prendano in carico i casi di abbandono, riflettendo con i ragazzi, rielaborando i comportamenti ed eventualmente formalizzando l'abbandono per poter accedere alle misure attive per l'occupabilità. Archiviato il percorso scolastico, laddove la dimensione scolastica non abbia un portato di valore anche per la famiglia, risulta estremamente difficile impegnare i ragazzi in percorsi di recupero. La scuola, infatti, oltre ad essere un luogo di socializzazione, di aggregazione, e a volte anche contesto di comportamenti reato – lesioni, danneggiamenti, spaccio – deve essere anche il contesto in cui questi ragazzi trovano accoglimento e possibilità di riparazione, ricomposizione del conflitto aperto dal reato. Pertanto, le istituzioni scolastiche assumono un ruolo centrale nella strutturazione dei percorsi di recupero: "*quando la scuola c'è, è vissuta come una risorsa*". È infatti molto complesso trovare un'attività significativa per i ragazzi che non vanno a scuola.

Una strategia che si ritiene funzionare è l'alternanza scuola-lavoro, nell'ambito della quale vengono pianificati percorsi integrati in cui sperimentare gratificazione e successo, sia dal punto di vista dell'apprendimento, sia del provare piacere in ciò che si fa e nel riconoscimento di competenze che finalmente emergono, con conseguenti esiti positivi sull'immagine di sé, con un aumento dell'autostima. La referente sottolinea come tali aspetti a volte manchino in classe, al punto tale che per molti ragazzi la gratificazione e il successo sono inattesi e "*nemmeno si aspettano che la scuola possa offrire opportunità interessanti*". Si percepisce una generale grande mancanza di benessere: "*la scuola è un posto dove non stavano bene*". Si rileva infatti come, per questi ragazzi, anche l'a-

spetto relazionale sia estremamente significativo: "*l'insegnante non mi dava sufficiente attenzione*" riferiscono quando viene chiesto loro di riflettere rispetto alle loro esperienze scolastiche. E, ad un adulto che non si prende cura di loro, consegue la messa in atto di comportamenti di disturbo per attirare l'attenzione.

I ragazzi, sottolinea la responsabile degli assistenti sociali del Tribunale dei Minori, fanno molta fatica a "mentalizzare", ovvero a ricostruire e a significare il passato, a rappresentarsi il futuro, a dare letture della realtà che escano dal paradigma "colpa/non colpa", faticano a riconoscere responsabilità, tendono ad esternalizzare le colpe. Per questo motivo risultano efficaci anche i percorsi di mediazione in cui i ragazzi vengono messi in relazione con la parte offesa. Alla domanda: "Cosa diresti alla parte offesa?" emerge spesso in risposta il dispiacere per aver deluso i genitori, con una difficoltà a considerare realmente la parte offesa. Si delinea pertanto la fatica a comprendere la situazione delle persone danneggiate/offese, a esperire empatia, a mettersi nei loro panni. Da questa considerazione nasce la proposta di lavorare sul riconoscimento del danno/offesa anche in piccoli gruppi per costruire insieme quell'empatia necessaria per comprendere e riparare. Infine la referente sottolinea come, per alcune tipologie di ragazzi, siano poco adatte le strategie di verbalizzazione e di mentalizzazione poiché essi "*hanno bisogno di fare, non di parlare dei loro problemi*". La regola, infatti, viene più facilmente compresa ed accettata quando inserita e vissuta all'interno di un fare/un'attività (la referente porta, come esemplificazioni, le arti marziali, l'arrampicata) che ha in sè delle regole. Su un "*fare non giudicante, bensì valorizzante*" è poi possibile costruire molteplici percorsi di riflessione.

Per strutturare percorsi di raccordo fra sistema giudiziario e sistema scolastico è pertanto fondamentale attivare innanzitutto relazioni significative fra i diversi servizi, al fine di comprendere realmente cosa ognuno di essi possa offrire in termini sia di competenze, sia di aiuto reciproco nel leggere le singole situazioni.

3. Lettura trasversale dell'analisi SWOT

Per effettuare una macro-analisi complessiva, tutti gli elementi rilevati dai professionisti con i quali si è attivato un confronto negli incontri di cui si è proposta una sintesi sono stati accorpati in un'unica matrice, al fine di incrociare i molteplici punti di vista.

A partire da questo documento complessivo è stato possibile effettuare un'analisi trasversale delle quattro aree per mettere a fuoco e comprendere quali relazioni esistono fra ambiente scolastico interno ed enti territoriali esterni, identificando così alcune strategie di miglioramento percorribili.

Anticipiamo brevemente, per facilitare la lettura delle successive informazioni e il loro collegamento con gli elementi precedentemente elencati, la struttura di analisi delle relazioni fra le diverse aree del quadrante della SWOT:

a. Area del vantaggio: identificata dall'incontro fra punti di forza interni e opportunità esterne;
b. Area della stabilità: identificata dall'incontro fra punti di forza interni e minacce esterne;
c. Area della crescita: identificata dall'incontro fra elementi di debolezza interni e opportunità esterne;
d. Area della crisi: identificata dall'incontro fra elementi di debolezza interni e minacce esterne.

3.1. L'area del vantaggio

L'area del vantaggio include tutte quelle strategie utili a massimizzare le opportunità esterne territoriali, facendo leva sui punti di forza interni all'istituzione scolastica.

a. Potenziare la didattica inclusiva, favorendo e stimolando l'adozione di metodi e tecniche cooperative, laboratoriali ed esperienziali, anche grazie al supporto di contesti lavorativi territoriali nei quali gli alunni possano sviluppare competenze sia professionali, sia trasversali.
b. Mettere in atto azioni di supporto fra pari progettando insieme – agenzie educative in ambito scolastico ed extra-scolastico – tempi e spazi dedicati ad attività *peer-oriented* finalizzate allo sviluppo di contesti inclusivi in cui far vivere esperienze di benessere e di crescita individuale e di gruppo.
c. Creare o accrescere la rete educativa complessiva che supporta il bambino o il ragazzo con fragilità, facendo leva sulla percezione della scuola quale nodo centrale della rete e sul desiderio di tutte le altre agenzie educative di potenziare le connessioni e il lavoro di progettazione comune; fondamentali a tal proposito risultano la co-costruzione di percorsi di presa in carico e l'attivazione di tavoli di lavoro, protocolli di intesa e linee guida congiunti. In questo un ruolo centrale può essere giocato anche dai referenti BES.
d. Usare efficientemente le risorse complessive attraverso una co-progettazione di ampio sguardo che includa tutte le risorse che le diverse agenzie educative, scolastiche e territoriali, hanno a disposizione. Risulta a tal proposito preziosa l'adozione con-

creta di una visione maggiormente estesa, giungendo a prendere in considerazione anche territori – quartieri, paesi, città, comunità di valle – limitrofi.

e. Adottare un atteggiamento progettuale proattivo, stimolando le diverse agenzie educative a sviluppare una visione più ampia del territorio e dei suoi servizi, attraverso momenti di comunicazione, di riflessione e di confronto. Centrale risulta a tal proposito il senso di imprenditorialità di ogni professionista nel mettere in atto innovazioni e sperimentazioni, ma anche nel prendere parte attivamente alle iniziative delle altre agenzie della rete territoriale.
f. Lavorare in una prospettiva di cura del progetto di vita dell'alunno sfruttando e potenziando lo sguardo sulla sua vita complessiva di bambino o di ragazzo, anche fuori dalle mura scolastiche e oltre il singolo ciclo di studi. Le reti educative già collaudate risultano certamente un valore aggiunto che può facilitare un incrocio di più sguardi sullo stesso soggetto.

3.2. L'area della stabilità

Partendo sempre dai punti di forza interni all'istituzione scolastica è possibile inoltre individuare strategie per ridurre le minacce provenienti dall'esterno.

a. Sfruttare il ruolo centrale della scuola e di referenti BES "*sensibili, attivi e informati*" per costruire e/o potenziare la rete educativa (con le famiglie e altre agenzie territoriali) laddove essa risulti carente o presenti problematiche quali la mancanza di un linguaggio comune, i pregiudizi rispetto ad alcune tipologie di enti, le difficoltà di comunicazione, il "rimbalzare" delle responsabilità.
b. Fare leva sull'atteggiamento di apertura e di disponibilità al confronto, nonché sulla *vision* inclusiva dei singoli soggetti appartenenti alla rete educativa per superare forme di progettazione frammentaria ed estemporanea, nonché le rigidità del sistema.
c. Valorizzare le attitudini dei singoli insegnanti (capacità di ascolto, capacità organizzative, sensibilità), le strategie didattiche inclusive e la presenza di servizi a supporto dello studente (sportello ascolto, consulenza psicologiche) per arginare gli atteggiamenti rinunciatari. Nei casi più gravi di soggetti a rischio di dispersione scolastica, risulta strategica anche la creazione di una rete che sappia accogliere tutti gli studenti, evitando così l'abbandono scolastico definitivo.
d. Le risorse della scuola (spazi adeguati, risorse strutturali e professionisti con specifiche competenze educative) possono essere un punto di partenza per colmare, seppur in parte, le carenze nell'offerta del territorio.
e. Le specifiche fragilità della famiglia possono essere arginate grazie al supporto del referente BES e di dirigenti e insegnanti sensibili e aperti al confronto. La scuola inoltre può fungere da tramite verso i servizi educativi e socio-sanitari territoriali. Anche l'adozione di strategie didattiche inclusive può giocare indirettamente a favore della famiglia, facilitando una maggiore integrazione dei bambini e dei ragazzi, stimolandone la motivazione e cercando di supportarli nello sviluppo del loro complessivo progetto di vita.

f. Recuperare l'approccio pedagogico nell'affrontare le problematiche dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative significa per un professionista della scuola individuare i bisogni di un soggetto a partire dai suoi comportamenti e non dalla "diagnosi" o dall'etichetta che viene conseguentemente posta. Accantonare l'approccio clinico, recuperando il ruolo educativo e la capacità di progettare in questa prospettiva da parte delle istituzioni scolastiche, potrà contribuire ad alleggerire alcune tensioni oggi percepite dai servizi sanitari, in particolar modo rispetto al tema delle certificazioni.

3.3. L'area della crescita

Attraverso l'analisi SWOT è possibile ipotizzare strategie per intervenire sugli elementi di debolezza interni alle istituzioni scolastiche per massimizzare le opportunità esterne.

a. Le rigidità rilevate in ambito scolastico e i problemi legati alla costruzione della rete si possono superare, qualora sia possibile attivare percorsi educativi con una molteplicità di servizi con i quali elaborare un progetto condiviso. Utile inoltre può essere anche l'esperienza di strategie di rete già collaudate con riscontri positivi, che diano un supporto grazie anche a protocolli e intese già stipulate, delle quali magari non si è a conoscenza.
b. La priorità del seguire il programma scolastico può passare in secondo piano se si focalizzano i vantaggi derivanti dall'attivazione di percorsi inclusivi e valorizzanti, anche personalizzati, in collaborazione con enti e aziende del territorio.
c. I problemi legati alla scarsità di risorse, economiche e materiali in modo particolare, possono essere affrontati unendo le risorse dei diversi servizi territoriali attraverso l'attivazione di progetti di rete che ne prevedano una gestione complessiva e unificata.
d. Le problematiche rilevate all'interno delle classi (numerosità, eterogeneità) non possono forse essere superate in sé, ma possono essere affrontate in modo auspicabilmente migliore attraverso il ricorso a strategie didattiche che consentano una migliore gestione dell'aula, ad esempio attraverso metodi e tecniche didattiche finalizzate non solo all'acquisizione di conoscenze e competenze disciplinari, ma anche trasversali, lavorando pertanto in termini di benessere sul clima di classe.
e. I problemi legati al ruolo dei singoli professionisti della scuola (insegnanti, referenti BES, dirigenti) – identità professionale fragile, non riconoscimento scarsa consapevolezza rispetto alle responsabilità, delega impropria – possono essere affrontati qualora i responsabili degli altri nodi della rete spronino la scuola a trovare uno specifico interlocutore che si prenda realmente ed efficacemente in carico i bambini e ragazzi con fragilità educative; analogamente ogni professionista della scuola, a tutti i livelli, deve essere chiamato a rispondere del proprio ruolo e a offrire il proprio contributo per la costruzione di strategie di reti maggiormente efficaci. A tal scopo risulta auspicabile l'attivazione di percorsi di formazione al ruolo, valorizzando la prospettiva del *middle management*.
f. La mancanza di una visione più globale dello studente può essere superata attraverso un lavoro congiunto fra tutte le agenzie educative e territoriali coinvolte, teso a co-

gliere tutti gli aspetti della vita di un bambino o di un ragazzo al di là dello studio e del lavoro all'interno delle mura scolastiche, per lavorare insieme al suo progetto di vita.

g. La carenza di formazione e di competenze specifiche dei professionisti della scuola rispetto al tema dell'inclusione può essere superata attraverso la messa in campo, da parte di ogni ente territoriale, dei propri professionisti attraverso incontri formativi volti ad una condivisione di conoscenze e competenze e alla costruzione di un linguaggio e di obiettivi comuni.

3.4. L'area della crisi

L'area della crisi è il risultato dell'incrocio fra gli elementi di debolezza interni alle istituzioni scolastiche, esposti alle minacce provenienti dall'esterno. È intenzione di chi scrive leggere tale area in chiave non statica, bensì operativa, cercando di cogliere e formulare suggestioni utili per mitigare gli elementi di debolezza interni, al fine di ridurre anche le minacce esterne.

a. Riducendo le rigidità che spesso caratterizzano le istituzioni scolastiche è possibile presumibilmente facilitare la costruzione di una rete educativa maggiormente aperta ed efficace, diminuendo conseguentemente anche gli atteggiamenti rinunciatari e individuando nuovi modi di dialogare e collaborare con altri nodi della rete "problematici", come la famiglia, i servizi sanitari e gli studenti stessi. Mitigare le rigidità scolastiche può inoltre contribuire a far abbassare le rigidità anche degli altri enti territoriali.

b. Lavorare in una prospettiva di progetto di vita del bambino o del ragazzo, andando oltre alla priorità del "programma da affrontare" e guardandolo nella sua globalità, può facilitare l'attuazione di progettualità non estemporanee e frammentarie da parte delle istituzioni scolastiche, coinvolgendo tutte le agenzie educative e gli enti territoriali che si prendono cura dei soggetti fragili.

c. L'adozione di una visione pedagogica, e non medicalizzante, rispetto alle problematiche dei bambini e dei ragazzi con fragilità da parte delle istituzioni scolastiche può forse facilitare una migliore comprensione dell'effettiva necessità di certificazione, con un conseguente miglioramento del rapporto con i servizi sanitari, la famiglia e gli studenti stessi, evitando etichettature e stigmatizzazioni.

d. Superare la carenza di formazione e di competenze specifiche rilevate rispetto ai professionisti della scuola, attivando una più ampia e trasversale offerta formativa, può facilitare l'attivazione di una migliore interlocuzione fra tutti i nodi della rete territoriale, dallo studente, alle famiglie, alle diverse agenzie educative. In particolare, si ipotizza, rispetto alle fragilità educative individuate, la formulazione di migliori strategie di prevenzione primaria, secondaria e terziaria. Infine, una scuola maggiormente informata e consapevole rispetto al territorio in cui vive, potrà utilizzare le risorse disponibili attraverso strategie di pianificazione maggiormente efficienti.

4. Costruire reti educative

Dall'analisi delle quattro aree precedentemente delineate è possibile cogliere come esistano alcune traiettorie di sviluppo trasversali che possono orientare le progettualità a favore di una maggiore valorizzazione e inclusione dei bambini e ragazzi con fragilità educative.

L'implementazione o il potenziamento del lavoro di rete fra le agenzie educative e gli enti territoriali coinvolti nella presa in carico dei bambini e dei ragazzi con fragilità risulta essere, dall'analisi precedentemente delineata, la strategia chiave per lavorare in modo maggiormente efficiente ed efficace su più fronti. In primo luogo, essa risulta centrale per attivare un processo congiunto di rilevazione delle informazioni e di progettazione dei percorsi di intervento. Lavorare insieme consente poi di vedere e di utilizzare al meglio tutte le risorse che risultano complessivamente a disposizione.

Nella co-costruzione di progettualità di rete risulta fondamentale il ruolo del *middle management*: i referenti BES, ad esempio, possono svolgono una funzione chiave di collegamento fra lo studente, la sua famiglia, l'istituzione scolastica e gli enti territoriali. La rete educativa (Girelli, 2017) risulta, infine, una conformazione operativa ideale per il potenziamento sia di strategie didattiche maggiormente inclusive, facilitando la co-progettazione di percorsi formativi da parte delle istituzioni scolastiche e degli enti territoriali (cooperative, aziende, amministrazioni, solo per citarne alcune), sia di percorsi formativi rivolti ai professionisti coinvolti nella rete.

Tutte queste azioni contribuiscono ad una migliore messa a fuoco del progetto di vita globale dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative e delle risposte ai loro bisogni.

Parte Quinta

Oltre la ricerca

Parte quinta

OLTRE LA RICERCA

Questa ricerca è stata progettata in una prospettiva di servizio. Certamente la conoscenza di una situazione offre già elementi di riflessione e quindi di miglioramento, come le modalità con cui è stata realizzata hanno intenzionalmente offerto la possibilità di attivare processi trasformativi della realtà. A un intento di contributo utile per migliorare la realtà corrisponde anche questa quinta parte del report di ricerca.

In essa sono presentate alcune proposte operative e alcuni suggerimenti per i responsabili delle politiche scolastiche, formative e per le singole scuole ricavati dal lavoro di ricerca.

1. Proposte operative

Le proposte operative si collocano a diverso livello e possono prestarsi ad un loro utilizzo coordinato oppure indipendente.

La ricerca ha utilizzato un questionario come strumento quanti-qualitativo per raggiungere tutte le scuole, ma al tempo stesso cercare di non disperdere gli elementi peculiari di ogni situazione. Per questo si è pensato di proporne un adattamento in modo che il Dipartimento della Conoscenza, la singola istituzione scolastica, un gruppo di insegnanti lo possa utilizzare per individuare, pianificare, monitorare e valutare la propria progettualità educativa per gli studenti in situazione di fragilità educativa.

Dal lavoro *bottom-up* di analisi degli item che cercavano di restituire la singolarità dei diversi studenti è nata la quarta parte di questo report. In essa si è cercato di ritrovare, a partire dalle parole degli insegnanti, alcuni elementi che potessero offrire un aiuto per riflettere e intervenire sulle problematiche che interrogano la scuola. Il secondo strumento è ricavato da questo lavoro di analisi e ha l'obiettivo di proporre una modalità per leggere e rappresentarsi anche visivamente la complessità che caratterizza queste situazioni di fragilità educative.

La considerazione dell'importanza di esplorare il più estesamente possibile la realtà relazionale in cui questi studenti sono inseriti ha portato alla considerazione di proporre il terzo strumento. REProVi è la sigla utilizzata per indicare lo strumento decritto in queste pagine: Rete Educativa Progetto di Vita. Lo scopo è offrire una traccia per individuare possibili risorse utili alla progettazione, condividerne la conoscenza e mantenere una coerenza tra quanti interagiscono con il minore. In questo modo si intende anche portare all'attenzione la necessità di una progettazione educativa orientata al progetto di vita del minore non solo per l'acquisizione di competenze utili alla vita adulta, ma soprattutto per operare un'integrazione tra le diverse intenzionalità e progettualità.

1.1. Lo strumento di supporto per l'individuazione, la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione della progettualità educativa per gli studenti in situazione di fragilità educativa (SPrEd[8])

Con alcuni adattamenti, il questionario di rilevazione utilizzato per la presente ricerca può diventare uno strumento (vedi appendice 3.1) di supporto per l'individuazione, la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione della progettualità educativa degli alunni per i quali gli insegnanti ritengono necessario attivare un'attenzione particolare. In questo modo l'istituto scolastico, ed eventualmente il Dipartimento della Conoscenza, può disporre di uno strumento quanti-qualitativo che consenta di rendere visibile il fenomeno e valorizzare quanto viene attivato in particolari situazioni di alunni per evitare fenomeni di dispersione scolastica o, comunque, di insuccesso formativo. Come già introdotto nel secondo capitolo, lo strumento è costituito da quattro sezioni volte a dettagliare:

1. le informazioni anagrafiche dell'alunno;
2. gli elementi per attivare un'attenzione specifica sull'alunno;
3. l'intervento, nei termini di un progetto educativo personalizzato;
4. altri elementi utili per comprendere la situazione dell'alunno e dei contesti in cui vive.

Nella prima sezione (tab. 56) finalizzata all'identificazione anagrafica dello studente, è previsto l'inserimento del nome e del cognome oppure di un codice identificativo, nel rispetto delle norme sulla privacy, il genere e la classe frequentata.

Tabella 56. *Prima sezione dello strumento di supporto per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione del progetto di vita: sezione anagrafica*

SEZIONE ANAGRAFICA	
1.1. Nome Cognome / ID studente	
1.2. Genere	❑ M ❑ F
1.3. Grado scolastico	❑ Primaria ❑ Secondaria I grado ❑ Secondaria II grado ❑ Formazione professionale
1.4. Classe frequentata	❑ Prima ❑ Seconda ❑ Terza ❑ Quarta ❑ Quinta

La seconda sezione (tab. 57), centrata sugli elementi che segnalano la necessità di attivare un'attenzione specifica per l'alunno, prevede l'individuazione in primo luogo dei comportamenti problematici/non funzionali osservabili che comportano un rischio di compromissione significativa del positivo svolgimento del percorso di istruzione e

[8] SPrEd è la sigla per indicare lo strumento decritto in queste pagine: Supporto (S) Progettualità (Pr) Educativa (Ed).

formazione. In secondo luogo, viene richiesto di segnalare le motivazioni che si ritengono concorrere all'insorgere dei comportamenti rilevati. Un elemento centrale per la successiva progettazione degli interventi è l'esplicitazione dei punti di forza dell'alunno. È questa una fase particolarmente rilevante perché questi costituiscono la chiave di volta per un intervento su bambini o ragazzi che già troppe volte hanno sperimentato fallimenti e insuccessi.

Successivamente viene chiesto se vi sia una documentazione prodotta da parte di un professionista (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale…) che possa fornire maggiori indicazioni rispetto alla problematica rilevata e se l'alunno sia 'inserito in fascia C'.

Tabella 57. *Seconda sezione dello strumento di supporto per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione del progetto di vita: elementi per attivare un'attenzione specifica*

ELEMENTI PER ATTIVARE UN'ATTENZIONE SPECIFICA	
Comportamenti problematici (rilevanti per attivare un'attenzione specifica)	
Motivazioni per attivare un'attenzione specifica	
Punti di forza dell'alunno	
Presenza di una relazione da parte di soggetto esterno alla scuola	❑ Sì ❑ No
Se sì, quale	
Se no, perché	
Inserimento in fascia C	❑ Sì ❑ No
Se sì, motivazione inserimento in fascia C	
Se sì, da quanti anni scolastici l'alunno è individuato in fascia C	Quest'anno Uno Due Tre Quattro Più di quattro
Se no, motivazione non inserimento in fascia C	

La terza sezione dello strumento (tab. 58) è dedicata all'intervento da implementare per rispondere ai bisogni dell'alunno con fragilità educative. Viene in primo luogo richiesto se sia stato compilato il Progetto Educativo Personalizzato (PEP) e se vi siano altri soggetti coinvolti all'interno e all'esterno della scuola nella presa in carico del bambino o del ragazzo. Una volta determinati ed esplicitati i bisogni dell'alunno si procede con la registrazione delle strategie proposte a livello scolastico ed extrascolastico, nonché all'eventuale partecipazione a specifici progetti attivati. Viene infine richiesto se vi siano ulteriori elementi ritenuti utili per sviluppare quanto progettato e rispondere in modo maggiormente efficace ai bisogni dell'alunno.

Tabella 58. *Terza sezione dello strumento di supporto per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione del progetto di vita: progetto educativo personalizzato - intervento*

PROGETTO EDUCATIVO PERSONALIZZATO - INTERVENTO	
Compilazione PEP	❑ Sì ❑ No
Se sì, mese di compilazione	
Se no, perché	
Soggetti coinvolti (interni e/o esterni alla scuola)	
Bisogni individuati	
Strategie proposte - livello scolastico	
Strategie proposte - livello familiare ed extra-scolastico	
Specifici progetti attivati - livello scolastico ed extra-scolastico	
Cosa si ritiene utile per sviluppare ulteriormente quanto progettato e rispondere in modo maggiormente efficace ai bisogni dell'alunno?	

Nella quarta sezione (tab. 59) viene richiesto di indicare, qualora ve ne siano, ulteriori elementi utili per comprendere la situazione dell'alunno e dei contesti in cui vive.

Tabella 59. *Quarta sezione dello strumento di supporto per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione del progetto di vita: Altri elementi utili*

ALTRI ELEMENTI UTILI	
Qualsiasi cosa si ritenga utile per comprendere la situazione dell'alunno e dei contesti in cui vive	

Si ritiene importante sottolineare come questo strumento non abbia lo scopo di formulare né una diagnosi educativa (Palmieri e Prada, 2015), né una diagnosi funzionale, bensì di avviare un processo riflessivo frutto di un confronto fra gli insegnanti con i quali il bambino o il ragazzo quotidianamente si relaziona e, in seconda istanza, con il referente d'istituto, il dirigente e il collegio docenti. In questo modo si consente di:

- acquisire una maggiore consapevolezza rispetto al soggetto e alla complessità delle fragilità educative che egli manifesta e, conseguentemente, supportare la progettazione di interventi che ne sostengano concretamente il progetto di vita;
- elaborare una visione d'insieme a livello di singolo istituto scolastico che consenta di far emergere, in termini quantitativi, ma anche qualitativi, l'impegno della scuola per rispondere ai bisogni educativi degli alunni che presentano particolari fragilità.

1.2. Lo strumento di rilevazione delle fragilità educative (RiFragE[9])

A partire dagli elementi di fragilità identificati e presentati nella terza sezione della presente ricerca è possibile individuare alcuni indicatori osservabili e descrivibili che attestano l'effettiva presenza di una difficoltà in termini di funzionamento. Da questo lavoro è stato elaborato uno strumento per rilevare le fragilità educative e supportare il lavoro di progettazione ad esse rivolto (vedi appendice n. 3.2). La struttura di questo strumento consente di far emergere un'area prevalente di fragilità del bambino o del ragazzo, senza però perderne di vista la globalità del suo modo di funzionare; infatti esso coglie, oltre ai comportamenti caratteristici di una determinata tipologia di fragilità, anche altri atteggiamenti e comportamenti secondari in termini di frequenza o di intensità, ma che ugualmente concorrono a delinearne la singolarità.

A livello operativo, nella fase d'individuazione delle modalità particolari di funzionamento del soggetto e dei suoi bisogni di crescita, è opportuno che lo strumento sia compilato prima individualmente da tutti gli insegnanti che concorrono alla progettazione e all'intervento, per poi arrivare ad una sintesi comune: questo processo consente l'attivazione di un confronto reale a partire dagli elementi di conoscenza dello studente che ognuno possiede e la negoziazione/costruzione di una visione coerente da parte del gruppo di lavoro. Nella successiva fase di progettazione educativa e didattica, questo strumento offre un utile supporto a focalizzare l'attenzione sui comportamenti, piuttosto che sulle motivazioni o le cause degli stessi, per cogliere le aree di fragilità del soggetto, ma soprattutto i punti di forza a partire dai quali identificare le linee d'azione condivise e operare.

La tabella n. 60 presenta, per ogni tipologia di fragilità, tre categorie di comportamenti e, per ognuna di queste, un insieme di indicatori di comportamento e atteggiamento che concorrono alla loro definizione.

Tabella 60. *Indicatori di comportamento e di atteggiamento inerenti i diversi profili di fragilità.*

Profilo	Categorie	Indicatori
OPPOSITIVO OSTILE	Comportamenti oppositivi	Comportamenti inadeguati
		Comportamenti irrispettosi
		Comportamenti che arrecano disturbo
		Comportamenti oppositivi
		Comportamenti provocatori
	Comportamenti istintuali	Comportamenti impulsivi
		Comportamenti aggressivi
	Comportamenti contro le norme	Non rispetto delle regole
		Comportamenti a rischio - illegali
		Episodi di bullismo

[9] RiFragE è la sigla per indicare lo strumento decritto in queste pagine: rilevazione (Ri) fragilità (Frag) educative (E).

Profilo	Categorie	Indicatori
DIFFICOLTÀ DI ADATTAMENTO AL RUOLO	Difficoltà di tenuta	Problemi di attenzione
		Problemi di concentrazione
		Tenuta rispetto al compito
	Difficoltà organizzative	Disorganizzazione
		Mancanza di autonomia
	Incostanza	Mancanza di impegno
		Problemi di orientamento
		Demotivazione
		Assenze
RESISTENTE - PASSIVO	Apatia	Apatia
	Non partecipazione	Non partecipazione
	Insofferenza	Indolenza
FRAGILITÀ COMUNICATIVO - RELAZIONALI	Difficoltà relazionali	Difficoltà relazionali con i pari
		Difficoltà relazionali con gli adulti
	Difficoltà di inserimento	Difficoltà di inserimento
		Chiusura
		Isolamento
	Difficoltà comunicative	Difficoltà di comunicazione
FRAGILITÀ DI APPRENDIMENTO	Carenze nella strumentalità di base	Letto-scrittura; grafia; grammatica - ortografia
		Area logico - matematica
		Competenze linguistiche ed espressione orale
	Problematiche cognitive	Difficoltà di comprensione
		Memoria
		Lentezza esecutiva
	Insuccesso scolastico	Lacune di base
		Mancati risultati
FRAGILITÀ PSICO-EMOTIVE	Problemi di autoregolazione	Stati di irrequietezza; frustrazione; ansia; panico
		Pianto
		Comportamenti infantili
		Atteggiamenti disfunzionali; frequenti cambi di stati d'animo
	Mancanza di consapevolezza di sé	Non piena consapevolezza delle proprie azioni
		Mancanza di autostima; senso di sfiducia; atteggiamenti rinunciatari; insicurezza; sovrastima
	Fragilità emotiva	Fragilità emotive; depressione
		Chiusura; timidezza; introversione
		Comportamenti autolesivi

Considerato ogni specifico indicatore, al compilatore è richiesta l'attribuzione di un valore numerico da 0 a 4 (0 – non presente; 1 – poco presente; 2 – abbastanza presente; 3 molto presente; 4 moltissimo presente) a ogni categoria di comportamento inserita nella scheda di rilevazione (tab. 61). I valori inseriti concorrono a creare un grafico a radar (fig. 63), ovvero una rappresentazione grafica che consente di visualizzare con immediatezza la complessità del profilo di ogni singolo studente, senza focalizzare l'attenzione esclusivamente sui singoli aspetti più eclatanti e carenti.

Tabella 61. *Scheda di rilevazione delle fragilità educative.*

CATEGORIE	OPPOSIT.	ADATTAM. AL RUOLO	PASSIVO	RELAZION.	APPRENDIM.	PSICO-EMOTIVE
Oppositivo						
Comportamenti istintuali						
Comportamenti contro le norme						
Difficoltà di tenuta						
Difficoltà organizzative						
Incostanza						
Apatia						
Non partecipazione						
Indolenza						
Difficoltà relazionali						
Difficoltò di inserimento						
Difficoltà comunicative						
Carenze nella strumentalità di base						
Problematiche cognitive						
Insuccesso scolastico						
Problemi di autoregolazione						
Mancanza di consapevolezza di sé						
Fragilità emotiva						
TOTALE						

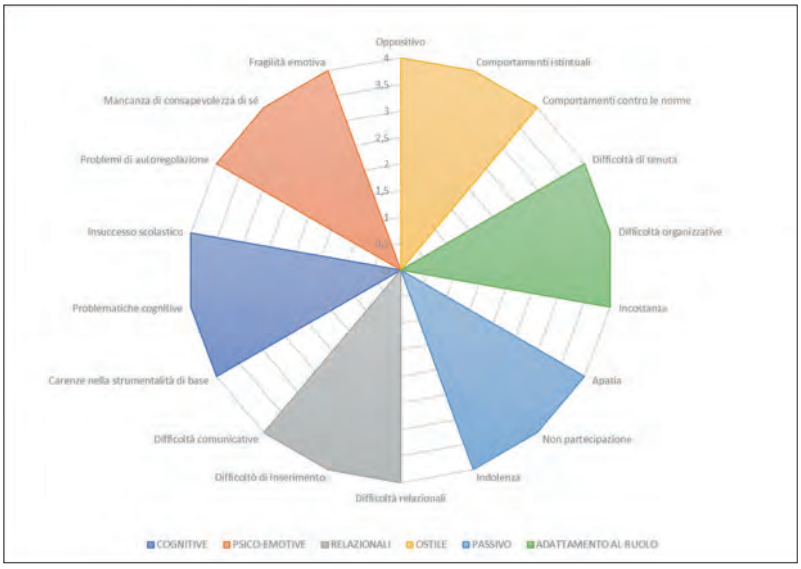

Figura 63. *Rappresentazione grafica degli elementi di fragilità educativa.*

Esemplificazioni

Riportiamo, a seguire, alcune esemplificazioni di utilizzo dello strumento di rilevazione delle fragilità educative utilizzando alcuni casi descritti dai referenti scolastici nella terza sezione del questionario.

1) Primo caso

Fragilità prevalenti: atteggiamento oppositivo - ostile
Genere: maschile
Grado scolastico: formazione professionale
Classe frequentata: prima
Comportamenti problematici: rifiuto attività scolastiche; marine frequenti; atteggiamenti distruttivi; aggressività verbale; linguaggio scurrile e povero; realtà di appartenenza povera; incapacità di gestire in autonomia il materiale scolastico; ansia per ogni compito/verifica; rischio dispersione scolastica; scarse conoscenze e competenze di base; comportamenti non adeguati al contesto scolastico; atteggiamenti di sfida e di provocazione.

Tabella 62. *Scheda di rilevazione delle fragilità educative: esemplificazione di uno studente con atteggiamento oppositivo – ostile.*

CATEGORIE	OPPOSIT.	ADATTAM. AL RUOLO	PASSIVO	RELAZION.	APPRENDIM.	PSICO-EMOTIVE
Oppositivo	4					
Comportamenti istintuali	4					
Comportamenti contro le norme	4					
Difficoltà di tenuta		3				
Difficoltà organizzative		4				
Incostanza		3				
Apatia			2			
Non partecipazione			3			
Indolenza			2			
Difficoltà relazionali				3		
Difficoltò di inserimento				2		
Difficoltà comunicative				3		
Carenze nella strumentalità di base					4	
Problematiche cognitive					1	
Insuccesso scolastico					3	
Problemi di autoregolazione						3
Mancanza di consapevolezza di sé						2
Fragilità emotiva						2
TOTALE	12	10	7	8	8	7

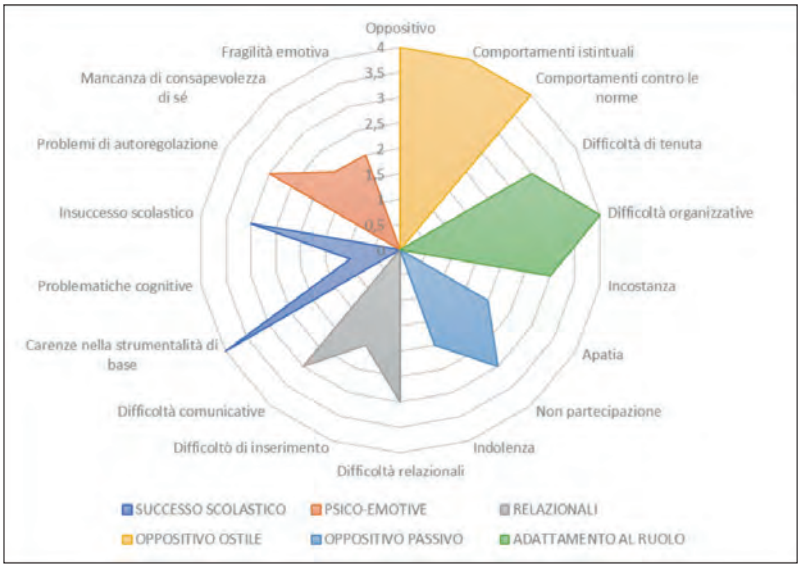

Figura 64. *Rappresentazione grafica di uno studente con atteggiamento oppositivo – ostile.*

2) Secondo caso

Fragilità prevalenti: comportamento di tipo resistente - passivo

Genere: maschile

Grado scolastico: scuola secondaria di primo grado

Classe frequentata: terza

Comportamenti problematici: manifesta scarso interesse verso le proposte didattiche; non assolve gli impegni scolastici; fatica a riconoscere il ruolo dell'adulto; talvolta reagisce in maniera scorretta dal punto di vista verbale, non sapendo gestire la sua emotività; vive esperienze extrascolastiche non adeguate all'età dei compagni e probabilmente neanche alla sua; non ha sviluppato l'organizzazione e il metodo di studio; le lacune accumulate negli anni precedenti hanno reso il suo apprendere piuttosto fragile e difficoltoso.

Tabella 63. *Scheda di rilevazione delle fragilità educative: esemplificazione di uno studente con comportamento di tipo resistente - passivo.*

CATEGORIE	OPPOSIT.	ADATTAM. AL RUOLO	PASSIVO	RELAZION.	APPRENDIM.	PSICO-EMOTIVE
Oppositivo	2					
Comportamenti istintuali	3					
Comportamenti contro le norme	1					
Difficoltà di tenuta		2				
Difficoltà organizzative		3				
Incostanza		2				

CATEGORIE	OPPOSIT.	ADATTAM. AL RUOLO	PASSIVO	RELAZION.	APPRENDIM.	PSICO-EMOTIVE
Apatia			3			
Non partecipazione			4			
Indolenza			4			
Difficoltà relazionali				2		
Difficoltò di inserimento				1		
Difficoltà comunicative				2		
Carenze nella strumentalità di base					3	
Problematiche cognitive					1	
Insuccesso scolastico					2	
Problemi di autoregolazione						3
Mancanza di consapevolezza di sé						1
Fragilità emotiva						3
TOTALE	6	7	11	5	6	7

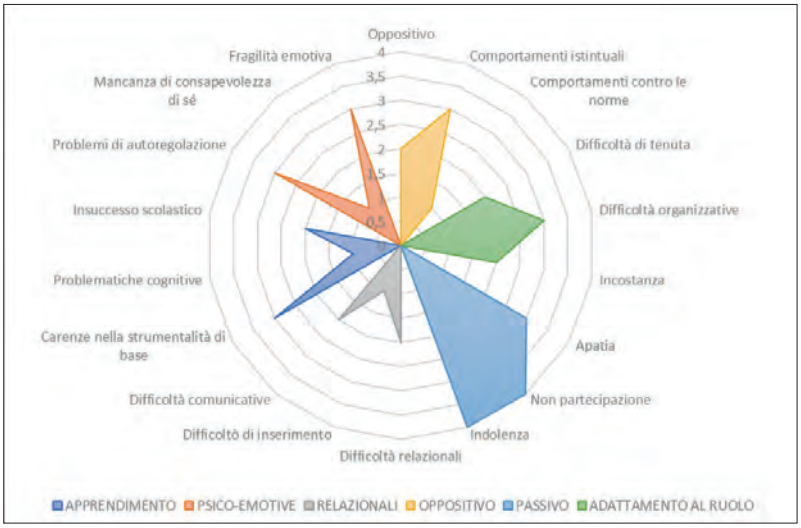

Figura 65. *Rappresentazione grafica di uno studente con comportamento di tipo resistente - passivo.*

Terzo caso

Fragilità prevalenti: problemi di apprendimento

Genere: maschile

Grado scolastico: scuola secondaria di primo grado

Classe frequentata: terza

Comportamenti problematici: difficoltà di lettura in termini di velocità ed accuratezza; nella scrittura criticità sul piano ortografico; difficoltà di comprensione del testo; pre-

stazioni altalenanti; il metodo di lavoro non è ancora completamente autonomo; l'alunno ha difficoltà nelle rielaborazioni sia scritte che orali; ha difficoltà nel contenere la sua vivacità; ha difficoltà nel mantenere la concentrazione.

Tabella 64. *Scheda di rilevazione delle fragilità educative: esemplificazione di uno studente con problemi di apprendimento.*

CATEGORIE	OPPOSIT.	ADATTAM. AL RUOLO	PASSIVO	RELAZION.	APPRENDIM.	PSICO-EMOTIVE
Oppositivo	0					
Comportamenti istintuali	1					
Comportamenti contro le norme	2					
Difficoltà di tenuta		2				
Difficoltà organizzative		2				
Incostanza		1				
Apatia			0			
Non partecipazione			2			
Indolenza			1			
Difficoltà relazionali				0		
Difficoltò di inserimento				0		
Difficoltà comunicative				1		
Carenze nella strumentalità di base					2	
Problematiche cognitive					3	
Insuccesso scolastico					4	
Problemi di autoregolazione						2
Mancanza di consapevolezza di sé						1
Fragilità emotiva						2
TOTALE	3	5	3	1	9	5

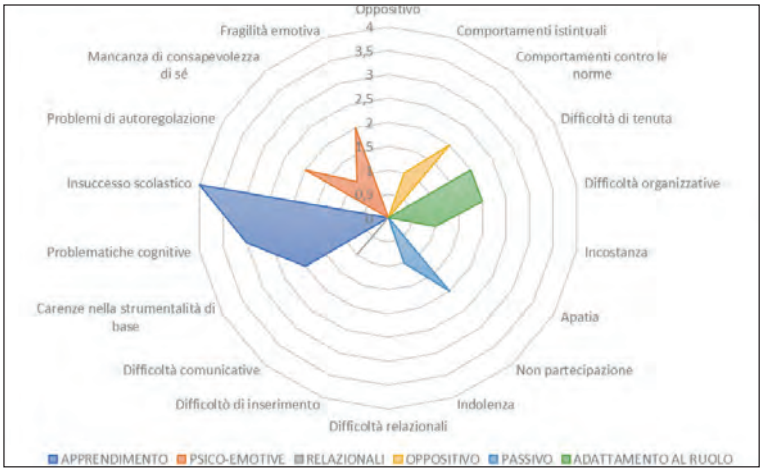

Figura 66. *Rappresentazione grafica di uno studente con problemi di apprendimento.*

4) Quarto caso

Fragilità prevalenti: fragilità psico-emotive

Genere: maschile

Grado scolastico: scuola secondaria di primo grado

Classe frequentata: terza

Comportamenti problematici: difficoltà significative sia sul piano emotivo che su quello comportamentale; iperattività; comportamenti aggressivi; insicurezza, paure; fragile in alcuni ambiti disciplinari, fragilità amplificata in momenti e circostanze in cui l'alunno percepisca una richiesta in termini di performance o che comporti la dimostrazione delle proprie capacità e che, comunque, sia riferita ad un'attività di classe.

Tabella 65. *Scheda di rilevazione delle fragilità educative: esemplificazione di uno studente con fragilità psico-emotive.*

CATEGORIE	OPPOSIT.	ADATTAM. AL RUOLO	PASSIVO	RELAZION.	APPRENDIM.	PSICO-EMOTIVE
Oppositivo	0					
Comportamenti istintuali	3					
Comportamenti contro le norme	2					
Difficoltà di tenuta		2				
Difficoltà organizzative		1				
Incostanza		1				
Apatia			0			
Non partecipazione			1			
Indolenza			1			
Difficoltà relazionali				2		
Difficoltò di inserimento				1		
Difficoltà comunicative				2		
Carenze nella strumentalità di base					2	
Problematiche cognitive					2	
Insuccesso scolastico					2	
Problemi di autoregolazione						4
Mancanza di consapevolezza di sé						3
Fragilità emotiva						4
TOTALE	5	4	2	5	6	11

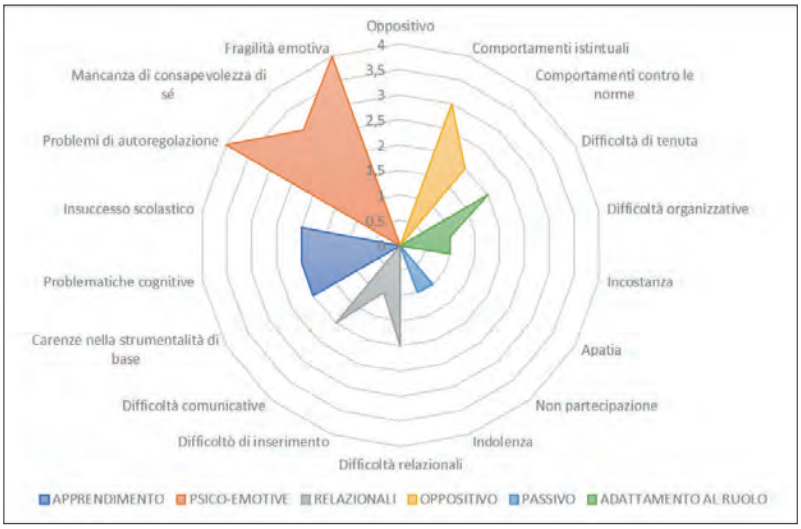

Figura 67. *Rappresentazione grafica di uno studente con fragilità psico-emotive.*

5) Quinto caso

Fragilità prevalenti: fragilità comunicativo-relazionali

Genere: femminile

Grado scolastico: scuola secondaria di secondo grado

Classe frequentata: quinta

Comportamenti problematici: la ragazza si estranea spesso dal contesto e fatica a comunicare; si chiude nel mondo della lettura; introversa, silenziosa, timida e spesso a disagio; non è abituata a comunicare le sue difficoltà e ad analizzarle con criticità e attenzione; in classe si estranea e non segue sempre la lezione; appare assente e disorganizzata nel rapportarsi con gli altri.

Tabella 66. *Scheda di rilevazione delle fragilità educative: esemplificazione di uno studente con fragilità comunicativo-relazionali.*

CATEGORIE	OPPOSIT.	ADATTAM. AL RUOLO	PASSIVO	RELAZION.	APPRENDIM.	PSICO-EMOTIVE
Oppositivo	0					
Comportamenti istintuali	0					
Comportamenti contro le norme	0					
Difficoltà di tenuta		0				
Difficoltà organizzative		2				
Incostanza		1				
Apatia			2			
Non partecipazione			3			
Indolenza			0			

CATEGORIE	OPPOSIT.	ADATTAM. AL RUOLO	PASSIVO	RELAZION.	APPRENDIM.	PSICO-EMOTIVE
Difficoltà relazionali				3		
Difficoltò di inserimento				3		
Difficoltà comunicative				4		
Carenze nella strumentalità di base					0	
Problematiche cognitive					0	
Insuccesso scolastico					0	
Problemi di autoregolazione						1
Mancanza di consapevolezza di sé						3
Fragilità emotiva						2
TOTALE	0	3	5	10	0	6

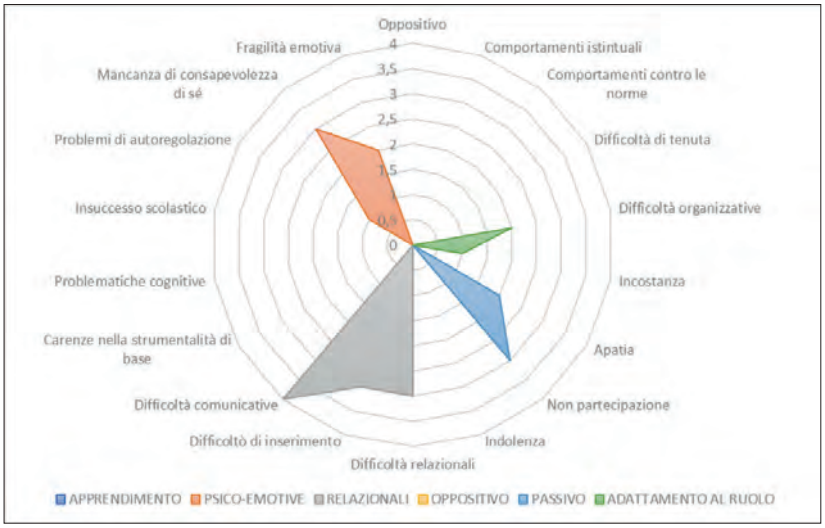

Figura 68. *Rappresentazione grafica di uno studente con fragilità comunicativo-relazionali.*

6) Sesto caso

Fragilità prevalenti: difficoltà di adattamento al ruolo

Genere: femminile

Grado scolastico: scuola primaria

Classe frequentata: terza

Comportamenti problematici: difficoltà nel prestare attenzione e mantenere la concentrazione; difficoltà nel consolidamento degli automatismi; insicurezza personale; talvolta mancanza di disponibilità nel seguire consigli e suggerimenti da parte dell'insegnante; fatica a mantenere la concentrazione e l'attenzione necessarie allo svolgimento delle attività didattiche; in alcuni momenti sembra estraniarsi da quanto succede in classe; presenta insicurezza nell'affrontare situazioni nuove.

Tabella 67. *Scheda di rilevazione delle fragilità educative: esemplificazione di uno studente con difficoltà di adattamento al ruolo.*

CATEGORIE	OPPOSIT.	ADATTAM. AL RUOLO	PASSIVO	RELAZION.	APPRENDIM.	PSICO-EMOTIVE
Oppositivo	2					
Comportamenti istintuali	1					
Comportamenti contro le norme	0					
Difficoltà di tenuta		4				
Difficoltà organizzative		3				
Incostanza		3				
Apatia			0			
Non partecipazione			2			
Indolenza			1			
Difficoltà relazionali				1		
Difficoltò di inserimento				0		
Difficoltà comunicative				0		
Carenze nella strumentalità di base					0	
Problematiche cognitive					2	
Insuccesso scolastico					1	
Problemi di autoregolazione						2
Mancanza di consapevolezza di sé						2
Fragilità emotiva						3
TOTALE	3	10	3	1	3	7

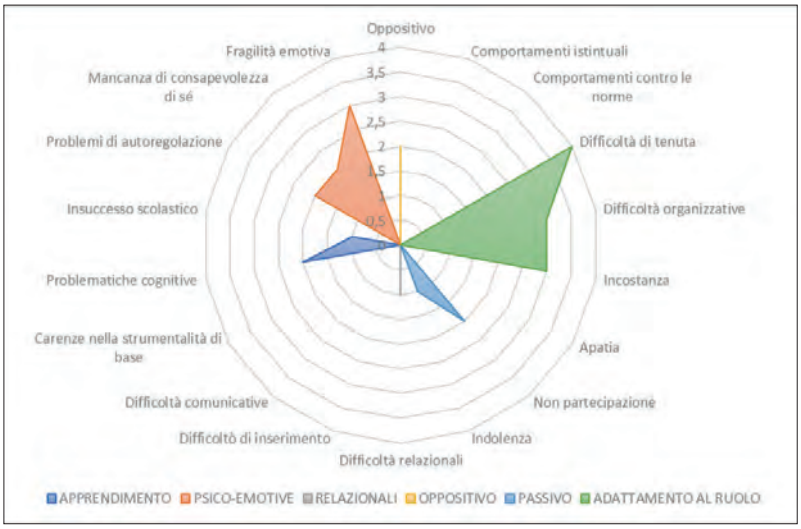

Figura 69. *Rappresentazione grafica di uno studente con difficoltà di adattamento al ruolo.*

1.3. Lo strumento per l'analisi della rete educativa nella prospettiva del progetto di vita (REProVi)[10]

Un ulteriore dispositivo che si ritiene utile proporre è uno strumento elaborato per l'analisi della rete educativa di un soggetto: REProVi (Girelli, 2006, pp.143-144).

L'obiettivo di tale analisi è considerare tutto ciò che risulta significativo dal punto di vista educativo nella rete delle relazioni del soggetto per il quale si sta lavorando nella prospettiva del progetto di vita. In questo senso, ogni progettualità va orientata alla maturazione delle necessarie competenze per la vita adulta, ma nell'immediato richiede anche un'integrazione tra le diverse progettualità coesistenti sul singolo minore. Per questo è utile individuare le criticità, ma soprattutto le risorse e le rappresentazioni presenti all'interno dei diversi sistemi relazionali in cui è inserito il soggetto. Si tratta di operare una lettura delle potenzialità educative presenti che integri i diversi mondi esistenziali in cui il soggetto risulta inserito, con lo scopo di esplicitarne la complessità della situazione relazionale per valorizzarne e integrarne le potenzialità.

Dal punto di vista operativo, il referente del caso o il gruppo di lavoro che si prende cura di un bambino o di un ragazzo in situazione di fragilità educativa ne può analizzare e comprendere la situazione utilizzando questo specifico strumento. Al centro di un foglio va posto il bambino di cui si vuole esplorare la rete educativa e, accanto a lui – più o meno vicino, in relazione alla significatività del rapporto – tutti i soggetti/contesti relazionali con i quali egli si relaziona (fig. 70).

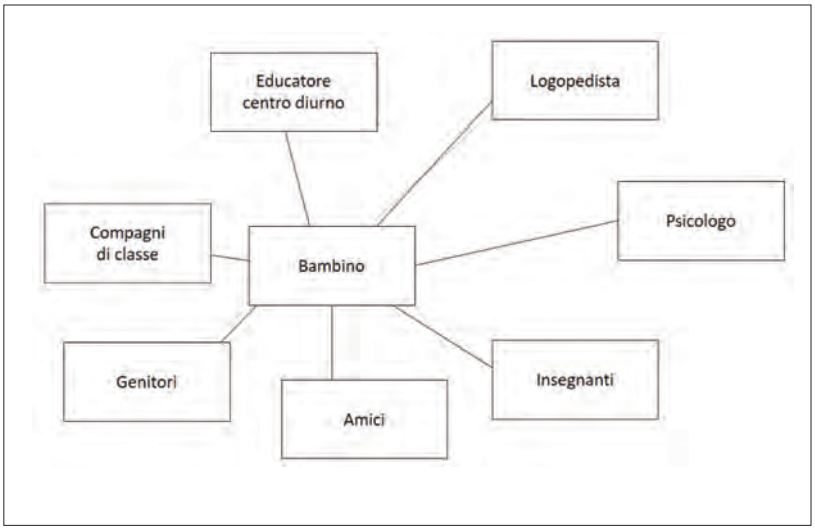

Figura 70. *REProVi: la rappresentazione dei sistemi relazionali in cui è inserito il soggetto*

[10] REProVi è la sigla per indicare lo strumento decritto in queste pagine: R (Rete) E (Educativa) Pro (Progetto) Vi (Vita).

Tutti i soggetti individuati e rappresentati nella mappa vengono poi inseriti in una tabella a doppia entrata (tab. 68) che consente di focalizzare le caratteristiche specifiche delle relazioni instaurate fra i diversi attori della rete educativa. In orizzontale è possibile, pertanto, riflettere rispetto a come il bambino si rapporta rispetto a sé, ai genitori, ai compagni, agli amici, all'educatore, al logopedista e allo psicologo (es. il bambino si sente supportato da alcuni compagni di scuola, il bambino trova nell'educatore una figura di riferimento, il bambino vive con difficoltà il lavoro logopedico…).

In verticale l'attenzione viene invece focalizzata su come gli altri – i genitori, i compagni, gli amici, l'educatore, il logopedista e lo psicologo – si rapportano a lui (es. un amico di calcio lo apprezza, lo psicologo ne individua delle potenzialità, la madre ha un atteggiamento iperprotettivo che non incoraggia l'autonomia…) e, se esistono e rivestono significatività relazioni con gli altri soggetti rappresentati (es. alleanza tra educatore e genitori, supporto dello psicologo alla coppia genitoriale…).

REProVi è uno strumento qualitativo che offre una guida per interrogarsi su quanto i contesti relazionali vissuti da un soggetto possano comportare limitazioni o offrire risorse al suo percorso di crescita. Non importa se alcuni incroci non sono esplorati, non sono a conoscenza di chi compila o riportano solo elementi parziali: lo strumento consente, e provoca, l'esplicitazione e la messa in comune di quanto si conosce, e quindi può venire attivato in una progettualità, rispetto al minore con il quale si sta lavorando.

Tabella 68. *REProVi: la rete educativa*

Si rapporta a…	Bambino	Genitori	Compagni	Amici	Educatore	Logopedista	Psicologo
Bambino	B / B	B / G	B / C	B / A	B / E	B / L	B / P
Genitori	G / B	G / G	G / C	G / A	G / E	G / L	G / P
Compagni	C / B	C / G	C / C	C / A	C / E	C / L	C / P
Amici	A / B	A / G	A / C	A / A	A / E	A / L	A / P
Educatore	E / B	E / G	E / C	E / A	E / E	E / L	E / P
Logopedista	L / B	L / G	L / C	L / A	L / E	L / L	L / P
Psicologo	P / B	P / G	P / C	P / A	P / E	P / L	P / P

2. Per una restituzione della ricerca agli stakeholders

Le considerazioni e i suggerimenti che nascono da questo lavoro di ricerca sono diversi e si collocano su differenti piani.

Dalla lettura di quanto fin qui presentato emerge certamente la consapevolezza della complessità del fenomeno rispetto al quale non è possibile pensare di trovare soluzioni univoche, immediate e certe, ma che non può lasciare, chiunque vi si trovi coinvolto a ogni livello, in una situazione di immobilità.

Oltre alla complessità in sé delle problematiche correlate all'oggetto della ricerca, e forse anche per questo, si rileva una lettura dello stesso non uniforme nelle diverse istituzioni scolastiche: elemento che evidenzia come, al di là del piano normativo, sia la rilevazione sia l'intervento rispetto ad esso s'intrecci necessariamente con il piano della 'cultura' dell'inclusione specifica nelle e delle diverse realtà.

Prima ancora però di riportare alcuni dei suggerimenti emersi dalla ricerca, è utile confrontarsi con alcune considerazioni che possono connotarli trasversalmente; ci sembra infatti importante sottolineare come qualsiasi azione istituzionale, normativa, formativa, educativa o didattica possa prendere vita e senso solo all'interno di una cultura, di un modo di leggere e di porsi di fronte alla realtà sufficientemente condivisi.

2.1. Suggestioni per una postura inclusiva riguardo alle situazioni di fragilità educativa

Prendersi cura come azione dei singoli e di sistema. Negli incontri con le persone coinvolte nella ricerca si è parlato di aspetti molto concreti, di norme, di prassi, di scelte didattiche, ma a connotare e a dare senso a tutto questo era quella *passione educativa* e quel *prendersi cura* delle situazioni dei singoli studenti che si percepiva nelle parole di queste persone. Sono atteggiamenti emersi in positivo, ma talvolta anche come una certa disillusione che ci sia realmente questa possibilità di risoluzione di una questione così problematica e così complessa. Si è registrata una preoccupazione e una tensione che pervadono tutto il sistema. Questo fa emergere la dimensione anche politica e istituzionale del prendersi cura: occorre occuparsi pure di chi si prende cura, perché rispondere alle fragilità educative è compito di ognuno, nel proprio ruolo, ma non da soli e, soprattutto, richiede una legittimazione, un riconoscimento certo e palpabile da parte delle realtà istituzionali che rappresentano la comunità locale.

Mantenersi aperti alla domanda. La realtà degli studenti 'inseriti in fascia C' o con fragilità educative pone una domanda importante alla scuola rispetto alla sua capacità di "vederli", ma soprattutto di "guardarli" per non perderli, consentendo loro un successo formativo che li sostenga nell'avviare un positivo progetto di vita, per sé e per tutta la comunità. È una domanda che non ha una risposta unica e conclusiva, traducendosi in una tensione educativa continua a cercare di rispondere alle diverse realtà di fragilità educative di ciascuno di questi studenti e non certo ad un problema teorico e uniforme.

La consapevolezza è che molto, e a molti livelli, si può fare, ma restando nella certezza che nulla è risolutivo e che occorre continuare a lasciarsi interrogare dalla realtà delle singole fragilità, per permettere a ciascun soggetto il fiorire delle sue proprie potenzialità.

Farsi responsabili. Nella ricerca più volte è emerso questo senso di responsabilità educativa verso gli studenti, che non fa stare immobili e spinge alla ricerca di modalità sempre nuove per rispondere alle loro differenti esigenze. Si tratta di uno sforzo continuo che viene vissuto con frustrazione quando non riesce a tradursi in azioni efficaci. Farsi responsabili richiede altresì di lasciarsi continuamente interpellare dalle situazioni di fragilità degli studenti, senza attivare dinamiche espulsive o di colpevolizzazione. La radice di questa responsabilità educativa nei confronti dell'altro consiste nello stare nelle situazioni, con le persone, in una relazione autentica, che non si lasci ingabbiare dai ruoli, ma li consideri al servizio della promozione dell'umanità dell'altro, sia si tratti dello studente, sia del collega, sia del genitore. Nella parte di ricerca che ha coinvolto anche gli attori del territorio è stato interessante rilevare come questo farsi responsabili risponda certo a mandati istituzionali, ma nel suo concretizzarsi dia forma a una responsabilità educativa percepita come necessariamente diffusa, da riguadagnare a livello di consapevolezza da parte delle comunità territoriali.

Creare alleanze. A fronte delle situazioni di fragilità educative incontrate e della loro complessità, la responsabilità educativa è dei singoli, ognuno nel proprio ruolo, ma richiede una condivisione ampia: dentro la scuola e nel territorio. Questa necessità di creare alleanze non formali, bensì concrete, capaci di attivare sinergie centrate sul singolo studente, è stata fortemente segnalata anche nella parte della ricerca realizzata con i soggetti esterni alla scuola. Agire quanto richiesto dal proprio ruolo è necessario, ma in molti casi insufficiente: la singolarità delle situazioni richiede la capacità di interpretare i propri mandati istituzionali in modo da rispondere efficacemente ai bisogni di crescita degli studenti. Molte delle azioni attivate portano il segno di questa consapevolezza dell'interdipendenza positiva che affida l'efficacia del proprio intervento all'integrazione e al successo degli altri interventi; non basta agire bene da soli: è necessario muoversi insieme, attivando reti educative capaci di sostenere e accompagnare il progetto di vita del minore nella sua globalità.

Avere rispetto. La singolarità delle situazioni richiede rispetto. Ogni situazione è unica e chiede di essere ascoltata, conosciuta e accompagnata con questa consapevolezza. Questo riguarda le situazioni di fragilità dei singoli studenti come pure i contesti di supporto che vengono attivati per rispondere loro. Rispettare significa accogliere e riconoscere le singolarità. Certamente i livelli normativi e istituzionali si muovono a livelli macro, e non può essere altrimenti; il problema diventa grave quando però la realtà delle persone non ha la possibilità di trovare ascolto, riconoscimento e sostegno nei suoi risvolti peculiari. Avere rispetto dell'altro, a tutti i livelli, è anche generativo. Sentirsi rispettati, riconosciuti nella propria singolarità e legittimati nel proprio agire, consente di sentirsi protagonisti delle proprie azioni e responsabili del proprio contesto e di quanti lo abitano;

solo così si possono promuovere le potenzialità delle persone, dagli studenti ai docenti e ai genitori, come pure delle istituzioni.

Agire con flessibilità. Una questione problematica, più volte emersa nelle varie fasi della ricerca, attiene alla tensione tra il generale e il particolare. La formalizzazione di regole e prassi valide per tutti è una necessità delle istituzioni, d'altra parte il rispetto della singolarità, soprattutto quando questa è caratterizzata da gravi fragilità, molte volte fatica a stare in percorsi prestabiliti. La norma dà certezza, in alcuni casi però non risponde alla singolarità: per quanto si lavori per migliorare norme e procedure, queste manterranno sempre il loro carattere di generalità. In questa tensione vissuta spesso come mortificante, si radicano le parole di disillusione sulla propria possibilità di agire da parte di molti insegnanti. Le necessità di offrire indirizzi validi per tutti e di prestare attenzione a situazioni particolari, sembrano a volte inconciliabili; entrambe incarnano altresì esigenze corrette: la parola più volte emersa al riguardo è flessibilità. Agire con flessibilità consente di conciliare i punti di vista, ma risulta possibile solo in una cultura professionale e istituzionale fortemente centrata sulla responsabilità interpretativa dei diversi soggetti e non solamente sulle capacità esecutive e applicative *tout-court*.

Assumere il progetto di vita come orizzonte. L'abbandono precoce del percorso scolastico o un restare in esso senza guadagno formativo sono gli esiti a cui molti studenti oggetto della nostra ricerca vanno incontro. La loro difficoltà a conseguire successo scolastico si trasforma spesso in insuccesso formativo, nei casi più critici in devianza o in problematiche correlate alla salute mentale. Più volte è emersa la domanda su come riuscire a fare in modo che il tempo vissuto a scuola per questi ragazzi non sia un'occasione persa, ma si attesti e si qualifichi come possibilità di crescita. In molti progetti rilevati, l'assunzione dell'orizzonte del progetto di vita ha costituito la prospettiva per rimodulare e ripensare il percorso scolastico per questi studenti e, al di là della loro specificità e complessità, offre una chiave di lettura interessante anche per la progettazione curricolare e la didattica quotidiana, fin dalla scuola primaria.

Promuovere una cultura dell'inclusione. Le norme, come le azioni, prendono forma dentro le culture specifiche dei contesti e dei singoli. I risultati della ricerca mostrano, a diversi livelli, modi di leggere e di farsi carico delle fragilità dei propri studenti assai diversificati. Per chi si occupa di scuola non è certo una novità che, pur all'interno di prospettive comuni, ci siano sensibilità e modi di operare diversi. Tutto questo, sia ben chiaro, non significa assenza, bensì presenza di diversa sensibilità e velocità di cammino: la prospettiva che si apre è la necessità di continuare ad incrementare l'impegno istituzionale e formativo. Sostenere l'innovazione educativa e didattica nelle istituzioni formative e il lavoro di rete nelle comunità locali richiede di continuare ad agire per migliorare sul piano normativo, delle risorse, senza dimenticare che l'efficacia di tutto è poi affidata alle persone, dentro e fuori la scuola, e questo richiede l'attenzione a promuovere una cultura diffusa dell'inclusione a tutti i livelli. E per questo ciascuno è soggetto attivo, secondo il proprio ruolo.

2.2. Suggestioni per il livello istituzionale del sistema scolastico trentino

Ripensare la 'fascia C'. Gli alunni che sperimentano disagio scolastico costituiscono una realtà complessa, da cogliere con attenzione e precisione, per l'estrema varietà delle cause e delle modalità con le quali queste situazioni si manifestano. Tali alunni nella prassi scolastica trentina vengono descritti come 'alunni in fascia C'. Una prima evidenza, emersa già nella fase esplorativa della ricerca, è che questa descrizione non risponde in modo efficace allo scopo di intercettare il disagio scolastico. La sua interpretazione registra infatti significative variabilità da un'istituzione scolastica all'altra, tanto che alcune realtà non individuano nessuno, ma progettano ugualmente significativi interventi per alunni che vivono situazioni di svantaggio; inoltre tra gli studenti 'inseriti in fascia C' e quelli che abbiamo definito 'con fragilità educative' non emergono sostanziali differenze, sia nelle problematiche che li caratterizzano sia nelle progettualità d'intervento riportate. Verosimilmente da questo fatto possiamo rilevare come la definizione invalsa nella prassi attuale non sia più pienamente efficace nell'interpretare la realtà e nell'orientare la cultura professionale in modo significativo. Un ripensamento di questo aspetto, sia in termini culturali che normativi, non dovrà però andare, secondo quanto espresso in diverse occasioni durante la ricerca, nella direzione di creare ulteriori 'fasce', perché questo introdurrebbe nel sistema ulteriori elementi di complessificazione e di irrigidimento, senza favorire il reale accompagnamento di queste situazioni, che spesso si caratterizzano per la loro unicità ed estrema variabilità.

Ripensare la distribuzione delle risorse. L'investimento in risorse a sostegno dell'azione delle scuole è consistente, ma nella ricerca viene segnalata come criticità la considerazione che gli studenti 'inseriti in fascia C' non costituiscano elemento che pesa al riguardo. Questo è uno dei motivi per cui si sono rilevati due fenomeni. In primo luogo, alcune scuole inseriscono in 'fascia C' gli studenti solamente quando ci sono situazioni per cui è necessario formalizzare degli accordi, mentre in tutti gli altri casi è ritenuto sufficiente ricorrere all'ordinaria differenziazione dei percorsi e delle strategie richieste agli insegnanti. Un secondo fatto è emerso soprattutto nell'incontro con la sanità: la 'pressione' ad emettere preferibilmente certificazioni che possano offrire l'opportunità di ottenere risorse per aiutare lo studente. Entrambi i fenomeni segnalano un rischio distorsivo nella realtà dell'attribuzione delle risorse, incrementando tra l'altro processi di etichettamento orientati non in direzione inclusiva. Certamente migliora la situazione elaborare indici di complessità dell'istituzione che tengano conto non solamente delle certificazioni di disabilità, sebbene ciò non risolva il problema segnalato. Probabilmente, da indicazioni emerse nella presente ricerca e in ricerche precedenti, operare per scindere il tema risorse da quello delle certificazioni può costituire una strada da prendere in considerazione.

Valutare per accompagnare. La valutazione è un punto critico rilevato in diversi momenti della ricerca. L'azione valutativa assolve a un insieme di funzioni che la rendono intrinsecamente complessa. Nella percezione comune, anche professionale, prevale però

una considerazione 'metrica' e di controllo del rendimento della produzione. Quando la scuola si confronta con situazioni di studenti 'che fanno fatica e da soli non ce la fanno' la valutazione, da risorsa per l'apprendimento, si trasforma in problema. In questi casi diventa essenziale valorizzarne la funzione di sviluppo come strumento per accompagnare il percorso formativo di crescita del soggetto, aiutandolo nel suo percorso di guadagno progressivo dell'autonomia. Assumendo questa prospettiva, la valutazione si confronta con l'orizzonte del progetto di vita dello studente, richiedendo a chi la esercita di agire con responsabilità e flessibilità rispetto alla singolarità delle situazioni. È una tematica che si gioca nelle aule e nella relazione con gli studenti e con le loro famiglie, ma che possiede anche risvolti istituzionali, soprattutto quando essa assume valenze certificative.

Valorizzare le figure di sistema. Durante la ricerca abbiamo incontrato i referenti che nelle scuole si occupano del disagio scolastico. In generale essi costituiscono una risorsa importante in termini di energia e di passione per la cura dei percorsi formativi degli studenti. La realtà è però molto varia: accanto a referenti che hanno una lunga esperienza e formazione specifica, ce ne sono altri che hanno assunto questa funzione da poco; inoltre, essi lavorano in contesti e condizioni molto diverse. Questa diversità, insieme alla diversa cultura dell'inclusione vissuta nei differenti istituti scolastici, è emersa anche nella capacità di restituire la propria realtà sia in termini di lettura sia di progettualità d'intervento. Il confronto nei gruppi è stato interessante non solo ai fini della ricerca, ma si è rivelato molto utile anche al fine di rileggere il modo di ciascuno di interpretare il proprio ruolo. A livello di sistema scolastico queste figure di *middle management* risultano particolarmente preziose per promuovere la cultura professionale rispetto all'inclusione e per presidiare le relative aree di operatività, orientandole al miglioramento continuo. Il loro riconoscimento e la loro valorizzazione, a livello di sistema e di singolo istituto, costituiscono perciò un obiettivo strategico, poiché offrono un segnale di interesse importante di promozione di una cultura dell'inclusione, in assenza della quale i provvedimenti normativi a essa riferiti rischiano lo svuotamento di senso e la burocratizzazione.

Favorire la costruzione di reti educative territoriali. La ricerca ha evidenziato la necessità di creare delle reti educative tra le diverse realtà istituzionali territoriali e della società civile rispetto ai singoli studenti in difficoltà. Riconoscere e realizzare l'interdipendenza positiva tra le diverse azioni dei soggetti che si prendono cura del progetto di vita di questi studenti è un compito che le singole istituzioni non possono assolvere a compartimenti stagni, bensì creando sinergie. Al livello del Dipartimento della conoscenza, con gli altri Dipartimenti della Provincia, compete il creare le condizioni istituzionali di legittimità e di coordinamento per consentire lo sviluppo e lo stabilizzarsi di queste realtà, oltre l'occasionalità dettata dall'urgenza di affrontare specifiche situazioni e dalla disponibilità dei singoli professionisti coinvolti.

Promuovere una cultura della partecipazione dei genitori nella scuola. Alla costruzione di un clima inclusivo nella scuola contribuiscono in misura significativa anche i genitori. La loro partecipazione ha una sua regolamentazione, ma la realtà rimanda situazioni spesso di estraneità, di delega se non di conflittualità. A livello istituzionale il ruolo dei genitori, e della loro rappresentanza negli organi collegiali, potrebbe venire

orientato ad una corresponsabilità educativa non solamente verso i propri figli, ma verso una 'genitorialità diffusa', come assunzione di una responsabilità educativa sociale. In questa direzione potrebbe risultare utile una risignificazione degli organi collegiali e della rappresentanza dei genitori in essi.

Sostenere l'innovazione bottom-up. Le organizzazioni educative presentano elementi di complessità correlati alla loro specificità: l'efficacia delle loro azioni si realizza in contesti caratterizzati da relazioni tra persone e dall'unicità delle situazioni. Questo rende la possibilità di successo di qualsiasi innovazione estremamente condizionata dalle risorse presenti in situazione e dalla cultura che esse esprimono. In questo senso, ogni istituzione scolastica, pur essendo all'interno di un sistema che ne ordina le prassi e ne garantisce gli standard di funzionamento, prende forma e agisce secondo la propria cultura; questa considerazione è riconoscibile anche nei livelli interni della singola istituzione (plessi scolastici, consigli di classe…). Queste considerazioni suggeriscono di valutare attentamente la strategia da attuare per la realizzazione di cambiamenti o innovazioni significative che coinvolgano le prassi educative. Infatti, azioni avviate unilateralmente dal centro verso le singole realtà possono risultare inefficaci e attivare facilmente resistenze, sia perché l'innovazione che implica cambiamenti nella cultura delle persone non avviene all'improvviso, sia perché la complessità e unicità delle situazioni non può essere prevista da norme generali che richiedono invece, per la loro efficacia, la responsabilità e la collaborazione attiva degli attori locali. La strategia di legittimare e sostenere innovazioni *bottom-up* che s'inscrivono all'interno di un disegno di sistema permette invece la responsabilizzazione e l'attivazione piena delle singole realtà, attuando percorsi di sperimentazione controllata nella forma della ricerca-azione, favorendo così la reale maturazione culturale necessaria all'efficacia educativa di qualsiasi cambiamento si voglia introdurre. Quanto sperimentato potrà poi contribuire a migliorare e diffondere la cultura professionale necessaria al mettere a sistema l'innovazione che s'intende attuare.

2.3. Suggestioni per la formazione in servizio dei docenti

La formazione sostiene lo sviluppo professionale dei singoli e l'azione delle organizzazioni, promuovendone la cultura e le competenze essenziali per attuare i cambiamenti ritenuti necessari. Per questo motivo, essa costituisce una risorsa importante per realizzare processi inclusivi per tutti gli studenti.

Formare alla dimensione socio-affettiva dell'esperienza scolastica. Riguardo alle tematiche da affrontare nella formazione, le suggestioni che provengono dalla ricerca sono interessanti. L'attenzione è rivolta alla conoscenza dei soggetti in difficoltà e delle loro problematiche per un verso, per l'altro a quanto la scuola può mettere in atto per migliorare e per creare contesti significativi per loro. Rispetto a cosa la scuola può realizzare in termini di formazione, si richiede di potenziare le competenze didattico/organizzative e le competenze relazionali/pedagogiche dei docenti. L'ambiente di apprendimento va pensato e agito nella sua globalità come contesto di relazioni capaci di promuovere

sviluppo personale e relazionale in funzione di un apprendimento significativo rispetto al progetto di vita dello studente, non solo sotto il profilo meramente scolastico.

Accompagnare nel cambiamento. Dalla ricerca proviene l'indicazione che lo sviluppo professionale è l'esito di processi formativi riflessivi, per questo vengono richieste prevalentemente modalità che intrecciano fortemente la pratica (affiancamento, supervisione, formazione esperienziale, testimoni privilegiati…). In questa direzione, la consapevolezza espressa nelle risposte è la necessità di mettere in atto dispositivi formativi capaci di accompagnare i professionisti della scuola nelle loro pratiche per valorizzarle, ripensarle, favorire le contaminazioni positive e consentire la sperimentazione di nuove strade. Le modalità formative che assumono le forme della consulenza di processo e della ricerca-azione, anche come la sperimentazione di modelli (organizzativi, educativi, didattici), sono particolarmente impegnative, ma permettono di consolidare le innovazioni.

Promuovere e sostenere lo sviluppo professionale delle figure di sistema. Accanto alla formazione dedicata a tutti i docenti, un'attenzione particolare è richiesta alle figure di *middle management.* Nelle singole istituzioni scolastiche, i referenti presidiano i processi relativi all'ambito di loro competenza e, quando questo si riferisce a dimensioni di significato dell'agire docente, ne promuovono la relativa cultura. Curare lo sviluppo della cultura dell'inclusione nella propria scuola, offrendo ai propri colleghi sostegno/consulenza nella progettazione e realizzazione di azioni efficaci per promuovere il successo formativo degli studenti con fragilità educative, è un compito complesso, ma del tutto strategico. Infatti, solo la consapevolezza delle dimensioni implicate nel proprio ruolo consente a queste figure di sostenere i processi di innovazione dei propri contesti.

2.4. Suggestioni per le singole istituzioni scolastiche

La restituzione di quanto la ricerca ha prodotto può costituire nella singola istituzione scolastica un'occasione di riflessione e confronto su quanto e su come si stia agendo al riguardo.

Ripensare il ruolo del referente. Un elemento importante emerso in tutto il processo di ricerca realizzato è la significatività del ruolo di referente rispetto ai processi inclusivi che si realizzano nel proprio contesto scolastico. In particolare può essere valorizzato il suo ruolo di supporto allo sviluppo professionale della cultura inclusiva dei docenti, il che richiede consapevolezza rispetto alle dinamiche formative tra adulti in situazione lavorativa.

Creare occasioni per migliorare le competenze di leadership nei gruppi di lavoro professionali. Il lavoro di gruppo tra adulti non è un processo scontato, richiede attenzione e cura, per esprimere a pieno la sua efficacia. Nella scuola, gli insegnanti lavorano con gruppi di alunni, ma questa competenza non si traduce automaticamente nei gruppi di pari. Il collegio docenti, i consigli di classe, i dipartimenti disciplinari, le commissioni di lavoro sono luoghi strategici rispetto alla formazione della cultura e all'operatività della

singola scuola. Quando il loro operare trascura o non considera le dimensioni relazionali e le dinamiche che in essi prendono forma, la loro azione si burocratizza, vanificandone le potenzialità e spesso generando criticità. Per questo motivo è strategico prestare attenzione ai ruoli di gestione e di coordinamento dei diversi gruppi di lavoro dei docenti, al fine di promuoverne le modalità di leadership.

Sostenere e promuovere iniziative di sperimentazione nella scuola. Dalle esperienze raccolte emerge l'importanza, proprio rispetto alla singolarità e alla complessità delle situazioni di questi studenti, di realizzare esperienze di sperimentazione nella scuola, sia in termini di importanti innovazioni, sia di 'ordinaria' progettualità. Interessanti sono alcune riflessioni che sono emerse, ma perché queste siano realmente efficaci nel modificare la quotidianità e non si risolvano in 'fuochi d'artificio', si richiede in primo luogo l'accompagnamento esperto, possibile in varie forme, ma sempre da realizzarsi con una modalità non sostitutiva dei protagonisti, quale elemento che può consentire di aprire a nuove prospettive, giocandole nella singola situazione. Accanto a questo, nella scuola il rapporto tra innovazione e ordinarietà va agito in termini di servizio per il miglioramento complessivo, e non di frattura violenta, poiché il riconoscimento e la legittimazione da parte del dirigente scolastico e dei colleghi costituisce un elemento importante non solo per sperimentare azioni di cambiamento, ma soprattutto per consentire che queste modifichino la cultura e le prassi di quel contesto in modo stabile. Si tratta di un processo lento, che non può determinare conflittualità e deflagrazioni che generino ceneri al posto di nuove fondamenta. Un elemento, spesso critico, è la capacità di documentare e di condividere l'esperienza sperimentata; certamente il cuore di una sperimentazione è la sua realizzazione, ma senza modalità efficaci di ripercorrerla si perde la possibilità di ripensarla, di migliorarla, di comunicarla e di diffonderla.

Dotarsi di validi strumenti di monitoraggio delle azioni e di valutazione dei loro esiti. Monitorare e valutare sono pratiche 'faticose' da realizzare in ambito educativo, ma imprescindibili, almeno per due motivi, l'uno interno e l'altro esterno. Rispetto alle motivazioni interne, correlate all'efficacia delle azioni progettate, le azioni che si caratterizzano per l'intenzione di aderire alle singolarità e rispondere alle loro emergenze, richiedono un elevato e costante livello di riflessività per riorientare continuamente il percorso. Riguardo alla motivazione esterna, va sottolineata come la complessità dell'esperienza educativa ne renda già difficile la comunicazione a chi non vi partecipi; in tal modo molta ricchezza della pratica educativa si perde, per questo non si può rinunciare ad esplorare tutte le modalità utili per comunicare e valorizzare percorsi ed esiti, evitando così il rischio che diventino invisibili nelle loro qualità e percepibili solo per le loro caratteristiche più superficiali.

Promuovere un'alleanza educativa con i genitori. Parlando di disagio scolastico degli studenti, molte volte emergono anche situazioni di genitorialità in difficoltà. In molte di queste realtà, il sostegno alla genitorialità ha referenti e progettualità precise esterne alla scuola. Oltre a queste situazioni critiche, nella ricerca è però emersa anche la necessità di lavorare nella normalità dei contesti scolastici per promuovere e sostenere la re-

sponsabilità educativa dei genitori in prospettiva inclusiva. L'alleanza insegnanti-genitori non riguarda solamente il singolo alunno/figlio, ma deve assumere una valenza sociale per la costruzione di un contesto di relazioni allargato, favorevole alla crescita di ciascun minore. I genitori della classe possono infatti attivare processi espulsivi oppure inclusivi, influenzando notevolmente il clima di classe e le interazioni che in essa prendono forma.

Dialogare con il territorio. La scuola vive nel territorio e l'interazione con esso avviene costantemente con modi ed esiti diversi. Questo è apparso particolarmente evidente portando l'attenzione della ricerca sugli studenti in difficoltà. Il dialogo può restare su un piano istituzionale e formale, necessario e imprescindibile, ma spesso non sufficientemente flessibile e capace di intercettare le emergenze, oppure trasformarsi in alleanza dove i diversi ruoli divengono complementari, sperimentando un'interdipendenza positiva. La sfida, raccontata sia in positivo sia in negativo nella ricerca, è quella di rendere effettivo questo dialogo, superando il solo livello informativo e di azioni in parallelo, per co-costruire progetti e interventi realmente condivisi ed efficaci, ai fini della promozione dei percorsi di vita, e non solo scolastici, di questi minori.

Certamente altre suggestioni e considerazioni sarebbero possibili...

Fin dalla fase di impostazione della ricerca si è voluto iscriverla in una prospettiva di sistema e di servizio. Nel rilevare le situazioni degli studenti in situazione di svantaggio e quanto nelle diverse realtà viene messo in atto per accompagnarli, l'intento è stato quello di costruire una visione di sintesi, coinvolgendo il più possibile le scuole, considerandole non solo come fonti di informazione. Gli strumenti stessi utilizzati per raccogliere i dati e le diverse fasi della ricerca, nei limiti segnati dai tempi e dall'ampiezza delle realtà coinvolte, sono stati pensati, costruiti e proposti non solo per cercare di raccogliere elementi utili di conoscenza, bensì anche per attivare momenti di riflessione e confronto all'interno delle singole realtà.

In continuità con questa logica di servizio alle scuole, si restituiscono in questo lavoro elementi emersi dal percorso di ricerca, perché possano costituire un'occasione per ulteriori approfondimenti contestualizzati. È un nuovo trampolino, si spera.

Per questo motivo le suggestioni inserite a conclusione di questa ricerca restano aperte al contributo di tutti i soggetti coinvolti e a essi ne sono affidati gli sviluppi.

Appendice

APPENDICE

1. Studenti 'in fascia C' e con fragilità educative nelle Comunità di Valle

È intenzione di chi scrive focalizzare l'attenzione sulle singole Comunità di Valle, analizzando gli elementi maggiormente significativi rispetto agli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative in ogni specifico contesto. Ai fini di una consultazione maggiormente efficace, i dati vengono presentati distribuiti in relazione ai diversi ordini scolastici. Data l'esigua entità numerica dei casi individuati nelle singole scuole, i dati verranno qui riferiti in percentuale, per tutela della privacy degli studenti e delle scuole alle quali risultano iscritti.

1.1. Comunità territoriale della Valle di Fiemme (CdV 01)

Nell'ambito della Comunità territoriale della Valle di Fiemme, i bambini e i ragazzi frequentanti gli istituti comprensivi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative risultano essere complessivamente il 2,2% del totale degli studenti frequentanti, gli studenti frenquentanti le scuole secondarie di secondo grado lo 0,04%, mentre quelli che frequentano i percorsi di formazione professionale risultano essere lo 0,2%. Le percentuali sono state calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole, di ogni ordine e grado, ovvero 2551 studenti (tab. 1).

Tabella 1. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 01	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	1,0%	1,2%	2,2%
Scuola secondaria di secondo grado	0,04%	0,0%	0,04%
Formazione Professionale	0,2%	0,0%	0,2%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado. Sul totale di 1585 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, l'1,6% risulta 'inserito in fascia C', mentre l'1,9% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 2).

Tabella 2. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti negli istituti comprensivi della CdV 01.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	1,6%	1,9%	3,5%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale dei 743 studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado di questa Comunità di Valle, lo 0,1% risulta 'inserito in fascia C' (tab. 3).

Tabella 3. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della CdV 01.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,1%	0,0%	0,1%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale dei 223 studenti frequentanti percorsi di formazione professionale siti in questa Comunità di Valle, il 2,7% risulta 'inserito'in fascia 'C (tab. 4).

Tabella 4. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 01.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	2,7%	0,0%	2,7%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia 'C e con fragilità educative. Il 78,1% degli studenti 'in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi, il 18,8% percorsi di istruzione e formazione professionale, mentre il 3,1% le scuole secondarie di secondo grado. La totalità degli studenti per i quali sono state riportate dalle istituzioni scolastiche fragilità educative frequenta invece gli istituti comprensivi (tab. 5).

Tabella 5. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 01	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	78,1%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	3,1%	0,0%
Formazione Professionale	18,8%	0,0%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi il 45,5% degli studenti è 'inserito in fascia C', mentre per il 54,5% sono rilevate fragilità educative. Nei percorsi di formazione professionale la totalità degli studenti risulta 'inserita in fascia C'. Anche in questo caso il calcolo delle percentuali è stato effettuato considerando il numero complessivo degli studenti 'in fascia C' e con fragilità educative (tab. 6).

Tabella 6. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 01	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	45,5%	54,5%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	100,0%	0,0%	100,0%
Formazione Professionale	100,0%	0,0%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti' in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 7), il 64,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, il 36,0% ne è privo. Il 100% degli studenti con fragilità educative risulta privo di PEP.

Tabella 7. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 01.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	64,0%	0,0%
Studenti senza PEP	36,0%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 8), il 100% degli studenti 'inseriti in fascia 'C risulta privo di PEP. Non risultano casi di studenti con fragilità educative.

Tabella 8. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado della CdV 01.*

Scuola secondaria di secondo grado	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	0,0%
Studenti totali	100,0%	0,0%

Nei percorsi di formazione professionale (tab. 9), l'83,3% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, il 16,7% ne è privo. Non risultano casi di studenti con fragilità educative.

Tabella 9. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 01.*

Formazione Professionale	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	83,3%	0,0%
Studenti senza PEP	16,7%	0,0%
Studenti totali	100,0%	0,0%

1.2. Comunità di Primiero (CdV 02)

Nell'ambito della Comunità di Primiero, i bambini e i ragazzi frequentanti gli istituti comprensivi 'inseriti in fascia 'C e con fragilità educative risultano essere complessivamente il 3,6% del totale degli studenti frequentanti. I casi di fragilità educative rilevate nella formazione professionale risultano invece lo 0,7% degli studenti iscritti complessivamente a tali percorsi. Le percentuali sono calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado, ovvero 1127 studenti (tab. 10).

Tabella 10. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 02	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	1,9%	1,8%	3,6%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,7%	0,7%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale dei 766 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, il 2,7% risulta 'inserito in fascia 'C, mentre il 2,6% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 11).

Tabella 11. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 02.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	2,7%	2,6%	5,4%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale dei 106 studenti frequentanti percorsi di formazione professionale siti in questa Comunità di Valle, il 7,5% risulta avere fragilità educative. (tab. 12).

Tabella 12. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 02.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,0%	7,5%	7,5%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 100,0% degli studenti 'in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi, il 18,8% percorsi di formazione professionale. Invece il

71,4% degli studenti per i quali sono state riportate dalle istituzioni scolastiche fragilità educative frequenta gli istituti comprensivi, mentre il 28,6% percorsi di istruzione e formazione professionale (tab. 13).

Tabella 13. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 02	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	100,0%	71,4%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	28,6%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' risultano il 51,2%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative risultano il 48,8%. Nei percorsi di istruzione e formazione professionale gli studenti con fragilità educative risultano il 100,0% dei soggetti individuati nell'ambito della presente rilevazione. Nelle scuole secondarie di secondo grado non è stato indicato alcun studente né 'inserito in fascia C', né per il quale siano state rilevate fragilità educative (tab. 14).

Tabella 14. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 02	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	51,2%	48,8%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%	100,0%
Formazione Professionale	0,0%	100,0%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 15), il 100,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 100% degli studenti con fragilità educative ne risulta privo.

Tabella 15. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 02.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nei percorsi di formazione professionale (tab. 16), il 100% degli studenti con fragilità educative risulta privo di PEP.

Tabella 16. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 02.*

Formazione Professionale	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	0,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	100,0%
Studenti totali	0,0%	100,0%

1.3. Comunità Valsugana e Tesino (CdV 03)

Nell'ambito della Comunità Valsugana e Tesino, i bambini e i ragazzi frequentanti gli istituti comprensivi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative risultano essere complessivamente il 3,8% del totale degli studenti frequentanti, mentre gli studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative risultano essere lo 0,1%. Tali percentuali sono state calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado, ovvero 2922 studenti (tab. 17).

Tabella 17. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 03	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	3,6%	0,2%	3,8%
Scuola secondaria di secondo grado	0,1%	0,0%	0,1%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%	0,0%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale dei 2098 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, il 5,0% risulta 'inserito in fascia C', mentre lo 0,3% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 18).

Tabella 18. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 03.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	5,0%	0,3%	5,3%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale dei 578 studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado site in questa Comunità di Valle, il 7,5% risulta avere fragilità educative. (tab. 19).

Tabella 19. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della CdV 03.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,0%	7,5%	7,5%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 97,2% degli studenti 'in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi, il 2,8% la scuola secondaria di secondo grado. Invece il 100,0% degli studenti per i quali sono state riportate dalle istituzioni scolastiche fragilità educative frequenta gli istituti comprensivi (tab. 20).

Tabella 20. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 03	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	97,2%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	2,8%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi studenti all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' risultano il 94,6%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative risultano essere il 5,4%. Nelle scuole secondarie di secondo grado gli studenti 'inseriti in fascia C' sono il 100,0% dei soggetti individuati nell'ambito della presente rilevazione. Nei percorsi di istruzione e formazione professionale non è stato indicato alcun studente né 'inserito in fascia C', né per il quale siano state rilevate fragilità educative (tab. 21).

Tabella 21. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 03	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	94,6%	5,4%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	100,0%	0,0%	100,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 22), il 41,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 59,0% ne risulta privo. Rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 16,7% degli studenti risulta avere un PEP, mentre l'83,3% ne risulta privo.

Tabella 22. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 03.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	41,0%	16,7%
Studenti senza PEP	59,0%	83,3%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 23), il 100% degli studenti 'inserito in fascia C' risulta avere un PEP.

Tabella 23. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado della CdV 03.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	0,0%
Studenti totali	100,0%	0,0%

1.4. Comunità Alta Valsugana e Bersntol (CdV 04)

Nell'ambito della Comunità Alta Valsugana e Bersntol, i bambini e i ragazzi frequentanti gli istituti comprensivi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative risultano essere complessivamente l'1,6% del totale degli studenti frequentanti. Gli studenti 'in fascia C' e con fragilità educative rilevati nella scuola secondaria di secondo grado risultano essere lo 0,4%. Gli studenti 'in fascia C' e con fragilità educative rilevati nei diversi percorsi afferenti alla formazione professionale risultano essere complessivamente lo 0,7%. Le percentuali sono state calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado, ovvero 6658 studenti (tab. 24).

Tabella 24. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 04	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	0,9%	0,6%	1,6%
Scuola secondaria di secondo grado	0,2%	0,2%	0,4%
Formazione Professionale	0,4%	0,3%	0,7%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale dei 4580 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, l'1,3% risulta 'inserito in fascia C', mentre lo 0,9% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 25).

Tabella 25. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 04.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	1,3%	0,9%	2,3%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale dei 1381 studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado site in questa Comunità di Valle, lo 0,9% risulta essere 'inserito in fascia C', mentre un altro 0,9% risulta avere fragilità educative (tab. 26).

Tabella 26. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della CdV 04.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,9%	0,9%	1,9%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale dei 697 studenti frequentanti i percorsi di formazione professionale, il 3,7% risulta essere 'inserito in fascia C', mentre il 3,0% risulta avere fragilità educative (tab. 27).

Tabella 27. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 04.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	3,7%	3,0%	6,7%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 61,0% degli studenti 'in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi, il 13,0% la scuola secondaria di secondo grado, il 26,0% percorsi di formazione professionale. Rispetto invece ai soggetti con fragilità educative, il 55,8% frequenta gli istituti comprensivi, il 16,9% la scuola secondaria di secondo grado, il 27,3% percorsi di formazione professionale (tab. 28).

Tabella 28. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 04	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	61,0%	55,8%
Scuola secondaria di secondo grado	13,0%	16,9%
Formazione Professionale	26,0%	27,3%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' risultano il 58,7%, mentre i bambini e i ragazzi con fragilità educative 41,3%. Nelle scuole secondarie di secondo grado sia gli studenti 'inseriti in fascia C' sia gli studenti con fragilità educative risultano il 50,0%. Nei percorsi di formazione professionale i ragazzi 'inseriti in fascia C' risultano il 55,3%, mentre i ragazzi con fragilità educative il 44,7% (tab. 29).

Tabella 29. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 04	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	58,7%	41,3%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	50,0%	50,0%	100,0%
Formazione Professionale	55,3%	44,7%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 30), l'85,2% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 14,8% ne risulta privo. Rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 4,7% degli studenti risulta avere un PEP, mentre il 95,3% ne risulta privo.

Tabella 30. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 04.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	85,2%	4,7%
Studenti senza PEP	14,8%	95,3%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 31), il 92,3% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 7,7% ne risulta privo. Rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 92,3% degli studenti risulta avere un PEP, mentre il 7,7% ne è privo.

Tabella 31. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado della CdV 04.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	92,3%	92,3%
Studenti senza PEP	7,7%	7,7%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nei percorsi di formazione professionale (tab. 32), l'11,5% degli studenti 'in fascia C 'risulta avere un PEP, mentre l'88,5% ne risulta privo. Rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 100,0% degli studenti ne è privo.

Tabella 32. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 04.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	11,5%	0,0%
Studenti senza PEP	88,5%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

1.5. Comunità della Valle di Cembra (CdV 05)

Nell'ambito della Comunità della Valle di Cembra, i bambini e i ragazzi frequentanti gli istituti comprensivi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative risultano essere complessivamente il 5,3% del totale degli studenti frequentanti. Le percentuali sono state calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado, ovvero 862 studenti (tab. 33).

Tabella 33. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 05	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	0,1%	4,3%	5,3
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%	0,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 100% degli studenti 'inseriti in fascia C' e per i quali sono state riscontrate fragilità educative frequentano gli istituti comprensivi (tab. 34). In questa Comunità di Valle non risultano presenti scuole secondarie di secondo grado, né centri o istituti di formazione professionale.

Tabella 34. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 05	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	100,0%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 19,6%, mentre i bambini e i ragazzi con fragilità educative l'80,4% (tab. 35).

Tabella 35. *Studenti in fascia C e con fragilità educative nella CdV 05. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 05	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	19,6%	80,4%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%	100,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%	100,0%

Si ritiene infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 36), il 100,0% degli 'studenti in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 100,0% degli studenti con fragilità educative ne risulta privo.

Tabella 36. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 05.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

1.6. Comunità della Valle di Non (CdV 06)

Nell'ambito della Comunità della Valle di Non, i bambini e i ragazzi frequentanti gli istituti comprensivi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative risultano essere complessivamente l'1,8% del totale degli studenti frequentanti. Gli studenti 'in fascia C' e con fragilità educative rilevati nella scuola secondaria di secondo grado risultano essere lo 0,4%. Gli studenti 'in fascia C' e con fragilità educative rilevati nei diversi percorsi afferenti alla formazione professionale risultano essere lo 0,2%. Le percentuali sono state calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado, ovvero 5110 studenti (tab. 37).

Tabella 37. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 06	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	0,8%	1,0%	1,8%
Scuola secondaria di secondo grado	0,2%	0,2%	0,4%
Formazione Professionale	0,1%	0,1%	0,2%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale dei 3063 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, l'1,3% risulta 'inserito in fascia C', mentre l'1,6% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 38).

Tabella 38. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 06.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	1,3%	1,6%	29%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 1722 studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado site in questa Comunità di Valle, lo 0,5% risulta essere 'inserito in fascia C', mentre lo 0,7% risulta avere fragilità educative (tab. 39).

Tabella 39. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della CdV 06.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,5%	0,7%	1,2%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 325 studenti frequentanti i percorsi di formazione professionale, l'1,5% risulta essere 'inserito in fascia C', mentre lo 0,9% risulta avere fragilità educative (tab. 40).

Tabella 40. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 06.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	1,5%	0,9%	2,5%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli

studenti ‘inseriti in fascia C’ e con fragilità educative. Il 75,9% degli studenti ‘in fascia C’ frequenta gli istituti comprensivi, il 14,8% la scuola secondaria di secondo grado, il 9,3% percorsi di formazione professionale. Rispetto invece ai soggetti con fragilità educative, il 76,6% frequenta gli istituti comprensivi, il 18,8% la scuola secondaria di secondo grado, il 4,7% percorsi di formazione professionale (tab. 41).

Tabella 41. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 06	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	75,9%	76,6%
Scuola secondaria di secondo grado	14,8%	18,8%
Formazione Professionale	9,3%	4,7%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all’interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi i bambini e i ragazzi ‘inseriti in fascia C’ risultano il 45,6%, mentre i bambini e i ragazzi con fragilità educative 54,4%. Nelle scuole secondarie di secondo grado gli studenti ‘inseriti in fascia C’ risultano il 40,0%, mentre i bambini e i ragazzi con fragilità educative 60,0%. Nei percorsi di formazione professionale i ragazzi ‘inseriti in fascia C’ risultano il 62,5%, mentre i ragazzi con fragilità educative il 37,5%. (tab. 42).

Tabella 42. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 06	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	45,6%	54,4%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	40,0%	60,0%	100,0%
Formazione Professionale	62,5%	37,5%	100,0%

Si ritiene infine interessante evidenziare per quanti studenti ‘in fascia C’ e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 43), il 92,7% degli studenti ‘in fascia C’ risulta avere un PEP, mentre il 7,3% ne risulta privo; rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 26,5% degli studenti risulta avere un PEP, mentre il 73,5% ne è privo.

Tabella 43. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 06.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	92,7%	26,5%
Studenti senza PEP	7,3%	73,5%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 44), il 12,5% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre l'87,5% ne è privo. Rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 100,0% degli studenti è privo di PEP.

Tabella 44. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado della CdV 06.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	12,5%	0,0%
Studenti senza PEP	87,5%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nei percorsi di formazione professionale (tab. 45), il 100,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 100,0% degli studenti con fragilità educative ne è privo.

Tabella 45. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 06.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

1.7. Comunità della Valle di Sole (CdV 07)

Nell'ambito della Comunità della Valle di Sole, gli studenti frequentanti gli istituti comprensivi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative risultano essere complessivamente il 2,0% del totale degli studenti frequentanti, mentre gli studenti 'in fascia C' o con fragilità educative frequentanti i percorsi di istruzione e formazione professionale risultano invece lo 0,2%. Le percentuali sono state calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado, ovvero 1337 studenti (tab. 46).

Tabella 46. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 07	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	0,6%	1,4%	2,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,2%	0,2%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale di 1179 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, lo 0,7% risulta 'inserito in fascia C', mentre l'1,6% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 47).

Tabella 47. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 07.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,7%	1,6%	2,3%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 158 studenti frequentanti percorsi di istruzione e formazione professionale siti in questa Comunità di Valle, l'1,9% risulta avere fragilità educative (tab. 48).

Tabella 48. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 07.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,0%	1,9%	1,9%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 100,0% degli studenti 'in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi. Invece l'86,4% degli studenti per i quali sono state riportate dalle istituzioni scolastiche fragilità educative frequenta gli istituti comprensivi, mentre il 13,6% percorsi di formazione professionale (tab. 49). In questa Comunità di Valle non risultano scuole secondarie di secondo grado.

Tabella 49. *Studenti in fascia C e con fragilità educative nella CdV 07. Percentuale calcolata sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 07	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	100,0%	86,4%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	13,6%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 29,6%, mentre gli studenti con fragilità educative il 70,4%. Nei percorsi di istruzione e formazione professionale i ragazzi con fragilità educative risultano il 100,0% dei soggetti individuati nell'ambito della presente rilevazione (tab. 50).

Tabella 50. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie*.

CdV 07	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	29,6%	70,4%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%	100,0%
Formazione Professionale	0,0%	100,0%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 51), il 100,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre l'84,2% degli studenti con fragilità educative ne è privo.

Tabella 51. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 07.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	15,8%
Studenti senza PEP	0,0%	84,2%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nei percorsi di formazione professionale (tab. 52), il 100% degli studenti con fragilità educative risulta privo di PEP.

Tabella 52. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 07.*

Formazione Professionale	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	0,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	100,0%
Studenti totali	0,0%	100,0%

1.8. Comunità delle Giudicarie (CdV 08)

Nell'ambito della Comunità delle Giudicarie, i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative, frequentanti gli istituti comprensivi, risultano essere complessivamente il 3,4% del totale degli studenti frequentanti; gli studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado lo 0,2%, mentre quelli che frequentano i percorsi di istruzione e formazione professionale lo 0,3%. Le percentuali sono state calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado, ovvero 4446 studenti (tab. 53).

Tabella 53. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 08	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	2,7%	0,8%	3,4%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,2%	0,2%
Formazione Professionale	0,1%	0,1%	0,3%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale di 3055 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, il 3,9% risulta 'inserito in fascia C', mentre l'1,1% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 54).

Tabella 54. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 08.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	3,9%	1,1%	5,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 895 studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado site in questa Comunità di Valle, l'1,0% risulta essere in situazione di fragilità educativa (tab. 55).

Tabella 55. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della CdV 08.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,0%	1,0%	1,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 496 studenti frequentanti i percorsi di istruzione e formazione professionale, sia gli studenti 'inseriti in fascia C', sia gli studenti con fragilità educative risultano essere l'1,2% (tab. 56).

Tabella 56. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 08.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	1,2%	1,2%	2,4%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 95,2% degli studenti 'in fascia C'

frequenta gli istituti comprensivi e il 4,8% percorsi di istruzione e formazione professionale. Rispetto invece ai soggetti con fragilità educative, il 69,4% degli studenti frequenta gli istituti comprensivi, il 18,4% la scuola secondaria di secondo grado, il 12,2% percorsi di formazione professionale (tab. 57).

Tabella 57. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 08	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	95,2%	69,4%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	18,4%
Formazione Professionale	4,8%	12,2%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 77,6%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 22,4%. Nelle scuole secondarie di secondo grado il 100,0% degli studenti presi in considerazione risulta essere in situazione di fragilità educativa. Nei percorsi di formazione professionale gli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative risultano essere entrambi il 50,0% (tab. 58).

Tabella 58. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 08	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	77,6%	22,4%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	100,0%	100,0%
Formazione Professionale	50,0%	50,0%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 59), il 39,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 61,0% ne risulta privo; rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 2,9% degli studenti risulta avere un PEP, mentre il 97,1% ne è privo.

Tabella 59. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 08.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	39,0%	2,9%
Studenti senza PEP	61,0%	97,1%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 60), il 100,0% degli studenti in situazione di fragilità educativa risulta privo di PEP.

Tabella 60. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado della CdV 08.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	0,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	100,0%
Studenti totali	0,0%	100,0%

Nei percorsi di istruzione e formazione professionale (tab. 61), il 100,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 100,0% degli studenti con fragilità educative ne è privo.

Tabella 61. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 08.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

1.9. Comunità Alto Garda e Ledro (CdV 09)

Nell'ambito della Comunità Alto Garda e Ledro, i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative, frequentanti gli istituti comprensivi, risultano essere complessivamente il 2,9% del totale degli studenti frequentanti; gli studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado lo 0,2%, mentre quelli che frequentano i percorsi di istruzione e formazione professionale lo 0,2%. Le percentuali sono calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole, di ogni ordine e grado, ovvero 6606 studenti (tab. 62).

Tabella 62. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 09	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	1,0%	1,9%	2,9%
Scuola secondaria di secondo grado	0,1%	0,2%	0,2%
Formazione Professionale	0,0%	0,2%	0,2%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale di 4302 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, l'1,5% risulta 'inserito in fascia C', mentre il 2,9% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 63).

Tabella 63. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 09.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	1,5%	2,9%	4,4%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Su un totale di 1585 studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado site in questa Comunità di Valle, lo 0,3% risulta 'inserito in fascia C', mentre lo 0,6% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 64).

Tabella 64. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della CdV 09.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,3%	0,6%	0,9%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Su un totale di 719 studenti frequentanti i percorsi di istruzione e formazione professionale, lo 0,1% risulta 'inserito in fascia C', mentre l'1,4% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 65).

Tabella 65. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 09.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,1%	1,4%	1,5%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 92,6% degli studenti 'in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi, il 5,9% le scuole secondarie di secondo grado, mentre l'1,5% percorsi di istruzione e formazione professionale. Rispetto invece ai soggetti con fragilità educative, l'86,3% degli studenti frequenta gli istituti comprensivi, il 6,8% la scuola secondaria di secondo grado, il 6,8% percorsi di formazione professionale (tab. 66).

Tabella 66. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 09	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	92,6%	86,3%
Scuola secondaria di secondo grado	5,9%	6,8%
Formazione Professionale	1,5%	6,8%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 33,3%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 66,7%. Nelle scuole secondarie di secondo grado gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 28,6%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 71,4%. Nei percorsi di formazione professionale gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 9,1%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 90,9% (tab. 67).

Tabella 67. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 09	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	33,3%	66,7%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	28,6%	71,4%	100,0%
Formazione Professionale	9,1%	90,9%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 68), il 79,4% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 20,6% ne risulta privo; rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 18,3% degli studenti risulta avere un PEP, mentre l'81,7% ne è privo.

Tabella 68. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 09.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	79,4%	18,3%
Studenti senza PEP	20,6%	81,7%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 69), il 25,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 75,0% ne risulta privo; rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 10,0% degli studenti risulta avere un PEP, mentre il 90,0% ne è privo.

Tabella 69. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado della CdV 09.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	25,0%	10,0%
Studenti senza PEP	75,0%	90,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nei percorsi di istruzione e formazione professionale (tab. 70), il 100,0% degli studenti 'in fascia C' e degli studenti con fragilità educative risulta privo di PEP.

Tabella 70. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 09.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	0,0%	0,0%
Studenti senza PEP	100,0%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

1.10. Comunità della Vallagarina (CdV 10)

Nell'ambito della Comunità della Vallagarina, i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative, frequentanti gli istituti comprensivi, risultano essere complessivamente il 2,9% del totale degli studenti frequentanti; gli studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado l'1,2%, mentre quelli che frequentano i percorsi di istruzione e formazione professionale lo 0,9%. Le percentuali sono calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole, di ogni ordine e grado, ovvero 6606 studenti (tab. 71).

Tabella 71. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 10	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	2,2%	0,7%	2,9%
Scuola secondaria di secondo grado	0,7%	0,5%	1,2%
Formazione Professionale	0,6%	0,3%	0,9%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale di 7679 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, il 3,7% risulta 'inserito in fascia C', mentre l'1,2% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 72).

Tabella 72. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 10.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	3,7%	1,2%	4,9%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 4183 studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado site in questa Comunità di Valle, il 2,2% risulta 'inserito in fascia C', mentre l'1,4% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 73).

Tabella 73. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della CdV 10.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	2,2%	1,4%	3,7%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 1191 studenti frequentanti i percorsi di istruzione e formazione professionale, il 6,3% risulta 'inserito in fascia C', mentre il 3,7% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 74).

Tabella 74. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 10.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	6,3%	3,7%	10,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 63,0% degli studenti 'in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi, il 20,5% le scuole secondarie di secondo grado, mentre il 16,5% percorsi di istruzione e formazione professionale. Rispetto invece ai soggetti con fragilità educative, il 47,5% degli studenti frequenta gli istituti comprensivi, il 30,3% le scuole secondarie di secondo grado, il 22,2% percorsi di formazione professionale (tab. 75).

Tabella 75. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 10	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	63,0%	47,5%
Scuola secondaria di secondo grado	20,5%	30,3%
Formazione Professionale	16,5%	22,2%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 75,3%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 24,7%. Nelle scuole secondarie di secondo grado gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 60,8%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 39,2%. Nei percorsi di formazione professionale gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 63,0%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 37,0% (tab. 76).

Tabella 76. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 10	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	75,3%	24,7%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	60,8%	39,2%	100,0%
Formazione Professionale	63,0%	37,0%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 77), il 62,9% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 37,1% ne risulta privo; rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 16,03% degli studenti risulta avere un PEP, mentre l'84,0% ne risulta privo.

Tabella 77. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 10.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	62,9%	16,0%
Studenti senza PEP	37,1%	84,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 78), il 68,8% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 31,2% ne risulta privo; rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, l'11,7% degli studenti risulta avere un PEP, mentre l'88,3% ne risulta privo.

Tabella 78. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado della CdV 10.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	68,8%	11,7%
Studenti senza PEP	31,2%	88,3%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nei percorsi di istruzione e formazione professionale (tab. 79), il 21,3% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 78,7% ne risulta privo; il 100,0% degli studenti con fragilità educative risulta privo di PEP.

Tabella 79. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 10.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	21,3%	0,0%
Studenti senza PEP	78,7%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

1.11. Comun General de Fascia (CdV 11)

Nell'ambito della Comun General de Fascia, i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative, frequentanti gli istituti comprensivi e la scuola secondaria di secondo grado risultano essere rispettivamente lo 0,2% del totale degli studenti frequentanti i due diversi ordini scolastici. Le percentuali sono calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole, di ogni ordine e grado, ovvero 1248 studenti (tab. 80).

Tabella 80. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 11	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	0,2%	0,0%	0,2%
Scuola secondaria di secondo grado	0,2%	0,0%	0,2%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%	0,0%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale di 842 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, lo 0,2% risulta 'inserito in fascia C' (tab. 81).

Tabella 81. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 11.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,2%	0,0%	0,2%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Su un totale di 406 studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado site in questa Comunità di Valle, lo 0,2% risulta 'inserito in fascia C' (tab. 82).

Tabella 82. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della CdV 11.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,2%	0,0%	0,2%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 50,0% degli studenti 'in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi, mentre il 50,0% le scuole secondarie di secondo grado. Non è stato rilevato alcun caso di studente in situazione di fragilità educativa (tab. 83). In questa Comunità di Valle non risultano presenti centri o istituti di formazione professionale.

Tabella 83. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 11	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	50,0%	0,0%
Scuola secondaria di secondo grado	50,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Sia negli istituti comprensivi, sia nelle scuole secondarie di secondo grado, gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano conseguentemente il 100,0% (tab. 84).

Tabella 84. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 11	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	100,0%	0,0%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	100,0%	0,0%	100,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Sia negli istituti comprensivi (tab. 85), sia nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 86), il 100,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP.

Tabella 85. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 11.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	0,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Tabella 86. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado della CdV 11.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	0,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

1.12. Magnifica comunità degli altopiani cimbri (CdV 12)

Nell'ambito della Magnifica comunità degli altopiani cimbri, i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative, frequentanti gli istituti comprensivi, risultano essere complessivamente il 4,0% del totale degli studenti frequentanti. Le percentuali sono calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole, di ogni ordine e grado, ovvero 303 studenti (tab. 87).

Tabella 87. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 12	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	1,7%	2,3%	4,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%	0,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 100,0% degli studenti 'in fascia C' e in situazione di fragilità educativa frequenta gli istituti comprensivi (tab. 88). In questa Comunità di Valle non risultano presenti scuole secondarie di secondo grado, né centri o istituti di formazione professionale.

Tabella 88. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 12	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	100,0%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi nelle scuole e negli istituti coinvolti. Negli istituti comprensivi gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 41,7%, mentre coloro per i quali sono state riportate dalle istituzioni scolastiche fragilità educativ sono e il 58,3% (tab. 89).

Tabella 89. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 12	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	41,7%	58,3%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%	100,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 90), il 100,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP; rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 57,1% degli studenti risulta avere un PEP, mentre il 42,9% ne è privo.

Tabella 90. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 12.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	57,1%
Studenti senza PEP	0,0%	42,9%
Studenti totali	100,0%	100,0%

1.13. Comunità Rotaliana - Königsberg (CdV 13)

Nell'ambito della Comunità Rotaliana - Königsberg, i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative, frequentanti gli istituti comprensivi, risultano essere complessivamente il 2,3% del totale degli studenti frequentanti; gli studenti frequentanti scuola secondaria di secondo grado lo 0,3%, mentre quelli che frequentano i percorsi di istruzione e formazione professionale l'1,0%. Le percentuali sono calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole, di ogni ordine e grado, ovvero 3842 studenti (tab. 91).

Tabella 91. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado.*

CdV 13	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	0,8%	1,5%	2,3%
Scuola secondaria di secondo grado	0,2%	0,2%	0,3%
Formazione Professionale	0,0%	0,9%	1,0%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale di 2502 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, l'1,2% risulta 'inserito in fascia C', mentre il 2,3% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 92).

Tabella 92. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 13.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	1,2%	2,3%	3,5%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 997 studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado site in questa Comunità di Valle, lo 0,6% risulta 'inserito in fascia C', mentre lo 0,7% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 93).

Tabella 93. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della CdV 13.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,6%	0,7%	1,3%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 343 studenti frequentanti i percorsi di istruzione e formazione professionale, lo 0,3% risulta 'inserito in fascia C', mentre il 10,5% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 94).

Tabella 94. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 13.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	0,3%	10,5%	10,8%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. L'80,6% degli studenti 'in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi, il 16,7% le scuole secondarie di secondo grado, mentre il 2,8% percorsi di istruzione e formazione professionale. Rispetto invece ai soggetti con fragilità educative, il 57,4% degli studenti frequenta gli istituti comprensivi, il 6,9% la scuola secondaria di secondo grado, il 35,6% percorsi di formazione professionale (tab. 95).

Tabella 95. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 13	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	80,6%	57,4%
Scuola secondaria di secondo grado	16,7%	6,9%
Formazione Professionale	2,8%	35,6%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 33,3%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 66,7%. Nelle scuole secondarie di secondo grado gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 46,2%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 53,8%. Nei percorsi di formazione professionale gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 2,7%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 97,3% (tab. 96).

Tabella 96. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 13	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	33,3%	66,7%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	46,2%	53,8%	100,0%
Formazione Professionale	2,7%	97,3%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 97), il 96,6% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 3,41% ne risulta privo; rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 100,0% degli studenti risulta avere un PEP.

Tabella 97. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 13.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	96,6%	100,0%
Studenti senza PEP	3,4%	0,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 98), il 100,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 100,0% degli studenti con fragilità educative ne risulta privo.

Tabella 98. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado della CdV 13.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale (tab. 99), il 100,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 100,0% degli studenti con fragilità educative ne risulta privo.

Tabella 99. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 13.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

1.14. Comunità della Paganella (CdV 14)

Nessuno studente né in 'fascia C' né in situazione di fragilità educativa indicato nell'ambito della Comunità della Paganella.

1.15. Territorio Val d'Adige (CdV 15)

Nell'ambito del Territorio Val d'Adige, i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative, frequentanti gli istituti comprensivi, risultano essere complessivamente il 3,3% del totale degli studenti frequentanti; gli studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado lo 0,8%, mentre quelli che frequentano i percorsi di istruzione e formazione professionale l'1,0%. Le percentuali sono calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole, di ogni ordine e grado, ovvero 19548 studenti (tab. 100).

Tabella 100. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado della CdV 15.*

CdV 15	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	1,6%	1,7%	3,3%
Scuola secondaria di secondo grado	0,6%	0,3%	0,8%
Formazione Professionale	0,8%	0,3%	1,0%

Le percentuali cambiano al variare della popolazione di riferimento, ovvero prendendo in considerazione la specifica popolazione degli studenti iscritti alle scuole e agli istituti di diverso ordine e grado.

Sul totale di 9986 studenti iscritti presso gli istituti comprensivi di questa Comunità di Valle, il 3,2% risulta 'inserito in fascia C', mentre il 3,3% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 101).

Tabella 101. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti agli istituti comprensivi della CdV 15.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	3,2%	3,3%	6,5%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 7838 studenti frequentanti le scuole secondarie di secondo grado site in questa Comunità di Valle, l'1,4% risulta 'inserito in fascia C', mentre lo 0,7% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 102).

Tabella 102. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della CdV 15.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	1,4%	0,7%	2,1%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Sul totale di 1724 studenti frequentanti i percorsi di istruzione e formazione professionale, l'8,8% risulta 'inserito in fascia C', mentre il 2,9% si trova in condizione di fragilità educativa (tab. 103).

Tabella 103. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuali calcolate sul totale degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 15.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Studenti oggetto di studio	8,8%	2,9%	11,7%
Studenti totali	100,0%	100,0%	100,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. Il 55,2% degli studenti 'in fascia C' frequenta gli istituti comprensivi, il 18,9% le scuole secondarie di secondo grado, mentre il 25,9% percorsi di istruzione e formazione professionale. Rispetto invece ai soggetti con fragilità educative, il 76,3% degli studenti frequenta gli istituti comprensivi, il 12,1% la scuola secondaria di secondo grado, il 11,6% percorsi di formazione professionale (tab. 104).

Tabella 104. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 15	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	55,2%	76,3%
Scuola secondaria di secondo grado	18,9%	12,1%
Formazione Professionale	25,9%	11,6%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 49,5%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 50,5%. Nelle scuole secondarie di secondo grado gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 67,9%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 32,1%. Nei percorsi di formazione professionale gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 75,1%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 24,9% (tab. 105).

Tabella 105. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 15	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	49,5%	50,5%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	67,9%	32,1%	100,0%
Formazione Professionale	75,1%	24,9%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 106), l'80,1% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 19,9% ne è privo; rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, lo 0,3% degli studenti risulta avere un PEP, mentre il 99,7% ne è privo.

Tabella 106. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 15.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	80,1%	0,3%
Studenti senza PEP	19,9%	99,7%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 107), il 44,5% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 55,5% ne è privo; rispetto invece ai casi di fragilità educative rilevati, il 5,8% degli studenti risulta avere un PEP, mentre il 94,2% ne è privo.

Tabella 107. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nelle scuole secondarie di secondo grado della CdV 15.*

Scuole secondarie di secondo grado	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	44,5%	5,8%
Studenti senza PEP	55,5%	94,2%
Studenti totali	100,0%	100,0%

Nei percorsi di istruzione e formazione professionale (tab. 108), il 25,8% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP, mentre il 74,2% ne è privo; l'80,0% degli studenti con fragilità educative risulta avere un PEP, mentre il 20,0% ne è privo.

Tabella 108. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative nei percorsi di istruzione e formazione personale della CdV 15.*

Formazione professionale	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	25,8%	80,0%
Studenti senza PEP	74,2%	20,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

1.16. Comunità della Valle dei Laghi (CdV 16)

Nell'ambito della Comunità della Valle dei Laghi, i bambini e i ragazzi 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative, frequentanti gli istituti comprensivi, risultano essere complessivamente l'1,2% della popolazione studentesca. Le percentuali sono calcolate sul totale degli studenti iscritti nelle scuole, di ogni ordine e grado, ovvero 782 studenti (tab. 109).

Tabella 109. *Studenti in fascia C e con fragilità educative. Percentuale calcolata sul totale degli studenti iscritti alle scuole di ogni ordine e grado della CdV 16.*

CdV 16	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	0,9%	0,3%	1,2%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%	0,0%

Si ritiene inoltre interessante osservare la suddivisione degli studenti nei diversi ordini scolastici, prendendo in considerazione, ai fini dell'analisi statistica, il totale degli studenti 'inseriti in fascia C' e con fragilità educative. il 100,0% degli studenti 'in fascia C' e in situazione di fragilità educativa frequenta gli istituti comprensivi (tab. 110). In questa Comunità di Valle non risultano presenti scuole secondarie di secondo grado, né centri o istituti di formazione professionale.

Tabella 110. *Studenti in fascia C e con fragilità educative suddivisi per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

CdV 16	Fascia C	Fragilità
	%	%
Istituti Comprensivi	100,0%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%
Totale	**100,0%**	**100,0%**

Considerando gli stessi dati è possibile comprendere anche la distribuzione degli stessi bambini e ragazzi all'interno di ogni ordine scolastico. Negli istituti comprensivi gli studenti 'inseriti in fascia C' risultano il 77,8%, mentre coloro per i quali sono state identificate fragilità educative il 22,2% (tab. 111).

Tabella 111. *Distribuzione degli studenti in fascia C e con fragilità educative per ordine scolastico. Percentuali calcolate sul totale degli studenti inclusi in queste due categorie.*

	Fascia C	Fragilità	TOT
	%	%	%
Istituti Comprensivi	77,8%	22,2%	100,0%
Scuola secondaria di secondo grado	0,0%	0,0%	100,0%
Formazione Professionale	0,0%	0,0%	100,0%

Risulta infine interessante evidenziare per quanti studenti 'in fascia C' e con fragilità educative, nelle scuole e negli istituti afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici, risulta predisposto un PEP.

Negli istituti comprensivi (tab. 112), il 100,0% degli studenti 'in fascia C' risulta avere un PEP; il 100,0% degli studenti in situazione di fragilità educativa ne è privo.

Tabella 112. *PEP predisposti per gli studenti in fascia C e con fragilità educative negli istituti comprensivi della CdV 16.*

Istituti Comprensivi	Fascia C	Fragilità
	%	%
Studenti con PEP	100,0%	0,0%
Studenti senza PEP	0,0%	100,0%
Studenti totali	100,0%	100,0%

2. LE FRAGILITÀ DEGLI STUDENTI NEI RACCONTI DEGLI INSEGNANTI

2.1. Elementi di fragilità individuati

2.1.1.Fragilità psico-emotive

Elementi caratteristici del profilo delineato

SCUOLA PRIMARIA

- *cambi d'umore frequenti (riso/pianto)*
- *umore altalenante*
- *tratti ossessivi*
- *presenza di tic nervosi vocali e motori*
- *atteggiamenti impulsivi*
- *piange spesso*
- *atteggiamenti poco maturi e ancora infantili rispetto all'età*
- *comportamenti regressivi*
- *difficoltà a tollerare la frustrazione*
- *difficoltà emotiva nell'accettare l'errore e le correzioni*
- *componente ansiosa, soprattutto nei compiti*
- *ansia nella performance*
- *limitata consapevolezza nelle proprie capacità*
- *scarsa consapevolezza e/o negazione delle proprie fragilità*
- *perdita di autostima*
- *non si sente adatto al compito*
- *paura di essere inadeguata*
- *rinuncia di fronte alle difficoltà*
- *incapacità di mettersi in gioco*
- *atteggiamento estremamente insicuro di fronte alle prove*
- *timore di sbagliare*
- *tende spesso a copiare dai compagni per paura di mettersi in gioco e di sbagliare o per incapacità*
- *l'alunno si comporta in modo adeguato, ma appare piuttosto sfiduciato*
- *bambina molto chiusa, introversa*
- *atteggiamenti di estrema timidezza*
- *quando il bambino è in difficoltà, si innervosisce, si chiude in sé stesso e non collabora più*
- *emotività importante*
- *evitamento degli stati emotivi più attivanti*
- *estrema sensibilità*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *iperverbalità*
- *irrequietezza motoria*
- *difficoltà nella regolazione emotiva di fronte alle situazioni problematiche*
- *pianto frequente*
- *ansia di prestazione, non solo per i compiti scolastici*
- *ansia eccessiva rispetto alle consegne richieste*
- *non riesce a gestire emotivamente gli insuccessi, arrivando a crisi di panico*
- *comportamenti infantili per attirare l'attenzione*
- *difficoltà nell'accettare la frustrazione*
- *non riconosce gli errori*
- *mancanza di autostima*
- *percezione negativa di sé*
- *possiede una bassa autostima che gli impedisce di raggiungere risultati adeguati ai suoi sforzi effettivi*
- *atteggiamenti di rinuncia nell'affrontare un'attività*
- *non sempre affronta ciò che gli richiede impegno, anche emotivo, rimanendo spesso a casa; strategia di evitare il compito o affrontarlo superficialmente per sopportare il carico emotivo ad esso collegato*
- *è poco sicura di sé*
- *sovrastima delle proprie capacità*
- *alunno molto emotivo*
- *difficoltà affettive che si ripercuotono sui rapporti con gli adulti e con i ragazzi*
- *atteggiamento di estrema sicurezza*
- *è molto timido e timoroso del giudizio e le competenze scolastiche sono inficiate più da tale aspetto che da difficoltà clinicamente rilevanti*
- *forte inibizione che influenzano la partecipazione alle attività scolastiche e le prestazioni della ragazza*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *crisi di pianto*
- *nei momenti valutativi, la studentessa è sopraffatta da stati d'ansia e disturbi psicosomatici che costringono ad interrompere l'interrogazione e/o l'attività in corso*
- *sindrome da "foglio bianco"*
- *introverso e convinto di essere geniale e di non essere capito*
- *difficoltà emotive durante le performance scolastiche che creano ansia e leggeri attacchi di panico*
- *grave depressione*
- *blocco emotivo*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *frustrazione rispetto a risultati di apprendimento inferiori all'impegno esercitato*
- *si succhia il pollice molto spesso e le sue esternazioni sono spesso molto infantili*
- *iperattività nelle fasi iniziali della giornata*
- *difficoltà di tipo emotivo che si abbattano sul rendimento*
- *non si riesce a capire se è pienamente consapevole delle sue difficoltà*
- *mancanza di fiducia nelle proprie possibilità*
- *scarsa considerazione di sé*
- *diffidenza*
- *autolesionismo (non mangia)*
- *rischio depressione*

Altri elementi che concorrono a definire il profilo

SCUOLA PRIMARIA

- *non sempre serena la relazione con il gruppo dei pari*
- *difficoltà a relazionare con i pari in maniera prolungata e costruttiva*
- *difficoltà a lavorare in gruppo e a condividere*
- *agitazione ed impulsività nel rapporto con i compagni*
- *difficoltà nel riconoscere le regole sociali*
- *rifiuto di adeguarsi alle regole*
- *esplosioni di rabbia incontrollate*
- *aggressività nel gioco e nelle normali attività*
- *si accanisce fisicamente contro i compagni*
- *difficoltà nell'organizzazione spazio/temporale*
- *rigidità di pensiero*
- *difficoltà nel trovare strategie efficaci di problem solving*
- *difficoltà nelle attività scolastiche relative alla letto-scrittura*
- *balbuzie di fronte alla richiesta di esposizione orale*
- *problemi di linguaggio*
- *difficoltà linguistiche*
- *non partecipazione ad alcune attività didattiche proposte*
- *chiusura verso tutto e tutti*
- *allontanamento dal gruppo dei pari*
- *disagio e rifiuto da parte dei compagni*
- *difficoltà nella separazione*
- *difficoltà di comunicazione del proprio stato fisico*
- *non comunica spontaneamente*
- *modalità di comunicazione si basa preferibilmente sul gesto e la mimica*
- *difficoltà a mantenere l'attenzione di fronte a compiti per lui troppo difficili e complessi*
- *mancanza di autocontrollo*
- *agitazione ed impulsività nel gioco*
- *ricerca di distrazione nel momento più*
- *impegnativo*
- *fatica a rilassarsi*
- *procede in maniera frettolosa*
- *motivazione non sempre adeguata e costante*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *non riesce a sostenere il confronto con gli altri*
- *segnalazione da parte dell'alunna di difficile rapporto con il padre*
- *mancanza di attenzione e di concentrazione*
- *mancanza di investimento*
- *sottovalutazione dell'impegno linguistico*
- *non accetta il richiamo degli insegnanti*
- *giustificazioni infondate e suoi comportamenti inadeguati*
- *risponde agli insegnanti*
- *atteggiamenti e comportamenti aggressivi*
- *non riesce a contenersi*
- *difficoltà di comprensione*
- *apparentemente segue e capisce, ma poi nel momento della verifica o dell'applicazione si mostra molto in difficoltà*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *chiusura rispetto al gruppo dei pari*
- *stanchezza nelle fasi finali della giornata*
- *scarsa motivazione*
- *poca costanza nello studio*
- *mancato rispetto delle norme comportamentali in materia di sicurezza e salute*
- *voglia di attirare l'attenzione su di sé*
- *apatia (rifiuta alcuni insegnamenti ed insegnanti, si isola dai compagni)*
- *atteggiamento passivo, talvolta indolente*

2.1.2. Difficoltà di adattamento al ruolo

Elementi caratteristici del profilo delineato

SCUOLA PRIMARIA

- *atteggiamento dispersivo*
- *fatica a mantenere l'attenzione sul lavoro, anche in occasioni di ripresa individuale*
- *si distrae molto nel lavoro e spesso sembra assorta nei propri pensieri e preoccupazioni*
- *spesso si distrae per giocare*
- *si estranea dall'argomento quando si stanca*
- *padroneggia poche informazioni alla volta, si affatica facilmente*
- *insicurezza e affaticabilità nell'esecuzione dei compiti, azioni diversive per non eseguirli*
- *difficoltà a portare a termine le attività*
- *alcune lentezze e difficoltà nel conseguire gli obiettivi di apprendimento più complessi*
- *lentezza operativa*
- *persistenza di rallentamenti nell'apprendimento*
- *scarsa autonomia nell'organizzazione del proprio lavoro*
- *difficoltà nella gestione dei compiti e del materiale scolastico*
- *difficoltà ad "organizzare" il lavoro proposto e portare a termine le consegne*
- *esegue i suoi compiti in modo frettoloso e con poca cura*
- *scarsa autonomia nella gestione della propria persona e nel lavoro scolastico*
- *necessita ancora fortemente della figura dell'adulto sia per mantenere l'attenzione che nell'organizzazione dell'attività didattica e come sostegno positivo*
- *la mancanza di una visione globale la limita nella ricerca di strategie utili, va guidata a trovare strategie metacognitive adeguate, altrimenti tende ad essere impulsiva nelle risposte*
- *utilizzo non ragionato del materiale (usa in continuazione la gomma o il temperamatite, usa le forbici per tagliuzzare anche materiale utile); fatica a vestirsi e svestirsi da solo, a svuotare la cartella e sistemare il suo materiale, a tirare fuori la merenda al momento giusto per mangiarla*
- *non riesce a recuperare senza l'aiuto dell'adulto le notizie utili a svolgere le esercitazioni assegnate, nemmeno dopo averne fatto esperienza concreta; va accompagnato attraverso domande guida*
- *non è sempre autonomo nel comprendere le consegne e ad eseguirle in modo appropriato*
- *nonostante l'impegno fa molti errori quando lavora in autonomia, fatica nella lingua dello studio, va sostenuta nel percorso*
- *investe poco sull'acquisizione di una determinata competenza e va continuamente stimolato*
- *scarso investimento nei confronti della scuola, poca cura nello svolgimento dei compiti domestici e nell'organizzazione del materiale*
- *appare spesso poco interessata e necessita di stimoli continui per sollecitare la sua partecipazione alla vita scolastica*
- *nell'affrontare gli impegni scolastici spesso assume atteggiamenti poco maturi esternando poco interesse verso le proposte*
- *assenze frequenti fatte in base alla preferenza di materie*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *difficoltà di concentrazione e attenzione sia durante le spiegazioni che esercitazioni pratiche*
- *difficoltà di tenuta degli impegni assunti*
- *l'apprendimento è molto lento*
- *non sa gestire il proprio studio in maniera appropriata*
- *gli manca la strutturazione ed organizzazione di un metodo di studio*
- *si disorganizza compiendo errori o ritardando la soluzione del compito*
- *necessita di essere seguita nello studio (a causa dell'attività sportiva a livello agonistico)*
- *alto numero di assenze*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *difficoltà a organizzare il materiale e strumenti - non ha mai il materiale*
- *fatica ad organizzare il lavoro scolastico in maniera autonoma ed efficace*
- *difficoltà a mantenere gli impegni assunti e a trovare la motivazione*
- *non giustifica le assenze*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *presenta capacità di concentrazione limitata nel tempo e ciò lo porta a disturbare lo svolgimento delle lezioni per tale ragione pur se ben voluto viene isolato dai compagni*
- *difficoltà a sostenere l'impegno e ritmo scolastico*
- *fatica nel gestirsi all'interno della classe*
- *la costante mancanza di materiali didattici e sussidi (in generale l'incapacità di gestire in autonomia il proprio apprendimento)*
- *molto disordinato*
- *motivazione e impegno non costanti per le discipline di studio*
- *totale assenza di studio a casa*
- *frequenza discontinua o occasionale non giustificata da gravi motivi di salute*
- *persiste una certa tendenza ad assentarsi dalle lezioni*

Altri elementi che concorrono a definire il profilo

SCUOLA PRIMARIA

- *difficoltà a gestire la frustrazione*
- *non sopporta la frustrazione*
- *tratti ansiosi*
- *frequenti pianti*
- *talvolta manifesta ancora comportamenti molto infantili*
- *si tratta di un bambino con tratti infantili rispetto all'età che ha*
- *comportamenti infantili con i pari*
- *continui movimenti inconsulti, stereotipati*
- *porta continuamente oggetti alla bocca*
- *abitudine a succhiare oggetti e infilare materiale vario in bocca*
- *ha comportamenti di auto-stimolazione-gioco accompagnati da vocalizzi*
- *rigida nell'esecuzione dei propri elaborati e molto legata all'applicazione di procedure*
- *sintomi fisici*
- *difficoltà spaziali (sistema di funzionamento ambientale)*
- *difficoltà nel consolidamento degli automatismi*
- *non riesce a rielaborare le conoscenze e nemmeno nel breve periodo*
- *difficoltà nella memoria a lungo termine*
- *scarsa memoria di lavoro*
- *scarsa memoria breve termine*
- *difficoltà a interiorizzare tecniche e procedure e a mantenerle nel tempo*
- *non riesce a interiorizzare le conoscenze*
- *tempi di esecuzione non adeguati*
- *tempi di esecuzione prolungati, a volte necessita del supporto dell'insegnante*
- *lentissimo nell'esecuzione, non riesce a seguire i tempi del lavoro scolastico*
- *lentezza nell'esecuzione di alcune attività e maggior affaticamento nel seguire le lezioni*
- *tempi lenti nell'esecuzione delle attività con conseguente rinuncia allo svolgimento della stessa*
- *un po' lento nell'interiorizzare concetti e procedure*
- *esiti non adeguati*
- *risultati non adeguati al compito*
- *fatica nel relazionarsi positivamente con gli altri (adulti e pari)*
- *relazioni amicali non sempre positive*
- *nei rapporti con i compagni fatica ad entrare in relazione e, nei rapporti, tende a dire cose non vere o a fare dispetti*
- *nei rapporti interpersonali tra coetanei talvolta si dimostra ambigua*
- *richiesta continua di attenzioni, se non accolta chiusura totale*
- *talora isolata nel rapporto con i pari*
- *non espansiva nel raccontare i propri vissuti*
- *forte inibizione nell'esporre i concetti che ha interiorizzato e nel richiedere aiuto all'adulto*
- *apatia*
- *passività, "depressione"*
- *scarso interesse e atteggiamento passivo verso tutte le attività*
- *scarsa stima di sé*
- *è molto insicuro*
- *insicurezza personale*
- *poca consapevolezza sia del proprio lavoro che delle proprie capacità*
- *si scoraggia con facilità e abbandona al primo ostacolo l'attività che sta svolgendo*
- *insicurezza importante legata alla poca autostima*
- *emotività elevata che si palesa di fronte alle novità, alle cose non programmate e/o sconosciute della quotidiana vita scolastica*
- *difficoltà a gestire le proprie emozioni*
- *difficoltà di regolazione del comportamento*
- *a volte ha sfoghi emotivi non adeguati*
- *difficoltà nella gestione della propria emotività che portano a comportamenti non sempre appropriati all'interno della classe*
- *i comportamenti con compagnie e insegnanti appaiono inadeguati*
- *comportamenti risultano problematici sia per la classe che per i suoi apprendimenti*
- *fa interventi continui ma non coerenti*
- *mancanza di collaborazione*
- *comportamenti resistenti, mutismo, atteggiamenti di chiusura*
- *non interviene verbalmente e dinanzi ad alcune richieste che si fanno, soprattutto se nuove rispetto alla routine, si blocca e non procede*
- *nonostante i miglioramenti rispetto agli anni precedenti, permangono ancora alcuni episodi di rifiuto verso la vita scolastica*

- *partecipazione discontinua alle attività proposte*
  - *l'alunna in classe evita di comunicare attraverso il linguaggio, mostrando le proprie conoscenze ed abilità solo attraverso il canale scritto; talvolta risponde con risposte dicotomiche (si/no) a semplici domande*
  - *a volte verso l'adulto assume atteggiamenti di sfida*
  - *spesso commenta e reagisce alle diverse situazioni senza considerare il contesto e le persone*
  - *interventi fuori luogo*
  - *difficoltà di autoregolazione emotiva e comportamentale*
  - *difficoltà di autocontrollo*
  - *scarso autocontrollo*
  - *famiglia non in grado di gestirlo*
  - *difficoltà nello stare seduta*
  - *difficoltà a rimanere nel banco*
  - *difficoltà di autocontrollo sia nel lavoro individuale che in piccolo gruppo e in classe*
  - *scarsa capacità di autocontrollo*
  - *reagisce a voce alta a ciò che vede e sente e va frenato per non creare confusione e disturbo*
  - *continua irrequietezza, disturbo dell'attenzione e dell'iperattività, difficoltà di autocontrollo*
  - *iperattività*
  - *irrequietezza*
  - *eccessiva fretta nello svolgimento delle consegne perché manca il momento della riflessione sul percorso che sta compiendo*
  - *incapacità di adeguarsi alle regole*
  - *scarso rispetto delle regole e talvolta anche delle persone*
  - *non ha coscienza delle regole scolastiche e di una qualsiasi modalità positiva di interagire e di relazionarsi*
  - *difficoltà a rispettare le regole del vivere comune*
- *interiorizzazione delle regole*
  - *difficoltà nel rispetto delle regole nei momenti non strutturati*
  - *difficoltà nell'acquisizione dei processi di letto-scrittura*
  - *difficoltà nella strutturazione chiara e completa di un testo scritto*
  - *incapacità di copiare dalla lavagna*
  - *problemi di coordinazione e di motricità fine; difficoltà importanti nell'atto scrittorio (fatica a rispettare gli spazi del quaderno, il tratto è incerto, a volte i caratteri sono troppo grandi a volte troppo piccoli, poca fluidità, sudore della mano e grande fatica nei compiti di scrittura, riconosciuta e dichiarata anche dal bambino stesso)*
  - *difficoltà nel calcolo a mente e nella soluzione dei problemi; necessita di aiuto sia nella comprensione del testo che nella procedura risolutiva*
  - *in ambito matematico, difficoltà nel calcolo e nella comprensione di situazioni problematiche*
  - *carenze a livello logico e linguistico*
  - *povertà nella strutturazione di un lavoro logico -espressivo*
  - *povertà lessicale*
  - *difficoltà a memorizzare e ad utilizzare un lessico specifico*
  - *difficoltà ad esprimersi attraverso strutture sintattiche complesse*
  - *bilinguismo*
  - *gravi difficoltà di comprensione delle consegne*
  - *gap nella logica e nella comprensione*
  - *difficoltà nel comprendere ed eseguire una consegna che comprenda più parti sequenziali*
  - *fatica a comprendere contenuti astratti*
  - *la comprensione orale è deficitaria*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *rifiuto di svolgere i compiti a casa*
- *durante le interrogazioni spesso volontariamente non risponde*
- *non svolge con regolarità i compiti assegnati*
- *vuole avere sempre ragione*
- *difficoltà emotive*
- *uso improprio dei dispositivi elettronici*
- *eccessivamente esuberanti nel gruppo classe*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *fa domande poco pertinenti con gli argomenti*
- *difficoltà nell'interpretazione delle consegne da parte degli insegnanti*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *fragilità emotiva*
- *comportamenti compulsivi (scrivere più volte gli esercizi assegnati, riscrivere spiegazioni e regole)*
- *comportamenti devianti*
- *comportamenti scorretti*
- *bassa autostima*
- *problemi con la giustizia*
- *difficoltà nel rendimento scolastico*
- *numerose insufficienze*
- *numerose le valutazioni non positive*
- *ridotto investimento nelle relazioni sociali*
- *frequentazione di "cattive" compagnie*
- *relazione non sempre adeguata con i compagni*
- *compagnie non positive*

2.1.3. Fragilità comunicativo-relazionali

Elementi caratteristici del profilo delineato

SCUOLA PRIMARIA

- *scarsa è accentuato il confronto con le compagne ed è vissuto poco serenamente*
- *incapacità di tessere relazioni positive con gli adulti di riferimento*
- *difficoltà ad instaurare relazioni con adulti e compagni perché necessita di una relazione esclusiva*
- *interagisce e gioca con un numero ristretto di compagni*
- *voglia di partecipare alla vita sociale frenata dalla famiglia*
- *difficoltà nella relazione con i pari in ambito extrascolastico*
- *nel contesto classe ha difficoltà a relazionarsi con i compagni con i quali talvolta entra in conflitto*
- *atteggiamento di chiusura nei confronti dei compagni*
- *difficoltà relazionale: a volte si isola, non sempre accetta le idee / proposte altrui*
- *a volte si allontana dal gruppo*
- *quando non si percepisce adeguata nel contesto con il gruppo classe si chiude, si isola e non collabora*
- *durante i momenti non strutturati gioca da solo, parlando da solo ed evitando di entrare in relazione con altri*
- *osserva il gruppo classe e rimane in disparte ad osservare*
- *nel gruppo classe fatica a comunicare con i pari*
- *fatica a comunicare con i pari e gli insegnanti*
- *estrema riservatezza: interviene solo se sollecitata esprimendosi con risposte brevi e non sempre appropriate*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *difficoltà ad instaurare relazioni*
- *reazioni esagerate con i pari*
- *si relaziona con poche compagne di classe*
- *difficoltà a stabilire delle relazioni con i compagni e con gli adulti se non in modo superficiale*
- *l'aspetto più fragile è quello della relazione con il gruppo classe e con i docenti, ai quali quasi mai chiede aiuto*
- *lievi scontri con i pari dovuti spesso ad un atteggiamento di difficoltà*
- *è in continuo conflitto con compagni e insegnanti*
- *litigi*
- *si chiude in sé stesso*
- *reagisce chiudendosi*
- *durante la ricreazione tende ad isolarsi*
- *tende a "scomparire"*
- *tendenza ad isolarsi dal contesto della realtà*
- *fatica ad esprimere pensieri e sentimenti*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *relazione basata su continue falsità anche con i docenti*
- *non riesce a stabilire rapporti adeguati con compagni: non percepisce i compagni*
- *chiusura totale al dialogo*
- *il gruppo classe non lo esclude ma nemmeno lo coinvolge*
- *si chiude nel mondo della lettura*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *interagisce poco con i compagni*
- *ha sviluppato debolissime relazioni con i compagni*
- *è sempre più isolato*
- *autoemarginazione*
- *non ama nessun coinvolgimento nel gruppo classe*
- *difficoltà sul piano della comunicazione*

Altri elementi che concorrono a definire il profilo

SCUOLA PRIMARIA

- *difficoltà a staccarsi dalla mamma manifestato con pianto e agitazione*
- *difficoltà separazione mamma*
- *manifestazione di comportamenti non adeguati all'età (alunna immatura)*
- *immaturità globale*
- *alterna momenti di euforia ad altri di rabbia e apatia*
- *movimenti stereotipati*
- *si notano inoltre persistenti stereotipie quali ad esempio l'arrotolarsi i capelli*
- *comportamenti stereotipati per attirare l'attenzione*
- *atteggiamenti autoconsolatori*
- *schemi di comportamento rigido*
- *assume atteggiamenti inconsapevoli e non adeguati*
- *senso di inadeguatezza*
- *molto timida ed introversa*
- *problemi di gestione delle emozioni*
- *problemi di autocontrollo*
- *disagio emotivo*
- *accentuazione di aggressività*
- *contatti fisici e aggressivi e atteggiamenti di comando tipici degli adulti*
- *episodi di aggressività*
- *difficoltà di regolazione del comportamento*
- *ignora qualsiasi regola*
- *incapacità di adattarsi alle regole scolastiche*
- *rispetta con fatica le regole stabilite insieme*
- *fatica nel controllo del proprio comportamento*
- *non accettazione della sconfitta*
- *comportamento sregolato, linguaggio non corretto*
- *scarsa attenzione, scarsa concentrazione*
- *difficoltà di concentrazione soprattutto nell'area logico-matematica*
- *difficoltà nel seguire il regolare svolgimento delle attività*
- *difficoltà nell'organizzare il proprio lavoro*
- *grosse difficoltà nell'organizzazione dei materiali, degli spazi e dei tempi*
- *difficoltà nell'organizzazione spaziale*
- *poco investimento nell'impegno*
- *difficoltà nella strumentalità della scrittura*
- *nell'apprendimento, sebbene attento e impegnato, evidenzia talvolta difficoltà nella comprensione di quanto gli viene chiesto nonostante la richiesta sia già stata fatta altre volte e quindi non sia nuova; solo l'intervento individualizzato gli permette di capire e procedere*
- *gravi difficoltà nel memorizzare semplici concetti*
- *lenta e significativamente scorretta nella decifrazione di liste di parole e non parole; scambio di grafemi s/z; automatizzazione dei meccanismi non completa, lentezza quindi in lettura lessicale e fonologica*
- *difficoltà di discriminazione di suoni simili, lentezza nella lettura*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *nervosismo occasionale*
- *pianto per senso di esclusione dal gruppo*
- *atteggiamento infantile*
- *immaturità nel comportamento*
- *aure*
- *scarsa stima di sé e delle proprie capacità*
- *molto riservata*
- *molto schiva*
- *l'alunna è molto riservata e timida con i docenti*
- *gestisce con una certa fatica le sue reazioni emotive*
- *eccessiva emotività*
- *presenta crolli emotivi preoccupanti con ira alternata a pianto*
- *atteggiamento inadeguato nei confronti degli insegnanti*
- *comportamento molto vivace*
- *atteggiamento di rifiuto*
- *non accetta nessuna forma di aiuto*
- *incapacità ad accettare i rimproveri degli insegnanti*
- *non accetta indicazioni date dall'adulto*
- *poco disponibile alla collaborazione*
- *assunzione del ruolo di leader negativo, dovuto a scarsissima autostima*
- *talvolta diventa fisicamente violento nelle reazioni*
- *atteggiamenti che denotano scarso autocontrollo*
- *reattivo con i pari*
- *mancanza di rispetto delle regole stabilite insieme*
- *insofferenza alle regole di classe*
- *tempi di attenzione e concentrazione molto brevi*
- *scarsa capacità attentiva, mancanza di concentrazione per tempi prolungati*
- *disattitudine all'ascolto*
- *difficoltà organizzative nella gestione degli impegni scolastici*
- *lavora in modo autonomo, ma in modo frettoloso e incompleto*
- *demotivazione allo studio*
- *l'alunna manifesta scarso impegno e scarsa motivazione*
- *mancanza di profusione di impegno*
- *numerose assenze scaglionate senza il recupero delle attività svolte*
- *numerosissime assenze non legate a motivi di salute*
- *frequenza irregolare*
- *difficoltà nelle materie di studio, specialmente in ambito matematico*
- *nelle interrogazioni proferisce poche parole, anche se studia*
- *si esprime con difficoltà*
- *difficoltà sul piano della comunicazione*
- *difficoltà a comprendere le consegne e i lavori assegnati*

- *apatia*
- *anche il pomeriggio o dorme o guarda la tv*
- *scarsa attenzione alle proposte degli adulti*
- *atteggiamento di accondiscendenza apparente*
- *insofferenza al contesto classe*
- *in classe assume ruoli passivi, fatica ad esprimere pensieri e sentimenti*
- *in classe partecipa poco*
- *tendenza a voler scomparire e non intervenire*
- *partecipa poco spontaneamente*
- *in classe assume ruoli passivi*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *assenze ripetute e continue*
- *difficoltà nell'esposizione orale*
- *distrazione, disimpegno e disinteresse nei confronti delle attività proposte*
- *particolare preoccupazione per la valutazione sia scolastica che relazionale*
- *paura di affrontare l'ambiente scolastico*
- *ansia accompagnata da disturbi fisici se in situazioni di stress*
- *inconsapevolezza della situazione*
- *non riesce a lavorare in gruppo (dispetti, violenza verbale)*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *scarsa consapevolezza delle proprie scelte*
- *mancanza di autostima -*
- *molto silenziosa*
- *fatica nel reggere la situazione personale e familiare*
- *cerca l'attenzione dei compagni mettendo in atto comportamenti scorretti*
- *comportamento oppositivo*
- *disinteresse*
- *non ha manifestato interessi particolari (a parte il PC), né desiderio di andare a lavorare*
- *mancanza di interazione durante le lezioni*
- *appare poco coinvolta*

2.1.4. Comportamenti di tipo resistente - passivo

Elementi caratteristici del profilo delineato

SCUOLA PRIMARIA

- *se in difficoltà, oltre a non esplicitare i bisogni, diventa apparentemente apatico e sembra indifferente agli stimoli*
- *esegue in maniera superficiale i compiti assegnati*
- *attivazione di strategie di evitamento*
- *scarso coinvolgimento nelle attività*
- *si isola, non lavora*
- *l'alunno parla poco*
- *comportamento adeguato ma si riscontrano dei momenti di stanchezza che compromettono l'esecuzione dei compiti assegnati*
- *atteggiamento di disinteresse e scarso coinvolgimento nei confronti della vita scolastica*
- *atteggiamento assente*
- *estraneità alle attività proposte*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *nessun interesse per la scuola*
- *slegato dal percorso didattico della classe*
- *atteggiamento poco collaborativo con i docenti, quasi un'oppositività passiva*
- *rischio di diventare un alunno fantasma*
- *appare "depresso"*
- *atteggiamento insofferente*
- *indolenza*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *scarso interesse nello studio*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *svogliatezza*
- *non riesce a frequentare con interesse il percorso ordinario*

Altri elementi che concorrono a definire il profilo

SCUOLA PRIMARIA

- *mancanza di materiali*
- *incapacità di assumersi le proprie responsabilità (materiale scolastico, compiti)*
- *difficoltà nel dare un senso al percorso intrapreso*
- *scarsa motivazione allo studio*
- *carenza di autostima, si sente a volte inadeguata al compito proposto*
- *l'alunna presenta grande fragilità: se si sente torteggiata dai compagni reagisce con il pianto, tende a svilirsi qualora non si senta adeguata ad un'attività*
- *il bambino e collaborativo ed educato ma denota una certa difficoltà e un senso di sconfitta di fronte alle difficoltà incontrate*
- *alunno che collabora positivamente alla vita scolastica, ma comincia a manifestare un senso di frustrazione a causa degli esiti poco soddisfacenti sul piano didattico*
- *spesso piange*
- *difficoltà emotive: tristezza*
- *inibizione a livello emotivo*
- *disturbo su sé e con i pari incessante*
- *mancata esecuzione delle esercitazioni assegnate a casa*
- *atteggiamenti di superficialità e disprezzo verso alcune attività proposte*
- *spesso non si riesce ad entrare in relazione in quanto non esplicita i suoi bisogni o difficoltà*
- *mancanza di relazioni significative con i compagni*
- *non ancora del tutto acquisite le abilità di base dopo cinque anni di frequenza scolastica*
- *comportamenti ambigui nelle relazioni interpersonali*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *demotivazione all'apprendimento*
- *perdita di motivazione*
- *facile distrazione*
- *difficoltà attenzione e concentrazione*
- *poco organizzato, confuso*
- *mancanza di autonomia nella gestione del materiale, del diario, della programmazione dello studio*
- *incapacità di organizzarsi anche nelle attività più semplici quali la gestione del diario scolastico*
- *dispersione scolastica*
- *fatica a vivere la vita di classe, è poco propositivo ed è confuso nella progettazione del suo futuro*
- *assenze saltuarie*
- *inadeguatezza durante le lezioni*
- *inadeguatezza rispetto all'ambiente scolastico*
- *atteggiamenti ansiosi*
- *comportamento oppositivo*
- *non assolve gli impegni scolastici*
- *rifiuto di qualsiasi attività scolastica, trascorre la maggior parte del tempo in bagno*
- *desiderio di essere al centro dell'attenzione*
- *scarsa volontà dell'alunna di adeguarsi alle regole familiari*
- *fatica a riconoscere il ruolo dell'adulto*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *deconcentrazione*
- *organizzazione studio*
- *disorientamento*
- *mancanza di progettualità*
- *rischio dispersione scolastica / abbandono scolastico*
- *non impegno*
- *assenze*
- *ritardi*
- *introversione*
- *isolamento*
- *insuccesso scolastico*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *poca resistenza attentiva*
- *incapacità di portare a termine i vari percorsi proposti*
- *la costante mancanza di materiali didattici e sussidi*
- *difficoltà di orientamento*
- *rischio abbandono*
- *incostanza nel proseguire il percorso ordinario*
- *poca motivazione verso il settore scelto*
- *Senso di scoraggiamento quando i risultati non sono immediatamente positivi*
- *poca coscienza delle proprie capacità e limiti*
- *ricerca continua del conflitto verso gli adulti di riferimento*
- *Difficoltà nel rispetto delle regole base per restare in classe*
- *risultati teorici molto scadenti*

2.1.5. Problemi di apprendimento

Elementi caratteristici del profilo delineato

SCUOLA PRIMARIA

- *difficoltà nella copiatura dalla lavagna*
- *difficoltà produzione del testo*
- *si nota anche una difficoltà nel riportare per iscritto ciò che ha appreso; il più delle volte le frasi non hanno un senso logico*
- *lieve disgrafia*
- *stenta a decifrare le lettere e a formare le sillabe; in una parola, si dimentica mano a mano le sillabe appena lette; non è in grado di scrivere sotto dettatura semplici parole bisillabe*
- *aspetti ortografici da stabilizzare*
- *scarsa padronanza del lessico ortografico*
- *difficoltà di automatizzazione dei processi di decodifica e scrittura sia sul versante ortografico che grafo-motorio*
- *l'alunno presenta una grafia poco chiara e spesso illeggibile*
- *tratto non fluido*
- *deficitaria la velocità di elaborazione e nelle competenze linguistiche*
- *difficoltà fonologiche (omissione di vocali, scambio di consonanti)*
- *difficoltà di pronuncia di alcuni suoni*
- *difficoltà legate alla comprensione di un linguaggio metaforico*
- *difficoltà nell'esposizione orale per quanto riguardo il rispetto del senso logico e cronologico*
- *espressione orale appena comprensibile*
- *nell'area logico-matematica non sempre riesce a seguire un percorso logico e coerente*
- *calcolo mentale difficoltoso per il calcolo scritto ha bisogno della linea del 20*
- *difficoltà nell'applicare strategie nel calcolo mentale, nella rappresentazione astratta della quantità del numero e nella risoluzione di problemi in cui è necessario l'utilizzo della logica*
- *difficoltosa risulta essere la decifrazione con conseguente innesco di strategie non sempre funzionali alle attività che si stanno svolgendo (errori nelle comprensioni di brano e di brevi testi di problemi)*
- *difficoltà di comprensione e di rielaborazione nelle varie proposte didattiche*
- *difficoltà di problem solving*
- *difficoltà di rielaborare e collegare le informazioni lette*
- *assenza di rielaborazione personale*
- *mancanza di riflessione su ciò che sta facendo*
- *difficoltà a interiorizzare le conoscenze*
- *difficoltà nel memorizzare sequenze e procedure*
- *difficoltà nel recuperare informazioni acquisite precedentemente*
- *incertezza nella memorizzazione dei numeri e nell'enumerazione regressiva da 10 a 0*
- *lentezza nel calcolo orale e scritto*
- *anche il suo pdp per stranieri non riesce a fargli raggiungere risultati soddisfacenti*
- *gli esiti delle verifiche orali nelle materie di studio sono insufficienti*
- *grosse lacune degli apprendimenti*
- *lacune nella preparazione generale*
- *mancanza dei prerequisiti di base*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *la lettura appare poco scorrevole*
- *lettura stentata*
- *nella scrittura l'alunna è piuttosto essenziale*
- *fragilità nel produrre un testo organico e coeso*
- *difficoltà nella composizione di testi coerenti (necessita di domande guida e programmazione del lavoro)*
- *nella stesura dei testi presenta difficoltà nel discernere le informazioni pertinenti da inserire nel suo elaborato senza un corretto utilizzo della punteggiatura*
- *nelle lingue straniere dimostra padronanza nell'ambito orale ma successivamente non sa applicare ciò che ha utilizzato con sicurezza nel parlato anche all'ambito scritto*
- *compie errori ortografici e morfo-sintattici*
- *difficoltà nell'analisi grammaticale e logica*
- *povertà di strutturazione logica e lessicale*
- *carenze a livello lessicale - semantico e morfo-sintattico - sia nella comprensione che nella produzione*
- *manifesta povertà di strutturazione logica e lessicale*
- *fragilità nel tratto grafico*
- *problemi nella regolarità del tratto grafico*
- *difficoltà linguistiche e nel pronunciare e scrivere anche semplici proposizioni*
- *i comportamenti che evidenziano maggiori problemi sono legati alle difficoltà linguistiche, in quanto l'alunna mostra difficoltà a decodificare*
- *l'unico "scoglio" è la non padronanza della lingua italiana*
- *difficoltà di tipo linguistico dovute al subentro di una seconda lingua (bilinguismo secondario)*
- *difficoltà nell'esposizione orale per esprimere correttamente e coerentemente i concetti*
- *difficoltà nella chiarezza della comunicazione*

- *livelli limite nell'area verbale*
  - *ha difficoltà nel comprendere e tradurre il linguaggio delle discipline matematiche*
  - *in ambito logico-matematico l'alunna ha difficoltà nel calcolo a mente anche entro la decina e non ha interiorizzato le tabelline*
  - *difficoltà a risolvere anche semplici problemi matematici, stentato sia il calcolo mentale che quello scritto*
  - *difficoltà di ragionamento logico e aritmetico*
  - *difficoltoso il calcolo mentale, il senso del numero non è interiorizzato*
  - *scarsa capacità nelle applicazioni e strategie di calcolo*
  - *difficoltà nei calcoli complessi*
  - *calcolo mentale difficoltoso e in quello scritto fa molti errori*
  - *difficoltà di rielaborazione dei contenuti*
  - *non elabora le informazioni o le conoscenze e tende a bloccarsi*
  - *fatica a comprendere il concetto di causa ed effetto*
  - *difficoltà di comprensione dei concetti più astratti*
  - *difficoltà nella comprensione del testo e delle consegne in quasi tutte le discipline*
  - *scarsa comprensione del testo di un problema o di formule geometriche*
  - *è fragile nella memorizzazione di dati e informazione nel breve termine*
  - *presenza di un profilo cognitivo disarmonico con difficoltà nella memoria di lavoro e nella velocità di elaborazione*
- *difficoltà nel mantenere le informazioni*
  - *ritmi di apprendimento lenti*
  - *lentezza nell'esecuzione di qualsiasi compito*
  - *lentezza nel memorizzare concetti ed informazioni*
  - *lentezza esecutiva nella lettura, nella comprensione del testo e nella soluzione di compiti matematici*
  - *necessita di tempi lunghi per lavorare*
  - *ha difficoltà nel prendere appunti; necessita di tempi più lunghi per la rielaborazione personale delle conoscenze e a volte di selezione dei contenuti*
  - *resta indietro*
  - *nell'area logico-matematica lentezza nel recupero di alcuni fatti aritmetici*
  - *lentezza nell'elaborazione di concetti matematici e nell'esecuzione di esercizi; lentezza nell'elaborazione di concetti di analisi logica e nell'esecuzione di esercizi*
  - *nel calcolo a mente denota lentezza nella lettura dei numeri*
  - *difficile situazione didattica al momento dello scrutinio del i quadrimestre dell'anno in corso (studente già ripetente)*
  - *bocciatura nella classe prima*
  - *mancata scolarizzazione*
  - *gravi lacune disciplinari*
  - *non ha ancora acquisito le abilità e le conoscenze di base previste in molti ambiti del sapere*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *velocità di scrittura inferiore alla norma ma la competenza ortografica è invece più adeguata anche in condizioni di soppressione articolari*
- *difficoltà nell'ambito della lettura, velocità poco fluente e va sotto i limiti della norma sia nella lettura di brano, parole e di non parole*
- *difficoltà nel recupero delle procedure per risolvere operazioni*
- *sospetta discalculia*
- *difficoltà nelle competenze di lettura*
- *difficoltà nel descrivere oggetti o definire una situazione*
- *lacune di base dovute al pregresso scolastico: non piena assimilazione della lingua*
- *difficoltà di interpretazione dei messaggi attraverso immagini*
- *scarso rendimento scolastico*
- *pessima resa scolastica*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *difficoltà nel corretto utilizzo della lingua*
- *problemi di comprensione del linguaggio specifico, delle consegne, dei testi*
- *difficoltà nella memoria di lavoro*
- *non rispetto dei tempi delle consegne*
- *Insuccessi scolastici in altri istituti*
- *rendimento non commisurato all'impegno profuso*

Altri elementi che concorrono a definire il profilo

SCUOLA PRIMARIA

- *attenzione e concentrazione molto limitate*
- *deficit d'attenzione*
- *si stanca facilmente*
- *fatica a mantenere il ritmo della classe soprattutto nel lavoro scritto*
- *si stanca facilmente, ha bisogno di essere supportato*
- *difficoltà nella gestione del proprio materiale e del tempo a disposizione*
- *difficoltà nella pianificazione delle attività didattiche*
- *nelle materie di studio non ha trovato un metodo non riesce ad immagazzinare le informazioni utili*
- *dimostra alcune difficoltà per quanto riguarda l'autonomia operativa*
- *ansioso*
- *irrequietezza*
- *agitazione*
- *difficoltà autocontrollo/iperattivo*
- *non sopporta la frustrazione*
- *mancanza di consapevolezza dei propri gusti o preferenze*
- *senso di inadeguatezza*
- *immagine di sé molto negativa, messaggi verbali, mimati e scritti (morte, suicidio)*
- *senso di inadeguatezza*
- *dimostra ancora atteggiamenti infantili, non adeguati alla situazione scolastica*
- *espressione infantile*
- *immaturità psico-affettiva con condizionamento delle autonomie operative*
- *mancanza di punti di riferimento degli adulti*
- *non sa stabilire rapporti positivi con i compagni*
- *estrema chiusura e difficoltà ad interagire anche verbalmente all'interno del gruppo classe*
- *disturbo su sé e con i compagni*
- *di fronte alle difficoltà talvolta assume comportamenti oppositivi*
- *rifiuto di scrittura*
- *assenza di studio*
- *atteggiamento di carattere iperattivo*
- *fatica a stare fermo e seduto composto*
- *agitazione motoria*
- *etero aggressività*
- *è aggressivo verso gli oggetti e verbalmente verso le persone*
- *la bambina molto raramente partecipa alle uscite didattiche*
- *poco attiva nella conversazione*
- *scarsa partecipazione alla vita scolastica*
- *passiva e mostra scarso interesse per le attività*
- *si dimostra indifferente ai richiami*
- *disinteresse durante il processo di apprendimento*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *difficoltà a relazionarsi con i compagni e a comunicare per estrema timidezza*
- *non risulta inserito completamente nella società, non solo scolastica, in quanto proviene da una realtà contadina che lo porta a rimanere per diversi mesi dell'anno in malga lontano dal paese*
- *difficoltà di comunicazione-espressione*
- *esprime il proprio pensiero con difficoltà*
- *incapacità di intervenire in maniera pertinente ad un confronto all'interno della classe*
- *assume atteggiamenti in gruppo non sempre corretti*
- *non accettazione di differenziazione*
- *difficoltà ad accettare le osservazioni ed i richiami*
- *ha difficoltà nel contenere la sua vivacità*
- *talvolta va richiamata ad un maggior autocontrollo*
- *difficoltà nella gestione della rabbia*
- *insofferenza verso i richiami degli insegnanti*
- *tendenza ad astrarsi dalla realtà*
- *alunno a rischio di invisibilità*
- *ancora poco consapevole verso l'esperienza scolastica*
- *l'alunna non ha consapevolezza delle sue difficoltà e non ne parla*
- *comportamenti non del tutto adeguati all'età con la produzione di smorfie e versi tipici di ragazzini più piccoli*
- *autostima scarsa*
- *talvolta ha dimostrato atteggiamenti poco corretti nei confronti dei compagni*
- *disagio nella relazione con i pari*
- *incapacità di entrare in contatto*
- *difficoltà di riconoscimento-distinzione dei ruoli fra pari e adulto*
- *ricerca molto la relazione con i pari, ma non sempre li sa scegliere in base alle esperienze più adeguate*
- *modelli di riferimento inadeguati*
- *scarsa autonomia nella risoluzione di problemi*
- *mancanza di autonomia nell'esecuzione delle consegne e nella gestione del materiale*
- *il metodo di lavoro non è ancora completamente autonomo*
- *poca autonomia nello studio*
- *continua richiesta di aiuto*
- *continuo bisogno di sostegno e rinforzo da parte dell'adulto*
- *disorganizzazione e scarsa autonomia su compiti scolastici*
- *difficoltà di gestione dei materiali didattici*
- *i problemi si riferiscono anche all'organizzazione e pianificazione del lavoro*
- *mancanza di metodo di studio*
- *difficoltà nell'elaborare strategie personali per risolvere anche i più piccoli problemi di base*
- *l'alunno fatica a mantenere la concentrazione in aula*

- *difficoltà di attenzione all'ascolto orale*
- *forte distraibilità*
- *poca attenzione durante le lezioni frontali*
- *ipercinesi, mancanza di concentrazione per un tempo prolungato*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *difficoltà a mantenere il ritmo lavorativo*
- *difficoltà di tenuta dopo un grave incidente*
- *difficoltà a permanere in classe*
- *mancanza di un appropriato metodo di studio influenzato da difficoltà emotive in fase di verifica*
- *organizzazione del lavoro poca precisa*
- *eccessiva ansia*
- *presenza in classe non consapevole*
- *fatica a relazionarsi in contesti diversi da quello scolastico*
- *rifiuto di svolgere i compiti a casa*
- *atteggiamenti oppositivi nei confronti di docenti*
- *chiusura nella relazione con i pari*
- *il carattere molto riservato e a tratti passivo non le consente di farsi coinvolgere in modo attivo nella partecipazione al dialogo educativo e di esporsi nella comunicazione con insegnanti e compagni di classe*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *comportamenti di disturbo, polemici*
- *difficoltà nel sostenere ritmi e vincoli della frequenza scolastica*
- *difficoltà organizzative nello studio*
- *Insicurezza nello svolgere i compiti assegnati*

2.1.6. Atteggiamento oppositivo - ostile

Elementi caratteristici del profilo delineato

SCUOLA PRIMARIA

- *comportamenti inadeguati nei confronti del gruppo classe*
- *richiama l'attenzione in classe con rumori di ogni tipo*
- *disturba l'attività con versi e gesti senza senso*
- *comportamento di disturbo potenzialmente pericolosi per persone e cose*
- *durante il lavoro spesso canta, usa il materiale per creare suoni e ritmi*
- *compie alcune azioni di disturbo con il materiale di lavoro*
- *tentativi di fuga*
- *si rifiuta di collaborare*
- *continua manifestazione del no di fronte a ogni attività proposta*
- *comportamenti oppositivi nei confronti di alcuni compagni*
- *nei momenti di gioco libero, ad esempio educazione motoria, ricreazione, mensa, dopo-mensa*
- *tendenza ad assumere il ruolo di leader – negativo – sia nel gioco che nelle attività scolastiche quotidiane*
- *mettersi in evidenza in attività di gruppo*
- *cercare di emergere dal gruppo*
- *fatica a trattenere commenti*
- *apostrofa compagni e adulti con bestemmie*
- *interpreta le situazioni a seconda di una convenienza personale, raccontando spesso bugie*
- *manifestazioni comportamentali non sempre controllate e controllabili*
- *studente molto vivace tendente a reazioni impulsive non sempre controllabili*
- *impulsivo nell'esecuzione dei propri elaborati, tende a non svolgerli in maniera riflessiva e ciò lo porta a commettere diversi errori*
- *ipercinetico*
- *non riesce a stare fermo, è in continuo movimento, urla correndo nei corridoi", "spesso non riesce a stare seduto nel banco*
- *aggredisce senza motivo sia durante le lezioni sia nei momenti non strutturati compagni e insegnanti con pugni, calci, schiaffi; aggredisce anche utilizzando oggetti contundenti, bastoni, lancio di sassi…*
- *a volte è manesco, utilizzando questa modalità per esprimersi piuttosto che il canale verbale*
- *adotta comportamenti aggressivi e violenti apparentemente senza motivo*
- *negazione dei comportamenti aggressivi*
- *gira prendendo il materiale scolastico dei compagni e insegnanti*
- *comportamenti a rischio per la propria sicurezza e quella altrui*
- *atti e minacce di autolesionismo*
- *intasare i bagni*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *atteggiamenti sconvenienti e non consoni, verso gli adulti e alcune volte, verso i compagni*
- *disturba durante le lezioni: urla o litiga con qualche compagno*
- *disturbo della lezione con continui interventi*
- *disturba in classe e spesso non permette agli insegnanti di far lezione*
- *chiacchiera, è eccessivamente loquace*
- *evitamento di tutte le forme scritte*
- *rifiuto ad iniziare e portare a termine la consegna*
- *attirare l'attenzione su di sé, impedendo il regolare svolgimento della lezione*
- *atteggiamenti da adulto che non riesce a gestire, come il richiamare i compagni, la scelta degli argomenti di conversazione, il fare osservazione delle azioni altrui*
- *interviene in modo inadeguato, inopportuno, impulsivo, non pertinente sul lavoro, anche quando non è chiamato in causa*
- *interviene in modo direttivo*
- *ricorre a commenti fuori luogo durante l'attività in classe*
- *alla scuola e alle figure adulte che danno regole*
- *atti osceni davanti ai compagni e atteggiamenti a sfondo sessuale*
- *sia durante le attività in classe, sia nei momenti destrutturati*
- *è rissoso*
- *reazioni aggressive improvvise e pericolose per sé stesso e per gli altri*
- *entra ed esce da classe/scuola senza regole*
- *fumo a scuola*
- *mancanza di igiene personale*
- *disponibilità sessuale dichiarata ed agita*
- *comportamenti da bullo con frequenti atti di prevaricazione fisica e psicologica*
- *atti di bullismo verso compagni più deboli o di età inferiore*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *assunzione di un linguaggio povero e scurrile*
- *verso le proposte, di negatività nei confronti della scuola in genere*
- *mancato rispetto delle norme comportamentali in materia di sicurezza e salute*
- *comportamenti borderline rispetto agli sani stili di vita*

Altri elementi che concorrono a definire il profilo

SCUOLA PRIMARIA

- *molto ansioso, irrequieto*
- *alterna momenti di tranquillità ad episodi di rabbia e perdita di controllo*
- *paura di non essere capace*
- *a volte agisce senza pensare creando pericolo per sé stesso e per gli altri*
- *mostra difficoltà a gestire la frustrazione e i momenti di difficoltà*
- *ha talvolta reazioni emotive intense che non riesce a gestire nei diversi rapporti*
- *incapacità, in classe come a casa, nell'accettare la frustrazione di un rifiuto*
- *richiesta continua di attenzione e di conferme; se queste non ci sono perdita di autocontrollo*
- *alcune reazioni istintive forti, soprattutto con alcuni bambini e con alcuni adulti*
- *l'alunno ha mostrato grandi difficoltà nel gestire i conflitti e le frustrazioni, ai quali, in alcuni momenti, ha reagito con comportamenti violenti, anche nei confronti delle docenti*
- *l'alunno manifesta difficoltà nel relazionarsi con compagni e adulti*
- *assume spesso comportamenti poco controllati nei confronti dei compagni*
- *scarsa relazione con compagni e insegnanti*
- *momenti di chiusura*
- *tende ad isolarsi dalle attività che si stanno svolgendo per realizzare elaborati grafici o ad esempio manufatti costruiti con ritagli di carta; in questi momenti l'insegnante cerca di instaurare un dialogo con l'alunno in merito a quanto sta realizzando, cercando un po' alla volta di accompagnarlo verso ciò che il gruppo sta realizzando*
- *attuazione di meccanismi di chiusura ed evitamento*
- *l'alunno si estranea dal gruppo classe*
- *non riesce ad interagire con i compagni e gli insegnanti*
- *incapacità di stare nel gruppo*
- *tempi di attenzione e concentrazione molto limitati*
- *difficoltà di attenzione: l'alunno si distrae facilmente creando disturbo e confusione nella classe; egli cerca talvolta di attirare l'attenzione su di sé*
- *fatica a mantenere l'attenzione focalizzata e sostenuta*
- *non finisce i lavori*
- *le sue produzioni scritte sono spesso incomplete*
- *il bambino non regge la fatica scolastica*
- *disordine generalizzato*
- *spesso dimentica il materiale a casa o a scuola, non sa dove trovarlo, lo usa in modo inappropriato*
- *poco interesse e scarso impegno*
- *si coinvolge nel lavoro in modo selettivo, negli ambiti di proprio interesse*
- *importanti lacune nel suo percorso di apprendimento*
- *negli elaborati, i contenuti sono esposti in modo non lineare ed ordinato*
- *tratto grafico incerto e problemi visuo-spaziali*
- *forte disprassia*
- *difficoltà soprattutto in ambito matematico*
- *balbuzie anche in situazioni non strutturate*
- *si esprime con parole frase*
- *scarsa partecipazione e disponibilità verso le proposte scolastiche*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *ripetente*
- *scarso rendimento scolastico*
- *difficoltà di riuscita*
- *livello di competenza appena sufficiente*
- *difficoltà nella scrittura*
- *rifugio nell'assenza apatica quando le richieste sono eccessive per le sue attuali competenze e livelli di attenzione*
- *"assente"*
- *ritardo scolastico*
- *lacune preesistenti, o recessive*
- *difficoltà a recuperare il percorso didattico*
- *non agganciato al percorso di apprendimento del gruppo classe*
- *in alcune discipline si pone in maniera superficiale dimostrando poco interesse*
- *poco partecipativo rispetto alle attività proposte*
- *il suo metodo di lavoro è approssimativo e superficiale*
- *svogliatezza verso le varie proposte*
- *non rispetta gli impegni e i compiti assegnati*
- *non sa assumersi responsabilità*

- *demotivazione scolastica*
- *totale assenza di organizzazione del lavoro e dei materiali*
- *incapacità a gestire l'impegno e le responsabilità quotidiane*
- *perdita dei materiali*
- *incapacità di rimanere fermo sul compito*
- *incapacità di stare su compiti scolastici anche personalizzati*
- *non presta attenzione ai richiami dell'insegnante e dell'educatore*
- *frequentemente distratto*
- *spesso si estranea dalla classe*
- *rapporti non sempre corretti con i compagni*
- *fatica nella corretta relazione con i pari che è prevalentemente fisica*
- *manipolatore nei confronti di ragazzi gregari*
- *immatura nelle relazioni*
- *relazione estremamente complessa con adulti e pari*
- *incapacità di gestire le emozioni negative*
- *difficoltà nella gestione delle sue emozioni soprattutto la rabbia*
- *imprevedibili stati d'animo*
- *scarsa autostima scolastica*
- *profonda disistima*
- *il senso di inadeguatezza*
- *la rinuncia delle proposte di compito assegnato*
- *scarsa presa di coscienza delle difficoltà dell'alunna*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *controllo e gestione emotività*
- *deconcentrazione*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *scarsa integrazione nel contesto classe*
- *assenza di capacità attentiva*
- *incapacità di gestire in autonomia il materiale scolastico*
- *la costante mancanza di materiali didattici e sussidi*
- *assenze reiterate/frequenti all'insaputa degli adulti referenti*
- *il frequente allontanamento non autorizzato dalle lezioni*
- *frequenza occasionale non giustificata da gravi motivi di salute*
- *marine frequenti*
- *numerose assenze giustificate e non*
- *il ripetuto cambio di orientamento scolastico*
- *mancanza di progettualità*
- *rischio abbandono scolastico*
- *scarso / nullo rendimento scolastico*
- *insuccessi scolastici in altri istituti*
- *momenti di sonno*
- *totale disinteresse per le attività didattiche*
- *ansia per ogni compito e verifica*
- *la frustrazione e l'ansia rispetto a risultati di apprendimento inferiori all'impegno esercitato*
- *cambiamenti repentini di umore*
- *sfiducia nella scuola*
- *fatica a interiorizzare comportamenti adeguati*
- *problemi di identità*
- *scarsa capacità critica e di analisi delle situazioni*
- *iperattività*
- *poca capacità di contenersi*
- *episodi di autolesionismo*
- *disturbi alimentari*
- *scorrette relazioni con adulti*
- *frequentazione di "cattive" compagnie*
- *si associa a ragazze problematiche con le quali abbiamo difficoltà di gestione*
- *la mancanza di rispetto dei pari e/o degli adulti attraverso forme di aggressività verbale e/o fisica frequenti*
- *scarso/mancato rispetto dei ruoli*
- *manifesta volontà di emergere sugli altri*
- *poco rispetto nei confronti del sesso femminile*

2.2. Analisi delle motivazioni

2.2.1. Criticità a livello familiare e socio-culturale

SCUOLA PRIMARIA

- *bimbo adottato, non di lingua madre, con problemi linguistici, seguito dall'età di 3 anni dalla logopedista*
- *fragilità fratello autistico*
- *mutismo selettivo in ambito familiare*
- *separazione dei genitori, fratello con spettro autistico*
- *forte depauperazione culturale*
- *situazione di svantaggio socio-culturale dovuto a particolari condizioni famigliari che compromettono un positivo svolgimento di formazione*
- *la stesura delle biografie familiari consente ai docenti di capire il contesto in cui l'alunno vive*
- *situazione familiare delicata: la bambina è rimasta orfana di madre da poco*
- *situazione famigliare difficile: padre defunto, madre all'estero, la nonna tutrice*
- *situazione familiare (genitori separati)*
- *l'alunno ha vissuto esperienze negative in famiglia, che hanno portato a una consistente presa in carico da parte dei servizi sociali*
- *situazione famigliare complessa; nucleo monitorato dai servizi sociali e dal tribunale dei minori*
- *bambina affidata al tribunale dei minori*
- *vive con la mamma e la sorella in un centro protetto*
- *situazione familiare particolarmente delicata, inserimento in casa famiglia*
- *scarsa consapevolezza da parte della famiglia in merito agli obiettivi da perseguire*
- *eccessivo uso di internet*
- *ambiente familiare non in grado di seguire il lavoro scolastico*
- *situazione familiare difficile con padre assente e presenza saltuaria della madre*
- *l'alunna è di madrelingua albanese, si esprime con frasi molto semplici e delle volte fatica a capire il significato di vocaboli e/o consegne*
- *alunna nai trasferita da altra scuola*
- *alunna nata in italia da genitori stranieri*
- *presenza di molte lacune sia dal punto di vista linguistico che matematico; la famiglia, straniera e con un marcato disagio socio-culturale non è in grado di supportarla nel lavoro di apprendimento*
- *il bambino è di madrelingua inglese (usa); ha frequentato due anni di scuola dell'infanzia in italia e la "primina" negli stati uniti; fin dal suo inserimento in classe prima, sono apparse evidenti difficoltà di espressione e comprensione della lingua italiana (accesso al lessico specifico italiano), che hanno avuto ripercussioni anche sugli apprendimenti; il minore presentava anche spiccate problematiche a livello relazionale e comportamentale*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *alunno straniero proveniente da un ambiente familiare limitato culturalmente*
- *contesto familiare molto povero dal punto di vista socio-culturale e linguistico, la famiglia è straniera, i genitori al momento non lavorano; a scuola non riesce a seguire il programma della classe, è aiutata dall'insegnante di italiano l2 che riscontra però difficoltà non legate esclusivamente a difficoltà linguistiche*
- *l'alunna è di origine macedone e comunica con la propria famiglia usando solo la lingua di origine*
- *minore straniero non accompagnato di recentissimo arrivo*
- *il padre ha perso il lavoro e si trova in grave depressione*
- *malattia grave di uno dei due genitori*
- *in casa è da solo, la famiglia riesce a seguirlo poco*
- *situazione di scarsa tenuta educativa da parte della famiglia*
- *alunno seguito dai servizi sociali per situazione famigliare molto difficile*
- *alunno inserito in una comunità per decisione condivisa della famiglia con i servizi sociali*
- *l'alunno ha avuto un percorso scolastico piuttosto difficoltoso [ ] per difficoltà legate alla sfera familiare: il padre è venuto a mancare improvvisamente l'anno scorso lasciando in lui un grande vuoto*
- *disagio dovuto a grave lutto in famiglia; orfano di madre dal 2015*
- *situazione familiare complessa; assenza delle figure genitoriali, provenienza culturale albanese, luogo di residenza isolato*
- *disturbo del linguaggio in disagio socio-familiare*
- *nel lavoro domestico non ha un supporto da parte dei familiari, in quanto la mamma comunica solo nella sua lingua d'origine, mentre il padre svolge il lavoro lontano da casa; nel corso dell'anno le lacune si sono accumulate e le assenze sono state frequenti; la famiglia è stata informata, ma la madre fatica ad essere assertiva nei confronti del figlio*
- *l'alunno è arrivato nella nostra scuola nell'anno scolastico 2015-16 da bergamo dove viveva con la madre; lo sradicamento dal luogo d'origine e la situazione familiare (ha ripetuto per una volta la classe quinta della primaria e per due volte la seconda della secondaria, non riuscendo ad essere*

ammesso alla terza) difficoltosa hanno ulteriormente aggravato la sua condizione, già abbastanza compromessa
- *l'alunna si è trasferita, dal brasile all'italia da pochi mesi; vive a carisolo con la madre, separata dal marito e l'attuale compagno della madre; vive con difficoltà la separazione dal padre biologico e il comportamento della madre che la lascia, spesso, sola durante le ore notturne; l'alunna dorme poco di notte e spesso recupera il sonno durante le ore pomeridiane; inoltre si assenta spesso dalle lezioni per motivi di salute; le sue difficoltà scolastiche sono generalizzate e dovute soprattutto alla scarsa conoscenza della lingua italiana; non esegue i compiti a casa e partecipa poco alle attività di gruppo*
- *anno scolastico 2013/14 certificata ai sensi della legge 104/92, poi genitori separati nessuno se ne occupa più*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *difficoltà familiari (relazionali ed economiche) influenzano il rendimento scolastico della ragazza e che hanno reso necessario l'intervento dei servizi per consentire dei rapporti più adeguati tra lei e il padre*
- *grave problema salute della sorella minore, ricoverata per malattia probabilmente incurabile, genitori spesso fuori casa per seguire la sorella*
- *la ragazza ha subito uno shock dovuto alla perdita della mamma e dall'averla ritrovata morta*
- *la ragazza ha vissuto gravi problemi familiari che hanno portato alla reclusione e allontanamento del padre dal contesto familiare*
- *il ragazzo ha vissuto un percorso adottivo fallimentare che lo hanno portato a vivere in una casa famiglia*
- *la ragazza ha vissuto un percorso adottivo fallimentare che hanno portato alla perdita della patria potestà del padre adottivo per ripetuti episodi di violenza*
- *vive in convitto*
- *ragazzo dato in affidamento familiare dagli 11 anni fino ai 17, poi c'è stato un ricongiungimento familiare con il padre*
- *vive con la nonna che fa la badante*
- *inserita in un gruppo appartamento per sospetti maltrattamenti*
- *la ragazza vive in gruppo appartamento dopo aver richiesto di allontanarsi dalla famiglia di origine*
- *allontanata assieme ad il resto della famiglia in un centro d'accoglienza vittime di violenza*
- *vive in convitto*
- *problemi familiari, famiglia non collaborativa*
- *ragazza vittima di violenze da parte del padre*
- *assenza di genitori accudenti coi quali si scontra*
- *ragazza di origine straniera, insicura che ha più volte evidenziato di nascondere un profondo dolore dovuto alla preoccupazione di essere promessa sposa*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *certificazioni ai sensi della L.104/92 o della L.170/2010 non rinnovate o non consegnate per rifiuto della famiglia o degli stessi studenti*
- *lessico semplice e limitato a causa della provenienza da altro paese e dei genitori con scarsissima conoscenza della lingua italiana*
- *stranieri con difficoltà specifiche di apprendimento della lingua o d'integrazione socio-culturale*
- *svantaggio economico-sociale*
- *devianza sociale seguita dai servizi sociali e/o tribunale dei minori*
- *affidamento o adozione con criticità seguite dai servizi sociali*

2.2.2. Problematiche psico-emotive e relazionali

SCUOLA PRIMARIA

- *ha poca stima di sé e spesso cerca di superare la propria insicurezza assumendo comportamenti non adeguati*
- *bassa autostima e difficoltà nell'espressione di sé*
- *difficoltà legate al contenimento*
- *tendenza all'impulsività*
- *difficoltà di regolazione e della sfera emotiva*
- *difficoltà nel gestire le proprie emozioni di fronte a situazioni nuove e non chiare che generano in lui malessere e tensione*
- *aiutare l'alunna ad accettare le novità ed a gestirle in maniera serena*
- *disturbo dell'umore*
- *sindrome ansiosa da separazione*
- *ansia nelle situazioni nuove, che spesso non gli permette di affrontare anche minima difficoltà e di procedere con serenità nelle varie attività*
- *difficoltà di carattere emotivo che si manifestano nei termini di ansia e tristezza (aumentate in seguito alla separazione dei genitori)*
- *disagio psicologico: disturbo d'ansia generalizzato associato a disturbo fonologico*
- *fragilità emotiva significativa in ambito prestazionale*
- *difficoltà di carattere emotivo che si manifestano nei termini di inibizione ad intervenire verbalmente in classe*
- *blocco della bambina*
- *problemi nell'approccio con gli altri*
- *difficoltà emotivo-relazionali: la bambina è molto inibita a livello relazionale e con tratti di rigidità*
- *molto preoccupata per la separazione dei genitori*
- *difficoltà di relazione con i pari*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *difficoltà dello studente di stare nel contesto di pari*
- *lo studente ha un carattere molto introverso, schivo e diffidente; vive perciò con difficoltà il rapporto con il gruppo classe e ne soffre; purtroppo il clima generale tra gli studenti non lo favorisce*
- *timidezza e timore del confronto con i pari, se interrogato piange e si blocca*
- *fobia scolastica; l'alunno non viene a scuola e le assenze che sta facendo impediscono un sereno apprendimento e una costanza nello studio*
- *disturbo di ansia che compromette attenzione e capacità di ascolto e porta a tempi lunghissimi di esecuzione*
- *importante componente ansiosa che penalizza la prestazione, soprattutto in prove a tempo*
- *irrequietezza motoria e scarso autocontrollo*
- *iperattività*
- *è un ragazzo che controlla con fatica la sua emotività, in particolare vive le difficoltà con molta ansia*
- *bisogno di affermare la propria presenza*
- *desiderio di essere accettata gruppo classe e dai docenti*
- *bisogno di conferme sulle proprie capacità*
- *forte disistima e poca consapevolezza*
- *emergono elementi di insicurezza che si manifestano attraverso comportamenti irrequieti e difficoltà nel controllo esecutivo; la scarsa autostima la rende agitata e sensibile a situazioni nuove*
- *l'alunna non ha nessuna stima delle sue capacità*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *bassa autostima che scatena talvolta comportamenti non adeguati*
- *vissuti di preoccupazione e insicurezza rispetto alle proprie capacità di apprendimento*
- *confusione di genere*
- *fragilità personali in ambito emotivo-relazionale che sfociano in disturbi fisici e somatizzazioni tali da impedire un corretto funzionamento del processo insegnamento-apprendimento*
- *disturbi alimentari*
- *disturbo di personalità emotivamente instabile*
- *acuta sensibilità accanto ad un'ansia da prestazione riconducibile anche ad eccessive aspettative rispetto ai propri risultati nel profitto*
- *crisi d'ansia e attacchi di panico in aree particolarmente affollate o momenti critici*
- *fobia scolare*
- *stato d'ansia che interferisce con il percorso scolastico*
- *difficoltà scolastiche diffuse associate a forte ansia prestazionale*
- *prova ansia quando viene valutata*
- *difficoltà relazionali che lo portano in certi momenti a difficoltà di controllo e gestione*
- *alunno oggetto di vessazioni da parte di altri - oggetto di bullismo*
- *chiusura totale*
- *introversa, silenziosa, timida e spesso a disagio*

- *difficoltà nella comprensione dell'allontanamento forse per una paura esagerata di abbandono (ipotesi di attaccamento insicuro-ansioso)*
- *il ragazzo viene presentato con fobia scolare*
- *leggera iperattività associata a difficoltà di tipo emotivo*
- *scarsa fiducia nelle proprie potenzialità*
- *scarsa consapevolezza delle proprie difficoltà*
- *difficoltà a gestire la frustrazione rispetto alle dinamiche relazionali*
- *scarsa capacità relazionale*

2.2.3. Problematiche cognitive

SCUOLA PRIMARIA

- *deficit a carico delle strumentalità di letto-scrittura e delle fragili abilità meta-fonologiche*
- *difficoltà ad accedere agli automatismi di letto-scrittura, molti errori nella scrittura e nella lettura; problema di prassia costruttiva legato alla scrittura*
- *difficoltà nella lettura e nella scrittura, difficoltà ortografiche*
- *difficoltà nelle fasi precoci dell'apprendimento della letto-scrittura*
- *nell'area linguistica difficoltà nella comprensione, analisi e rielaborazione dei testi; povertà lessicale*
- *non riconosce i grafemi, difficoltà nel distinguere i fonemi e a manipolare sillabe; non è presente la scrittura autonoma*
- *disturbo nella letto-scrittura, rilevato anche attraverso lo screening della piattaforma giada*
- *ritardo nel linguaggio, difficoltà meta-fonologiche, di memorizzazione, di automatizzazione*
- *difficoltà lessicali*
- *difficoltà logico- matematiche*
- *difficoltà nell'ambito logico-matematico*
- *notevoli difficoltà nell'area matematica relative alla comprensione, memorizzazione e riutilizzo dei concetti*
- *mancanza di spazialità e difficoltà di scrittura anche dei numeri*
- *lieve ritardo nell'acquisizione e consolidamento di scrittura e logica aritmetica*
- *difficoltà di pronuncia e riproduzione dei suoni*
- *fragilità dovuta alla scarsità e povertà di linguaggio*
- *lentezza sul piano esecutivo*
- *difficoltà nella decodifica del testo*
- *difficoltà di comprensione e del testo scritto e delle consegne orali, lessico povero; difficoltà di logica*
- *disturbo aspecifico dell'apprendimento di grado lieve*
- *disturbo misto delle capacità scolastiche*
- *mancato consolidamento di abilità (procedure e logiche matematiche) che al momento non sono definibili come specifiche, dato il precoce grado di scolarizzazione*
- *ha difficoltà nel raggiungere gli obiettivi prefissati, ma è comunque sempre tranquilla e serena; i genitori sono consapevoli delle sue difficoltà, hanno preferito non farla certificare e ne accettano i limiti*
- *l'alunno ha frequentato in modo sporadico la scuola dell'infanzia; avrebbe avuto bisogno di un ulteriore anno alla scuola dell'infanzia, ma questo non è stato possibile*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *mancanza dei prerequisiti minimi*
- *rendimento scolastico lacunoso in diverse discipline*
- *lacune nella preparazione di base*
- *esiti scolastici inferiori alle potenzialità*
- *non ha raggiunto gli obiettivi disciplinari di classe*
- *le lacune accumulate negli anni precedenti hanno reso il suo apprendere piuttosto fragile e difficoltoso*
- *difficoltà di apprendimento a carico del processo di scrittura, non ancora automatizzato, compatibile con la variabilità nei tempi di acquisizione delle competenze*
- *presenta un disturbo generalizzato delle abilità scolastiche in borderline cognitivo*
- *disturbo evolutivo delle abilità scolastiche non specificato che non rientra in alcun dsa*
- *disturbo aspecifico dell'apprendimento*
- *alla scuola primaria era stato valutato con diagnosi di dislessia (f 81.0), che poi nella valutazione del 09.05.2016 è stata ridimensionata a cattivo lettore*
- *alunno che pur non rientrando in fascia b (dsa), necessita di un pep di fascia c e della conseguente messa in atto delle misure compensative e dispensative previste*
- *già ripetente - segnalazione di un disturbo aspecifico dell'apprendimento*
- *difficoltà di apprendimento aspecifica in dotazione cognitiva limite*
- *inviato ai servizi quale sospetto dsa*
- *inviata già dalle elementari al servizio sanitario per sospetto DSA; non è stata certificata l'alunna presenta tuttora problemi nella lettura e comprensione del testo*
- *maggiori difficoltà rispetto a quante emergono nella sua relazione di dsa*
- *eccessiva lentezza procedurale, difficoltà di comprensione orale e scritta, difficoltà di memorizzazione, povertà lessicale*
- *difficoltà nella lettura ad alta voce*
- *difficoltà negli automatismi della matematica*
- *difficoltà nella ricezione-restituzione delle informazioni scritte*
- *difficoltà di apprendimento: nella lettura difficoltà a livello di comprensione del testo, nella scrittura risultano deficitarie le competenze ortografiche*
- *problemi di comprensione del testo*
- *difficoltà di linguaggio orale*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *difficoltà nelle abilità di calcolo e aritmetiche*
- *difficoltà nel calcolo*
- *pensiero più concreto che simbolico e dimostra una certa lentezza nel pensiero astratto e nel ragionamento libero*
- *memoria di lavoro limitata*
- *deficit delle funzioni neurocognitive: organizzazione ed elaborazione dei percetti visuo-spaziali; funzioni dell'attenzione; funzioni frontali; funzione della memoria a breve e lungo termine*
- *difficoltà astrazione e collegamento logico*
- *difficoltà comprensione testi scritti, specie di quelli articolati e complessi e nei testi argomentativi*
- *difficoltà nel mantenere a memoria informazioni da elaborare nel calcolo*
- *difficoltà scolastiche nelle abilità di comprensione del testo e problem solving pur con un quadro di abilità cognitive nella norma*
- *difficoltà nel memorizzare parole nuove, specie se di settore*
- *difficoltà cognitive e linguistiche supportate da una certificazione di disabilità non più rinnovata*
- *dislessia al limite della certificazione*
- *quadro clinico di un disturbo di linguaggio non riconosciuto*
- *funzionamento cognitivo borderline*
- *ex 104*
- *promossa dalle scuole medie con quattro insufficienze, quindi grosse carenze di base*
- *debiti non superati*
- *pregresso disturbo specifico della scrittura rientrato*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *insuccessi scolastici*
- *scarse conoscenze e competenze di base*
- *numerose bocciature*
- *pluri-ripetenze e/o percorsi di azione formativa*
- *risultati scolastici non soddisfacenti*
- *slow lerner*
- *difficoltà a seguire alcune discipline all'interno della classe*
- *Incapacità di seguire il programma della classe con conseguente abbandono e demotivazione oltre che annullamento dell'autostima*
- *evidenti fragilità cognitive non certificate*
- *ex cert. Fascia B*
- *difficoltà cognitive non certificate*
- *certificazioni ai sensi della L.104/92 o della L.170/2010 non rinnovate o non consegnate per rifiuto della famiglia o degli stessi studenti*
- *difficoltà di apprendimento che non rientrano in certificazioni ai sensi della L.104/92 o della L.170/2010 ma secondo una valutazione clinica necessitano di strategie d'intervento simili*
- *difficoltà cognitive non certificate*

2.2.4. Problemi di adattamento al ruolo

SCUOLA PRIMARIA

- *difficoltà di concentrazione e attenzione; difficoltà nel portare a termine le cose*
- *è stato inserito da quest'anno in una nuova scuola; ha bisogno di essere affiancato costantemente; dall'insegnante in quanto da solo non riesce ad iniziare, completare e portare a termine il proprio lavoro; ha un interesse settoriale per gli apprendimenti; attenzione discontinua, brevi tempi di concentrazione ed esecuzione*
- *difficoltà di attenzione e concentrazione già rilevate dalla classe prima*
- *frettolosità nell'esecuzione*
- *notevoli difficoltà nella sua organizzazione personale e nei tempi di attenzione*
- *difficoltà nell'esecuzione autonoma del proprio lavoro*
- *mancanza di interesse in classe*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *manifesta scarso interesse verso le proposte didattiche anche perché non ha sviluppato l'organizzazione e il metodo di studio*
- *fragilità nel metodo di lavoro*
- *difficoltà di pianificazione*
- *difficoltà nella gestione del tempo*
- *frequenti assenze - numerose assenze*
- *allieva molto demotivata e conseguente disinteresse per le varie attività*
- *Il disturbo del deficit di attenzione e l'iperattività compromettono le funzioni esecutive e incidono sulle abilità scolastiche*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *deficit attentivo con iperattività*
- *atteggiamento verso lo studio non positivo*
- *incapacità di impegno rispetto al percorso scelto*
- *assenze - non frequenza scolastica*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *è arrivata del tutto senza motivazione ed interesse per le proposte scolastiche e per il primo periodo la frequenza è stata molto saltuaria; solo dopo un secondo incontro con la madre e il maresciallo si è riusciti ad "agganciarla"*
- *difficoltà di attenzione e di concentrazione*

2.2.5. Problemi di salute

SCUOLA PRIMARIA

- *lo studente presentava all'ingresso della scuola primaria una delicata situazione fisica*
- *fragilità dovuta a problemi di salute che incidono anche sul percorso scolastico*
- *retinoblastoma os ed enucleazione os, acuità visiva od=10 su 10 e os=spento, affollamento visivo, affaticabilità visiva elevata*
- *parziale deficit visivo*
- *problemi visuo-spaziali*
- *ipoacusia*
- *sospetta ipoacusia in fase di accertamento*
- *severo deficit uditivo all'orecchio sinistro*
- *forte disprassia che compromette anche l'area della comunicazione*
- *diagnosi di epilessia*
- *problematiche legate all'affaticamento e ad astenia fisica costituzionale, dovuta a nascita prematura*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *alunna con difficoltà optometriche*
- *l'alunna è affetta da epilessia benigna ben controllata farmacologicamente*
- *studentessa affetta da nanismo acondroplastico*
- *stato di salute spesso precaria*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *rientro dopo un lungo periodo di assenza per problemi di salute*
- *difficoltà visuo-spaziali che ne compromettono l'apprendimento e difficoltà emotive*
- *soffre di balbuzia*
- *epilessia: i farmaci provocano uno stato di estrema stanchezza*
- *ha sofferto di episodi di epilessia*
- *ragazza seguita dal SERD*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *lentezza nell'apprendimento causata da difficoltà di integrazione delle abilità visuo-percettive e fino-motorie*
- *frequenza discontinua per gravi motivi di salute*
- *gravidanza*

2.2.6. Problemi di orientamento scolastico

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *difficile aggancio al percorso scolastico*
- *nessun legame con il percorso scolastico*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *disaccordo con i genitori sul percorso scolastico*
- *il ragazzo ha un percorso scolastico caratterizzato da ripetute bocciature e cambi di indirizzo mancanza di progettualità scolastico*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *segnalazione da parte della famiglia, cambio di scuola, con richiesta di partire dal primo anno poiché l'esperienza scolastica fin ora realizzata non interessa la ragazza*
- *difficoltà ad immaginare e progettare il proprio futuro*
- *disorientamento sulla scelta scolastica*
- *ha cambiato percorso scolastico quattro volte negli ultimi due anni*

2.3. Analisi dei bisogni

2.3.1. Evitare la dispersione scolastica

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *prevenzione della dispersione scolastica*
- *favorire il suo successo formativo*
- *avviarla nel lavoro*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *ripensare il percorso scolastico*
- *bisogno di individuare il percorso più idoneo alle sue capacità*
- *prendere consapevolezza rispetto al percorso di studi scelto e dell'impegno che ne consegue*
- *sviluppare una motivazione personale ad una positiva e collaborativa frequenza scolastica*
- *prendere coscienza del percorso iniziato e delle difficoltà incontrate*
- *orientamento finalizzato a obiettivi specifici a breve-medio termine*
- *bisogno di mettere a fuoco piccoli obiettivi raggiungibili*
- *seguire una linea educativa precisa; stimolarlo all'impegno*
- *accesso e contatto sistematico col counselor*
- *proposto accesso e contatto sistematico con la psicologa scolastica*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *bisogno di dare senso a quello che fa, e a quello che le viene richiesto e perché le viene richiesto*
- *motivare il ragazzo per evitare l'abbandono scolastico*
- *raggiungere la promozione al fine di poter proseguire il percorso formativo*
- *regolarizzare la frequenza scolastica*
- *accompagnamento e sostegno nel percorso formativo e nelle scelte di vita*
- *costruire obiettivi per il futuro*
- *acquisire una prospettiva per il proprio futuro per il quale vale la pena impegnarsi per ottenerlo*
- *bisogno di pensare al proprio futuro, darsi degli obiettivi*
- *aggancio con un percorso educativo e formativo*
- *supportarla nella ricerca di un percorso positivo e di crescita da intraprendere*
- *indirizzarlo nel mondo del lavoro*
- *sostegno nell'inserimento lavorativo*
- *capire quali sono i suoi interessi rispetto il lavoro*
- *favorire la crescita personale dell'allieva anche rispetto alla professione*
- *sostegno allo studio ed alla crescita della persona in funzione delle regole di un contesto lavorativo*

2.3.2. Supporto psico-emotivo

SCUOLA PRIMARIA

- *sviluppare maggiormente il senso del dovere e delle responsabilità scolastiche (esecuzione dei compiti - maggior impegno nello studio delle varie discipline)*
- *affrontare le proposte didattiche con maggiore sicurezza e serenità*
- *prendere decisioni*
- *bisogno di essere incoraggiato e gratificato di fronte agli insuccessi,*
- *l'alunno necessita di una relazione educativa basata sulla fiducia e sulla stima per sostenere l'autostima e favorire l'autoregolazione*
- *il consiglio di classe valuta che esistano i presupposti per la richiesta della concessione di un PEI, per alleggerire il carico cognitivo sul minore e rinforzarlo sul piano della maturazione personale e dell'autostima*
- *avere la possibilità di sperimentare situazioni gratificanti e di sicuro successo*
- *sostenere il senso di autoefficacia dello studente*
- *aiutarlo a costruire un'immagine positiva di sé valorizzando in modo significativo le sue potenzialità*
- *mantenere viva la sua voglia di imparare e fare bene*
- *necessità di entrare in sinergia e creare la motivazione*
- *essere sorretto e motivato, soprattutto aiutato dai compagni*
- *miglioramento della motivazione e dell'interesse*
- *affiancamento di un adulto per la gestione della sua emotività e per favorire la relazione con i pari*
- *affiancamento dell'insegnante per contenimento emotivo e supporto nei momenti di stanchezza*
- *necessità di un sostegno che instauri con lui una relazione esclusiva e di fiducia che lo invoglia a concentrare le sue energie nel lavoro scolastico ed in un percorso educativo che conduca alla comprensione delle regole ed al loro rispetto*
- *l'alunna ha bisogno di un sostegno morale poiché si demoralizza*
- *figure di riferimento che lo guidino, sostengano e controllino nel suo percorso di crescita*
- *servono punti di riferimento*
- *autorevolezza*
- *imparare a parlare di sé e delle proprie emozioni*
- *manifestare i suoi disagi nelle relazioni ed emozioni*
- *mediazione costante per favorire l'aspetto comunicativo del bambino*
- *essere ascoltato e rassicurato*
- *di essere aiutato a verbalizzare i suoi vissuti, le sue reazioni, di avere limiti ben definiti e sapere bene le conseguenze delle sue azioni*
- *interiorizzare e rispettare le regole condivise*
- *ha bisogno di limiti e regole*
- *riuscire a superare un disagio emotivo che lo porta a essere meno attento, a volte a sfidare gli adulti*
- *sviluppare un maggiore autocontrollo*
- *incanalare la sua irrequietezza*
- *migliorare la gestione dei conflitti e dei momenti di frustrazione, applicando strategie adeguate a situazioni e persone*
- *necessità di supporto per gestire i momenti di aggressività*
- *essere contenuto con spiegazioni chiare e ferme*
- *imparare a gestire meglio le proprie emozioni, manifestandole in modo socialmente corretto*
- *imparare a riconoscere le proprie emozioni per poterle vivere in modo più consapevole*
- *ha bisogno di essere tranquilla*
- *stabilità e routine*
- *essere rassicurata nelle situazioni nuove e quando non c'è un adulto che conosce*
- *staccarsi dal rapporto con la mamma*
- *momenti di stacco ed alleggerimento fuori dalla classe*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *superare l'ansia da prestazione*
- *individuare nuove modalità comunicative (no fisiche, no espressioni verbali infantili)*
- *dare spazio alla narrazione del sé*
- *attenzione agli stati emotivi*
- *riferimento ad adulti affidabili*
- *bisogno di avere dei punti di riferimento che la riportino a vedere la realtà: ora tende ad enfatizzare qualsiasi cosa per cui è difficile capire la verità*
- *figure adulte esterne alla famiglia che lo aiutino, lo supportino e gli diano dei limiti*
- *ritrovare motivazione e interesse per gli apprendimenti*
- *trovare stimoli e soddisfazione all' interno del contesto scolastico*
- *va spronata nell'impegno*
- *renderlo protagonista del suo percorso e motivarlo alle attività scolastiche*
- *coinvolgerlo e motivarlo alla partecipazione*
- *incoraggiamento e gratificazione di fronte ai successi e supporto di fronte agli insuccessi*
- *ha bisogno di essere gratificato per ciò che è in grado di fare, dove è competente e lui si ritiene pienamente adeguato*
- *sollecitazione a far emergere gli aspetti positivi delle proprie potenzialità e capacità*
- *rassicurazioni da parte dell'insegnante*
- *prendere consapevolezza di sé e di come affrontare la scuola*
- *riuscire a fargli leggere gli aspetti di una situazione per dare risposte adeguate*
- *l'alunno va guidato nella corretta comprensione del luogo in cui si trova e del giusto comportamento da mantenere*
- *aumento della consapevolezza delle proprie difficoltà e dei punti di forza per diventare protagonista del proprio processo di apprendimento*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *fornire all'alunno punti di riferimento coerenti e coesi*
- *Trovare i propri spazi per studiare e i propri interessi da coltivare*
- *alimentazione consapevole*
- *accettare di assumersi nuove responsabilità e di investire su di sé*
- *superare la paura dell'ingresso a scuola*
- *superare l'isolamento e trovare la motivazione per venire a scuola*
- *superare la forte emotività soprattutto durante le verifiche*
- *trovare un contesto accogliente e rassicurante e organizzare emotivamente i vissuti negli ultimi periodi*
- *recupero fiducia in sé stesso e nelle istituzioni*
- *bisogno di sentirsi considerato*
- *particolare attenzione dal punto di vista affettivo*
- *bisogno di esprimere i suoi punti di vista e opinioni, anche quando sono "contro"*
- *difficoltà di comunicare il proprio disagio*
- *attenzione emotiva*
- *bisogno di comprensione*
- *ridurre le difficoltà comunicative*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *di recuperare la fiducia in sé stessa e capire che ce la poteva fare*
- *sostenere con attenzioni adeguate il periodo delicato che la ragazza sta affrontando*
- *recupero di fiducia, di tranquillità, indispensabili per poi dedicarsi all'apprendimento*
- *concordare regole*
- *sviluppare e favorire la motivazione e la maturazione dell'allieva*
- *elaborare delle strategie per minimizzare gli effetti del disturbo*
- *confrontarsi con adulti di riferimento esterni al contesto famigliare*
- *comprensione e gestione dei comportamento-problema*
- *favorire la crescita personale dell'allieva anche rispetto alla professione*

2.3.3. Benessere relazionale

SCUOLA PRIMARIA

- *stare bene a scuola*
- *favorire la cura della persona come modello rispetto a strategie di relazioni e conflitti*
- *sviluppare appartenenza al gruppo intero dei pari*
- *guidato nella relazione con i compagni*
- *interagire con maggiore fiducia con i compagni*
- *si intuisce un bisogno di socializzare con i coetanei in contesti extra-scolastici*
- *imparare a relazionarsi positivamente con i compagni, capire e accettare un punto di vista diverso dal proprio*
- *socializzare in modo attivo*
- *mediazione nel rapporto con i pari per evitare il sorgere di conflitti*
- *essere più aperto al dialogo in classe, a partecipare più attivamente alle attività scolastiche, a non avere timore nell'esprimere un pensiero*
- *imparare a rispettare le regole di convivenza*
- *consolidare principalmente il rapporto affettivo relazionale con i genitori per acquisire maggiore sicurezza e stabilità*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *cure familiari*
- *serenità familiare*
- *contesto di lavoro tranquillo e sereno*
- *riconoscimento dei pari*
- *più opportunità di socializzazione scolastiche ed extrascolastiche*
- *l'unico suo bisogno è di essere ben accettata dal gruppo dei pari*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *clima sereno in classe per ridurre lo stato d'ansia*
- *partecipazione ad attività ricreative del contesto scolastico*
- *sicurezza di una scuola disponibile*
- *bisogno di vivere il contesto classe e il contesto scolastico serenamente ritrovando la forza di aprirsi e di relazionarsi con gli adulti*
- *necessità di instaurare rapporti di fiducia con gli adulti*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *creare un clima di classe nel quale è possibile per lo studente gestire la sua iperattività*
- *evitare l'isolamento del ragazzo*
- *Mantenere relazioni sociali che non generino comportamenti a rischio*
- *corrette relazioni con gli adulti di riferimento*
- *corrette relazioni con adulti di riferimento*
- *rispettare gli adulti*
- *rispetto dei ruoli*
- *creare un rapporto di fiducia con l'insegnante che gli permetta di chiedere aiuto quando ne necessita*

2.3.4. Acquisizione di un metodo di studio e di lavoro efficace

SCUOLA PRIMARIA

- *investire più tempo ed energie per imparare*
- *sviluppare un metodo di studio personale*
- *rielaborare sempre a casa quanto imparato a scuola, svolgendo regolarmente e nella forma richiesta i compiti assegnati*
- *ha bisogno costantemente di un supporto per l'organizzazione e lo svolgimento delle attività che le vengono proposte*
- *eseguire le consegne con correttezza e nei tempi stabiliti*
- *consegne collocate chiaramente nello spazio e nel tempo*
- *ha bisogno di essere affiancata in tutte le discipline, nell'organizzazione, nell'esecuzione e nel portare a termine quanto proposto*
- *acquisire tempi e ritmi di lavoro più adeguati per non recuperare a casa quanto non fatto a scuola*
- *necessita di ritmi di lavoro personalizzati*
- *maturare tempi e ritmi di lavoro più adeguati e capire che determinati risultati richiedono energie e un po' di fatica*
- *tempi più lunghi di elaborazione delle informazioni e ripetizione degli argomenti; in aritmetica tempi più lunghi per l'esecuzione di esercizi*
- *ridurre il tempo scuola*
- *richiamare attenzione, concentrazione ed un impegno più costante*
- *necessita di frequenti sollecitazioni per mantenere l'attenzione*
- *bisogno di concentrazione*
- *necessita di lavorare su compiti semplificati che richiedano singole abilità per volta*
- *raggiungere gli obiettivi minimi previsti dalla programmazione anche con l'aiuto di strumenti compensativi (es. tavola pitagorica)*
- *semplificazione e riduzione dei contenuti e dei materiali*
- *dispensare l'alunno dalla dettatura veloce*
- *lavoro di ripetizione riguardo alle difficoltà riscontrate*
- *ha bisogno di interventi brevi e ripetuti dell'insegnante per catturare e mantenere un livello di attenzione e di concentrazione adeguate*
- *lavoro a coppie e in piccolo gruppo*
- *esercitazioni*
- *usare il pc nella stesura dei testi scritti*
- *posizione corretta nello spazio*
- *accertarsi dell'avvenuto ascolto e comprensione*
- *utilizzo di eserciti mirati per la sua disortografia*
- *adeguamento delle richieste operative in termini quantitativi*
- *trovare strategie personali compensative*
- *continua reiterazione*
- *presentazione con diverse modalità*
- *raggiungimento obiettivi minimi delle programmazioni disciplinari*
- *attività di autocorrezione*
- *avrebbe bisogno di essere inserito in centri educativi dove possano seguirlo nei compiti e nello studio; forte il rischio di abbandono scolastico*
- *necessita di essere affiancata in tutte le discipline per il raggiungimento degli obiettivi minimi*
- *l'alunno necessita dell'aiuto dell'adulto per portare a termine consegne complesse quali stesura di testi e risoluzione di problemi e di essere sostenuto nella regolazione delle proprie emozioni*
- *necessità di momenti individualizzati per ripetere gli argomenti trattati ed esercitare a mantenere attenzione e concentrazione abbastanza continue*
- *maggiore coinvolgimento e responsabilizzazione della famiglia nei confronti della scuola*
- *ha bisogno che le consegne siano spiegate individualmente*
- *l'alunno ha bisogno di una persona che lo affianchi, lo sostenga e lo contenga nei momenti "difficili", utilizzando strategie alternative*
- *lo studente ha bisogno di essere continuamente rassicurato e guidato, sia nelle attività individuali a scuola sia nel lavoro a casa, per acquisire nuove abilità e consapevolezza del proprio percorso di apprendimento*
- *aiuto nella manualità fine e per riuscire a portare a termine il lavoro programmato nei tempi stabiliti*
- *conferma dei vari passaggi di un'attività, di una capillare spiegazione del lessico sia delle consegne che del testo; supporto eventuale nello studio orale*
- *l'alunno ha bisogno di essere guidato ad esprimersi in modo chiaro, corretto e comprensibile, nonché di esercitare costantemente i concetti appresi*
- *implementazione delle competenze linguistiche*
- *rinforzare le competenze meta-fonologiche e arricchimento lessicale*
- *miglioramento produzione orale e recupero della capacità strumentale della scrittura (ortografia, struttura grammaticale della frase e del testo)*
- *migliorare il lessico e la comprensione di frasi complesse*
- *comprensione del linguaggio specifico delle discipline*
- *rinforzo dell'apprendimento della letto-scrittura e della comprensione dei testi-problema anche di matematica*
- *recuperare e consolidare le competenze di base nell'area linguistica e logico-matematica*
- *necessita di recupero per consentire l'acquisizione dei prerequisiti idonei alla scuola primaria*
- *l'alunno ha bisogno di ripetizioni individuali e di essere guidato e controllato nell'esercizio costante per consolidare i concetti appresi*
- *sostenerlo per recuperare le numerose lacune*
- *acquisire maggiore sicurezza nella lettura e nella comprensione dei testi; ridurre le difficoltà ortografiche; arricchire il proprio lessico; migliorare le competenze nel calcolo sia scritto che orale e nella risoluzione dei problemi matematici*

- *incrementare il ragionamento astratto*
  - *interventi didattici mirati per il recupero delle abilità scolastiche deficitarie*
  - *necessità di approfondire la conoscenza della lingua italiana ad un livello più alto (conosce solo il linguaggio di uso comune)*
  - *necessità di un ripasso continuo per riuscire ad assimilare quanto appreso (l'alunna tende a "dimenticare" e non è costante nel rendimento)*
- *potenziare gli apprendimenti dell'anno precedente*
  - *potenziare le capacità relative al pensiero logico, alla risoluzione dei problemi*
  - *percorso annuale con la facilitatrice per arricchire il lessico e migliorare la comprensione dei testi e il metodo di studio*
  - *percorso logopedico per superare i problemi di pronuncia*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *percorso semplificato rispetto alla classe*
- *attivazione di un percorso dedicato per l'acquisizione di obbiettivi minimi*
- *bisogno di seguire un piano di lavoro ridotto*
- *migliorare la lettura e la comprensione dei testi contenenti lessico tecnico e produzione orale e scritta*
- *sopperire alle difficoltà nella scrittura*
- *recuperare gli apprendimenti fermi alle abilità di base*
- *implementazione delle competenze nei vari ambiti dell'apprendimento*
- *prima scolarizzazione*
- *recuperare le nozioni necessarie ad affrontare l'esame finale*
- *lo studente ha bisogno di essere continuamente affiancato e guidato sia a livello comportamentale sia a livello scolastico, dove viene supportato in tutte le discipline*
- *presenza adulto a casa, non familiare*
- *accompagnamento in tutte le fasi dell'attività scolastica: organizzazione, semplificazione dei materiali, studio a casa*
- *Spiegazione degli errori*
- *va supportato sia nel senso del recupero del significato profondo del suo stare a scuola, sia nell'organizzazione materiale del lavoro scolastico, in modo da chiarire percorsi, scopi ed obiettivi dello studio, anche nel suo risvolto tecnico-esecutivo, aspetto nel quale l'alunno si dimostra particolarmente carente e che ha le sue conseguenze sul piano più generale dell'approccio allo studio*
- *l'alunna necessita in generale di una valutazione che possa essere più attenta ai contenuti che alla forma*
- *Necessità di avere interrogazioni orali programmate*
- *l'alunno necessita che non vengano valutati gli errori ortografici*
- *favorire l'esposizione orale con supporti informatici*
- *gestione delle situazioni di ansia, nei momenti di verifica o interrogazione*
- *verifiche differenziate e/o semplificate*
- *attività pratica mirata allo sviluppo di abilità operative integrate da conoscenze pluridisciplinari*
- *attività strutturate*
- *bisogno di frequentare attività di gruppo al fine di interiorizzare regole e sport di squadra*
- *lettura del testo da parte dei docenti*
- *programmare verifiche*
- *mappe e aiuti per lo studio*
- *l'alunno può seguire i piani di studio di ciascuna disciplina con degli accorgimenti che prevedono la frammentazione e la sintesi degli argomenti di studio*
- *l'alunna necessita di un occhio di riguardo per la gestione del materiale scolastico (ad esempio, segna il compito assegnato sul diario?)*
- *le richieste nelle verifiche devono essere adeguate alla sua semplicità di linguaggio e devono essere ben chiare, esplicite, strutturate in modo a lei facilmente comprensibile*
- *ordine materiale e conseguente ordine mentale*
- *costruire un'autonomia organizzativa nella gestione dell'impegno scolastico*
- *l'alunno necessita di trovare strategie e strumenti di studio adeguati che permettano al ragazzo di organizzare il proprio pensiero e le informazioni studiate per raggiungere efficacia ed autonomia di lavoro*
- *ha bisogno di essere aiutato nel trovare strategie per superare le sue difficoltà*
- *pianificare il lavoro*
- *maggiore applicazione nello studio nell'esecuzione dei compiti*
- *ripetizioni sistematiche dei concetti trattati in classe*
- *sviluppare la capacità di riflessione e di meta-cognizione*
- *l'alunna deve essere rasserenata durante il lavoro; le si deve permettere di poter uscire in un contesto più piccolo per poter affrontare i contenuti con maggiore serenità e lavorare ad un ritmo più disteso rispetto a quello della classe*
- *l'alunno necessita di tempi adeguati per esprimere al meglio le sue potenzialità sia nello scritto che nell'orale; Non deve affaticarsi troppo, ma deve cercare di dosare le energie per affrontare serenamente l'intero anno scolastico*
- *riprendere a frequentare con costanza le lezioni*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *imparare a gestire il proprio tempo e lavoro sia in classe che nello studio a casa*
- *capacità di prendere ed elaborare appunti*
- *dare una priorità alle cose*
- *selezione delle informazioni*
- *usare altri modi soprattutto visivi per eseguire i compiti in ambienti silenziosi con poca confusione*
- *favorire un più veloce apprendimento attraverso la ricerca dei nuclei fondanti*
- *acquisizione di strategie che aiutano la memorizzazione di dati*
- *organizzare la preparazione scolastica attraverso il diligente uso del materiale didattico*
- *mantenere un grado di concentrazione ed attenzione sempre più prolungato nel tempo*
- *sollecitarlo durante le verifiche*
- *dare la possibilità di fare pause e uscire dall'aula al bisogno*
- *bisogno di avere tempi di apprendimento dilatati relativamente alla comprensione dei processi che portano alla risoluzione dei problemi matematici*
- *appunti per recuperare*
- *libri digitali per lettura tramite ascolto e sintesi vocale*
- *soprattutto se legate a linguaggi specifici di alcune materie può avere bisogno di supporto nel recupero delle parole chiave e dei termini specifici, che potrebbero servire per la comprensione di un argomento*
- *sostenere la ragazza in questa ultima parte di percorso scolastico creando occasioni di inclusione all'interno di piccoli gruppi di studio o della classe*
- *utilizzo di schemi di riferimento o mappe concettuali*
- *modalità di somministrazione verifiche e interrogazioni programmate*
- *nell'area della produzione scritta valorizzare il contenuto piuttosto che l'aspetto ortografico*
- *relativamente alla caratteristica di apprendimento bisogna agevolare lo studio attraverso consegne e verifiche prevalentemente orali*
- *tolleranza errori di calcolo*
- *tolleranza errori di ortografia*
- *verifica costante del lavoro e dello studio svolto*
- *rielaborazione della vita scolastica attraverso l'intermediazione di un adulto studio individuale guidato da un docente*
- *avvalersi effettivamente e costantemente dell'aiuto delle persone da cui è affiancato per lo svolgimento dei compiti a casa*
- *recupero ore scolastiche perse*
- *deroga al numero massimo di ore di assenza in presenza di una certificazione specialistica*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *accertarsi che lo studente abbia compreso le consegne o le parole per lui "nuove"*
- *guidare lo studente nell'apprendimento, elargendo spesso feedback sulle prestazioni*
- *necessità di avere la mediazione di un adulto relativamente a tutti gli aspetti impliciti delle discipline*
- *adattamento sul piano linguistico*
- *materiale di supporto per la memora*
- *migliorare l'attenzione e la tenuta nel lungo periodo*
- *acquisire un metodo di studio per la distribuzione del carico di lavoro*
- *cercare di coinvolgere la studentessa durante le lezioni*
- *predisporre tempi adeguati agli impegni che la maternità comporta*
- *dare alla ragazza la possibilità di acquisire competenze operative spendibili nell'ambiente di lavoro*
- *verificare il livello di comprensione personale*
- *carenze in ambito linguistico (lingua dello studio)*
- *recupero delle competenze di base*
- *fare un percorso didattico sui prerequisiti della scuola media*

2.3.5. Coinvolgimento di tutte le agenzie educative

SCUOLA PRIMARIA

- *una valutazione da parte di esperti*
- *valutazione delle difficoltà*
- *stabilità affettiva nella nuova famiglia*
- *supporto familiare*
- *strategie indicate dalla specialista*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *figure di supporto continuo*
- *frequenza di un centro pomeridiano*
- *necessità di frequentare un nuovo ambiente di apprendimento*
- *nuova valutazione delle sue difficoltà e capacità*
- *bisogno di maggiore attenzione e cura da parte della famiglia*
- *favorire il coinvolgimento della famiglia nella vita scolastica del figlio*

2.4. Punti di forza

2.4.1. Impegno e motivazione

SCUOLA PRIMARIA

- *sereno e contento di venire a scuola*
- *desideroso d'imparare*
- *l'alunno frequenta la scuola con entusiasmo*
- *a scuola è un bambino impegnato*
- *voglia di apprendere*
- *desiderio di migliorarsi*
- *bambino volenteroso e diligente*
- *buona volontà, tenacia nell'applicazione, forte desiderio d'imparare e migliorare*
- *apprezza l'ambiente scolastico*
- *si dimostra entusiasta verso tutto ciò che la scuola offre*
- *interesse spontaneo per le attività proposte*
- *desiderio di autonomia e volontà verso gli apprendimenti*
- *frequenta volentieri la scuola che è l'unico momento di socializzazione con suoi pari*
- *viene a scuola volentieri e da quest'anno frequenta per tutto il monte orario*
- *atteggiamento collaborativo*
- *disponibilità a partecipare attivamente*
- *buona partecipazione alle attività che non le comportino difficoltà*
- *accetta almeno di venire a scuola*
- *costante l'impegno*
- *cerca di svolgere al meglio i suoi compiti*
- *nei momenti positivi ha voglia di collaborare e svolgere il lavoro con una certa cura*
- *disponibilità all'ascolto*
- *partecipa a livello orale con osservazioni personali*
- *disponibilità a relazionarsi con chi gli dimostra apprezzamento*
- *una bambina volenterosa, che in classe partecipa con attenzione e interesse alle varie attività; i suoi elaborati sono ordinati e, capita la consegna, esegue il lavoro in autonomia*
- *esegue il lavoro assegnato secondo le proprie possibilità*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *ascolta ed esegue le istruzioni*
- *accetta con entusiasmo tutte le proposte e gli aiuti attivati, ha un atteggiamento positivo*
- *maggiore partecipazione alle attività scolastiche rispetto al passato*
- *approccio positivo alle proposte, anche se poi fatica a mantenere il focus e a concludere il compito*
- *è consapevole dei suoi problemi e vorrebbe superarli*
- *determinata nel perseguire obiettivi relativi a scelte personali*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *motivata nello studio e nell'affrontare situazioni di disagio*
- *Impegno e cura*
- *motivazione a rimanere all'interno del circuito scolastico*
- *partecipa al dialogo educativo contribuendovi in modo originale e stimolante*
- *costanza nel mantenere le decisioni concordate*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *frequenza assidua a parte i casi per improrogabili impegni familiari*
- *esegue ciò che gli viene richiesto*
- *consapevolezza dell'allievo di far parte di uno specifico progetto che lo sostiene e al quale partecipa attivamente la famiglia / referenti*
- *motivazione professionale*
- *interessato al settore*
- *migliorata la sua motivazione e desiderio di riscatto*
- *motivazione nel concludere il percorso formativo nonostante le bocciature*
- *ben motivato a dare un'immagine positiva di sé*

2.4.2. Saper richiedere e accettare aiuto

SCUOLA PRIMARIA

- *accetta volentieri di farsi aiutare nello svolgimento del proprio lavoro*
- *accetta l'autorevolezza degli insegnanti*
- *a volte chiede di essere aiutata*
- *ha imparato a chiedere aiuto all'adulto*
- *dallo scorso anno si è riusciti a coinvolgerla affettivamente e questo la ha portata ad accettare il richiamo e la riflessione da parte delle insegnanti sui suoi comportamenti, sia a livello relazionale che negli apprendimenti*
- *accetta molto bene la mediazione dell'adulto nelle situazioni per lei difficili da gestire (soprattutto in ambito motorio e nel rapporto con i pari)*
- *disponibile a farsi aiutare nella comprensione guidata anche di testi già semplificati*
- *famiglia disposta ad accettare i suggerimenti della scuola*
- *buona collaborazione con la famiglia*
- *famiglia attenta e presente*
- *la famiglia segue con attenzione il suo percorso, seguendola nei compiti e partecipando ai colloqui*
- *famiglia che la sostiene*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *madre collaborativa e consapevole*
- *atteggiamento positivo della famiglia*
- *la famiglia collabora positivamente con la scuola ed è consapevole della difficoltà della figlia*
- *disponibile alla collaborazione e accetta aiuti, soprattutto se forniti da adulti con cui ha una buona relazione*
- *si fida dell'adulto di riferimento e si lascia consigliare*
- *accetta l'aiuto degli adulti pur non richiedendolo spontaneamente*
- *forse l'accettare quest'anno l'aiuto dei compagni e una via d'uscita ironica di fronte alle difficoltà*
- *accetta generalmente i rimproveri*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *chiede spiegazione ai compagni e, se sollecitata, anche al docente*
- *nel contesto familiare, i genitori sono molto attenti e presenti*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *alleanza educativa con la famiglia*
- *accetta il sostegno motivazionale e le esortazioni dell'adulto*
- *sembra accettare i consigli degli adulti con i quali dialoga volentieri*
- *accetta l'aiuto offerto quando non è in grado di recuperare da solo*
- *disponibile con l'adulto se riconosciuto autorevole e accogliente*
- *nonostante la diffidenza si affida con fiducia agli adulti non giudicanti*

2.4.3. Buone relazioni con pari e adulti

SCUOLA PRIMARIA

- *evoluzione delle competenze sociali, inizialmente minime; emulazione dei comportamenti sociali e cognitivi positivi, rinforzati nel gruppo/classe*
- *desiderio di essere accettato e apprezzato da adulti e compagni*
- *buona la relazione 1:1 con l'insegnante*
- *non si isola cerca sia i pari che gli adulti*
- *è riuscito a creare un rapporto affettivo buono con gli insegnanti*
- *ben inserito nel gruppo classe, rispettoso e altruista*
- *durante i lavori di gruppo si rende disponibile soprattutto con i compagni in difficoltà*
- *quando nota fragilità nei compagni si dimostra protettivo nei loro confronti*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *l'alunno è sensibile e sa prendersi cura di chi è più piccolo di lui*
- *sempre disponibile ad aiutare*
- *bontà d'animo e desiderio di aiutare gli altri*
- *conosce le regole e si è integrato nel gruppo classe*
- *ha instaurato relazioni positive con compagni ed adulti*
- *rispetto delle regole di convivenza e del ruolo degli insegnanti*
- *buone relazioni con i compagni e con gli adulti; se riesce ad instaurare delle relazioni positive, sa essere molto collaborativo*
- *sa chiedere scusa*
- *desiderio di socializzazione, di lavorare insieme agli altri*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *ben inserito nel gruppo classe*
- *evidenzia attitudini di sensibilità sociale*
- *atteggiamento corretto e rispettoso nei confronti delle figure di riferimento*
- *particolari capacità relazionali e d'intuizione emotiva*
- *nella relazione con i compagni riesce ad essere comunicativa con capacità interattiva, anche se appare timida e insicura*
- *non è da trascurare la volontà di relazionarsi con i compagni e i docenti con i quali intrattiene rapporti leali e corretti*
- *è una persona molto educata e rispettosa, mai inopportuna negli atteggiamenti e nel rispondere ai professori e ai pari età*
- *quando stimolata e rilassata riesce a relazionarsi in piccoli gruppi di lavoro*
- *attratto dal gruppo classe e dalle dinamiche positive che i ragazzi riescono ad instaurare*
- *si affida molto alla compagna di banco*
- *disponibile all'aiuto e alla collaborazione nei confronti dei compagni, in particolare quelli in difficoltà, nei confronti dei quali sa esercitare la sua leadership in modo convincente e naturale (*
- *grande sensibilità che la porta spesso ad essere punto di riferimento degli altri studenti su problematiche di carattere affettivo*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *collaborativo con i pari e gli adulti*
- *accetta positivamente il confronto con pari e adulti*
- *nella relazione uno ad uno ha un atteggiamento positivo, che poi perde quando ritorna nel gruppo*
- *legame sentimentale con una compagna di classe, che fa da mediatrice*

2.4.4. Capacità, competenze ed interessi personali

SCUOLA PRIMARIA

- *ha un'intelligenza molto vivace*
- *non presenta difficoltà specifiche nell'apprendimento*
- *Q.I. 131, comprensione verbale 140, mente matematica molto veloce nel calcolo*
- *QI alto*
- *bambino competente*
- *buone capacità cognitive*
- *buone le doti cognitive e l'apprendimento di abilità (conta velocemente e associa correttamente numeri e quantità; scrive parole anche piuttosto difficili per la sua età)*
- *strumentalità più che sufficiente nelle diverse discipline*
- *buone abilità negli apprendimenti*
- *prestazioni cognitive molto buone*
- *brava esecutrice*
- *buone strumentalità*
- *l'alunna è disponibile a leggere e a scrivere*
- *buone capacità riflessive e di elaborazione*
- *Possiede capacità logiche, che però non vengono sfruttate*
- *curiosità settoriale*
- *curiosità vivace verso alcune discipline e/o argomenti proposti*
- *curioso, interessato e partecipe nelle uscite e nelle attività al di fuori della scuola*
- *immediatezza negli apprendimenti*
- *È intelligente ed intuitivo; se sereno dimostra di avere delle buone capacità cognitive*
- *intuitivo, pronto, brillante*
- *pronto recupero dei concetti*
- *grande abilità nel disegno*
- *espressione grafico-pittorica*
- *grande creatività*
- *forte carica comunicativa*
- *ama ascoltare storie*
- *l'alunno legge molto; ha molti interessi; possiede molte conoscenze ricavate da canali extrascolastici*
- *curioso e ricco di esperienze*
- *dimostra interesse per gli animali e gli aerei*
- *ottimo bagaglio culturale - vissuto di esperienze personali molteplici*
- *legge volentieri*
- *possiede molti interessi che però non riesce a portare a termine*
- *buon linguaggio; socievole*
- *espressione orale ricca, corretta e scorrevole*
- *linguaggio molto evoluto*
- *utilizza un linguaggio adeguato e corretto*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *riesce ad esporre le sue conoscenze nelle verifiche orali*
- *l'alunno dimostra di possedere un buon bagaglio lessicale, si esprime anche attraverso l'uso di strutture sintattiche complesse*
- *ha la passione per gli animali*
- *interesse per l'uso del mezzo informatico*
- *le sue passioni sono il motociclismo e il calcio*
- *ama disegnare*
- *è appassionato di sport*
- *ha un'impresa familiare e collabora con i genitori che lo descrivono i quest'ambito molto capace e volenteroso*
- *ama leggere ad alta voce in classe*
- *forte socialità*
- *espansività*
- *la comunicazione*
- *ha una "parlantina" che incanta*
- *intelligente e curioso*
- *buon intuito*
- *ottime capacità logiche e analitiche*
- *a posteriori sa riflettere sul suo comportamento e riconosce l'errore*
- *vivacità intellettiva*
- *è intelligente, se si impegna può fare tutto*
- *livello intellettivo nella norma - non presenta difficoltà in ambito cognitivo*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *Sa riconoscere i propri errori comportamentali se lo si fa riflettere con serenità*
- *Capace di trarre profitto dalle situazioni di apprendimento*
- *ha spirito critico*
- *Dimostra di avere una consapevolezza metacognitiva rispetto alle strategie*
- *intelligenza settoriale, ma intuitiva e brillante*
- *volontariato*
- *È una grande lettrice, ama il teatro e cantare sebbene non si esponga e sia molto timida*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *buone capacità di lettura delle situazioni*
- *leggero senso di prospettiva*
- *disponibilità a riflettere in situazioni individuali e protette*
- *buona capacità di riflessione personale*
- *nelle attività che richiedono un ragionamento e la capacità di collegare competenze trasversalmente se la cava molto bene*
- *il ragazzo riesce a comprendere la gravità delle azioni*
- *possiede discrete competenze di base*
- *ottime capacità dal punto di vista scolastico e professionale*
- *ottime capacità di recupero del profitto*
- *buona memoria*
- *profilo cognitivo alto*
- *creativo*
- *ottima capacità comunicativa*
- *buonissimi risultati sportivi*
- *impegnato in attività sportiva nel contesto extrascolastico*
- *innamorata dei cavalli dedica molto tempo alla loro cura (ma di fatto così mette da parte lo studio)*
- *forte padronanza lessicale*

2.4.5. Interesse, attitudine e risultati positivi rispetto a specifiche discipline o ambiti di studio

SCUOLA PRIMARIA

- *sufficiente padronanza strumentale letto-scrittura e conoscenza del sistema dei numeri*
- *attività artistiche, musicali, motorie*
- *riesce bene nelle attività artistiche*
- *interesse in ambito scientifico*
- *buone capacità nell'area logico-intuitiva e matematica, con una certa velocità nel calcolo mentale*
- *buona motivazione per la scrittura creativa*
- *attività pratiche e artistiche*
- *capacità nelle rappresentazioni grafico-pittoriche*
- *spiccato senso estetico che dimostra nel disegno dove eccelle*
- *nel gioco in piccolo gruppo con alcune compagne a scuola o fuori dal contesto scolastico utilizza serenamente il linguaggio*
- *buona collaborazione nel lavoro a coppie*
- *interviene volentieri nelle attività sia nel piccolo gruppo che nel grande gruppo, portando anche contributi personali*
- *disponibilità a lavorare in piccolo gruppo*
- *entusiasmo per le attività partecipate*
- *pur con ritmi più lunghi rispetto al gruppo classe, la bambina ha dimostrato che se seguita individualmente e con sistematicità, riesce a migliorare nella strumentalità di base (italiano e matematica)*
- *nello svolgimento dell'attività didattica "uno ad uno" si dimostra disponibile e collaborativo*
- *quando sollecitato sa lavorare in modo abbastanza corretto e preciso*
- *se controllata e seguita dall'adulto affronta tutto con positivo entusiasmo*
- *quando adeguatamente seguito e stimolato a casa (presenza di ide) il bambino è collaborativo e volenteroso*
- *interessato (settoriale)*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *è interessato ed interviene solo su argomenti che a lui piacciono*
- *interessato alle lezioni dove prevale il racconto*
- *interessato ad alcuni argomenti: in questo caso mette in evidenza le capacità possedute*
- *se fortemente stimolato risponde in maniera abbastanza positiva*
- *sa lavorare con ordine e precisione se guidato*
- *Se l'alunno viene aiutato nella comprensione dei contenuti e delle procedure, guidato nel ragionamento, invitato a considerare gli aspetti salienti dei contenuti proposti, egli si dimostra positivamente in grado di coglierne inferenze importanti per la comprensione dei contenuti stessi e di arricchire così di significato il proprio lavoro*
- *se sollecitato, è in grado di mantenere l'attenzione per tempi prolungati*
- *collabora se aiutata individualmente*
- *collabora solo nei momenti dedicati a interventi individualizzati*
- *disponibilità alla collaborazione nel rapporto a due*
- *autonomia nella gestione del compito di realtà*
- *attività pratiche – laboratoriali*
- *risponde in modo adeguato, manifestando buone capacità intuitive, nelle discussioni di gruppo*
- *in piccolo gruppo riesce ad essere collaborativo*
- *partecipa volentieri alle lezioni in gruppo con il docente di sostegno della classe*
- *abilità manuali e pratiche*
- *buone strumentalità e abilità operative*
- *riesce ad esprimersi bene nella parte operativa*
- *attività pratico-manuali (informatica e meccanica)*
- *attività pratico-manuali, in particolare con utilizzo programmi al pc*
- *appare impegnato in alcune materie scolastiche: italiano, matematica, inglese e arte*
- *buone le prestazioni nell'attività motoria, ciò lo parta ad avere una immagine di sé positiva*
- *è molto interessato in talune materie (storia e geografia)*
- *sport, disegno*
- *storia e tecnologia*
- *manifesta interesse su alcuni argomenti e cerca di informarsi su questi*
- *buone competenze digitali*
- *capacità nel campo delle competenze visive*
- *riesce molto bene in motoria, arte e tecnologia; laboratorio di ciclo officina; ciclismo e atletica*
- *discreto interesse per l'inglese e buona propensione per la musica*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *sufficiente capacità di produrre un testo ortografico corretto, aderente alla consegna e con una sufficiente struttura morfosintattica*
- *appare più motivato se lavora in piccolo gruppo*
- *migliora se gli viene proposto lo studio individuale*
- *Se coinvolta nella attività mostra ottime capacità*
- *Se rispettato e valorizzato riesce ad ottenere risultati positivi*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *buone competenze cognitive e digitali*
- *interesse nel mondo del lavoro settore agricolo*
- *interesse per vari ambiti culturali e altri indirizzi di studio*
- *attitudini per le attività di tipo esecutivo che richiedono abilità pratiche e tenuta rispetto alla fatica fisica*
- *brava nelle attività laboratoriali (interessata e motivata per le discipline di tipo professionalizzante)*
- *disponibilità all'attività manuale pratica dalla quale ricavare un interesse per la professione*
- *interesse per la parte pratica legata alla sala*
- *ottime attitudini per le attività di tipo esecutivo che richiedono abilità pratiche*
- *maggiore rendimento in termini di attenzione e concentrazione lavorando per piccoli gruppi*
- *non oppositivo nel piccolo gruppo*
- *in alcune occasioni, in cui il lavoro era strutturato e guidato dall'insegnate in piccolo gruppo, l'alunno ha dimostrato di riuscire a lavorare con discreti risultati*
- *se seguita e stimolata dimostra buona capacità di collaborare*

2.4.6. Capacità organizzative

SCUOLA PRIMARIA

- *ordine e precisione*
- *partecipa alle attività didattiche, autonoma, ordinata, curata e organizzata nella gestione dei materiali*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *correttezza, buona capacità organizzativa e di autonomia*
- *memoria di lavoro e velocità esecutiva nella norma*
- *autonomo nelle consegne e seriamente impegnato*
- *organizzato nel lavoro scolastico*
- *costanza nello svolgimento dei compiti, adeguato senso di responsabilità nella gestione dei materiali*
- *Scuola secondaria di secondo grado*
- *studia regolarmente e in maniera autonoma*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *organizzata nel lavoro*

2.4.7. Aspetti caratteriali

SCUOLA PRIMARIA

- *rispettoso delle regole, è un bambino collaborativo e gentile*
- *generosità, gentilezza e disponibilità verso gli altri*
- *bambina gentile e collaborativa*
- *bambina tranquilla e pacata con la quale è possibile parlare*
- *bambina solare e socievole*
- *alunna positiva, entusiasta e tenace*
- *non si scoraggia*
- *grande determinazione*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *l'orgoglio e, in molti casi, la voglia di arrivare alla conclusione*
- *tenace, collaborativo, volenteroso*
- *allegra, gentile, solare*
- *indole positiva*
- *ragazzo simpatico e socievole*
- *carattere ilare*
- *estroverso e simpatico*
- *alunna tranquilla, impegnata e disponibile*
- *educata e riservata*
- *educato, rispettoso, tranquillo, socievole*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *non assume atteggiamenti oppostivi*
- *mai negativa o scontrosa*
- *gentile ed educata, carattere tranquillo ed apprezzata per la sua mitezza*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *ragazza sensibile, umile e molto disponibile*
- *corretta, puntuale, rispettosa dei ruoli e delle persone*
- *adeguato rispetto delle norme di comportamento civile*
- *sincerità*
- *disponibilità nei confronti degli studenti più deboli*
- *carattere tranquillo*
- *carattere pacato*
- *ragazzo sveglio e spigliato*
- *caparbio e testardo (ovviamente ciò costituisce un punto di forza quando lo studente incanala queste caratteristiche nella giusta direzione)*
- *perseveranza*

2.5. Strategie

2.5.1. In ambito scolastico

2.5.1.1. Metodologie e tecniche didattiche

a) Strategie cooperative

SCUOLA PRIMARIA

- *attività di piccolo gruppo fuori dalla classe*
- *interventi in piccolo gruppo con i fratelli*
- *lavoro in piccolo gruppo per aiutare il dialogo e la socializzazione*
- *attività in piccoli gruppi con la supervisione dell'adulto per favorire una corretta interrelazione*
- *lavoro in piccoli gruppi una volta in settimana utilizzando le compresenze presenti in classe*
- *lavoro con piccolo gruppo dove si sente più sicura*
- *si lavora molto secondo tecniche di cooperative learning nelle quali ognuno ha il proprio ruolo per favorire la collaborazione e l'accettazione anche delle proposte dell'altro*
- *favorire momenti di lavoro in piccolo gruppo per verificare la tecnica di lettura ad alta voce, l'esposizione orale di contenuti letti o rappresentati graficamente, il racconto di esperienze personali, l'affronto di situazioni problematiche con dati impliciti*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *lavoro in piccoli gruppi dello stesso livello sotto la supervisione di un adulto*
- *laboratori di apprendimento cooperativo in piccolo gruppo*
- *lavoro a gruppi per tentare di coinvolgerlo maggiormente*
- *interventi in piccolo gruppo per favorire una positiva interazione con i pari*
- *lavoro in piccolo gruppo di sezione e di intersezione*
- *inserimento in ulteriori piccoli gruppo di recupero e di preparazione all'esame di stato*
- *affiancamento in piccolo gruppo per la rielaborazione dei contenuti disciplinari*
- *lavorare in gruppo per favorire l'inclusione, la collaborazione e la partecipazione attiva*
- *lavori in piccolo gruppo per facilitare l'attenzione, la partecipazione*
- *creare un clima di classe positivo incentivando l'apprendimento collaborativo*
- *si lavora molto secondo tecniche di cooperative learning nelle quali ognuno ha il proprio ruolo per favorire la collaborazione e l'accettazione anche delle proposte dell'altro*
- *lavoro a coppie o triade poiché l'interazione nel piccolo gruppo, orientato su un obiettivo comune, non crea ansia perché il compito è condiviso, l'insegnante deve avere un ruolo da mediatore*
- *interventi in piccoli gruppi per stimolare l'analisi e le riflessioni sui comportamenti messi in atto in situazioni di conflitto*
- *momenti di esposizione guidata di contenuti sviluppati all'intero gruppo classe*
- *lavoro di recupero a piccoli gruppi per la preparazione dei nuclei tematici in vista dell'esame conclusivo*
- *appare utile proporre il lavoro a gruppi o coppie al quale l'alunna partecipa volentieri e nel quale è supportata dall'aiuto/contributo dei compagni di classe*
- *lavoro a coppie o triade poiché l'interazione nel piccolo gruppo, orientato su un obiettivo comune, non crea ansia perché il compito è condiviso, l'insegnante deve avere un ruolo da mediatore: sostituirsi a lui nell'interazione con il coetaneo, accompagnarlo nell'attività finché non appare sicuro e quindi allontanarsi*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *lavoro in piccoli gruppi con educatore*
- *favorire tutte le opportunità di scambi e confronto tra i pari inclusa la partecipazione alle attività dell'area verde (campus)*

b) Strumenti e strategie compensative

SCUOLA PRIMARIA

- *l'alunna segue lo stesso programma previsto per la classe ma con le opportune strategie di supporto a seconda dei bisogni manifestati*
- *contestualizzazione dei contenuti*
- *adeguamento del programma di classe attraverso la semplificazione del lessico*
- *adeguamento, in termini quantitativi, delle richieste operative, anche per quel che riguarda l'assegnazione di compiti a casa*
- *riduzione/semplificazione, talvolta, dei compiti assegnati e degli argomenti trattati*
- *diversificazione del materiale, delle consegne, delle attività e delle verifiche*
- *calibrare le difficoltà delle attività*
- *ridurre leggermente la quantità, ma non la qualità degli esercizi assegnati*
- *proporre compiti frazionati in modo da permettere brevi pause; fornire poche informazioni per volta*
- *divisione dei compiti complessi in segmenti semplici che gli appaiano alla sua portata*
- *le consegne sono semplificate a secondo della complessità delle stesse*
- *gli insegnanti stanno mettendo in atto quanto disposto in materia di gestione dei dsa*
- *laboratori linguistici*
- *utilizzo di un glossario*
- *quando possibile, diversa spazializzazione delle consegne sul foglio*
- *migliorare la comprensione delle informazioni e delle procedure attraverso l'uso integrato di vari mediatori didattici; accompagnare l'alunna attraverso interventi atti alla facilitazione visiva, aiutandola ad acquisire consapevolezza delle proprie caratteristiche e ad interiorizzare strategie che rispondano ai propri bisogni; schematizzazioni chiare delle procedure*
- *somministrazione di testi semplificati ove possibile*
- *quaderni facilitati*
- *lettura a voce alta e scandita della consegna da parte dell'alunno e successiva sua spiegazione, utilizzando parole proprie*
- *le insegnanti sostengono l'alunno nella lettura strumentale*
- *lettura da parte dell'insegnante o di un compagno del testo troppo lungo*
- *letture da parte di terzi, riduzione del quantitativo di materiale da leggere*
- *materiale extra e insegnante in compresenza con esercizi mirati*
- *necessità di semplificazione della consegna, della scomposizione della medesima in sequenze più brevi con utilizzo di termini semplici e di immediata comprensione*
- *nel corrente anno scolastico si è cercato di sfruttare le ore di attività alternative all'irc e dei momenti in orario extrascolastico ai quali lui ha aderito*
- *ore di compresenza dei docenti/ore di progetto*
- *offrire domande guida per favorire la comprensione dei testi, sottolineare le informazioni principali, usare mappe concettuali o schemi*
- *ore di potenziamento con schede ed esercizi personalizzati*
- *partecipazione ad attività disciplinari nella classe inferiore e superiore 2^ - 4^*
- *suddivisione della classe in due gruppi per quattro ore in settimana e inserimento dell'alunno in un gruppo di livello poco numeroso*
- *attivazione durante le ore di compresenza sulla classe di gruppi di livello poco numerosi*
- *possibilità di comunicare in forma scritta*
- *ricorso a rappresentazioni grafiche/simulazioni pratiche volte a rendere più chiari i concetti*
- *poter sdoppiare la classe per riuscire a seguire l'alunna più da vicino e aiutarla nella comprensione delle consegne*
- *predisposizione di schemi e mappe per agevolare il processo di acquisizione delle conoscenze*
- *prima di un qualsiasi esercizio, la consegna va specificata con esemplificazioni finalizzate a richiamare alla mente le pregresse conoscenze e quanto viene richiesto; ogni attività proposta, successivamente riutilizzata in classe, richiede un lavoro di ripetizione/richiamo costante e frequente; nell'esecuzione degli elaborati va costantemente "accudito" e guidato a pianificare il percorso corretto*
- *drammatizzazione*
- *prediligere il linguaggio iconico e verbale*
- *utilizzare accorgimenti grafici facilitanti*
- *prevedere una lettura di tipo preventivo*
- *ulteriori spiegazioni in tutte le discipline*
- *riproposizione di concetti mediante modalità e linguaggi differenti*
- *brani di lettura adeguati*
- *segmentazione attività scolastiche*
- *strategie per la gestione del quaderno*
- *sostegno nel lavoro e organizzazione nello studio*
- *invitarlo a lavorare da solo in semplici compiti di realtà*
- *sperimentare in piccoli gruppi o da sola le materie didattiche alle quali si rifiuta di partecipare*
- *fornire un glossario con il significato di termini specifici*
- *testi semplificati con immagini a supporto*
- *trascrizione dei compiti e appunti con l'aiuto di compagni o insegnanti, strutturare le consegne per fasi, sviluppare l'autonomia operativa somministrando compiti semplici in cui l'alunna ha dimostrato sicurezza*
- *suddivisione del testo di italiano in piccole parti con semplici domande o rimandi al punto dove si possono trovare le risposte richieste; riduzione della lunghezza del testo proposto; nella produzione scritta fornire scaletta o schema da seguire con domande guida*

- *utilizzo di glotto-tecnologie*
- *attività pragma-linguistiche*
- *uso di mappe concettuali e di immagini esplicative*
- *supporti visivi, mappe*
- *lettura condivisa; assegnazione di brani per mantenere costante l'esercizio; schede strutturate ed esercizi di consolidamento*
- *schede di grammatica per aiutare la memoria*
- *semplici brani; proposte letture di sillabe e parole per automatizzare; lettura da parte di un adulto per la comprensione del testo; fornitura di tabelle compensative*
- *dettato con i "buchi"*
- *autocorrezione del dettato con testo a fianco*
- *esercizi di rinforzo specifici per la grafia*
- *sul piano della scrittura, invece, si è pensato ad aiuti visivi e grafici per individuare lo spazio di scrittura sul quaderno, esercizi specifici per tentare di rendere più fluido il gesto e migliorare l'impugnatura della matita*
- *uso dei quadretti da 1 cm per incolonnare in maniera corretta*
- *fogli con le righe*
- *uso di un solo carattere per la scrittura*
- *uso dei programmi di videoscrittura*
- *scrittura in stampatello*
- *a scuola utilizza lo stampato maiuscolo, mentre il corsivo viene utilizzato ed esercitato a casa; per facilitare la lettura e comprensione si utilizzano testi scritti con la doppia spaziatura, caratteri puliti e grandezza carattere 14/16; i testi vengono corredati da immagini, schemi e tabelle; nella lettura si utilizzano i separatori di righe*
- *in matematica evitare di utilizzare numeri troppo grandi e utilizzare molto le immagini; allenare con piccoli step le fasi necessarie per la risoluzione del problema*
- *proposta di procedure codificate per la soluzione di problemi*
- *tabelle e formulari*
- *supporti pratici (tavola pitagorica, algoritmi, formule)*
- *problemi per immagini*
- *area matematica: procedure dal concreto all'astratto*
- *produzione di brevi testi e schede strutturate per rafforzare le abilità logico-matematiche*
- *utilizzo di strumenti compensativi quali specchietti riassuntivi delle regole ortografiche, tavola pitagorica, linea dei numeri*
- *tavola pitagorica, tabella delle misure, tabella delle formule geometriche, calcolatrice*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *richieste didattiche personalizzate con mediazione nella comprensione ed impostazione delle consegne*
- *uso di computer, calcolatrice, mappe concettuali, schemi, formule*
- *tavola pitagorica, tabella procedurale delle 4 operazioni, formulario*
- *accompagnarla nella comprensione del testo anche in matematica*
- *modelli già risolti da consultare*
- *utilizzare il computer per i compiti a casa e nelle verifiche scritte a scuola*
- *utilizzo del pc con correttore ortografico per la produzione scritta*
- *nello studio delle lingue straniere verranno fornite schede compensative di lessico e/o grammatica che l'alunna potrà utilizzare anche in occasione di verifiche*
- *per le lingue straniere: utilizzo della lim e degli ascolti audio; privilegio della valutazione orale*
- *adattamenti didattici in tutte le materie dello studio*
- *dare consegne scritte, formulate in modo molto chiaro e mettendo degli esempi*
- *supporto nella gestione e organizzazione del lavoro e dello studio*
- *spiegazioni aggiuntive*
- *personalizzazione delle consegne ai fini del recupero dei contenuti non svolti*
- *coinvolgimento graduale nelle materie in cui presenta rifiuto (vedi ed. fisica)*
- *schemi di riferimento e domande guida per la stesura dei testi,*
- *rubriche lessicali per il recupero di termini nuovi e specifici*
- *anticipare e ripetere in piccolo gruppo i contenuti degli argomenti delle lezioni e delle verifiche*
- *utilizzare una didattica di classe che preveda la presentazione di argomenti attraverso immagini, schemi, mappe e filmati evidenziando chiaramente i concetti ed i nodi degli argomenti sui quali si richiederà la verifica*
- *strumenti compensativi e misure dispensative simili a quelle previste dalla legge 170/2010*
- *sintesi e individuazione di concetti e formule chiave al termine di ciascuna lezione*
- *l'alunno potrà utilizzare la calcolatrice, il computer con programma di videoscrittura e correttore ortografico; saranno forniti schemi procedurali, software didattici specifici, vocabolari multimediali, tabelle grammaticali e formulari, mappe concettuali, verifiche in formato digitale; l'alunno durante lo studio utilizzerà la sottolineatura e l'identificazione delle parole chiave, la costruzione di schemi, tabelle e diagrammi, mediatori didattici, strumenti informatici, fotocopie specifiche*
- *uso di mappe concettuali e tracce per la produzione scritta*
- *assegnare schede ortografiche auto-correttive*
- *testi con caratteri grandi,*
- *sintesi, tabelle, schemi e mappe concettuali;*

domande guida per la stesura del testo scritto; testi con immagini; lettura del testo dei problemi di matematica; lettore per i testi più lunghi e complessi; i contenuti proposti sono gli stessi di quelli proposti alla classe, ma con modalità e linguaggi differenti e vengono semplificate le abilità e le conoscenze non essenziali per il raggiungimento delle competenze; ulteriori strategie adottate sono: anticipazione dei contenuti del testo attraverso l'analisi dei contesti con titoli, immagini, didascalie, sottolineature o parole chiave; utilizzo di mappe concettuali semplici ed elaborate collettivamente in classe

- *sottolineare le informazioni principali*
- *fornire domande guida per la ricerca delle informazioni*
- *schemi per la guida della comprensione e del ricordo delle informazioni*
- *schede riassuntive delle attività*
- *metodi per la sintesi di testi con concetti chiave,*
- *suddivisione del compito lungo in parti più piccole*
- *riflessione sul lessico specifico delle varie discipline*
- *predisposizione di materiale didattico specifico e semplificato*
- *selezione di contenuti*
- *i contenuti proposti sono gli stessi di quelli proposti alla classe, ma con modalità e linguaggi differenti e vengono semplificate le abilità e le conoscenze non essenziali per il raggiungimento delle competenze*
- *utilizzo del canale manipolativo e iconico*
- *valorizzazione nella didattica di linguaggi comunicativi altri dal codice scritto*
- *compiti di realtà*
- *strategie di accesso al testo: domande guida per la stesura del testo scritto; lettura del testo dei problemi di matematica; lettore per i testi più lunghi e complessi; testi ad alta leggibilità*
- *utilizzo di mediatori didattici come immagini, schemi, mappe concettuali, parole chiave*
- *promuovere lo svolgimento di lavori in classe con l'uso di immagini (es. tema di italiano)*
- *anticipazione dei contenuti del testo attraverso l'analisi dei contesti con titoli, immagini, didascalie, sottolineature o parole chiave*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *accanto a consegne ampie, presenza di una scaletta dei punti essenziali da toccare (fornita dall'insegnante o elaborata dallo studente mediante mappe concettuali costruite dallo studente e condivise con l'insegnante)*
- *e-learning*
- *fornire esercizi guida o esempi negli esercizi che richiedono procedure o competenze affrontate tempo prima e date per scontante o automatizzate; i docenti di sostegno forniranno materiali predisposti per gli altri studenti con bes*
- *uso di programmi di generazione di mappe*
- *utilizzare messaggi scritti o verbali per sopperire le difficoltà nell'uso delle immagini*
- *programmazione suddivisione dei contenuti in sottocontenuti più ridotti*
- *favorire l'uso del dizionario dei sinonimi*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *monitorare e guidare l'organizzazione e la pianificazione dello studio attraverso l'uso del diario e degli strumenti informatici (piattaforma moodle, mail, gruppo social, foto con cellulare, ecc.),*
- *utilizzare il digital sorytelling come strumento metacognitivo dell'empowerment*
- *applicare i fondamenti della zooantropologia per rielaborare comportamenti e stili di comunicazione*
- *riduzione del programma ai contenuti minimi delle materie che non saranno oggetto di prova d'esame per la licenza media e che non proseguiranno il prossimo anno in relazione al settore scelto*
- *utilizzo dei dispositivi informatici in tutte le discipline*

c) Misure dispensative

SCUOLA PRIMARIA

- *nella comprensione del testo legge l'insegnante, nel dettato di verifica l'insegnante enfatizza le doppie, tiene un ritmo più lento, pronuncia le parole più lunghe o difficili in sillabe*
- *sul piano della scrittura si è pensato ad una riduzione del carico di lavoro*
- *ridurre la quantità degli esercizi*
- *semplificazione di alcune attività*
- *per immaturità il lavoro viene semplificato e ridotto*
- *l'alunno viene dispensato dalla copiatura dalla lavagna, dalla lettura ad alta voce in classe e dalla scrittura veloce sotto dettatura*
- *è prevista una riduzione del carico di lavoro a casa*
- *evitata lettura a prima vista ad alta voce*
- *ridurre i compiti da assegnare a casa*
- *riduzione dei compiti assegnati in classe o sulla quantità richiesta; possibilità di eseguire oralmente alcuni compiti evitando l'affaticabilità derivante dall'uso del canale scritto; a volte potrà essere l'adulto a riportare sul quaderno la parte scritta*
- *semplificazione del lessico*
- *si dispensa dalla lettura e dalla scrittura di testi complessi*
- *permettere la scrittura in stampato maiuscolo*
- *possibilità di completare il compito a casa*
- *valutare nelle diverse situazioni l'opportunità di dispensare: dalla lettura ad alta voce in classe; dalla comunicazione orale di conoscenze apprese in classe; nelle lingue straniere dispensare dall'esposizione orale*
- *esonero dallo studio mnemonico delle tabelline; dispensa dal calcolo a mente solo per operazioni più complesse*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *alleggerire il carico dello studio mnemonico e delle lingue straniere*
- *riduzione dei termini specifici delle materie*
- *dispensa dal lavoro a casa nell'area linguistica: i compiti vendono fatti a scuola assieme ai suoi compagni*
- *esonero dalle lezioni di tedesco per il primo quadrimestre*
- *evitare prove di lettura a tempo*
- *i calcoli vengono ridotti nella loro difficoltà*
- *per quanto riguarda l'italiano, in considerazione delle grosse difficoltà nella lettura, verrà ammesso un lessico più semplice ed essenziale*
- *autoriduzione dei compiti*

d) Attività individuali, con eventuale affiancamento

SCUOLA PRIMARIA

- *affiancamento costante di pari o dell'adulto*
- *brevi affiancamenti individuali ad inizio attività per rassicurarlo nel procedere*
- *individuare un pari nel gruppo classe che lo affianchi nelle attività*
- *accompagnarlo nel ragionamento per la risoluzione dei problemi anche attraverso esempi concreti*
- *affiancamento continuo da parte dell'insegnante, soprattutto durante le ore di co-docenza*
- *affiancamento quando possibile per gratificarlo e per spronarlo nel procedere nel lavoro*
- *affiancamento soprattutto nell'esecuzione grafica e nell'organizzazione delle varie attività*
- *affiancamento, scomposizione del compito in semplici e chiari passaggi*
- *affiancarlo nella fase iniziale di lavoro; guidarlo nelle fasi successive per comprendere e portare a termine il lavoro; ripercorrere insieme i momenti di apprendimento con l'utilizzo di schemi-guida; mantenere desta l'attenzione, richiamarlo, coinvolgerlo, responsabilizzarlo; supportarlo con strumenti compensativi e con misure dispensative nelle varie discipline; guidarlo, sia a casa sia a scuola, nella rielaborazione dei contenuti*
- *aiuto al bisogno*
- *affiancamento e lavoro individualizzato in alcuni momenti per potenziare la coordinazione, l'orientamento grafico, stimolandolo a mantenere la concentrazione*
- *affiancarlo a compagni da cui si lascia aiutare; all'arrivo di un nuovo compagno straniero è stata dato a lui l'incarico di stargli vicino in modo da farlo sentire competente*
- *attività individuali con supporto sempre con percorsi abbastanza simili al resto della classe*
- *compresenza in classe di un'assistente educatrice*
- *qualche ora di rapporto 1:1 per la spiegazione di alcuni concetti*
- *affiancarlo senza sostituirsi a lui nella comprensione e nello svolgimento delle consegne*
- *guida dell'insegnante nel momento della spiegazione del compito e della consegna*
- *attività individualizzate di tipo metafonologico in associazione all'avviamento della letto-scrittura*
- *esecuzione consegne fuori dall'aula*
- *i percorsi disciplinari vengono ripresi individualmente in classe e/o, se possibile, fuori dalla classe*
- *soffermarsi e riprendere periodicamente gli argomenti in momenti di insegnamento individualizzato*
- *affiancamento da parte di bambini con buone abilità*
- *nelle ore di recupero e potenziamento con le insegnanti di italiano e matematica di classe l'alunna viene spesso affiancata nel lavoro a compagni più sicuri e con disponibilità all'aiuto per un tutoraggio tra pari; le attività in coppia riguardano giochi di parole utili anche per il consolidamento dell'ortografia*
- *utilizzo delle compresenze per rafforzare la fonologia e l'arricchimento lessicale*
- *aiuto nell'organizzazione spaziale e orientamento sul foglio*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *attività di tutoraggio da parte di un docente di sostegno che sia in classe che fuori segue saltuariamente il ragazzo*
- *affiancamento di un adulto di riferimento per elaborazione dei vissuti scolastici*
- *guida nella tenuta dei quaderni e controllo sistematico dei compiti*
- *due ore settimanali con la facilitatrice linguistica per la lingua dello studio*
- *intervento specifico del docente di sostegno, già presente sulla classe*
- *permanenza in classe per tempi brevi con l'affiancamento di un'assistente educatrice*
- *supporto, durante le ore di compresenza, per lo svolgimento delle attività scritte*
- *alcune ore dedicate nel rapporto 1:1 per consolidare e completare le spiegazioni fatte in classe e coinvolgerlo in modo più attivo*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *studio individuale con i docenti delle varie discipline*
- *nei compiti a casa in alcune materie è seguito da un ex-studente dell'istituto*
- *organizzazione del lavoro assieme alla sorella che frequenta l'università*
- *affiancamento di un docente tutor*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *accompagnamento nell'organizzazione del carico di lavoro*

e) Flessibilità dei tempi di apprendimento e dell'esecuzione dei compiti

SCUOLA PRIMARIA

- *attività che non impiegano molto tempo*
- *tempi di esecuzione più lunghi*
- *All'alunno verranno proposte le medesime attività della classe ma tempi maggiori per lo svolgimento delle consegne*
- *Tempi più lunghi per comprendere le consegne e ottenere risultati pienamente positivi*
- *lasciare tempi più lunghi nel lavoro con delle pause per il recupero emotivo*
- *più tempo per organizzare e completare il lavoro*
- *Concessione di tempi supplementari per eseguire le consegne*
- *Dare opportuni tempi di esecuzione per consentire tempi di riflessione*
- *Rispettare l'alunna nei tempi di apprendimento personali*
- *Diminuire i tempi per portare a termine un lavoro*
- *Per lo svolgimento delle consegne viene talvolta previsto per lei un tempo più lungo rispetto ai compagni, in modo che possa avere la possibilità di riflettere senza l'assillo del tempo di consegna*
- *Rallentare i tempi di esecuzione del lavoro in classe*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *flessibilità sia nelle proposte che nelle aspettative di lavoro*
- *tempi più lunghi per lettura e calcolo*
- *tempi maggiori di spiegazioni*
- *tempi più lunghi per le verifiche e per lo studio a casa*

f) Attività ludiche

SCUOLA PRIMARIA

- *giochi di ruolo*
- *giochi collettivi*
- *giochi cooperativi in palestra per favorire l'integrazione nel gruppo classe*
- *giochi di squadra per aumentare le abilità sociali e i sistemi di adattamento*
- *giochi di squadra per imparare a rispettare I ruoli*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *applicazione della strategia del role play*

g) Apprendimento di strategie di studio e di riflessione

SCUOLA PRIMARIA

- *aiuto specifico per insegnargli specifiche strategie*
- *instaurare routine per aiutarlo a panificare in modo adeguato i tempi*
- *sviluppare processi di autovalutazione e autocontrollo delle proprie strategie di apprendimento per promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere*
- *Verbalizzare il metodo seguito, strumenti, tabelle per facilitare l'apprendimento e semplificare le procedure*
- *favorire uno studio di tipo strategico rispetto ad uno di tipo mnemonico*
- *favorire l'acquisizione di un metodo di studio adeguato attraverso l'utilizzo di riassunti, schemi e mappe concettuali*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *insegnare l'uso di dispositivi extra testuali per lo studio (titolo, paragrafi, immagini)*
- *attività di mentalizzazione al fine di trovare soluzioni di fronte ai comportamenti problema*
- *coinvolgimento dello studente nel trovare strategie per superare i suoi momenti di crisi*
- *supporto nell'individuazione di strategie di autocontrollo che gli consentano di integrarsi pienamente nel gruppo e costruire relazione positive con i pari*
- *promuovere processi metacognitivi per sollecitare nell'alunno l'autocontrollo e l'autovalutazione dei propri processi di apprendimento*
- *agire sull'asse degli apprendimenti lavorando su: strategie di accesso al testo, autonomia di studio e meta-cognizione, mappe, schemi e tabelle ecc*
- *sviluppare un metodo di studio personale, scelta di strategie operative più efficaci e adeguate all'apprendimento di nuove conoscenze*
- *attività che permettono di migliorare le sue capacità di autoregolazione e di mantenimento di attenzione sul compito*
- *momenti di analisi, autoriflessione e meta-cognizione guidati da un adulto*
- *promozione della consapevolezza del proprio modo di apprendere al fine di "imparare ad imparare"*
- *strategie di lettura*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *individuare strategie operative che permettano l'assimilazione dei contenuti affrontati*
- *riuscire a individuare alcune priorità nella tempistica e nei contenuti da studiare in relazione all'organizzazione del proprio lavoro*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *importanza delle "testimonianze positive"*
- *dal fare alla riflessione (meta-cognizione)*

h) Predisposizione di un setting che faciliti la partecipazione e un buon clima di classe

SCUOLA PRIMARIA

- *disposizione dei banchi*
- *Lo si richiama ad una maggiore concentrazione anche creandogli un clima adatto all'ascolto: primi banchi, compagni tranquilli*
- *Posizione nel primo banco, centrale*
- *Vicinanza fisica all'insegnante*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *posizione strategica in classe*
- *tenerlo in posizione privilegiata per un immediato controllo*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *il consiglio di classe lavora costantemente per creare le condizioni tali da consentire un clima sereno e accogliente*
- *posizionarlo in prossimità della cattedra*

i) Individuazione di tematiche motivanti per l'alunno o lo scolaro

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *sviluppo di tematiche più motivanti e interessanti per l'alunno*
- *promuovere attività legate alla sua sfera di interessi*
- *riuscire a trovare tematiche e attività che attirino la sua attenzione*

j) Apprendimento dall'esperienza: l'approccio laboratoriale

SCUOLA PRIMARIA

- *laboratori del fare*
- *laboratori del sapere*
- *laboratorio teatrale e musicale*
- *compiti pratici per decomprimerlo e permettergli di muoversi, metodologie didattiche volte a stimolare un coinvolgimento attivo*
- *sostenere la motivazione con attività didattiche visuo – spaziali e di lavoro concreto*
- *privilegiare l'apprendimento esperienziale e la didattica laboratoriale per favorire operatività, dialogo, autoriflessione*
- *interventi laboratoriali artistici con diversi indirizzi*
- *Sostenere l'attenzione e la concentrazione con attività esperienziali - laboratoriali, in piccolo gruppo*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *proporre la partecipazione ai laboratori del fare per sviluppare attraverso la parte operativa competenze disciplinari*
- *mancano laboratori del fare ma, ove possibile, si propongono all'alunno attività pratiche dove poter mettere in opera la sua predisposizione per la costruzione e la manualità*
- *partecipazione a laboratori alternativi alla scuola*
- *laboratori del fare (cucina e legatoria)*
- *giornalino*
- *laboratorio supporto e compiti*
- *officine pratiche*
- *laboratori opzionali (computer learning, aula nel bosco, informatica, cineforum…)*
- *laboratorio ciclo officina*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *laboratorio cooperativo di aiuto reciproco fra studenti "Insieme per studiare" (peer to peer)*
- *attività mattutine in laboratori ricreativi dove potersi mettere in gioco nella relazione*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *partecipazione al concorso promosso dal "quotidianoinclasse": "la cultura dello sport"*
- *laboratorio di teatro, nel quale sono stati prodotti degli spot sulla linea di "pubblicità & progresso"*
- *laboratorio sui nuovi metodi di condivisione di informazioni e pubblicità*
- *lavoro esclusivo nel settore della riparazione di veicoli a motore in piccolo gruppo avanzato*
- *lavoro nei laboratori riparazione veicoli a motore ed elettrico*
- *lavoro solo a livello pratico nel laboratorio riparazione di veicoli a motore e in piccola parte nel laboratorio elettrico; rielaborazione di quanto fatto in pratica con la docente di lingua italiana; rielaborazione dei lavori pratici svolti in laboratorio pratico con il docente di mat/inf*
- *k) approccio inter-disciplinare*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *promuovere inferenze, integrazioni e collegamenti tra le conoscenze e le discipline*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *quando si inizia un nuovo argomento di studio, si cercherà di sollecitare collegamenti fra le nuove informazioni e quelle già acquisite, promuovendo inferenze, integrazioni e collegamenti tra le conoscenze e le discipline*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *applicare i fondamenti della zooantropologia per rielaborare comportamenti e stili di comunicazione*
- *approfondimento in codocenza italiano – scienze comportamenti responsabili e sui problemi alcol-correlati*

l) Incontro con il modo del lavoro

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *alternanza scuola-lavoro*
- *accompagnamento nel mondo del lavoro in alternanza con tirocini curriculari*
- *esperienze sul territorio da formalizzare in aula*
- *formazione lavoro in azienda senza frequenza scolastica*
- *inserimento temporaneo in azienda scelta opportunamente in relazione al profilo dello studente*
- *preparazione a scuola frequentando solo i laboratori pratici prima dell'inserimento in azienda*
- *aggancio con il mondo lavorativo esterno (stage in orario lavorativo e non lavorativo)*

m) Strategie valutative

SCUOLA PRIMARIA

- *semplificare le verifiche a domande aperte completandole con risposta multipla, esercizi di collegamento vero-falso e completamento*
- *autocorrezione degli errori*
- *privilegiata la modalità di produzione orale*
- *in alternativa ai tempi ridotti, assegnare una minor quantità di compiti da svolgere, che consentano egualmente di verificare le abilità dell'alunno*
- *limitare i momenti di valutazione con la pressione del tempo*
- *permettere tempi più lunghi nell'esecuzione delle consegne senza fargli pesare la sua lentezza*
- *programmazione verifiche ed interrogazioni*
- *privilegiare valutazioni orali o scritte a scelta multipla accompagnate da immagini*
- *nei testi scritti dall'alunno tener conto del contenuto e non degli errori commessi*
- *durante le verifiche ricordare o fornire strategie per organizzare e pianificare il lavoro*
- *verifiche graduate e guidate*
- *lettura ad alta voce da parte dei docenti delle prove*
- *valutazioni più attente ai contenuti che alla forma; non si valutano gli errori ortografici*
- *compensazione con prove orali di verifiche scritte*
- *valutare l'impegno*
- *uso di mediatori didattici durante l'interrogazione/ verifica scritta*
- *nella valutazione delle verifiche si considerano maggiormente gli obiettivi essenziali di apprendimento e talvolta si valutano con voti diversi le diverse abilità proposte*
- *predisposizione di verifiche scalari*
- *nelle correzioni limitarsi ai soli errori percepibili e modificabili*
- *riduzione ed adattamento delle verifiche (es. meno esercizi), senza modificare gli obiettivi*
- *valutazione separata degli errori ortografici e produzione testo*
- *esercizi di autocorrezione sugli elaborati scritti*
- *non valutazione della parte scritta nelle lingue straniere*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *interrogazioni programmate*
- *per le lingue straniere si privilegia l'esposizione orale*
- *valutazione raggiungimento obiettivi minimi*
- *ridurre il peso delle verifiche scritte e dei compiti*
- *nella valutazione assecondare gli interessi dell'alunno*
- *interrogazioni mirate a valutare lo studio personale*
- *non più di una verifica al giorno*
- *domande brevi e precise per migliorare la partecipazione*
- *in tutte le discipline l'alunno verrà valutato in base ai progressi compiuti, all'impegno, alle conoscenze apprese e alle strategie attuate e si esprimerà in base a quanto stabilito*
- *la valutazione terrà conto del lavoro svolto in L2*
- *nella matematica le verifiche saranno ridotte o differenziate, ma solo nei tempi e nelle modalità della presentazione degli esercizi, lasciando inalterati i meccanismi e le tecniche*
- *tenerla in posizione privilegiata in modo da averla sott'occhio durante lo svolgimento del compito*
- *nella valutazione assecondare gli interessi dell'alunno*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *adeguare le richieste e adottare criteri di valutazione adeguati*
- *concordare con lei nuclei minimi e tempi delle verifiche nelle diverse discipline*
- *eventuale recupero prove scritte e presentazione relazioni*
- *compensazione di prove scritte negative con prove orali programmate*
- *programmare con lo studente eventuali verifiche orali in modo da gestire adeguatamente gli argomenti didattici, le consegne, per contenere lo stadio d'ansia e i suoi disturbi attentivi*
- *programmazione delle verifiche in modo da evitare sovraccarichi*
- *stimolarlo durante i compiti scritti e ricondurlo al compito*
- *svolgere verifiche identiche a quelle della classe, si potrà prevedere una parcellizzazione delle stesse se necessario*
- *ulteriori spiegazioni durante le prove scritte*
- *concordare con lei nuclei minimi e tempi delle verifiche nelle diverse discipline*
- *nelle interrogazioni e verifiche scritte: scelta dell'ambiente più idoneo e rispetto dei tempi di risposta*
- *privilegiare l'aspetto narrativo rispetto a quello logico e/o critico*
- *consentire in casi eccezionali di non sottoporsi a interrogazioni o prove, che dovranno comunque essere recuperate al più presto*

n) Supporto allo studio attraverso attività di recupero, di rinforzo e di potenziamento

SCUOLA PRIMARIA

- *attività di recupero individualizzato*
- *esercizi per consolidare i contenuti*
- *attività di rinforzo a livello ortografico e nell'ambito del calcolo*
- *strategie di rinforzo, di stimolo e incoraggiamento affinché l'alunno possa dare risultati migliori*
- *ripetizione concetti*
- *attività di recupero per aumentare attenzione e concentrazione*
- *aiuto nella corretta dizione, ripetizione corretta delle parole e di semplici frasi; ascolto di letture*
- *attivare un progetto che favorisca l'apprendimento della strumentalità di base*
- *attività specifiche per l'approfondimento della lingua italiana durante le ore di irc (l'alunna non si avvale di tale insegnamento)*
- *l'insegnante di classe svolge mezz'ora settimanale di L2, dove vengono proposte attività orali volte a favorire l'ampliamento lessicale e l'esposizione di letture o esperienze*
- *laboratori di recupero*
- *percorso di recupero nelle ore di insegnamento*
- *interventi mirati per il recupero delle abilità di letto-scrittura condotti in piccolo gruppo e/o a livello individuale*
- *sostegno nell'impostazione di alcune forme di disegno e nelle attività pittoriche*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *personalizzazione delle consegne ai fini del recupero dei contenuti non svolti*
- *recupero in piccoli gruppi e individualizzato*
- *l'insegnante referente di classe si recava due volte a settimana in casa della ragazza per farle recuperare le attività svolte a scuola durante la sua assenza*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *recuperi in itinere*
- *frequenza con cadenza settimanale al un corso di potenziamento del metodo di studio*
- *studio individuale con i docenti delle varie discipline*
- *potenziamento del metodo di studio*
- *individuare strategie operative che permettano l'assimilazione dei contenuti affrontati*
- *acquisizione di strategie che aiutano la memorizzazione di dati*
- *riuscire a individuare alcune priorità nella tempistica e nei contenuti da studiare in relazione all'organizzazione del proprio lavoro*
- *utilizzare mappe, schemi, libri digitali, evitare lettura autonoma e lavorare sui macro-contenuti*
- *attività di supporto allo studio individualizzata da parte di un docente con esperienze anche in attività di rinforzo della motivazione e supporto all'autostima*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *corsi di potenziamento*
- *interventi di sostegno allo studio*
- *recuperi e sostegni nelle materie d'esame per la terza media*
- *sostegno allo studio delle materie dell'area tecnico-professionale*
- *sostegno nel disegno tecnico per riallineare le capacità in entrata alla classe e favorire la lettura e la comprensione degli elaborati di progetto dei settori professionali di orientamento*
- *interventi di sostegno allo studio*
- *corso di rafforzamento in italiano*
- *sostegno allo studio della matematica*
- *sostegno allo studio delle materie dell'area tecnico-professionale*
- *sostegno allo studio un pomeriggio alla settimana extra-curricolare*
- *recuperare le lacune attraverso la partecipazione ad un piccolo gruppo di studio*
- *recuperare le carenze nelle attività laboratoriali con un sostengo in orario scolastico svolto in un piccolo gruppo fuori dalla classe*
- *sostegno nel disegno tecnico per riallineare le capacità in entrata alla classe e favorire la lettura*
- *la comprensione degli elaborati di progetto dei settori professionali di orientamento*
- *sostegno settimanale in orario scolastico per organizzare l'apprendimento*

o) Progettazione di un percorso scolastico personalizzato

SCUOLA PRIMARIA

- *semplificazione del percorso*
- *tempo scuola ridotto (frequenza solo al mattino)*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *presenza ridotta in accordo con tribunale dei minori, servizio sociale e famiglia*
- *"classe trapezio": piccolo gruppo, orario ridotto, guida e rielaborazione da parte di una figura unica di riferimento, graduale inserimento in alcune situazioni classe adeguate ed accoglienti, compiti di realtà,*
- *adeguamento dei programmi disciplinari alle esigenze dell'alunno*
- *raggiungimento di livelli minimi di competenza*
- *attuazione di un pdp di terza fascia con obiettivi minimi*
- *il livello scolastico richiesto è quello base; vengono mantenuti gli obiettivi della classe ma le richieste sono diversificate nella struttura*
- *orario completo per quantità oraria ma con una scansione su compiti individuali*
- *per l'alunno il consiglio di classe ha elaborato un progetto educativo-didattico in collaborazione con un'azienda locale al fine di poter rendere l'alunno protagonista consapevole dell'apprendimento facendo emergere le sue risorse*
- *personalizzazione del programma per la lingua comunitaria tedesco*
- *individuare obiettivi minimi in riferimento ad un piano di studio adeguato alle effettive capacità dell'alunno*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *percorso con docente tutor in collaborazione con il C.d.C.*
- *percorso tracciato e monitorato con gli educatori e con i sevizi sociali*
- *facilitazione inserimento scolastico*
- *percorso con tutor (insegnante esterno alla classe due pomeriggi la settimana)*
- *deroga dal numero massimo di ore di assenza*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *individuazione di diversa organizzazione orario scolastico*
- *orario personalizzato ai fini di una certificazione di competenze*
- *percorso individualizzato con ore in più in laboratorio*
- *preparazione a scuola frequentando solo i laboratori pratici prima dell'inserimento in azienda*
- *riduzione di parte della programmazione didattica del primo quadrimestre per sviluppare un percorso in piccolo gruppo volto al recupero delle lacune attraverso l'elaborazione e realizzazione di un progetto in carpenteria metallica con approfondimenti tematici sui contenuti fondamentali su cui evidenzia maggiori carenze*

2.5.1.2. Attenzioni pedagogiche

SCUOLA PRIMARIA

- *particolare attenzione al suo stato d'animo per prevenire crisi di pianto o di nervosismo*
- *attenzione ai momenti di stress del bambino*
- *attenzione particolare nell'appurare che l'alunno abbia compreso le consegne*
- *attenzioni pedagogiche durante le lezioni*
- *sociogramma moreno*
- *è costantemente monitorato il suo stato di salute, anche più volte al giorno*
- *monitoraggio a distanza*
- *l'insegnante deve cogliere i diversi stati d'animo di cui sopra, legati ad un contesto familiare ancora conflittuale, e prestare l'aiuto e la guida necessari*
- *maggiore attenzione da parte dell'insegnante per aiutarlo a gestire e organizzare il materiale scolastico*
- *maggiore controllo*
- *monitoraggio ed osservazione costante per prevenire le situazioni di disagio*
- *monitorare le incertezze*
- *monitorare l'attenzione*
- *particolare attenzione da parte delle insegnanti al suo lavoro, al mantenimento costante di attenzione ed ascolto, al controllo del diario nella scrittura corretta dei compiti,*
- *sono previste pause per evitare l'affaticamento*
- *momenti strutturati funzionali a canalizzare la carica emotiva*
- *allontanamento dall'aula quando necessario*
- *invitare l'alunno, sempre accompagnato, ad andare un momento fuori dalla classe e/o al bagno in modo da "spezzare" il momento di difficoltà*
- *piccole pause tra un'attività ed un'altra, per "staccare" la spina*
- *contenimento emotivo da parte dell'adulto*
- *evitare di rispondere alle provocazioni*
- *frenare la rabbia, incanalando le problematiche comportamentali*
- *interventi di contenimento emotivo in fase di perdita di controllo*
- *particolare attenzione da parte delle insegnanti alla gestione delle interrelazioni con intervento molto presente per aiutarla a controllarsi*
- *anticipare i cambiamenti*
- *organizzazione delle attività in modo da preannunciare al bambino il tempo che manca al termine di un compito e l'arrivo di un cambio di attività*
- *anticipare le attività, i cambi di lezione e di insegnante*
- *dare una sistematicità (rituali, punti di riferimento temporali...)*
- *rendere prevedibili le attività giornaliere*
- *scansione precisa degli impegni scolastici*
- *pianificazione visiva di ciò che deve essere fatto per sviluppare l'argomento richiesto*
- *occorre spesso coinvolgerlo nella spiegazione della consegna o ripetergli la stessa frammentandola nei diversi step operativi*
- *si ritiene utile l'invio ai servizi specialistici per quanto la famiglia rifiuti tale soluzione*
- *scheda di segnalazione*
- *sollecito invio ai servizi*
- *collaborazione con la famiglia*
- *confronto con esperti e con la famiglia*
- *rapporti frequenti con gli educatori del centro aperto*
- *comunicazione costante con la famiglia attraverso un "diario" sull'andamento didattico e disciplinare*
- *colloqui con la direzione, il coordinatore di classe e il coord. bes, l'assistente sociale, educatori gruppo appartamento*
- *rete educativa*
- *rispettare i ruoli scolastici*
- *a scuola si mettono in atto le strategie concordate con neuropsichiatra e psicologa al fine di aiutare l'alunno sul piano didattico e relazionale*
- *mediazione dell'educatore nella relazione con i pari*
- *supporto emotivo – quando possibile – per migliorare la tolleranza alle piccole frustrazioni della vita scolastica e implicate nella vita di relazione con i pari*
- *strategie per aumentare le capacità relazionali: percorsi personalizzati e rivolti al gruppo classe ("il saluto interculturale", spazio fisico- per risolvere le situazioni conflittuali - tavolo della pace, riflessione sui ruoli che possono essere assunti in varie situazioni (portatore di pace, provocatore, disturbatore...), letture a tema su comportamenti corretti o da modificare, riflessioni collettive*
- *creazione di un clima di apprendimento sereno, nel riconoscimento e nel rispetto delle singole diversità*
- *far interagire frequentemente i bambini fra loro*
- *ambiente collaborativo e stimolante*
- *favorire l'attività in gruppo per migliorare l'aspetto inclusivo e quello collaborativo*
- *lavoro sulla classe per la gestione delle dinamiche interne che possono influenzare le relazioni dell'alunna*
- *lavoro sul gruppo classe e tra le insegnanti per favorire un ambiente sereno per l'apprendimento*
- *favorire lo scambio e il confronto di esperienze*
- *mettere in atto un dialogo costruttivo*
- *interagire frequentemente con il bambino*
- *dimostrarsi disponibili all'ascolto proponendo occasioni di dialogo e scambio tra compagni*
- *semplici "contratti" per favorire nell'alunno l'assunzione delle responsabilità*
- *pretendere che quanto non svolto a scuola venga recuperato nei modi e nei tempi concordati con la famiglia*
- *pretendere la frequenza regolare delle lezioni: l'assenza alle spiegazioni graduali comprometterebbe apprendimenti adeguati*

- *variare la distribuzione dei compiti nell'organizzazione della vita della classe*
- *all'arrivo di un nuovo compagno straniero è stata dato a lui l'incarico di stargli vicino in modo da farlo sentire competente*
- *renderlo consapevole che non potrà proseguire nel suo percorso d'apprendimento se non conclude il suo lavoro e non rispetta le consegne*
- *stimoli per maturare che un po' di fatica è necessaria per raggiungere uno scopo*
- *aiutarlo a diventare consapevole delle proprie difficoltà*
- *aiutarlo a sostenere la fatica e a lavorare in autonomia*
- *far capire all'alunno che vivere i suoi atteggiamenti in maniera acritica è sbagliato*
- *conversazioni in classe*
- *riflessione sui propri comportamenti*
- *enfatizzazione degli errori*
- *consegnare messaggi impliciti e non di conferma del lavoro svolto (anche se parziale)*
- *farlo ragionare, pianificare in modo da attivare il pensiero e fargli raggiungere un certo grado di consapevolezza*
- *attenzione all'igiene personale*
- *attività volte al riconoscimento ed alla gestione delle proprie emozioni*
- *stimolare l'alunno alla riflessione e alla valutazione delle conseguenze del proprio comportamento*
- *stimolare la riflessione sul proprio operato scolastico*
- *favorire l'esplicitazione di emozioni, sentimenti e pensieri*
- *sollecitazioni ad intervenire in classe*
- *sollecitarlo nel portare a termine la consegna o il compito*
- *stimolare l'attenzione ed interpellarlo spesso*
- *stimolarlo continuamente per tenerlo agganciato all'attività*
- *token economy*
- *sistema a premi per motivare lo spirito di gruppo*
- *comunicare la fiducia circa le sue possibilità di farcela*
- *aiuto specifico per motivare l'alunno e insegnargli specifiche strategie*
- *stimolare la partecipazione attiva*
- *variazione dell'attività per aumentare motivazione e concentrazione sul compito*
- *valorizzare i risultati positivi*
- *continui rinforzi positivi sulle competenze acquisite e gli esercizi bene eseguiti*
- *ripetere spesso al bambino che ha l'età e la capacità per fare quanto richiesto*
- *interventi per prevenire le reazioni aggressive attraverso gratificazioni e rinforzi positivi*
- *ripetuti momenti di gratificazione per migliorare l'auto-consapevolezza e l'autostima per definire atteggiamenti più adeguati e maggiormente positivi*
- *gratificare l'alunno per favorire una maggiore autostima e consapevolezza delle proprie capacità*
- *rinforzare l'autostima con giochi e attività cooperative dando un ruolo che la valorizzi*
- *aiutare l'alunno ad acquisire una maggiore autostima e sicurezza attraverso la valorizzazione dei suoi piccoli successi*
- *favorire la gratificazione e l'incoraggiamento di fronte ai successi, agli sforzi e all'impegno*
- *individuare i suoi interessi*
- *gratificarlo nelle attività a lui più congeniali per favorire la sua autostima*
- *valorizzazione del lavoro svolto cercando di prevenire possibili fallimenti*
- *in classe l'alunna viene incoraggiata nel suo impegno e premiata per ogni successo, in modo da mantenere alta la sua motivazione al lavoro scolastico*
- *comunicare la fiducia circa le sue possibilità di farcela*
- *non sottolineare gli aspetti della balbuzie dandogli il tempo per esprimersi*
- *gratificazioni individuali davanti alla classe*
- *rassicurazione nei momenti di fragilità emotive*
- *accoglienza quando l'alunno è presente*
- *puntare sull'adattamento: favorire ambienti "contenitivi", rassicuranti*
- *tenere con lei sempre un tono normativo e/o rassicurante*
- *accogliere da un punto di vista affettivo in un rapporto didattico non eccessivamente richiestivo*
- *avere un atteggiamento accogliente, ma fermo*
- *evitare giudizi di valore*
- *far percepire all'alunno la presenza dell'insegnante vicino a lui*
- *gli insegnanti hanno adottato alcune regole da far rispettare*
- *richiesta del rispetto delle regole con maggiore autorevolezza*
- *non contrattare sulle regole*
- *non giustificare i comportamenti sbagliati di aggressività dello stesso nei confronti dei compagni*
- *patto educativo con l'alunno*
- *contratto stipulato con il bambino e la famiglia*
- *evitare punizioni*
- *individuazioni poche regole, condivise dal team*
- *sanzionamento del comportamento*
- *maggiore autorevolezza*
- *motivare il rispetto delle regole e dell'ambiente mediante il dialogo, la discussione e l'esempio positivo*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *mettere paletti e regole*
- *pretendere che quanto non svolto a scuola venga recuperato nei modi e nei tempi concordati con la famiglia*
- *richiesta del rispetto delle regole con maggiore autorevolezza*
- *presenza di adulti autorevoli*
- *individuare figure di riferimento*
- *disponibilità al supporto e all'incontro*
- *modalità specifiche nella gestione del momento dell'arrivo a scuola*
- *agire da modello per indurre ad imitazione di comportamenti corretti e positivi*
- *rapporto didattico affettivo ed accogliente*
- *ignorare i comportamenti negativi, premiare e rinforzare le positività*
- *coinvolgimento continuo nelle attività scolastiche*
- *continuare a stimolarlo attraverso i compagni e le attività didattiche*
- *coinvolgere spesso l'alunna per avere frequenti feedback*
- *stimolare l'attenzione e fare leva sulla curiosità*
- *aiuto nel riflettere prima di parlare*
- *agire da modello per indurre ad imitazione di comportamenti corretti e positivi*
- *supporto nella presa di coscienza delle difficoltà specifiche*
- *riflettere e trovare insieme allo studente i motivi del crollo emotivo*
- *si prevedono momenti a tu per tu con l'insegnante per parlare con il ragazzo del comportamento scorretto*
- *attività di mentalizzazione al fine di trovare soluzioni di fronte ai comportamenti problema*
- *aiuto per riconoscimento e presa di coscienza delle proprie difficoltà e potenzialità*
- *supporto nell'individuazione di strategie di autocontrollo che gli consentano di integrarsi pienamente nel gruppo e costruire relazione positive con i pari*
- *parlare con l'alunno per fare meta-cognizione e regolare la sua emotività*
- *sostegno nell'interiorizzazione delle regole di convivenza civile all'interno dell'ambiente scolastico*
- *ripetere spesso al bambino che ha l'età e la capacità per fare quanto richiesto e renderlo consapevole che non potrà proseguire nel suo percorso d'apprendimento se non conclude il suo lavoro e non rispetta le consegne*
- *attribuzione di piccoli compiti all'interno del gruppo classe (gestione pc) per valorizzarlo agli occhi dei compagni e accrescere la sua autostima*
- *responsabilizzarlo con piccoli compiti utili alla classe*
- *responsabilizzare l'alunno affidandogli compiti adeguati*
- *interventi per favorire l'autonomia operativa*
- *semplici "contratti" per favorire nell'alunno l'assunzione delle responsabilità*
- *comunicazioni costanti attraverso i compagni*
- *lavoro di sensibilizzazione sul gruppo classe*
- *inserimento graduale in situazioni classe adeguate*
- *creazione di un ambiente - classe favorevole all'apprendimento*
- *condivisione della relazione clinica*
- *la scuola ha messo in atto un confronto con la famiglia attraverso il supporto di un mediatore culturale, che ha permesso ai docenti di conoscere il contesto sociale e culturale dell'alunno e ai genitori di comprendere meglio la situazione scolastica del proprio figlio, le richieste e le aspettative della scuola e gli interventi messi in atto per proseguire positivamente il percorso*
- *creare una rete di collaborazione con la cooperativa l'ancora per facilitare il passaggio dei compiti, delle informazioni utili e dei colloqui con i docenti che seguono l'alunna*
- *mantenere un confronto costante con il servizio sociale*
- *anticipare i momenti che possono creare ansia*
- *assicurarsi che abbia compreso le consegne*
- *rendere esplicita all'alunno la pianificazione dell'attività didattica, in modo da mantenere viva la sua attenzione e il suo coinvolgimento attivo*
- *assicurarsi che conosca il significato delle parole*
- *esplicitazione di tutto ciò che è implicito*
- *spesso l'alunno viene accompagnato fuori dall'aula per permettergli di "decantare" la tensione accumulata*
- *libertà di movimento durante le lezioni*
- *incentivare interventi educativi rivolti al gruppo classe finalizzati all'autogestione e al contenimento di qualsiasi atteggiamento aggressivo, verbale o non verbale, rivolti ai coetanei o agli adulti*
- *l'alunno può chiedere di uscire un momento dall'aula anche durante le lezioni, soprattutto quelle a blocco unito e le ultime ore, per ristabilire la concentrazione*
- *frequenti pause*
- *attenzioni pedagogiche relativi ai consigli inseriti nella relazione clinica*
- *avere un'attenzione particolare sulla modalità di lavoro dell'alunna*
- *monitorare costantemente l'alunno*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *maggior attenzione al percorso di orientamento*
- *monitoraggio dell'andamento scolastico*
- *Attenzione agli stati emotivi dello studente*
- *attenzione di tutti i docenti della classe per mantenere gli equilibri relazionali all'interno della classe (spazi e tempi opportuni per tutti gli studenti)*
- *attenzione dei docenti rispetto al prevalere di alcuni studenti su altri*
- *evitare di forzare la partecipazione al dialogo comunicativo classe-docente*
- *creare momenti di dialogo sia in gruppo che individualmente*
- *supportarlo con l'intervento di un tutor, docente esterno al consiglio di classe, affinché riesca a riflettere sul percorso intrapreso, individuando le personali potenzialità e difficoltà oltre che alla motivazione*
- *Privilegiare interventi volti a favorire il superamento della situazione di svantaggio a livello psicologico e cognitivo*
- *in caso di comportamenti non consoni o non rispettosi del regolamento va naturalmente sanzionato, ma oltre la sanzione sarebbe importante parlare a quattr'occhi con lui*
- *richiamarlo senza aggressività se si addormenta, spesso viene svegliato in piena notte e di conseguenza a volte al mattino è veramente stanco*
- *sa riconoscere le sue mancanze e quando sente che le persone sono interessate a lui reagisce in modo positivo sforzandosi di correggersi e di usare atteggiamenti positivi*
- *disponibilità all'accoglienza con delicate attenzioni da parte dei docenti e del gruppo classe*
- *flessibilità nella gestione delle dimenticanze*
- *instaurare con l'alunno una relazione d'aiuto da parte del docente tutor – il docente tutor, in collaborazione con il c.d.c. lavora dando indicazioni di metodo*
- *vivere esperienze con adulti credibili e autorevoli*
- *Può avere buoni momenti di ascolto pur concedendogli d'esprimere una certa irrequietezza nelle sue posture durante le lezioni scolastiche*
- *potenziare l'autostima mettendo la ragazza nella posizione di far emergere il proprio sapere, riconoscendole i livelli di conoscenza raggiunti e nel contempo rendendola consapevole della criticità da superare*
- *Valutazione e valorizzazione dei progressi in itinere*
- *usufruire dei colloqui presso lo spazio ascolto della scuola in modo strutturato se richiesto dalla ragazza*
- *si cerca di incoraggiarlo alla partecipazione di uscite e visite guidate senza forzature*
- *coinvolgere la studentessa in attività anche extrascolastiche con compagni per migliorare la relazione*
- *è stato individuato un luogo dove la ragazza può recarsi o essere accompagnata nel caso dovessero esserci attacchi di panico*
- *Lasciare uscire dalla classe anche per tempo prolungato nei momenti di estrema difficoltà nella gestione delle emozioni*
- *percorso con docente tutor in collaborazione con il c.d.c. - colloqui psicologa della scuola*
- *percorso con docente tutor in collaborazione con il c.d.c. - incontri genitori con psicologa della scuola*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *coinvolgimento dell'allievo anche in attività della scuola come open day per sviluppare il senso di appartenenza*
- *la ragazza è stata responsabilizzata con piccoli compiti/impegni*
- *le sospensioni, quando inevitabili, sono state sostituite da attività di aiuto alle assistenti educatrici (aiutare nella preparazione di materiale semplificato per i compagni con BES, partecipare ad attività didattiche con compagni più in difficoltà)*
- *coinvolgimento dell'allievo anche in attività della scuola come open day per sviluppare il senso di appartenenza*
- *monitoraggio e rielaborazione delle esperienze con il coordinatore di classe*
- *fornirgli un feedback sugli errori*
- *colloqui individuali di rielaborazione*
- *dal fare alla riflessione (meta-cognizione)*
- *riflessioni con un'educatrice*
- *supporto alla rielaborazione delle esperienze*
- *rendere l'allievo consapevole delle regole sociali e di convivenza*
- *attenzione e richiamo al rispetto delle regole*
- *tanta pazienza e la consapevolezza del consiglio di classe del grave rischio di finire male se fosse stata di nuovo bocciata*
- *evitare i continui richiami a stare composto*
- *comprensione e tolleranza*
- *attivazione di compensi durante le verifiche e le interrogazioni*
- *al termine dello scorso anno il consiglio di classe l'ha ammessa alla classe successiva, nonostante diverse insufficienze, sottolineando la fiducia che meritava in considerazione dell'importante cambiamento che aveva fatto durante l'anno e chiedendo l'impegno per il corrente anno formativo a mantenere l'impegno ed a recuperare anche le carenze dello scorso anno*
- *favorire l'attenzione con le frequenti richieste di intervento e con il ricorso al contatto oculare*

- *partecipazione al concorso promosso dal "quotidianoinclasse": "la cultura dello sport"*
- *chiamarlo spesso ad interagire*
- *in questi giorni si cerca di "riagganciarla" e di convincerla a riprendere il percorso*
- *sollecitare alla partecipazione e ad essere propositiva e protagonista positiva*
- *il consiglio di classe lavora costantemente per creare le condizioni tali da consentire un clima sereno e accogliente*
- *affiancamento a compagne positive*
- *sulla classe in generale, gran parte dell'attività didattica è stata orientata al rispetto reciproco e delle regole, alla valorizzazione delle individualità con le proprie differenze, al superamento dei conflitti con il dialogo*
- *partecipazione alla proiezione del docufilm "Berlin, tiergarten 4 –l'altra shoah", promosso da ANFFAS*
- *favorire tutte le opportunità di scambi e confronto tra i pari*
- *"fiori di pace" presentazione dell'esperienza di dialogo tra giovani israeliani e palestinesi*

2.5.2. In ambito extra-scolastico

SCUOLA PRIMARIA

- *accordo con la famiglia che "tenterà" di valorizzare gli aspetti positivi messi in atto dall'alunno e cercare di far rispettare alcune regole come il non picchiare senza motivo i compagni*
- *coinvolgimento più puntuale con la famiglia*
- *condivisione con la famiglia dell'importanza di regole comportamentali e sociali*
- *condivisione con la famiglia su come la sua situazione personale possa influire sui risultati*
- *condivisione e confronto continuo con la famiglia*
- *consigliato alla famiglia di dare maggiore attenzione ai compiti piuttosto che all'attività sportiva*
- *individuare una famiglia accogliente per alcuni momenti della settimana*
- *confronto periodico tra scuola e famiglia per trovare una sinergia nelle modalità di intervento*
- *gratificazione e sostegno anche a casa*
- *patto educativo scuola - alunno - famiglia*
- *regole condivise su modalità di esecuzione dei compiti*
- *si sta cercando di costruire con i genitori un'alleanza coerente ed efficace*
- *una condivisione di modalità educative e l'accompagnamento affettivo nell'approccio all'impegno*
- *aiutare i genitori su alcune difficoltà educative (ritmi nella quotidianità e strategie sul lavoro a casa)*
- *attraverso suggerimenti educativi i genitori sono stati portati alla consapevolezza di aiutare il figlio attivando dei percorsi e una valutazione con degli esperti*
- *sostenere la famiglia nella scelta attraverso dei colloqui con le insegnanti e la rete degli esperti*
- *coinvolgere la famiglia specialmente sul versante comportamentale educandolo ad un maggior rispetto delle regole in qualsiasi ambito*
- *coinvolgimento della madre per una tranquillizzazione del comportamento, controllo di sé, adeguamento alle regole*
- *colloqui con i genitori per sensibilizzarli sull' importanza del lavoro a casa e spiegare loro come seguirla nello svolgimento dei compiti*
- *consolidamento e integrazione socio-culturale della famiglia*
- *dialogo frequente con la famiglia attraverso colloqui, telefonate e comunicazioni scritte; controllo quotidiano di libretto personale, diario e teca per comunicazioni; aiuto e sostegno nel lavoro a casa da parte dei genitori*
- *la famiglia collabora per migliorare le autonomie generali*
- *si è concordato che i contatti con la famiglia sarebbero stati filtrati e concordati in alcuni momenti per ridurre la tensione quotidiana*
- *la famiglia ha accettato il pep e si è impegnata a farlo valutare, la mamma non è consapevole o fatica ad accettare le difficoltà del figlio*
- *report periodici alla famiglia*
- *costituzione di legami di solidarietà con famiglie con figli della stessa età*
- *collaborazione attiva e presa in carico al centro diurno*
- *servizio compiti presso cooperativa*
- *a casa è seguito da un insegnante privato nello svolgimento dei compiti e dello studio*
- *attività pomeridiane per l'acquisizione della letto-scrittura con il metodo sillabico*
- *frequenza del centro "gioca-studiamo"*
- *intervento educativo domiciliare*
- *continuità e collaborazione di alcune attività con il centro aperto*
- *frequenta un centro di aiuto allo studio e non solo*
- *attività pomeridiane per l'acquisizione della letto-scrittura con il metodo sillabico*
- *centro diurno per esecuzione compiti*
- *favorire l'uso degli strumenti compensativi che si usano anche a scuola*
- *correzione giornaliera con l'aiuto dei genitori degli esercizi scritti sui quaderni durante le attività scolastiche*
- *far leggere l'alunna tutti i giorni*
- *lettura da parte del genitore dei testi che vengono assegnati da studiare; aiutarlo ed accettare i successi che compie, non pretendete prestazioni al di sopra delle attività*
- *rinforzo domestico utilizzando i laboratori "giada"*
- *rivedere il lavoro eseguito a scuola insieme a persone esterne alla stessa*
- *svolgere il lavoro a casa con un compagno di scuola*
- *viene richiesto alla famiglia di lasciare totale autonomia all'alunno nello svolgimento dei compiti a casa per valutare l'effettivo apprendimento di quanto spiegato e lavorato in classe*
- *richiesta alla famiglia l'attivazione di un percorso parallelo a quello scolastico, cercando di favorire e accrescere nell'alunno la propria autostima e motivazione all'apprendimento*
- *adesione a tutte le attività proposte a livello familiare sul territorio*
- *affiancare attività pratiche che gli consentono di mantenere l'attenzione per tempi più lunghi*
- *alla famiglia si è proposto di far praticare dello sport all'alunno in modo che impari a relazionarsi con eventuali compagni di squadra, in situazioni nuove*
- *attività sportive: motocross, basket, hockey*
- *attraverso momenti dedicati sostenere la condivisione di vissuti ed esperienze; favorire la socializzazione della bambina in contesti di piccolo gruppo, privilegiando l'incontro con compagni di classe fuori dal contesto scolastico*
- *avviarlo ad una maggiore pratica di autonomie praticando attività proposte dal territorio*
- *stabilire relazioni con persone del paese e per l'inserimento in attività extrascolastiche con i pari*

e, di conseguenza, per un maggior contatto con la lingua italiana
- *diluire gli impegni extrascolastici*
- *favorire i momenti di contatto con i coetanei all'esterno della scuola e incentivare la frequenza agli scout o ad un'attività sportiva*
- *frequenza a corsi specifici per l'uso delle tecnologie*
- *psicomotricità*
- *attività-sport di gruppo per rispetto delle regole*
- *si è proposto alla famiglia di limitare le attività che in quantità eccessiva richiedono la sua energia per molte ore*
- *adesione al centro diurno – animazione*
- *frequentazione di un centro educativo durante le ore delle attività opzionali scolastiche*
- *frequenza ad un centro in cui può creare relazioni all'esterno del nucleo familiare senza la presenza del fratello*
- *invito alla famiglia perché si rivolgano al centro diurno per migliorare la socializzazione e l'uso della lingua italiana*
- *colloqui con la psicologa d'istituto*
- *incontri di psicoterapia*
- *invio in apss e presa in carico da parte di uno specialista*
- *la famiglia ha avviato un percorso di psicomotricità*
- *la famiglia gli sta facendo fare un percorso con una psicologa dell'apprendimento*
- *percorso in n.p.i*
- *richiesta della famiglia in condivisione con la scuola di una valutazione della specialista sanitaria*
- *alla famiglia è stato consigliato un consulto optometrico*
- *attivazione di un percorso riabilitativo logopedico*
- *intervento psicologa esterna alla scuola*
- *invio ai servizi per comprendere in maniera più specifica le difficoltà legate all'attenzione e alla concentrazione*
- *percorso psicologico spazio ascolto*
- *scheda di segnalazione per avviare un percorso di valutazione*
- *contattati i servizi sociali*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- *intervento di una psicologa privata specializzata in problematiche dell'adolescenza*
- *intervento della psicologa dell'istituto sia sul padre che sul ragazzo*
- *condivisione con la famiglia del percorso e delle scelte educative-didattiche in un confronto aperto al servizio sociale che segue la famiglia e all' educatrice della coop. l'ancora; partecipazione regolare dell'educatrice ai colloqui con i docenti e scambio sull'organizzazione e sullo svolgimento dei compiti*
- *accordi con gli educatori di un centro aperto frequentato dalla ragazza; contatti della scuola con npi di apss; colloqui della ragazza con psicologa della scuola*
- *tentativi di agganciare entrambi i genitori; invio guidato ad un inserimento del minore in centro aperto; colloquio con gli educatori del centro aperto e condivisione di priorità educative e di prevenzione del rischio devianza; segnalazione della situazione di rischio per il minore alla procura*
- *vi sono stati più incontri, anche fuori sede, con gli specialisti che seguono il ragazzo e supportano la famiglia e svariati appuntamenti telefonici; la coordinatrice ha creato una rete di comunicazioni tra insegnanti di classe, la f.s. bes, i referenti e la dirigente; colloqui personali con il ragazzo e attività continue di accoglienza e inclusione; la classe stessa è stata coinvolta nell'attivare strategie per poterlo tenere agganciato alla scuola e motivarlo alla frequenza*
- *monitoraggio periodico, incontri di scambio e condivisione degli interventi scolastici ed extrascolastici con le varie figure coinvolte*
- *frequenza al centro aperto*
- *partecipazione al centro diurno per un supporto didattico, ricreativo e relazionale*
- *sport/hobby che gratifichino*
- *attività sportiva (basket)*
- *inserimento nelle associazioni del territorio*
- *partecipazione nel pomeriggio per due volte alla settimana ad attività di studio con volontari per svolgere i compiti assegnati e approfondire lo studio*
- *predisporre una progettualità mirata con il supporto di personale esterno alla scuola come assistenti educatori specializzati*
- *affiancamento di una persona "esperta" (insegnante, educatore...) che aiuti l'alunna a svolgere i compiti assegnati e a crearsi un metodo di studio*
- *aiuto da parte della famiglia nella comprensione dei testi e allenare all'esposizione orale in un contesto famigliare più sereno e meno condizionante, ripetendo ad alta voce*
- *programmazione di tempi più lunghi per lo studio a casa*
- *attività ludico-didattiche al fine di stimolare l'attaccamento allo studio*
- *corsi di recupero il mese prima degli esami*
- *condivisione degli obiettivi e monitoraggio con gli educatori del centro educativo "muretto"*
- *accordi con gli educatori di un centro aperto frequentato dalla ragazza*
- *adulti autorevoli*
- *attivare un patto di corresponsabilità con la famiglia*
- *coinvolgimento del genitore nel percorso scolastico del ragazzo per favorire una maggiore consapevolezza educativa*
- *costante contatto e confronto tra gli operatori del villaggio sos*

- *quotidiane telefonata a casa in caso di assenza per curare la relazione con la madre*
- *frequenti contatti con la famiglia mediati da insegnante che ha con il nucleo un rapporto di fiducia*
- *incontri in itinere di condivisione e verifica del progetto educativo*
- *consigli alla madre di non essere troppo pressante con la figlia, la quale tende a chiudersi se si sente attaccata*
- *frequenti colloqui con la madre per la comprensione dei processi evolutivi e di apprendimento e loro condivisione*
- *colloqui con la sorella per mantenere un contatto più formale che di sostanza*
- *trasferire le modalità di intervento attuate a scuola anche in ambito domestico*
- *la scuola ha dato alla famiglia un computer in comodato gratuito, la professoressa di inglese ha procurato una stampante*
- *è inserito in un appartamento appm; si effettuano incontri al bisogno con i responsabili e l'assistente sociale*
- *accordi con gli educatori della struttura residenziale rispetto alle richieste didattiche-educative*

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- *la studentessa è seguita dai servizi sociali che propone i vari interventi presso la famiglia*
- *utilizzo mail*
- *attività socio-educative presso una cooperativa sociale*
- *frequenza di due mezze giornate e di una giornata intera alla settimana c/o bottega dei mestieri*
- *attività ed esperienze lavorative in contesti che favoriscano la relazione sociale (doposcuola, palestra), concordati con lo studente secondo le sue attitudini e interessi, finalizzate a stimolare un dialogo più aperto e fornire esperienze motivazionali di realizzazione personale*
- *si è suggerito di trovare o nel volontariato o in ambito sportivo un gruppo di riferimento per creare dei contatti sociali; si è chiesto alla famiglia di attivarsi in tal senso*

FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *colloqui con la famiglia per cercare soluzioni e strategie comuni per sostenere la figlia nella sua crescita e nel successo del suo percorso formativo*
- *incontri periodici con i familiari per aggiornare sugli sviluppi del percorso e per confrontarsi sulle situazioni esterne che condizionano il benessere del ragazzo*
- *sostenere una scelta che valorizzi le attitudini e le aspettative del ragazzo*
- *aiuto di qualcuno che l'aiuti a casa nell'esecuzione dei compiti e organizzi con schemi e semplificazioni durante lo studio*
- *attivazione supporto aiuto compiti per il fine settimana*
- *mantenere il confronto sulle attività svolte a scuola con il ragazzo e con i referenti del ragazzo*
- *verificare che vengano effettivamente effettuate a casa le attività di consolidamento nelle quali il ragazzo può operare in autonomia con l'aiuto di un familiare*
- *stage formativo in officina attivato a partire dai 16 anni di età al fine di fargli comprendere le esigenze/ richieste del mondo del lavoro e dargli opportunità di inserimento nel mondo del lavoro una volta conclusa l'esperienza scolastica*
- *ipotesi di un percorso con l'agenzia del lavoro per un progetto di inserimento lavorativo*
- *favorire la relazione con i pari di altre culture*
- *monitorare le frequentazioni extra scolastiche*
- *percorso di consapevolezza e gestione della rabbia*
- *mantenere un rapporto di equilibrio tra l'impegno nello studio e le relazioni tra i pari*
- *incontri periodici con l'ic rovereto est per monitorare l'andamento, sostenere la motivazione definire l'intervento di implementazione della preparazione all'esame, monitoraggio della frequenza e del comportamento da parte della mamma in rete con la referente bes e il tutor di campus*
- *momenti di verifica periodica con servizio sociale e responsabile cam per mantenere un monitoraggio costante del ragazzo*

3. Proposte operative

Le proposte operative illustrate nella parte quinta del testo vengono qui ripresentate come strumenti da utilizzare a supporto delle quotidiane attività professionali.

3.1. Lo strumento di supporto per l'individuazione, la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione della progettualità educativa per gli studenti in situazione di fragilità educativa (SPrEd)

Obiettivo prioritario di questo strumento è avviare un processo riflessivo frutto di un confronto fra gli insegnanti con i quali il bambino o il ragazzo quotidianamente si relaziona e, in seconda istanza, con il referente d'istituto, il dirigente e il collegio docenti al fine di acquisire una maggiore consapevolezza rispetto al soggetto e alla complessità delle fragilità educative che egli manifesta ed elaborare una visione d'insieme a livello di istituto scolastico che consenta di far emergere l'impegno della scuola per rispondere ai suoi bisogni educativi. A tale scopo, al gruppo di professionisti coinvolti nell'elaborazione dei contenuti viene richiesto di confrontarsi per dettagliare le seguenti sezioni (tab. 113):

1. Informazioni anagrafiche dell'alunno:

1.1. Nome e del cognome oppure codice identificativo dello studente, nel rispetto delle norme sulla privacy;
1.2. Genere;
1.3. Classe frequentata.

2. Elementi per attivare un'attenzione specifica sull'alunno:

2.1. Comportamenti problematici/non funzionali osservabili, che comportano un rischio di compromissione significativa del positivo svolgimento del percorso di istruzione e formazione.
2.2. Motivazioni che si ritengono concorrere all'insorgere dei comportamenti rilevati;
2.3. Punti di forza dell'alunno, chiave di volta per un intervento su ragazzi che già troppe volte hanno sperimentato fallimenti e insuccessi.
2.4. Eventuale documentazione prodotta da parte di un professionista (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale…) che possa fornire maggiori indicazioni rispetto alla problematica rilevata e se l'alunno sia inserito in fascia C. In caso di risposta affermativa, specificare la tipologia di documentazione presente; in caso di risposta negativa, spiegare le motivazioni dell'assenza di documentazione.
2.5. Inserimento in fascia C. In caso di risposta affermativa, spiegare la motivazione per l'inserimento in tale fascia e da quanti anni; in caso di risposta negativa, spiegare la motivazione per il non inserimento.

3. Intervento, nei termini di un progetto educativo personalizzato:

1.1. Compilazione del Progetto Educativo Personalizzato (PEP). In caso di risposta affermativa, individuare il mese di compilazione; in caso di risposta negativa, spiegare la motivazione per cui non è stato compilato tale documento.

1.2. Soggetti coinvolti all'interno e all'esterno della scuola nella presa in carico del bambino o del ragazzo
1.3. Bisogni individuati conseguentemente ai comportamenti problematici/non funzionali rilevati.
1.4. Strategie proposte a livello scolastico.
1.5. Strategie proposte a livello extra-scolastico.
1.6. Partecipazione a specifici progetti attivati a livello sia scolastico, sia extra-scolastico;
1.7. Ulteriori elementi che si ritengono utili per sviluppare ulteriormente quanto progettato e rispondere in modo maggiormente efficace ai bisogni dell'alunno.

4. Altri elementi utili per comprendere la situazione dell'alunno e dei contesti in cui vive

Tabella 113. *Scheda per l'individuazione, la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione della progettualità educativa a favore di studenti in situazione di fragilità educativa*

1. SEZIONE ANAGRAFICA				2. ELEMENTI PER ATTIVARE UN'ATTENZIONE SPECIFICA SULL'ALUNNO				
1.1. ID studente	1.2. Genere	1.3. Grado scolastico	1.4. Classe frequentata	2.1. Motivazioni per attivare un'attenzione specifica	2.2. Comportamenti problematici (rilevanti per attivare un'attenzione specifica)	2.3. Punti di forza dell'alunno	2.4. Presenza di una relazione da parte di soggetto esterno alla scuola	2.4.1. Se sì, quale
	❑ M ❑ F	❑ Primaria ❑ Sec. I grado ❑ Sec. II grado ❑ Form. Prof	❑ Prima ❑ Seconda ❑ Terza ❑ Quarta ❑ Quinta				❑ Sì ❑ No	
	❑ M ❑ F	❑ Primaria ❑ Sec. I grado ❑ Sec. II grado ❑ Form. Prof	❑ Prima ❑ Seconda ❑ Terza ❑ Quarta ❑ Quinta				❑ Sì ❑ No	
	❑ M ❑ F	❑ Primaria ❑ Sec. I grado ❑ Sec. II grado ❑ Form. Prof	❑ Prima ❑ Seconda ❑ Terza ❑ Quarta ❑ Quinta				❑ Sì ❑ No	
	❑ M ❑ F	❑ Primaria ❑ Sec. I grado ❑ Sec. II grado ❑ Form. Prof	❑ Prima ❑ Seconda ❑ Terza ❑ Quarta ❑ Quinta				❑ Sì ❑ No	
	❑ M ❑ F	❑ Primaria ❑ Sec. I grado ❑ Sec. II grado ❑ Form. Prof	❑ Prima ❑ Seconda ❑ Terza ❑ Quarta ❑ Quinta				❑ Sì ❑ No	

2. ELEMENTI PER ATTIVARE UN'ATTENZIONE SPECIFICA SULL'ALUNNO							
2.3. Punti di forza dell'alunno	**2.4. Presenza di una relazione da parte di soggetto esterno alla scuola**	**2.4.1. Se sì, quale**	**2.4.2. Se no, perché**	**2.5. Inserimento in fascia C**	**2.5.1. Se sì, motivazione inserimento in fascia C**	**2.5.2. Se sì, da quanti anni scolastici l'alunno è individuato in fascia C**	**2.5.3. Se no, motivazione non inserimento in fascia C**
	❑ Sì ❑ No				❑ Sì ❑ No	❑ Quest'anno ❑ Uno ❑ Due ❑ Tre ❑ Quattro ❑ Più di quattro	
	❑ Sì ❑ No				❑ Sì ❑ No	❑ Quest'anno ❑ Uno ❑ Due ❑ Tre ❑ Quattro ❑ Più di quattro	
	❑ Sì ❑ No				❑ Sì ❑ No	❑ Quest'anno ❑ Uno ❑ Due ❑ Tre ❑ Quattro ❑ Più di quattro	
	❑ Sì ❑ No				❑ Sì ❑ No	❑ Quest'anno ❑ Uno ❑ Due ❑ Tre ❑ Quattro ❑ Più di quattro	
	❑ Sì ❑ No				❑ Sì ❑ No	❑ Quest'anno ❑ Uno ❑ Due ❑ Tre ❑ Quattro ❑ Più di quattro	

3. INTERVENTO, NEI TERMINI DI UN PROGETTO O EDUCATIVO PERSONALIZZATO									4. ALTRO
3.1. Compilaz. PEP	3.1.1. Se sì, mese di compilazione	3.1.2. Se no, perché	3.2. Soggetti coinvolti (interni e/o esterni alla scuola)	3.3. Bisogni individuali	3.4. Strategie proposte - livello scolastico	3.5. Strategie proposte - livello familiare ed extra-scolastico	3.6. Specifici progetti attivati - livello scolastico ed extra-scolastico	3.7. Cosa riterreste utile per sviluppare ulteriormente quanto progettato e rispondere in modo maggiormente efficace ai bisogni dell'alunno?	Qualsiasi cosa si ritenga utile per comprendere la situazione dell'alunno e dei contesti in cui vive
❑ Sì ❑ No									
❑ Sì ❑ No									
❑ Sì ❑ No									
❑ Sì ❑ No									
❑ Sì ❑ No									

3.2. Lo strumento di rilevazione delle fragilità educative (RiFragE)

L'obiettivo principale di questo strumento è rilevare le fragilità educative di uno studente e, conseguentemente, supportare il lavoro di progettazione ad esse rivolto. Esso consente di focalizzare l'attenzione sui comportamenti, piuttosto che sulle motivazioni o le cause degli stessi, per cogliere le aree di fragilità del soggetto, ma soprattutto i punti di forza a partire dai quali identificare le linee d'azione condivise e operare. A partire dai comportamenti problematici/non funzionali riscontrati, lo strumento di rilevazione consentirà di visualizzare un'area prevalente di fragilità del bambino o del ragazzo, senza però perderne di vista la globalità del suo modo di funzionare. Esso infatti coglie, oltre ai comportamenti caratteristici di una determinata tipologia di fragilità, anche altri atteggiamenti e comportamenti secondari in termini di frequenza o di intensità, ma che ugualmente concorrono a delinearne la singolarità.

È opportuno che lo strumento venga compilato prima individualmente da tutti gli insegnanti che concorrono alla progettazione e all'intervento, per poi arrivare ad una sintesi comune.

Nella tabella 114, per ogni categoria di comportamento inserita nella scheda di rilevazione, è richiesta l'attribuzione di un valore numerico da 0 a 4:

- 0: non presente;
- 1: poco presente;
- 2: abbastanza presente;
- 3: molto presente;
- 4: moltissimo presente

È possibile inserire anche valori intermedi, ovvero 0,5; 1,5; 2,5; 3,5.

Per comprendere quali atteggiamenti o comportamenti problematici/non funzionali prendere in considerazione per valutare ogni singola categoria, si considerino gli indicatori formulati nella tabella 115.

I valori inseriti nella tabella 114 vanno successivamente riportati nel grafico a radar (fig.1): sulla linea che contraddistingue ogni categoria, si disegni un punto posizionato sul valore indicato nella tabella 114. Successivamente, si tracci una linea che unisca i tutti i punti di ogni categoria, incluso lo 0. Nel grafico sarà possibile visualizzare 6 aree distinte, corrispondenti ai diversi profili di fragilità. Questa rappresentazione grafica consente di visualizzare con immediatezza la complessità del profilo di ogni singolo studente, senza focalizzare l'attenzione esclusivamente sui singoli aspetti più eclatanti e carenti.

Tabella 114. *Scheda di rilevazione delle fragilità educative*

Indicatori	Oppositivo	Adattam. al ruolo	Passivo	Relazionali	Apprendim.	Psico-Emotive
Oppositivo						
Comportamenti istintuali						
Comportamenti contro le norme						
Difficoltà di tenuta						
Difficoltà organizzative						
Incostanza						
Apatia						
Non partecipazione						
Indolenza						
Difficoltà relazionali						
Difficoltò di inserimento						
Difficoltà comunicative						
Carenze nella strumentalità di base						
Problematiche cognitive						
Insuccesso scolastico						
Problemi di autoregolazione						
Mancanza di consapevolezza di sé						
Fragilità emotiva						
TOTALE						

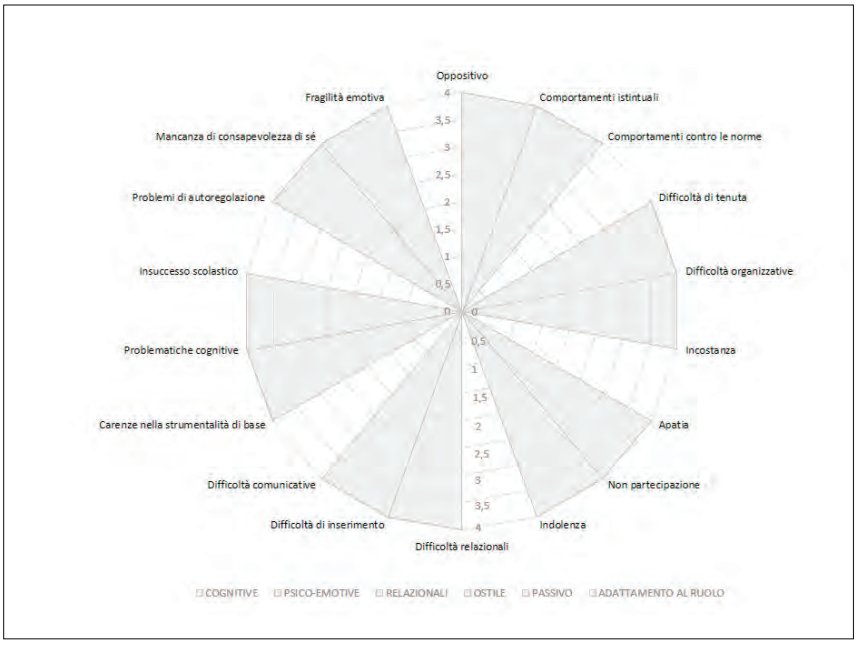

Figura 1. *Grafico a radar. Rappresentazione grafica delle fragilità educative*

Tabella 115. *Indicatori di comportamento e di atteggiamento inerenti i diversi profili di fragilità*

Profilo	Categorie	Indicatori
OPPOSITIVO OSTILE	Comportamenti oppositivi	Comportamenti inadeguati
		Comportamenti irrispettosi
		Comportamenti che arrecano disturbo
		Comportamenti oppositivi
		Comportamenti provocatori
	Comportamenti istintuali	Comportamenti impulsivi
		Comportamenti aggressivi
	Comportamenti contro le norme	Non rispetto delle regole
		Comportamenti a rischio - illegali
		Episodi di bullismo
DIFFICOLTÀ DI ADATTAMENTO AL RUOLO	Difficoltà di tenuta	Problemi di attenzione
		Problemi di concentrazione
		Tenuta rispetto al compito
	Difficoltà organizzative	Disorganizzazione
		Mancanza di autonomia
	Incostanza	Mancanza di impegno
		Problemi di orientamento
		Demotivazione
		Assenze
RESISTENTE - PASSIVO	Apatia	Apatia
	Non partecipazione	Non partecipazione
	Insofferenza	Indolenza
FRAGILITA' COMUNICATIVO - RELAZIONALI	Difficoltà relazionali	Difficoltà relazionali con i pari
		Difficoltà relazionali con gli adulti
	Difficoltà di inserimento	Difficoltà di inserimento
		Chiusura
		Isolamento
	Difficoltà comunicative	Difficoltà di comunicazione
FRAGILITA' DI APPRENDIMENTO	Carenze nella strumentalità di base	Letto-scrittura; grafia; grammatica - ortografia
		Area logico - matematica
		Competenze linguistiche ed espressione orale
	Problematiche cognitive	Difficoltà di comprensione
		Memoria
		Lentezza esecutiva
	Insuccesso scolastico	Lacune di base
		Mancati risultati
FRAGILITA' PSICO-EMOTIVE	Problemi di autoregolazione	Stati di irrequietezza; frustrazione; ansia; panico
		Pianto
		Comportamenti infantili
		Atteggiamenti disfunzionali; frequenti cambi di stati d'animo
	Mancanza di consapevolezza di sé	Non piena consapevolezza delle proprie azioni
		Mancanza di autostima; senso di sfiducia; atteggiamenti rinunciatari; insicurezza
		sovrastima
	Fragilità emotiva	Fragilità emotive; depressione
		Chiusura; timidezza; introversione
		Comportamenti autolesivi

3.3. Lo strumento per l'analisi della rete educativa nella prospettiva del progetto di vita (REProVi)

L'obiettivo principale di questo strumento è rilevare tutti i nodi significativi nella rete delle relazioni del soggetto per il quale si sta lavorando nella prospettiva del progetto di vita.

Il referente del caso o il gruppo di lavoro che si prende cura di un bambino o di un ragazzo in situazione di fragilità educativa ne può analizzare e comprendere la situazione utilizzando un grafico simile alla figura 2. Al centro di un foglio va posto il bambino di cui si vuole esplorare la rete educativa e, accanto a lui – più o meno vicino, in relazione alla significatività del rapporto – tutti i soggetti/contesti relazionali con i quali egli si relaziona.

Tutti i soggetti individuati e rappresentati nella mappa vanno poi inseriti in una tabella a doppia entrata (tab. 116) che consente di focalizzare le caratteristiche specifiche delle relazioni instaurate fra i diversi attori della rete educativa.

In orizzontale è possibile riflettere rispetto a come il bambino si rapporta rispetto a sé e alle altre persone con le quali si relaziona (es. il bambino si sente supportato da alcuni compagni di scuola, il bambino trova nell'educatore una figura di riferimento, il bambino vive con difficoltà il lavoro logopedico…).

In verticale l'attenzione viene invece focalizzata su come le persone individuate si rapportano a lui (es. un amico di calcio lo apprezza, lo psicologo ne individua delle potenzialità, la madre ha un atteggiamento iperprotettivo che non incoraggia l'autonomia…) e se esistono significative relazioni con gli altri soggetti rappresentati (es. alleanza tra educatore e genitori, supporto dello psicologo alla coppia genitoriale…).

Figura 2. *Rappresentazione dei sistemi relazionali in cui è inserito il soggetto*

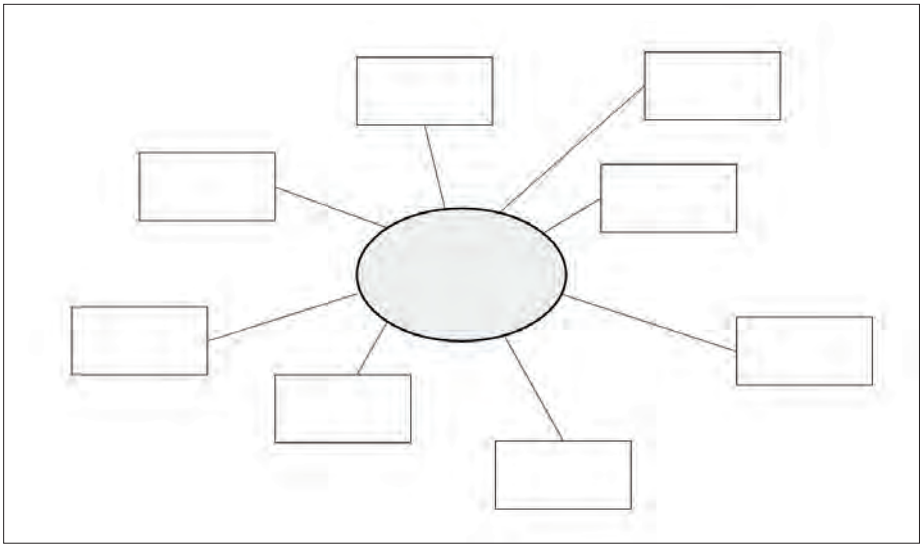

Tabella 116. *ReProVi: la rete educativa*

Si rapporta a …							

Bibliografia

Bibliografia

Atkinson R., Merlini R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Cortina.

Bateson G. (1984), Mente e natura: un'unità necessaria. Milano: Adelphy.

Brewer J, Hunter A. (1989), *Multimethod research: A Synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.

Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante, (2016), *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRESPI*. Disponibile su: http://crespi.edu.unibo.it/ (10.07.2017).

Creswell J.W. (2014), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.

Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2011), *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Damiano E. (2006), *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016), *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs. A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*. Disponibile su: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Early%20School%20Leaving%20Literature%20Review.pdf (03.11.2017).

European Commission (2015), *Education & Training 2020. Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving – Policy messages*. Disponibile su: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_en.pdf (03.11.2017).

European Commission (2016), *Employment and Social Developments in Europe. Annual Review 2016*. Disponibile su: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8030&furtherPubs=yes (03.11.2017).

European Commission (no date), *Europe 2020 targets: statistics and indicators at EU level*. Disponibile su: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/drafteurope-2020-strategy/europe-2020-targets-statistics-and-indicators-eu-level_en#early-leavers-from-education-and-training (03.11.2017).

European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/30376.

Gentile M., Tacconi G. (2016), *Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto*, in "Orientamenti Pedagogici", vol. 63 , n. 4 , pp. 797-825.

Gentile M., Tacconi G. (2017), *Early school leaving: in search of measurements and educational policies*, in "Educação Profissional e Evasão Escolar. Contextos e Perspectivas", RIMEPES, pp. 257-294.

Girelli C. (2006), *In classe: prevenire e convivere con il disagio promuovendo il benessere*, in Triani P. (a cura di), Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto, Carocci, Roma.

Girelli C. (2017), *Il lavoro educativo nella comunità locale. Ricerca sulle pratiche del servizio educativo territoriale dell'ovest veronese*, Verona: Cortina.

Girelli C. (a cura di) (2011), Prom*uovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*. La Scuola: Brescia.

Habermas J. (1983), *Conoscenza e interesse*. Roma-Bari: Laterza.

Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Trento: Erickson.

Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento.

Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erikson: Trento.

Ianes D., Camerotti S. (2003), *Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali: dal Piano educativo individualizzato al Progetto di vita*, in "L'integrazione scolastica e sociale", n. 4, pp. 395-419.

Kanizsa S. (1998). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.

Lincoln Y.S., Guba E.G. (1985), *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

Milani P. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. Disponibile su: http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf?version=1.1

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Disponibile su: http://www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t (15.02.2018)

Montesperelli P. (1998), *L'intervista ermeneutica*. Milano: FrancoAngeli.

Morse J.M., Swanson J.M. & Kuzel A.J. (2001), *The nature of qualitative evidence*. Thousand Oaks: Sage.

Mortari L. (2006), *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.

Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Mortari L. (2008), *A scuola di libertà: formazione e pensiero autonomo*. Milano: Cortina.

Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264130852-en

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA*, OECD Publishing, Paris.

Rorty R. (1986), *Conseguenze del pragmatismo*. Milano: Feltrinelli.

Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.

Tashakkori A., Teddlie C. (2003) (eds), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.

Tashakkori A., Teddlie C. (2010) (eds), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Triani P. (a cura di) (2006), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*. Carocci: Roma.

Tuttoscuola (2014), *Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*. Disponibile su: https://www.tuttoscuola.com/prodotto/dispersione-nella-scuola-secondaria-superiore-statale/ (03.11.2017).

Wengers E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.

Riferimenti normativi

Nazionali

Legge n. 53 del 28.03.2003, "*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*", pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 2 aprile 2003, n. 77.

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

Circolare Ministeriale n. 8 del 6.03.2013, "*Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*".

Nota n. 1551 del 27.06.2013, "*Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013*".

Nota n. 2563 del 22.11.2013, "*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.s. 2013-2014. Chiarimenti*".

Provinciali (Provincia autonoma di Trento)

Legge provinciale del 07.08.2006, "*Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*".

Decreto del Presidente della Provincia n. 17-124/Leg dell'08.05.2008, "*Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali*".

Delibera della Giunta provinciale n. 432/2016 "*Piano della fragilità dell'età evolutiva: problematiche sanitarie e sociosanitarie e modalità di intervento*".

Provincia Autonoma di Trento, Dipartimento della Conoscenza (2012), Bisogni Educativi Speciali - Linee guida "*Attuazione del regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti*".

Finito di stampare
nel mese di marzo 2018
presso **la grafica** srl, Mori (TN)

La ricerca documentata in queste pagine esplora la realtà scolastica trentina con l'intento di far emergere un aspetto che preoccupa e impegna molto gli insegnanti: gli alunni che 'da soli non ce la fanno'. Sono alunni che presentano bisogni educativi speciali non inquadrabili nell'orizzonte della disabilità o dei disturbi dell'apprendimento. Essi vivono problematiche e hanno caratteristiche molto diverse tra loro, ma sono accomunati da una situazione di fragilità che incide pesantemente sulla qualità della loro esperienza scolastica e di vita. Si tratta della complessa realtà del disagio scolastico, in molti casi espressione di un disagio sociale ed esistenziale.

Il mandato della ricerca chiedeva di conoscere questa realtà offrendone una rappresentazione relativamente all'intera popolazione scolastica trentina, dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado, formazione professionale inclusa.

Rispetto al disegno di ricerca si sono praticate diverse scelte:

- coinvolgere il più possibile i referenti delle singole scuole per dar voce alle diverse realtà;
- considerare l'intero sistema scolastico trentino, il che ha portato alla scelta obbligata dello strumento del questionario per raccogliere i dati; ma a una parte quantitativa se ne è aggiunta una molto più consistente di tipo qualitativo;
- far emergere il più possibile la realtà, il che ha richiesto di leggere i dati ricavati dal questionario costruendo in modo induttivo le categorie interpretative;
- affiancare alle voci delle scuole, raccolte con i questionari e negli incontri con i referenti e attraverso gli approfondimenti qualitativi in alcune realtà, anche la prospettiva delle diverse realtà dei servizi che a vario titolo intrecciano la loro azione a favore di questi minori, in un lavoro di rete.

Offrire elementi di conoscenza del disagio scolastico e valorizzare quanto gli insegnanti stanno già realizzando erano gli obiettivi del lavoro di ricerca. L'intenzione di una ricerca educativa porta però sempre con sé una valenza trasformativa: rispetto a chi, a che cosa e in che misura rimane necessariamente un compito aperto, affidato a ognuno, nel proprio ruolo… per continuare a costruire, progredendo.

ISBN 978-88-7702-427-5