

REAGENTI

Povert  educativa e contrasto nell'esperienza scolastica

Report finale di ricerca
Preparato per SER.CO.P

a cura di
Cristina Cavallo, Stefano Laffi, Cecilia Pennati
di **Codici Ricerca e Intervento**
Coop Soc. Onlus

Settembre 2020



Essenziale per questo progetto è stata la collaborazione del DS Andrea Bortolotti, della DS Giuliana Cavallo Guzzo, della DS Sabrina Grande, del personale di segreteria degli IC IV Novembre, Pero e Franceschini e degli studenti e delle studentesse di queste scuole che hanno preso parte alla ricerca.

Un ringraziamento va anche a Giuseppe Cangialosi e Alessandro Cafieri per lo scambio e il confronto costante.

INDICE

- 1. Introduzione**
 - 2. Di cosa parliamo quando parliamo di povertà educativa? Un quadro di sintesi**
 - 3. Metodologia**
 - 4. La vita fuori da scuola**
 - 5. La vita a scuola**
 - 6. Le competenze non cognitive di alunne e alunni**
 - 7. Correlazioni tra le dimensioni analizzate e i risultati scolastici**
 - 8. Discussione**
- Bibliografia**
- Allegato – Il questionario**

1. Introduzione

Il percorso di ricerca "REAGENTI. Povertà educativa e contrasto nell'esperienza scolastica" voluto e finanziato da SER.CO.P e realizzato da Codici Ricerca e Intervento nell'a.s. 2019/2020 ha esplorato alcune dimensioni della povertà educativa nella fascia di età della scuola primaria e secondaria di I grado del territorio del rhodense, coinvolgendo tre istituti comprensivi: l'IC IV Novembre di Cornaredo, l'IC Franceschini di Rho, e l'IC Pero di Pero.

L'obiettivo del lavoro è stato quello di fornire una fotografia accurata delle caratteristiche della popolazione scolastica in termini di povertà educativa, concentrandosi sui possibili profili di rischio, in ottica di intervento sia a livello scolastico che locale. "Reagenti", titolo del progetto, allude al fine ultimo del lavoro, cogliere nei profili di rischio le variabili in grado di cambiare quel destino di deprivazione, cioè i fattori sui quali intervenire per promuovere percorsi di riscatto e uscita da quel rischio.

L'articolazione del lavoro di ricerca prevedeva una prima fase di analisi secondaria dei dati scolastici e una seconda fase di produzione di nuovi dati, con una sollecitazione diretta dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze. Quanto emerso dalle prime due fasi della ricerca avrebbe poi costituito la base del lavoro della terza fase, nella quale un gruppo di docenti delle scuole coinvolte sarebbe stato chiamato a ragionare, a partire dai casi critici, sui *reagenti*. I gruppi di confronto si sarebbero concentrati su tutte quelle attività e forme di collaborazione scolastica ed extra-scolastiche a sostegno delle situazioni di criticità, da implementare direttamente nell'attività quotidiana delle classi e nel rapporto con le famiglie. Considerate le particolari circostanze vissute dalle scuole a causa dell'emergenza COVID-19, la terza fase, inizialmente prevista per la metà dell'a.s. 2019/2020, è stata rimandata all'anno scolastico successivo 2020/2021.

Per questa ragione, il rapporto qui presentato si concentra sui principali esiti delle prime due fasi della ricerca. In particolare, nel capitolo 2 verrà messo a fuoco il tema della povertà educativa, e degli approcci allo studio della stessa nel contesto italiano. Dopo questa breve panoramica, nel capitolo 3 verrà descritta la metodologia adottata nella conduzione dell'indagine e verrà descritta la popolazione scolastica di riferimento. I risultati del lavoro saranno poi presentati con riferimento ai due principali contesti di vita dei minori: la dimensione familiare e la dimensione scolastica, soffermandosi su tutti quegli aspetti che possono fare la differenza nel determinare condizioni di povertà educativa e/o porre le basi per contrastarla. Nei capitoli 4, 5 e 6 verranno presentati e raccontati dei dati che consentono di guardare e capire il fenomeno, di osservarne una fotografia: ci dicono quali risposte sono state date al questionario, quante persone hanno risposto in quel modo e che caratteristiche comuni hanno. Scopriremo per esempio quali sono le abitudini di lettura, se e quanto spesso si frequenta il cinema e il teatro, qual è la natura dei rapporti con i pari e che tipo di rapporto studenti e studentesse hanno con la scuola e lo studio. I dati verranno presentati in forma

aggregata con riferimento al livello territoriale, distinguendo ciò che riguarda il segmento di primaria e ciò che riguarda il segmento di secondaria di I grado.

Il capitolo 7 è invece dedicato alle correlazioni, e quindi alla descrizione delle relazioni significative, se esistono, tra diverse caratteristiche rilevate con il questionario e l'andamento scolastico di ragazze e ragazzi intervistati, misurato in termine di voti a fine anno. Lì scopriremo, per esempio, il rapporto tra l'andamento scolastico e il background migratorio, le abitudini di lettura, le competenze non cognitive. Infine, la discussione finale ci permetterà di tirare le fila e di aprire lo sguardo, ponendo nuovi interrogativi.

2. Di cosa parliamo quando parliamo di povertà educativa? Un quadro di sintesi

Parlare di povertà educativa minorile significa fare riferimento a un quadro complesso che, concentrandosi sul minore e sul suo contesto familiare, scolastico e sociale considera i diversi elementi che influenzano il percorso di apprendimento del minore, la sua crescita, l'acquisizione di competenze cognitive e non, le opportunità di accesso a ordini di scuola superiori e più in generale le sue occasioni di mobilità sociale.

Da un lato, dunque, occuparsi di povertà educativa significa concentrarsi sulle disuguaglianze che emergono nell'accesso all'istruzione, nel successo scolastico e nelle scelte educative e che segnano percorsi caratterizzati da diverse opportunità sulla base delle caratteristiche ascritte all'individuo. Il quadro che emerge nel contesto italiano non è rassicurante. Le analisi e gli approfondimenti sul tema mostrano come la provenienza regionale e l'origine sociale dello studente giochino un ruolo fondamentale nel determinare le probabilità di ottenere un titolo di studio, l'acquisizione di competenze cognitive e le probabilità di proseguire verso l'istruzione terziaria, aumentando le chances di mobilità sociale (Ballarino et al., 2010; Ballarino & Schadee, 2008; Barone et al., 2010; Braga & Filippin, 2010). Più di recente, è emerso un nuovo profilo di disuguaglianza che penalizza studenti e studentesse con background migratorio (Azzolini et al., 2012; Barban & White, 2009; Farina et al., 2009; Minello & Barban, 2012). Questi studi mostrano come, a parità di origini sociali, studenti e studentesse con cittadinanza non italiana ottengono punteggi e voti inferiori ai loro pari, mostrano più elevati tassi di drop-out, sono sovra rappresentati negli istituti tecnici e professionali e hanno meno chances di prosecuzione verso l'istruzione terziaria.

Dall'altro però, più di recente, si è voluto allargare lo sguardo a quelle condizioni di povertà educativa che hanno un impatto non solo sugli apprendimenti cognitivi, ma anche su quegli apprendimenti che permettono al minore di "comprendere, essere, vivere assieme e conoscere il mondo". Queste quattro dimensioni individuate da Save the Children nel rapporto in cui presenta il proprio indice per misurare la povertà educativa, (Save the Children, 2014, p. 6) – includono nello studio delle povertà educativa anche le competenze non cognitive, il benessere psicologico dei minori, le relazioni interpersonali e amicali e l'esposizione ad attività fuori dalla scuola, lo sport, il cinema e il teatro, la musica, le visite ai musei, l'accesso a internet. Si considera in questo modo che le competenze cognitive e il successo educativo del minore, dipendano anche da opportunità e stimoli diversi, che permettono loro di crescere, acquisire consapevolezza, esprimersi autonomamente, operare delle scelte e realizzarsi come adulti. Anche da questo punto di vista, però, emergono profili di deprivazione non rassicuranti. Stando ai dati raccolti da ISTAT e riportati da Save the Children (2014, 2019) circa la metà dei bambini ed adolescenti non ha visitato mostre e

musei e non ha letto neanche un libro non scolastico durante l'anno precedente. Più di due terzi dei bambini e ragazzi in età compresa tra 6 e 17 anni, nel 2018 non sono andati ad un concerto di musica classica, a teatro o non hanno visitato un sito archeologico o un monumento e poco meno della metà non ha praticato sport in modo continuativo. A fare la differenza, anche in questo caso, il background familiare. Infatti, la privazione culturale o sportiva è significativamente più alta tra chi vive in famiglie con risorse scarse o insufficienti. Gli studi che si sono occupati di povertà educativa in Italia hanno lavorato su un duplice livello.

Da un lato, hanno descritto le caratteristiche in termini di svantaggio e opportunità dei contesti di vita dei minori, considerando il livello territoriale e il contesto scolastico. È il caso della creazione e sperimentazione dell'indice di Save the Children che consente di misurare la povertà educativa dei contesti che interessano e di compararli (Save the Children, 2014). Dall'altro, si sono concentrati sul livello individuale, ovvero sui minori stessi, i cui apprendimenti, successi, scelte di vita, aspirazioni e talenti sono influenzati sia dal background familiare che dai contesti locali e scolastici. Con l'attenzione rivolta ai singoli, le determinanti dello svantaggio educativo sono il genere, il background socio-economico della famiglia di origine e il background migratorio. Tuttavia, esistono studenti e studentesse che nonostante le loro condizioni di partenza, riescono ad avere successo nei loro percorsi scolastici nuotando contro corrente e contro ogni previsione, (OECD, 2011) raggiungendo livelli di competenze più alti rispetto ai coetanei con lo stesso background. Si tratta dei cosiddetti studenti *resilienti*, le cui storie di successo in termini di apprendimenti, ottenimento di risultati e titoli si verificano nonostante le premesse di svantaggio delle loro caratteristiche ascritte (appartenere a una famiglia povera, essere figli di migranti, vivere in una regione del Sud Italia).

Gli studi condotti su questa categoria – sebbene ancora limitati rispetto all'attenzione data ai profili di svantaggio – hanno mostrato come gli elementi che consentono a questo gruppo di superare le avversità non sono legati alle competenze cognitive, si veda tra gli altri (Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2017; Alivernini, Manganelli, Lucidi, et al., 2017; OECD, 2011; Save the children, 2018). Si tratta al contrario di 1) abilità non cognitive, come la motivazione ad apprendere, l'attitudine positiva verso la materia e lo studio, la perseveranza, le aspirazioni; 2) esposizione e partecipazione ad attività culturali e ricreative, come per esempio fare sport in maniera continuativa, leggere, andare al cinema 3) l'autoefficacia, ovvero la convinzione dell'apprendente di essere in grado di portare a termine compiti complessi con riferimento a una materia specifica 4) la strategie di insegnamento basate non sull'attivazione cognitiva degli studenti e delle studentesse.

Su entrambi i livelli, fornire una fotografia dei profili di svantaggio diventa essenziale per ipotizzare e realizzare interventi di contrasto e riduzione della povertà educativa. In termini di intervento, oltre a quelle azioni miranti a una diretta riduzione della povertà educativa – per es. sostegno materiale alle famiglie, creazione di opportunità culturali e sportive



accessibili a tutti – anche a quelle che intervengono sui fattori di protezione della resilienza educativa e che chiamano in causa le scuole, gli insegnanti e gli operatori.

3. Metodologia

Prendendo le mosse da quanto detto nel paragrafo precedente, il percorso di ricerca qui presentato considera la povertà educativa come esito dell'intersecarsi di diverse dimensioni di svantaggio che vanno considerate insieme. In particolare, tiene conto delle seguenti dimensioni: **le competenze cognitive e le performance scolastiche, le competenze non cognitive (responsabilità e capacità organizzative, lavoro di gruppo, consapevolezza e autonomia, relazione), l'accesso a opportunità culturali, sportive (a scuola e nel tempo libero, con la famiglia), l'assenza di risorse strumentali (spazi e mezzi per lo studio), le risorse culturali delle famiglie, il sostegno degli adulti e dei pari, le relazioni amicali, l'ambiente nel quale si apprende, la motivazione personale allo studio.**

Con l'obiettivo di includere il più possibile queste dimensioni in uno studio esplorativo sulla povertà educativa, è necessario essere in grado di misurarle e scegliere il modo più efficace e parsimonioso per farlo, tenuto conto della sostenibilità e fattibilità della ricerca.¹

L'approccio adottato da questo lavoro ha optato, come già anticipato nell'introduzione, per

- valorizzare i dati già raccolti dalle scuole, riferiti all'a.s. 2018/2019 e riguardanti tutta la popolazione scolastica delle primarie e delle secondarie di I grado;
- generare nuovi dati, con la costruzione, validazione e somministrazione di un questionario ad hoc che consentisse di esplorare tutte le restanti dimensioni (vedi capitolo 3), coinvolgendo nell'a.s. 2019/2020 la popolazione scolastica iscritta al quinto anno di scuola primaria e alle classi prime, seconde e terze della scuola secondaria di I grado.

Si è deciso, inoltre, di avere come unità di analisi lo studente o la studentessa, e i dati raccolti fanno riferimento al livello individuale e non a quello scolastico o territoriale. Sono state raccolte informazioni che descrivono il quadro delle povertà educative di N. 1198 totale studenti e studentesse del territorio del rhodense².

¹La raccolta di dati presso le scuole e presso gli studenti e le studentesse presenta profili di difficoltà legati alla tutela della privacy dei minori, da un lato, e dall'altro agli iter di approvazione dei percorsi di ricerca esterni da parte degli organi consultivi degli istituti. Questo stesso iter non si conclude sempre positivamente e può portare anche alla mancata realizzazione di una ricerca. Difatti, in questi organi, oltre al personale scolastico, sono presenti anche i rappresentanti dei genitori e possono emergere criticità legate alla somministrazione di questionari e/o al trasferimento di alcuni dati percepiti dalle famiglie stesse come privati, anche quando la privacy sia tutelata. È il caso per esempio delle informazioni relative allo status socio-economico degli alunni e delle alunne, che sebbene importanti risultano spesso non accessibili.

²La scelta di concentrarsi sui Comuni di Rho, Cornaredo e Pero deriva da considerazioni sulle loro caratteristiche socio-economiche ed etniche che ben rispecchiano l'eterogeneità del territorio del rhodense. All'interno di questi tre Comuni le scuole rappresentano bene la popolazione scolastica, trattandosi nel caso di Pero dell'unico Istituto Comprensivo, nel caso di Cornaredo uno dei due presenti e nel caso di Rho uno dei tre istituti comprensivi.

3.1. Le variabili considerate: cosa ci interessa rilevare e perché?

Rispetto ai dati ottenuti grazie alla collaborazione delle segreterie scolastiche³ che ne hanno consentito il trasferimento, e ai dati generati grazie alla somministrazione dei questionari, sono state considerate le variabili illustrate di seguito:

<p>i dati delle segreterie a.s. 2018/2019</p> <p>VARIABILI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genere • Età • Luogo di nascita • Cittadinanza • Classe e Sezione • DSA/DVA (solo un IC) • Voti per materia • INVALSI (punteggi ITA.MATE.ENG + status socio-economico) 	<p>il questionario a.s. 2019/2020</p> <p>VARIABILI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Benessere a scuola • Regolazione interna/esterna rispetto all'andare bene a scuola • Competenze non cognitive • Attività di tempo libero • Esposizione/partecipazione ad attività sportive, culturali con la scuola e con la famiglia • Luoghi frequentati nel tempo libero • Supporto della famiglia • Mezzi e condizioni per lo studio • Strumenti culturali della famiglia • Relazioni con i pari
--	--

Nelle analisi condotte, di cui si illustreranno i principali risultati nei paragrafi che seguono, il genere, il background migratorio (luogo di nascita e cittadinanza), lo spazio e i mezzi per lo studio, gli strumenti culturali della famiglia, il supporto nello studio e il tempo libero sono considerate come variabili *indipendenti*. Le variabili indipendenti identificano tutte quelle caratteristiche su cui non è possibile agire, sia perché ascritte all'individuo (come il genere e il background migratorio), sia perché su di esse è molto difficile intervenire, dall'esterno come ricercatrici e/o agenti educativi. Si tratta però proprio di quelle caratteristiche che, abbiamo visto (capitolo 2), la letteratura dice condizionino più di altre i percorsi scolastici ed educativi di ragazzi e ragazze. Inoltre, concentrarci su questi elementi ci aiuta a descrivere dei specifici profili nella popolazione scolastica considerata.

Vengono invece considerate variabili *dipendenti*: le competenze cognitive (responsabilità e capacità organizzative, lavoro di gruppo, consapevolezza e autonomia e relazione), le performance scolastiche (con i voti per materia come *proxy*), il benessere a scuola, i meccanismi soggiacenti alla motivazione allo studio, le relazioni con i pari. Si considerano queste come quelle più interessanti nel contesto di intervento cui si fa qui riferimento. Infatti, sebbene su alcune (per es. i voti scolastici) la letteratura abbia chiaramente indicato la loro

³ Data la diversa modalità di raccolta dati propria di ciascuno Istituto Comprensivo, è stato creato un unico dataset che rendesse i dati comparabili.

dipendenza dal background socio-economico, culturale e migratorio della famiglia⁴ su altre, considerate centrali nei percorsi scolastici resilienti, si aprono interessanti spazi di riflessione e di azione per Dirigenti Scolastici, docenti, operatori e operatrici.

3.2. Il questionario: struttura, caratteristiche e somministrazione

Nel mese di novembre 2019 è stata portata a termine la validazione del questionario (Allegato A) e lo stesso è stato somministrato nei tre Istituti Comprensivi nel mese di dicembre 2019.

Il questionario è stato costruito ad hoc per questo lavoro di ricerca e prima di essere somministrato alla popolazione di riferimento – nel mese di dicembre 2019 – è stato validato, attraverso una somministrazione a un campione di studenti e studentesse⁵. Il questionario è composto da 13 item a risposta chiusa e da quattro domande conclusive sul genere di chi risponde, l'età e l'iscrizione pregressa all'asilo nido e alla scuola dell'infanzia. Ciascun item permette di indagare uno degli aspetti che ci interessano (vedi 3.1) ponendo a chi risponde una domanda specifica su di sé. Ogni singolo item è stato sottoposto a un'analisi di leggibilità per consentirne la comprensione a tutti e tutte⁶ e ciascuna frase risulta essere di lettura facile o media. Infine, ma non meno importante, è stata utilizzata una font *open source* che agevola la lettura dei minori con dislessia⁷.

Il questionario è anonimo e l'associazione tra le risposte date e le caratteristiche dello studente e della studentessa trasferite dal dataset scolastico, è stata resa possibile tramite l'utilizzo del codice SIDI, nel rispetto della privacy dei minori.

La somministrazione è stata gestita in presenza dalle ricercatrici di Codici che, grazie alla collaborazione di Alessandro Cafieri di SER.CO.P, dei DS e del personale docente e non docente, hanno distribuito i questionari cartacei in ciascuna classe. La compilazione è stata supervisionata dalle stesse ricercatrici e preceduta da una presentazione della ricerca e da una breve spiegazione del questionario e delle modalità di compilazione. La serietà e la cooperazione di tutti gli studenti e di tutte le studentesse coinvolti è stata fondamentale e si è rilevato in tutti e tre gli Istituti e in tutti e due gli ordini di scuola, interesse e coinvolgimento.

⁴Data l'impossibilità di acquisire il dato sul titolo di studio e sull'occupazione dei genitori degli alunni e delle alunne, si è optato in questo lavoro per introdurre alcune variabili considerate come *proxy* dello status socio-economico e culturale della famiglia e dunque del minore. Tra queste: le abitudini di lettura di genitori e figli, la partecipazione ad attività culturali, il possesso di spazio e mezzi per lo studio. Qui forse si può mettere il limite dell'assenza di dati sullo status socio-economico della famiglia.

⁵Il questionario è stato somministrato in tre classi di scuola secondaria di I grado (una prima, una seconda e una terza) e a una classe quinta di scuola primaria dell'IC Cornaredo.

⁶È stato utilizzato il seguente sito: <https://translatedlabs.com/leggibilità-del-testo>.

⁷Qui è possibile scaricare la font: <https://opendyslexic.org/>.

3.3. Descrizione del campione

Gli Istituti Comprensivi coinvolti nella ricerca sono l'IC IV Novembre di Cornaredo (con due primarie e una secondaria di I grado), l'IC Franceschini di Rho (con tre primarie e due secondarie di I grado) e l'IC Pero di Pero (con due primarie e una secondaria di I grado). Si tratta di tre Istituti molto numerosi, come è possibile intuire guardando i numeri di chi è iscritto alle primarie e alle secondarie di I grado di cui si è avuto accesso ai dati delle segreterie (vedi tabella 3.1). Rispetto al totale dei frequentanti, come anticipato, i questionari sono stati somministrati a 1198 studenti e studentesse.

Tabella 3.1. Totale dati trasferiti dalle segreterie e raccolti tramite questionario, per Istituto Comprensivo e plesso.

	Totale dati segreterie	Totale micro dati INVALSI	Totale Questionari
Totale IC IV Novembre	785	201	437
Primaria Sturzo	103	23	42
Primaria Dugnani	344	77	68
Secondaria Curiel	338	101	327
Totale IC Franceschini	949	208	406
Primaria Franceschini	279	46	55
Primaria Frontini	90	16	17
Primaria Federici	283	54	48
Secondaria Tevere	131	53	59
Secondaria Terrazzano	166	39	227
Totale IC Pero	797	144	355
Primaria Marconi	391	62	65
Primaria Galilei Cerchiate	115	17	19
Secondaria Dante Alighieri	291	65	271
Totale	2531	553	1198

3.3.1. Età, genere e cittadinanza

Considerando il profilo demografico della popolazione in esame, vediamo le caratteristiche in termini di età, genere e cittadinanza, distinguendo le primarie dalle secondarie di I grado.

Scuole primarie

Guardando alle età di chi frequenta le primarie degli istituti scolastici coinvolti, non sorprende notare una coerenza con le classi dell'ordine di scuola, per cui si tratta di una popolazione in prevalenza tra i 7 e gli 11 anni, costituita quasi equamente da bambini (il 50%) e bambine (il 49%) sulla base delle informazioni disponibili (assenti per l'1% del totale)

Grafico 3.1. Distribuzione percentuale per età degli studenti e studentesse iscritti alle scuole primarie - Totale complessivo e dettaglio per Istituto Comprensivo

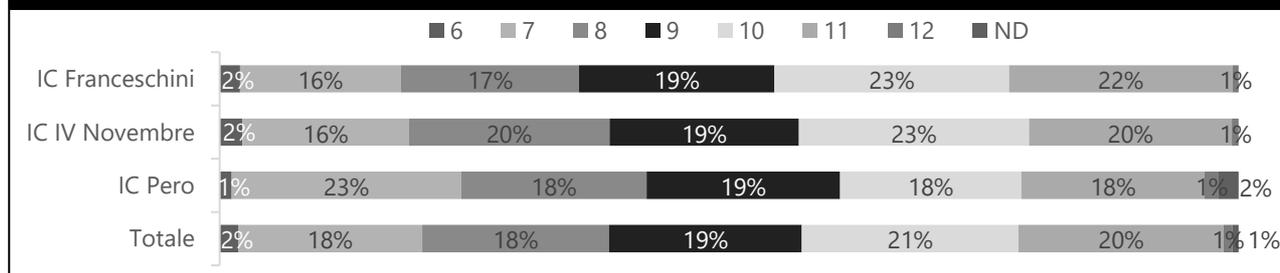
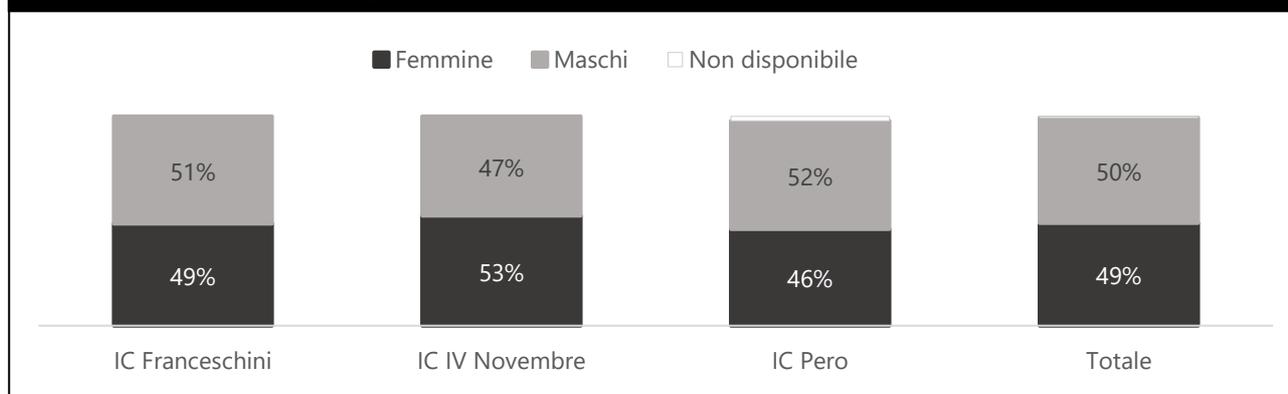


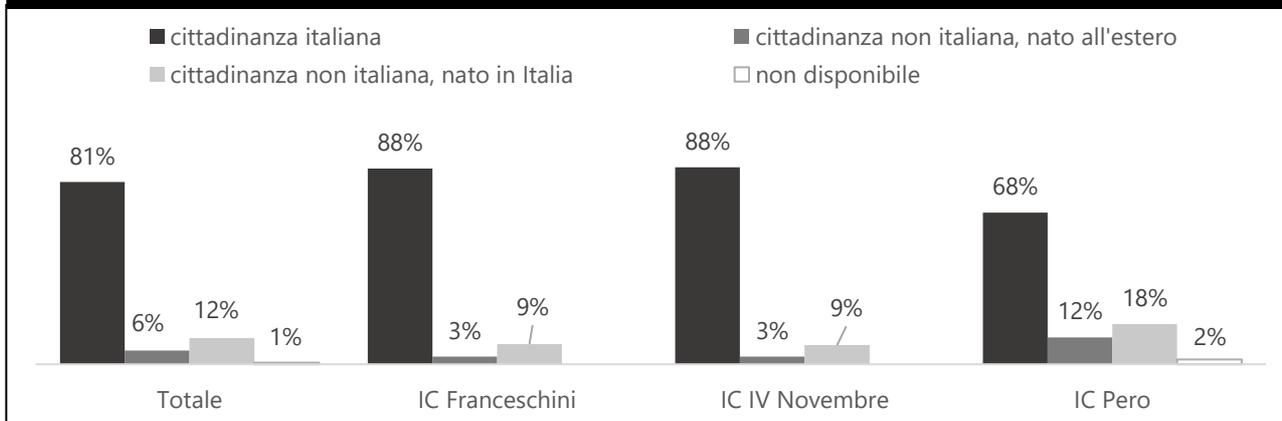
Grafico 3.2 Distribuzione percentuale per genere degli studenti e studentesse iscritti alle scuole primarie - Totale complessivo e dettaglio per Istituto Comprensivo



Si tratta di bambini e bambine in prevalenza con cittadinanza italiana (l'81% del totale), i restanti sono cittadini non italiani ma nati in Italia (il 12%) e cittadini non italiani nati all'estero e migrati con la famiglia (il 6%).

Alcune differenze emergono con riferimento agli Istituti Comprensivi e rispecchiano le differenze territoriali in termini di distribuzione della popolazione straniera. Nell'IC IV Novembre di Cornaredo e nell'IC Franceschini di Rho l'incidenza di chi ha cittadinanza non italiana, nati in Italia e all'estero è del 12%, mentre nell'IC Pero di Pero è del 30%.

Grafico 3.3 Distribuzione percentuale per cittadinanza e luogo di nascita degli studenti e studentesse iscritti alle scuole primarie - Totale complessivo e dettaglio per Istituto Comprensivo



Scuole secondarie di I grado

I ragazzi e le ragazze iscritti alle scuole secondarie di I grado, mostrano età più variegata rispetto all'ordine precedente. Sebbene la maggior parte abbia tra i 12 e i 14 anni, il 12% del totale ha 15 anni o più, presumibilmente per il maggior verificarsi sia di episodi di ripetenza che di inserimenti in una classe non corrispondente all'età (per es. nel caso di alunni neo arrivati). Per quanto riguarda l'equilibrio di genere, sul totale le ragazze sono poco meno della metà (il 47%) e risultano essere ancora più in minoranza nell'IC Franceschini, dove sono il 42%.

Grafico 3.4. Distribuzione percentuale per età degli studenti e studentesse iscritti alle scuole secondarie di I grado - Totale complessivo e dettaglio per Istituto Comprensivo

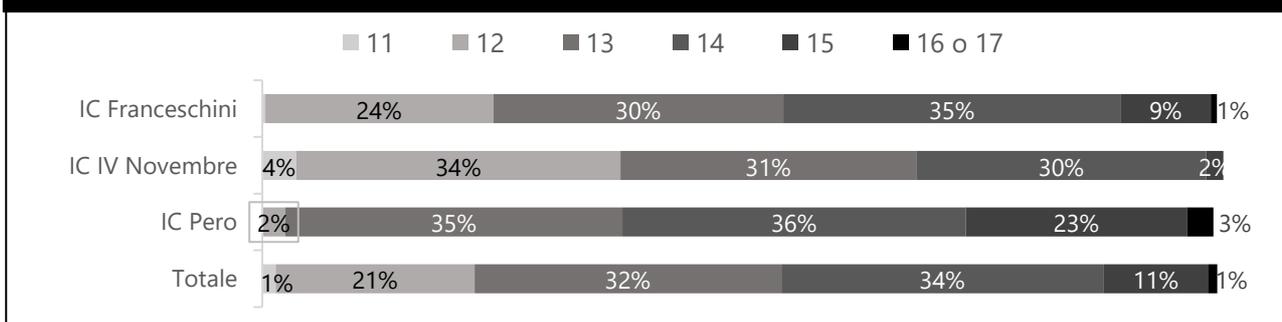
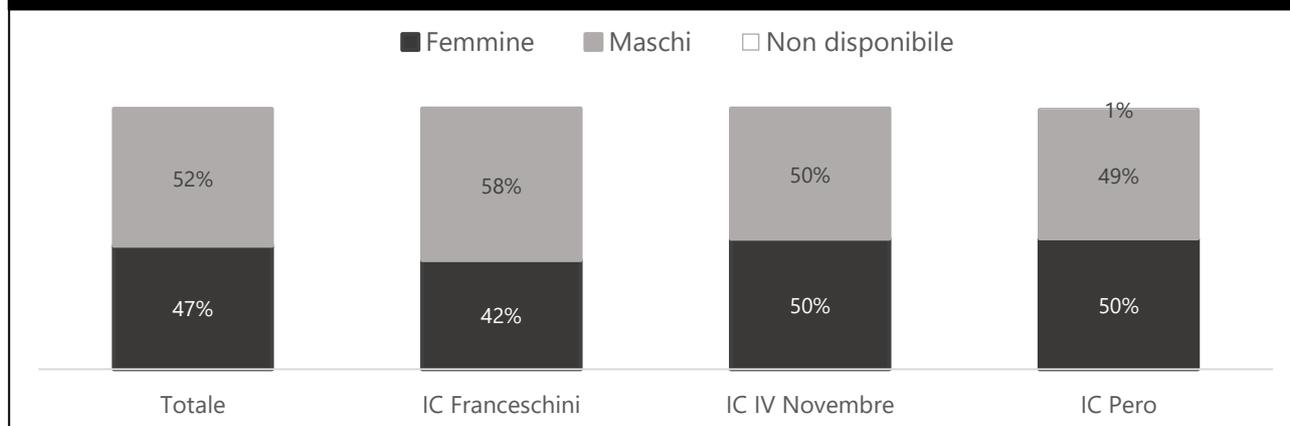
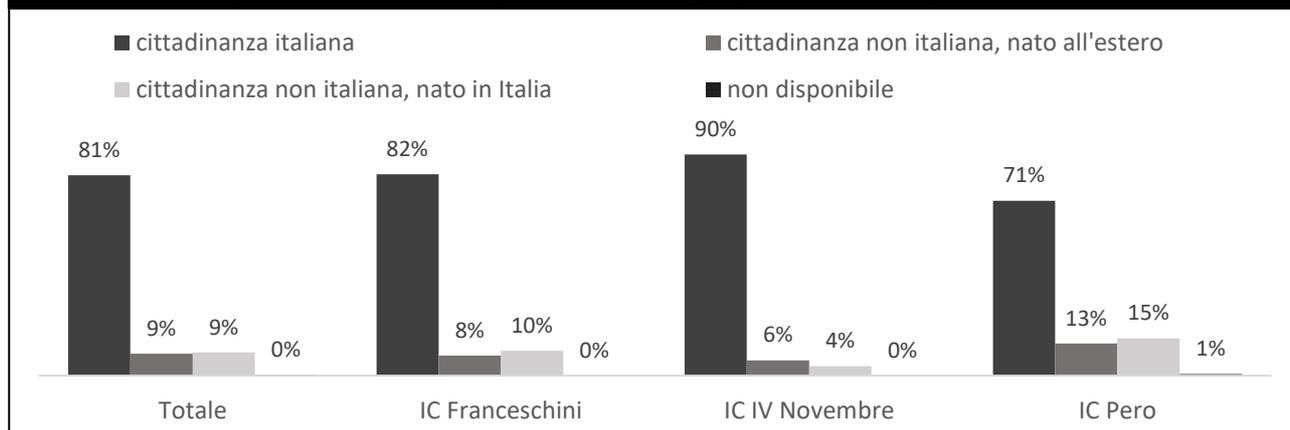


Grafico 3.5. Distribuzione percentuale per genere degli studenti e studentesse iscritti alle scuole secondarie di I grado - Totale complessivo e dettaglio per Istituto Comprensivo



Per quanto riguarda il background migratorio, sebbene sul totale l'incidenza degli alunni e delle alunne con cittadinanza non italiana sia molto bassa (tra chi è cittadino straniero il 9% è nato all'estero e il 9% in Italia), emergono differenze tra gli istituti. Mentre per esempio la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana diminuisce rispetto alle primarie nell'IC IV Novembre (passando a essere il 10% del totale), aumenta nel caso dell'IC Pero. In quest'ultimo il 28% degli iscritti ha cittadinanza non italiana, con il 15% di nati in Italia.

Grafico 3.6. Distribuzione percentuale per cittadinanza e luogo di nascita degli studenti e studentesse iscritti alle scuole primarie - Totale complessivo e dettaglio per Istituto Comprensivo



3.3.2. L'andamento scolastico: i voti per materia

Guardando invece i voti per materia, considerati una misura attendibile delle performance scolastiche, gli stessi vanno considerati con le dovute cautele, soprattutto con riferimento al

segmento di primaria. In quest'ultima infatti la media dei voti per materia, per tutta la popolazione considerata è di 8,6, molto alta se si considera una valutazione in decimali (tabella 3.2). In quasi nessuna materia, in media, viene rilevato uno scostamento significativo (fa eccezione Musica sulla quale la media è del 9,1).

Tabella 3.2. Media dei voti per materia. Scuole primarie.

Materie	Voto medio
Italiano	8,2
Inglese	8,4
Storia	8,4
Geografia	8,6
Matematica	8,3
Scienze	8,6
Tecnologia	8,7
Musica	9,1
Arte E Immagine	8,9
Educazione Fisica	9,0
Media Voti	8,6

Lo scenario muta leggermente guardando le medie dei voti per materia delle classi di secondaria di I grado (tabella 3.3), dove, sebbene la selezione rimanga molto bassa o nulla, le valutazioni iniziano a spaziare maggiormente nel range della *sufficienza* (6-10). Infatti, la media dei voti complessiva è del 7,4 e ancora una volta, ad eccezione di educazione fisica, non ci sono differenze significative per nessuna materia.

Tabella 3.3. Media dei voti per materia. Scuole secondarie di I grado

Materie	Voto medio
Italiano	7,1
Inglese	7,2
Seconda Lingua2	7,2
Storia	7,2
Geografia	7,5
Matematica	7,2
Scienze	7,3
Tecnologia	7,4
Musica	7,6
Educazione Fisica	8,2
Media Voti	7,4

4. La vita fuori da scuola

Studenti e studentesse trascorrono una parte della loro giornata – più o meno lunga a seconda degli ordini di scuola – all’interno delle mura scolastiche. Ciò che avviene in questa finestra temporale, in termini di acquisizione di competenze e di successo scolastico, deve però tenere conto di ciò che succede fuori dalla scuola.

Per questo, l’indagine ha voluto approfondire oltre al contesto scolastico (capitolo 5) anche la vita fuori dalla scuola, concentrandosi sulle abitudini di utilizzo del tempo libero di alunne e alunni al di fuori dell’orario scolastico, sui loro consumi culturali, sulle attività svolte e i luoghi frequentati e sulle risorse culturali disponibili e attivate.

Infatti, nel tempo trascorso fuori dalla scuola la letteratura ci dice che si riproducono e rafforzano le disuguaglianze educative. Esiste una relazione tra risorse culturali familiari e apprendimento scolastico e questa è particolarmente forte nei primi cicli scolastici (per una rassegna delle principali teorie relative al legame tra risorse culturali familiari e apprendimenti scolastici si veda De Luca et al., (2018)). Ciò avviene sia in termini di differente esposizione ad attività culturali, sportive, sociali ma anche con riferimento alle caratteristiche del contesto nel quale si trascorre il tempo extra-scolastico dedicato ai *compiti a casa*, elemento ancora centrale nel sistema scolastico italiano. Fuori da scuola si acquisiscono le differenze tra pari, in termini di tempo trascorso da soli/e, senza supporto di figure adulte cui fare riferimento e a cui chiedere aiuto, in termini di spazio in cui poter studiare e di strumenti da poter utilizzare. Infine, ma non meno importante, lo studio fuori da scuola risente delle diverse risorse delle famiglie, siano esse economiche (avere o meno la possibilità di pagare lezioni private o persone con funzioni di cura), di tempo (avere a disposizione tempo da dedicare al supporto allo studio) o culturali (essere in grado di fornire un aiuto concreto nello svolgimento dei compiti e nello studio).

Da un lato dunque le risorse culturali familiari vengono trasferite a studenti e studentesse dai loro genitori, attraverso stimoli e opportunità e tempo dedicato al supporto dei figli nello studio e ad attività svolte con loro. Dall’altro sappiamo che le risorse culturali di un individuo provengono anche da altre fonti, non per forza interne al nucleo familiare o al contesto scolastico, e possono dunque essere coltivate ed accresciute grazie allo svolgimento di attività ed all’esposizione a stimoli diversificati a contatto con pari e figure adulte. Questo capitolo sarà dedicato proprio a questi due aspetti: le attività di tempo libero (4.1) e le risorse culturali dello studente e della sua famiglia (4.2).

4.1. Le attività del tempo libero e i luoghi frequentati

Alle studentesse ed agli studenti è stato chiesto nel questionario di pensare al proprio tempo libero, quello fuori dall'orario scolastico, e di indicare la frequenza con la quale svolgessero alcune attività.

Dai risultati riportati in tabella 4.1 si possono trarre subito alcune considerazioni. **Innanzitutto, in entrambi i cicli scolastici il tempo libero sembra essere dedicato con maggiore frequenza ad attività che si svolgono tendenzialmente dentro casa, prevalentemente da soli e con uso di dispositivi digitali: guardare tv/film/cartoni, guardare video su YouTube, giocare a videogiochi.** Molto frequente anche l'ascolto della musica, che è la prima attività per frequenza tra ragazze e ragazzi delle scuole secondarie di I grado. Tra le attività che non richiedono il ricorso ad un mezzo digitale troviamo la lettura di libri al primo posto per i bambini e le bambine delle classi quinte e la pratica sportiva per chi frequenta le secondarie di I grado.

Dall'analisi delle attività svolte nel tempo libero sembrano emergere alcune differenze di genere: **i maschi appaiono più propensi rispetto alle coetanee sia ad un utilizzo quotidiano di YouTube (59% vs 42% delle studentesse) che a giocare ai videogiochi tutti i giorni o più volte la settimana (75% dei maschi rispetto al 34 % delle femmine).** Al contrario, le ragazze dichiarano di ascoltare musica più frequentemente dei ragazzi (il 66% delle studentesse ascolta musica quotidianamente contro il 47% dei ragazzi) e di svolgere maggiormente attività extrascolastiche quali musica, teatro o corsi d'inglese (il 54% delle intervistate svolge un corso rispetto al 40% dei ragazzi).

Non sembrano esservi invece differenze di genere per quanto riguarda le frequentazioni fuori scuola con i coetanei, dove le differenze emergono maggiormente in base all'età: con il crescere dell'età e l'ingresso nell'adolescenza aumentano le occasioni e la frequenza delle uscite con gli amici e le amiche. Tra i bambini della primaria, il 49% si vede a giocare con amici almeno una volta la settimana, mentre nella secondaria di I grado la percentuale di chi esce con gli amici almeno una volta la settimana è pari al 64%.

Da segnalare, inoltre, la presenza di un quarto dei bambini e bambine della primaria (28%) che dichiara di non trovarsi mai o di trovarsi raramente fuori da scuola a giocare con gli amici (percentuale pari al 18% di ragazze e ragazze della secondaria di I grado).

Data l'importanza dell'abitudine alla lettura per il successo scolastico, questa verrà trattata insieme alla medesima abitudine dei genitori ed altre risorse culturali, in un approfondimento nel paragrafo 4.2.1.

Tabella 4.1. Frequenza di svolgimento delle attività del tempo libero tra gli alunni e alunne delle classi quinte delle scuole primarie e delle scuole secondarie di I grado.

scuola primaria					
	tutti i giorni	una o più volte la settimana	Qualche volta al mese	mai o quasi mai	Non risponde
Guardare programmi TV/ film/cartoni	46%	41%	5%	8%	0%
Guardare video su YouTube	42%	33%	6%	11%	8%
Ascoltare la musica	34%	41%	8%	16%	1%
Giocare al computer o ai videogiochi	21%	45%	7%	27%	0%
Leggere un libro o un fumetto	18%	32%	17%	33%	0%
Fare sport	15%	68%	1%	14%	2%
Giocare/ andare in giro con gli amici	11%	38%	23%	28%	0%
Fare un corso/attività extrascolastico (musica, inglese, teatro, ecc.)	3%	27%	4%	66%	0%
Suonare uno strumento	3%	15%	9%	65%	8%
scuola secondaria di I grado					
	tutti i giorni	una o più volte la settimana	Qualche volta al mese	mai o quasi mai	Non risponde
Ascoltare la musica	57%	30%	3%	9%	1%
Guardare video su YouTube	53%	30%	2%	8%	7%
Guardare programmi TV/ film/cartoni	48%	38%	4%	10%	0%
Giocare al computer o ai videogiochi	26%	38%	7%	29%	0%
Fare sport	16%	65%	2%	14%	3%
Leggere un libro o un fumetto	9%	25%	17%	48%	1%
Giocare/ andare in giro con gli amici	7%	57%	16%	19%	1%
Suonare uno strumento	4%	36%	5%	48%	7%
Fare un corso/attività extrascolastico (musica, inglese, teatro, ecc.)	2%	33%	4%	60%	1%

Oltre a chiedere ai ragazzi e alle ragazze come passassero il tempo, il questionario ha cercato di indagare anche quali fossero i luoghi frequentati (grafico 4.1).

Guardando alle risposte date da ragazze e ragazzi si conferma, coerentemente con quanto da loro indicato per le attività frequentate, un'elevata propensione a trascorrere il tempo all'interno degli spazi domestici (casa di amici, casa di parenti), ed emerge un utilizzo piuttosto diffuso (6 su 10) di centri sportivi, bar e centri commerciali e dell'oratorio. Poco frequentati gli spazi organizzati dedicati ai giovani, come CAG e ludoteche.

Grafico 4.1. Frequenza di svolgimento delle attività del tempo libero tra gli alunni e alunne delle classi quinte e tra quelli delle secondarie di I grado.



Per quanto riguarda l'utilizzo dello spazio pubblico per antonomasia, cioè il parco o la piazza o la via, emerge una forte differenza legata all'età: se il 67% di ragazze e ragazzi della secondaria di I grado dichiarano di frequentarlo, questo è vero per poco meno della metà di bambine e bambini della primaria (48%). Tale dato è sicuramente legato in parte ai differenti livelli di autonomia dovuti alle età, con una maggiore libertà di movimento autonoma tra ragazze e ragazzi più grandi rispetto ai bambini. Tuttavia, **potrebbe essere anche dovuto ad un'offerta degli spazi pubblici meno attenta alle esigenze dei bambini più grandi** e che potrebbe essere potenziata con la creazione di spazi pubblici, aperti e liberi volti a favorire e facilitare le relazioni amicali tra bambine e bambini che si raccontano come molto ritirati all'interno delle mura domestiche o imbrigliati in attività organizzate e con poche relazioni sociali con i pari.

4.2. Le risorse culturali dello studente e della sua famiglia

Come anticipato nel capitolo 2, le risorse culturali della famiglia giocano un ruolo fondamentale negli apprendimenti di studenti e studentesse influenzando i loro esiti e le loro opportunità scolastiche fin dai primissimi anni di vita. Nella scelta di quali variabili considerare in questo lavoro, con riferimento alle risorse culturali dei genitori – e rispetto a queste quali sono accessibili ai figli e alle figlie – si è optato per considerare la frequenza di lettura dello studente e dei genitori e i consumi culturali della famiglia stessa.

4.2.1. La lettura

Parlando di povertà educativa, abbiamo fatto riferimento alla condizione di molti minori in Italia che sono privati di attività essenziali alla loro formazione e crescita. Tra queste, la lettura. In Italia, il 52% dei bambini e degli adolescenti tra i 3 e i 17 anni ha letto almeno un libro, a parte quelli scolastici e sono circa 300.000 quelli che nell'intero 2014 non hanno letto un libro. Avendo presente il quadro nazionale, non sorprende quanto emerge dalle risposte al questionario.

Innanzitutto, è importante sottolineare come **l'abitudine alla lettura si riduca sensibilmente nel passaggio dalla primaria alla secondaria**: se nella scuola primaria la metà dei e delle rispondenti legge libri o fumetti almeno una volta la settimana, nella secondaria di I grado è una persona su tre a dedicarsi alla lettura con la stessa frequenza.

L'abitudine a non leggere è inoltre molto più diffusa tra i maschi, dove il 35% dichiara di non leggere "mai", rispetto che tra le ragazze, dove le non lettrici sono il 20%. La percentuale di chi dichiara di non aver mai o quasi mai visto i propri genitori leggere è più alta tra chi ha cittadinanza non italiana ed è nato all'estero (37% contro il 24% degli italiani).

Considerando che la propensione alla lettura e la fruizione di testi è molto legata all'esposizione a questa pratica, alla sollecitazione e allo stimolo da parte dei genitori, diventa essenziale comprendere cosa succedere in famiglia. Nel questionario è stato chiesto di indicare quanto spesso i ragazzi e le ragazze vedessero i propri genitori leggere. Non emergono particolari differenze tra gli ordini di scuola, dove più del 40% sia alle primarie che alle secondarie vede i propri genitori leggere qualche volta l'anno o mai, mentre sono sotto il 20% i minori che vedono i propri genitori leggere tutti i giorni.

Tabella 4.2. Abitudini di lettura individuali e dei genitori tra gli alunni e alunne delle classi quinte delle scuole primarie e delle scuole secondarie di I grado.

Leggere un libro o un fumetto					
	tutti i giorni	una o più volte la settimana	Qualche volta al mese	mai o quasi mai	Non risponde
Primaria	18%	32%	17%	33%	0%
Secondaria di I grado	9%	25%	17%	48%	1%
Vedere i propri genitori leggere					
	tutti i giorni	Qualche volta alla settimana	Qualche volta al mese	Qualche volta all'anno	mai o quasi mai
Primaria	16%	31%	12%	17%	24%
Secondaria di I grado	17%	25%	14%	16%	28%

Si conferma, anche in questa indagine, l'importanza dell'esempio genitoriale nell'acquisizione dell'abitudine alla lettura: il 42% di ragazze e ragazzi che vedono i propri genitori leggere tutti i giorni, legge più di una volta la settimana, mentre la percentuale di chi ha la stessa frequenza di lettura scende al 16% tra i ragazzi e le ragazze che non vedono mai leggere i propri genitori. Tra questi ultimi, al contrario, il 60% non legge mai o quasi mai, percentuale di molto superiore sia al dato della non lettura a totale campione (44%) che alla quota di non lettori tra chi vede i propri genitori leggere tutti i giorni (34%).

4.2.2. I consumi culturali con la famiglia

Approfondire le attività svolte con la famiglia o con gli amici al di fuori dell'orario scolastico è un altro tassello utile a far luce sui possibili stimoli culturali a cui bambine e bambini sono esposti nella loro quotidianità.

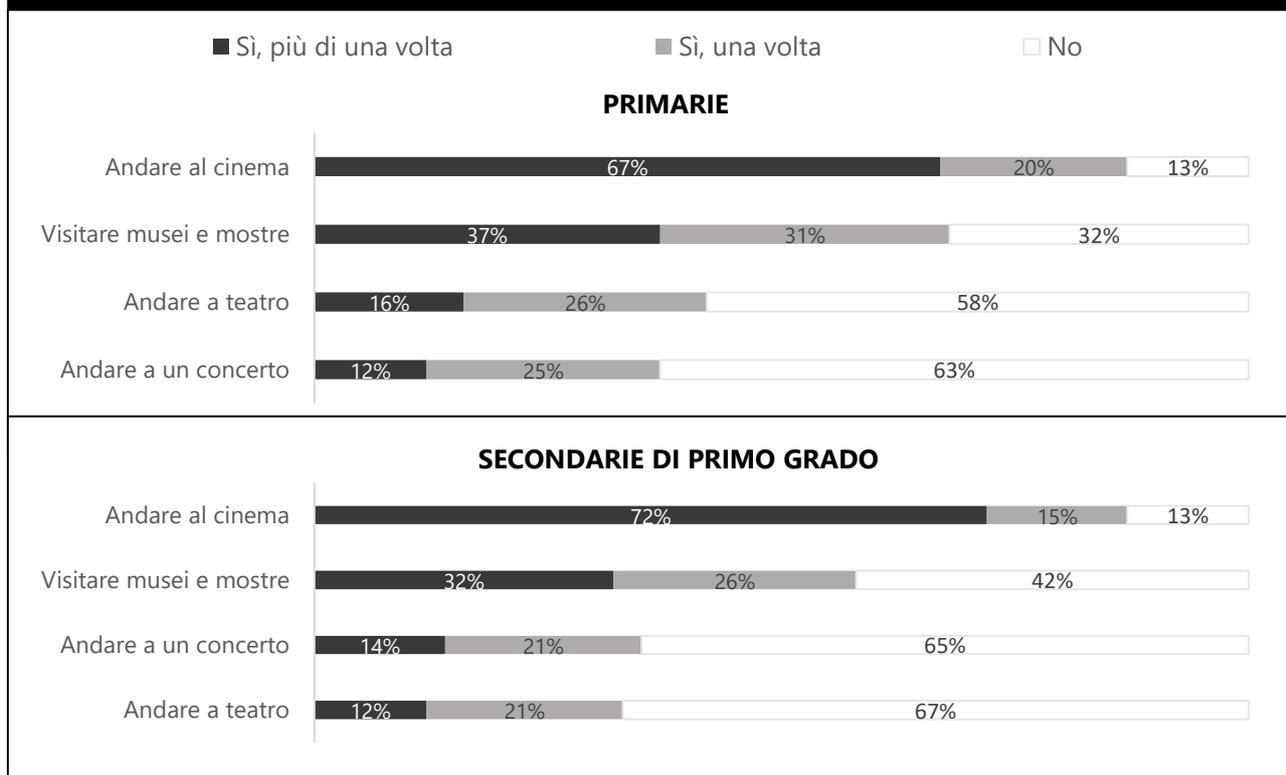
Concentrandosi sulle attività culturali svolte nell'ultimo anno insieme a familiari o amici, il grafico 4.2 mostra una diffusa frequentazione dei cinema da parte della grande maggioranza di alunne e alunni di entrambi i cicli scolastici. Al secondo posto per frequenza di citazioni troviamo le visite a mostre e musei, svolte almeno una volta nel corso del 2019 da quasi 7 bambine e bambini delle primarie su 10 e da 6 su 10 ragazze e ragazzi delle scuole secondarie di I grado.

Decisamente meno frequente, invece, l'assistere a spettacoli teatrali e a concerti, entrambi svolti da meno della metà di studenti e studentesse nello stesso periodo temporale.

Ad eccezione del cinema, tutte le altre attività culturali svolte con famiglia o con amici sembrano diventare meno frequenti nel passaggio dalla primaria alla secondaria di I grado, in particolare per quanto riguarda il teatro dove la percentuale di chi ha svolto l'attività almeno una volta nell'anno è 42% alle primarie mentre scende al 33% nelle secondarie di I grado.

Potrebbe essere interessante approfondire le ragioni di tale calo nei consumi culturali. **Si potrebbe indagare per esempio se dipendano da una minore offerta di attività museali**

Grafico 4.2. Frequenza di svolgimento di alcune attività culturali con familiari o amici nel tempo libero tra gli alunni e alunne delle classi quinte e tra quelli delle secondarie di I grado.



o di spettacoli teatrali per la fascia d'età adolescente rispetto a quelle dedicate all'infanzia o da una maggiore autonomia di ragazzi e ragazze ed un maggior grado di libertà nella scelta dell'utilizzo del proprio tempo libero, che potrebbe portarle a prediligere altre attività.

Anche per le attività culturali sembrano esserci fattori che ne favoriscono, sia nelle primarie che nelle secondarie, la frequenza ed altri che sembrano ostacolarle: avere dei genitori che leggono tutti i giorni, ad esempio, sembra aumentare la frequenza con la quale si assiste a spettacoli teatrali (44% rispetto al 35% del dato a totale e al 23% di chi è figlio di genitori che non leggono mai libri) e più in generale il numero di attività culturali svolte con la famiglia⁸.

Lo svantaggio emerge in particolare con riferimento al background migratorio dove i ragazzi e le ragazze con cittadinanza non italiana nati all'estero vanno al cinema meno e con una frequenza inferiore rispetto ai coetanei italiani: il 29% non c'è mai andato nell'anno, contro l'11% dei coetanei italiani e il 20% dei coetanei con cittadinanza non italiana nati in Italia ed il 30% è andato solo una sola volta nell'anno passato, rispetto al 17% degli italiani e al 19% di chi ha cittadinanza non italiana ma è nato in Italia.

I ragazzi e le ragazze con cittadinanza non italiana nati all'estero frequentano meno anche teatro e musei: il 75% non è mai andato a teatro nel periodo considerato (rispetto al 64% del totale) e il 49% non ha mai visitato un museo, (rispetto al 39% del totale).

Concentrandosi nel complesso sul numero di attività culturali frequentate, emergono alcune correlazioni significative tra l'aver abitudini culturali più composite, e quindi un numero di attività culturali svolte mediamente più alto, ed abitudini individuali di lettura più frequenti⁹, il suonare uno strumento musicale¹⁰ e il fare corsi extrascolastici di lingue, teatro, musica o altre attività¹¹. Come a dire che, **dove il terreno di offerte e proposte culturali familiari sembra più fertile, si cumulano le possibilità e le attività, dove questo è meno fertile ragazzi e ragazze fanno più fatica a trovare le risorse per appassionarsi autonomamente ad alcune attività.** Si tratta forse di un possibile piano di intervento della scuola, che potrebbe giocare un ruolo di promozione e arricchimento culturale, anche al di là delle singole materie del piano didattico.

Infine, **il numero di attività culturali svolte fuori dalla scuola è la variabile con il maggior numero di correlazioni con le altre dimensioni considerate all'interno del questionario così come con i voti scolastici,** segno di una centralità del tema che non può essere ridotta

⁸ Correlazione tra numero di attività culturali svolte con famiglia e/o amici e frequenza di lettura dei genitori - Rho di Spearman= 0,209, p value= 0,000). Il coefficiente di correlazione di Spearman assume i valori tra - 1 e + 1 indicando nel segno e nel valore il tipo e la forza della correlazione. Il segno + indica una correlazione direttamente proporzionale, il segno - indica una correlazione inversamente proporzionale; valori di rho vicini ad 1 indicano una correlazione perfetta, il valore rho=0 molto vicino a 0 indica una correlazione nulla.

⁹ Rho 0,229, p value= 0,000.

¹⁰ Rho di Spearman = 0,267, p value= 0,000.

¹¹ Rho di Spearman= 0,225, p value= 0,000.

alla semplice occupazione del tempo libero di bambine e bambini, ma sottintende l'importanza giocata nella crescita individuale e nell'acquisizione di competenze cognitive e non cognitive dalla possibilità di coltivare interessi ed attività differenziati.

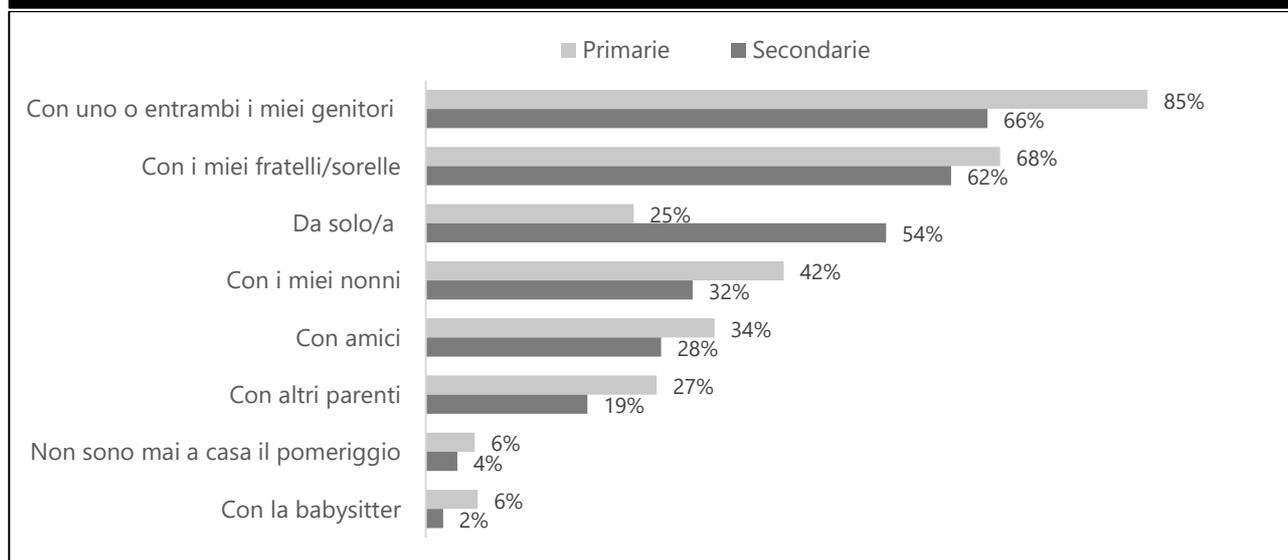
4.2.3. Che succede a casa? Il supporto nello studio, lo spazio e i mezzi per fare i compiti

Con l'obiettivo di esplorare almeno in parte ciò che accade nel contesto extra-scolastico, sono state sottoposte alcune domande riguardanti il tempo trascorso a casa, il supporto allo studio, i mezzi a disposizione per svolgere i compiti e, infine, gli strumenti culturali dei genitori.

Il tempo non trascorso a scuola può essere dedicato alle attività di tempo libero descritte nel paragrafo 4.1 e che in alcuni casi portano i minori fuori casa. Si tratta però anche di un tempo che, nel funzionamento prevalente del sistema scolastico italiano è previsto venga dedicato allo studio autonomo e in particolare, allo svolgimento dei *compiti a casa*. Per l'importanza attribuita ai compiti sia nel regolare andamento delle attività scolastiche che per l'acquisizione di competenze, diventano cruciali il tempo che ciascuno può dedicare, lo spazio in cui svolgerli e il supporto di cui potrebbe avere bisogno. Per questa ragione, è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di indicare gli spazi e i mezzi che hanno a disposizione per studiare e fare i compiti, chi è *di solito* presente con loro a casa, quando non sono a scuola, e chi li aiuta nello svolgimento dei compiti.

Guardando le risposte date e considerando la diversa fase di crescita, si rileva una prevalente presenza dei genitori e/o di altri familiari come fratelli e sorelle e nonni/e per bambini e bambine delle primarie, che trascorrono del tempo da soli solo in piccola parte. Viceversa, come è prevedibile data l'età e l'ingresso in una diversa fase, aumenta la percentuale di ragazzi e ragazze delle secondarie di I grado che solitamente sono a casa da soli, sebbene rimanga più della metà a indicare di essere con genitori e/o fratelli e sorelle. Quando non sono in compagnia dei familiari, i rispondenti indicano di trovarsi solitamente con amici o amiche, mentre residuali sono i casi di chi dichiara di non essere mai a casa durante il pomeriggio o di essere con una figura esterna, come una baby sitter (grafico 4.3).

Grafico 4.3. "Il pomeriggio quando sei a casa, di solito sei...". Scuole primarie e secondarie di primo grado



Rispetto all'andamento generale, emergono alcune differenze che riguardano gli alunni e le alunne con background migratorio, che si può ipotizzare siano legate a caratteristiche strutturali dei flussi migratori. Innanzitutto chi ha cittadinanza non italiana indica più frequentemente di stare in casa con fratelli e/o sorelle rispetto ai coetanei italiani, probabilmente in ragione della maggiore presenza di figli/e nei nuclei familiari con genitori stranieri. Inoltre, i cittadini non italiani nati in Italia trascorrono più tempo in casa con i genitori (il 76% vs il 67%) dei nati all'estero e il 70% degli italiani), probabilmente perché – rispetto alle famiglie italiane – è meno presente un nucleo familiare esteso che possa svolgere lavori di cura. Infatti, pochissimi cittadini non italiani nati all'estero rimangono a casa con i nonni, ma trascorrono più tempo con gli amici (40% rispetto al 23% dei nati all'estero e al 29% degli italiani) e con altri parenti (29%) più dei cittadini non italiani nati in Italia e degli italiani (17% e 21%).

Emerge l'importanza e forse la necessità di chiedere e avere aiuto per lo svolgimento dei compiti e nello studio pomeridiano. Infatti **solo il 40% di chi risponde – sia alle primarie che alle secondarie di I grado – dichiara di non avere solitamente bisogno di aiuto**. Per gli altri, non sorprende vedere un ruolo centrale delle figure familiari, maggiore nella fascia della primaria, considerando quanto emerso sulle presenze adulte nello spazio domestico pomeridiano e un incremento del ruolo dei compagni e delle compagne di classe nel passaggio alla secondaria di I grado.

Rispetto alle condizioni potenzialmente svantaggiate di chi, pur avendo bisogno di aiuto, non ha nessuno a cui chiederlo, da un lato emerge un incremento di questa categoria nella secondaria di I grado, dall'altro sembra una condizione più ricorrente per chi ha un background migratorio. Considerando chi frequenta la scuola primaria, gli

alunni CON CITTADINANZA NON ITALIANA sembrano essere allo stesso tempo “più soli” e “più bisognosi” d’aiuto. Da un lato solo il 9% dei nati all’estero dichiara di non avere bisogno di aiuto contro il 44% dei nati in Italia e il 41% degli italiani. Dall’altro, il 19% dei nati all’estero e il 18% dei nati in Italia dichiara di non avere nessuno che li aiuta contro l’8% degli italiani. Una fotografia che non sorprende, considerando sia la centralità di una buona conoscenza della lingua italiana da parte dei genitori per essere in grado di fornire aiuto, sia la possibilità che le famiglie straniere abbiano inferiori risorse di tempo che li portino più spesso fuori casa, combinate al ricorso inferiore a baby sitter e lezioni private per ragioni economiche. **L’aiuto in famiglia per gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana nati all’estero, diminuisce ulteriormente nelle secondarie di I grado, dove solo il 37% riceve aiuto da qualche familiare, contro il 71% degli italiani e il 55% dei cittadini non italiani nati in Italia.**

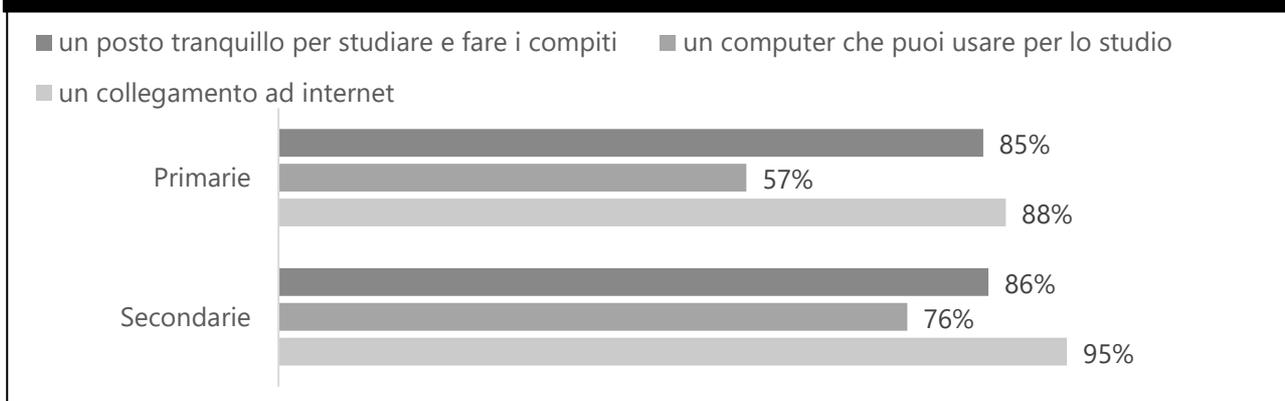
Essere nelle condizioni pratiche di studiare e svolgere i compiti a casa è un elemento che può fare la differenza delle storie e nei percorsi educativi dei minori, facendo emergere disuguaglianze che hanno radici fuori dalla scuola.

Non solo per fare i compiti servono i quaderni e le penne, ma anche un tavolo su cui poter scrivere e un’atmosfera che concili la concentrazione. Rispetto a questo elemento, i dati mostrano che se è vero che la maggior parte di chi risponde condivide una condizione di privilegio, **rimangono comunque poco più di 2 studenti su 10 che non hanno a disposizione in casa un posto tranquillo per studiare e fare i compiti.** E ciò è vero in entrambi gli ordini di scuola considerati.

Inoltre, diventa importante avere la possibilità di fare ricerche e approfondimenti usando il computer e una connessione ad internet. Da questo punto di vista – e ricordando che si tratta di una fotografia pre-emergenza COVID19 – la quasi totalità di chi risponde, ha un collegamento ad Internet, con un’incidenza lievemente inferiore per le primarie, probabilmente dovuta a una minore familiarità con lo strumento data dall’età. Emerge però che **l’accesso a un computer da poter usare per lo studio è nettamente meno frequente, con circa il 43% di alunni delle primarie e il 34% di alunni delle secondarie che dichiara di non averne.**

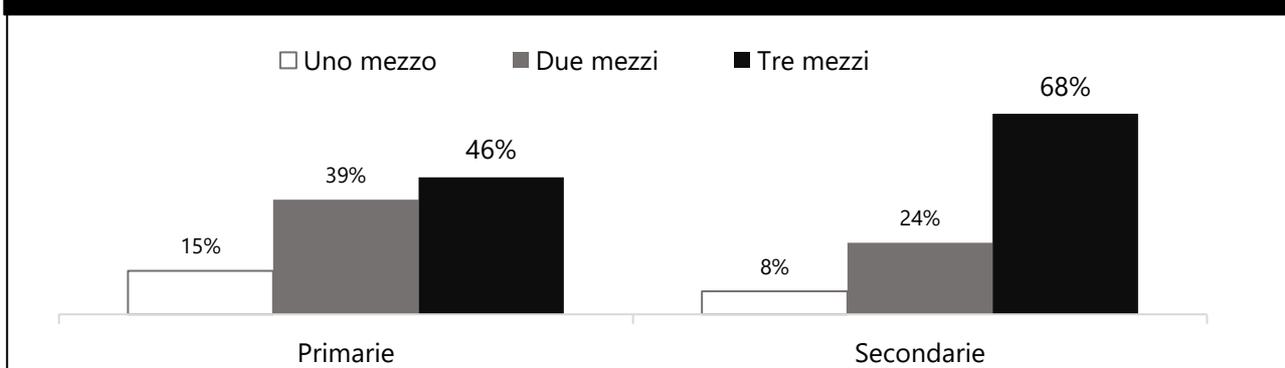
Anche in questo caso, gli studenti e le studentesse con background migratorio hanno caratteristiche che si discostano dal totale, facendo emergere profili di maggiore svantaggio. **Sono meno gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana nati all’estero, con un posto tranquillo per studiare e fare i compiti, rispetto ai coetanei italiani o nati in Italia, e hanno meno frequentemente un computer da usare per lo studio** (solo il 59% ne possiede uno, rispetto al 73% degli italiani e dal 70% dei cittadini nati in Italia).

Grafico 4.4 "A casa hai a disposizione..." – risposte per Primarie e Secondarie di I grado



Condizioni e mezzi di studio apparentemente date per scontate, non solo possono fare la differenza per il singolo, ma possono anche acuire le differenze tra pari. Ciò è particolarmente evidente se si guarda alla distribuzione di queste condizioni e mezzi, individuando chi li possiede tutti e tre e chi pochi o per niente. Da questo punto di vista, tra gli iscritti alla primaria chi li ha tutti e tre è meno della metà della popolazione ma rappresenta una porzione consistente (il 46%) che coesiste con chi ne ha almeno due (il 39%) e con un 15% che invece ha solo un mezzo a disposizione. Passando alle secondarie, seppur rimanga un 8% di ha solo un mezzo a disposizione, la percentuale di chi li ha tutti e tre è quasi il 70%. Ancora una volta, sia nelle primarie che nelle secondarie gli alunni con cittadinanza italiana presentano un vantaggio, difatti il 64% di loro possiede tutti e tre i mezzi contro il 47% dei cittadini non italiani nati all'estero e il 57% dei cittadini non italiani nati in Italia.

Grafico 4.5. Distribuzione del numero di mezzi per lo studio posseduti. Primarie e Secondarie di I grado.



5. La vita a scuola

Il rapporto con la scuola e le possibilità di crescita positiva e di apprendimento di studenti e studentesse è mediato da e al tempo stesso incide su molti fattori, non esclusivamente legati alla didattica ed al passaggio di nozioni e competenze. Questi fattori possono rivelarsi leve importanti nel facilitare o nell'ostacolare l'apprendimento e più in generale la crescita di ragazze e ragazzi. Nella presente ricerca si è deciso di focalizzarsi su tre di questi fattori che, sebbene non esaustivi, sono molto legati alla costruzione del rapporto con la scuola e con lo studio: il benessere scolastico, le motivazioni che spingono alunne e alunni allo studio e il rapporto con i compagni di classe.

Stare bene a scuola, sentirsi a proprio agio, in un contesto sicuro e amichevole è un fattore strettamente legato all'andamento scolastico. Può generare circoli virtuosi, sto bene e mi sento tranquillo di esprimermi, di intervenire e fare domande, studio e ho dei buoni risultati, questo mi porta ad aumentare l'autostima e a sentirmi sempre più sicura e a mio agio nel contesto classe e più motivata nello studio, o al contrario viziosi: mi sento a disagio, mi sembra di essere giudicata da compagne/i e insegnanti, insicura di quanto so e di quanto capisco, non faccio domande, studio poco o male e alla fine ottengo risultati non soddisfacenti e la mia autostima diminuisce, così come la mia motivazione allo studio (si veda per esempio (Tobia & Marzocchi, 2015).

Allo stesso tempo avere una motivazione allo studio che fa leva su delle spinte interne (consapevolezza dell'importanza di studiare, piacere nello studio) e non esterne (premi o sanzioni) può portare ad avere carriere scolastiche di maggiore successo soprattutto quando, entrando nell'adolescenza, i meccanismi sanzionatori o premianti tendono a perdere la loro efficacia.

Infine, le relazioni con i pari giocano un ruolo particolarmente centrale nella crescita di bambine e bambini e, come si è visto nel precedente capitolo, le relazioni al di fuori della scuola non sono sempre diffuse e facili. La scuola ed in particolare il gruppo classe diventano uno dei luoghi di socializzazione più importanti, sia per il tempo passato al loro interno sia per le relazioni che possono instaurarsi (confronto, aiuto, competizione, supporto tra compagni). Essere (o sentirsi) esclusi dal gruppo classe può essere una condizione particolarmente critica per studenti e studentesse, che può minare l'autostima ed il benessere individuale andando ad incidere sulla crescita e sulle performance scolastiche¹².

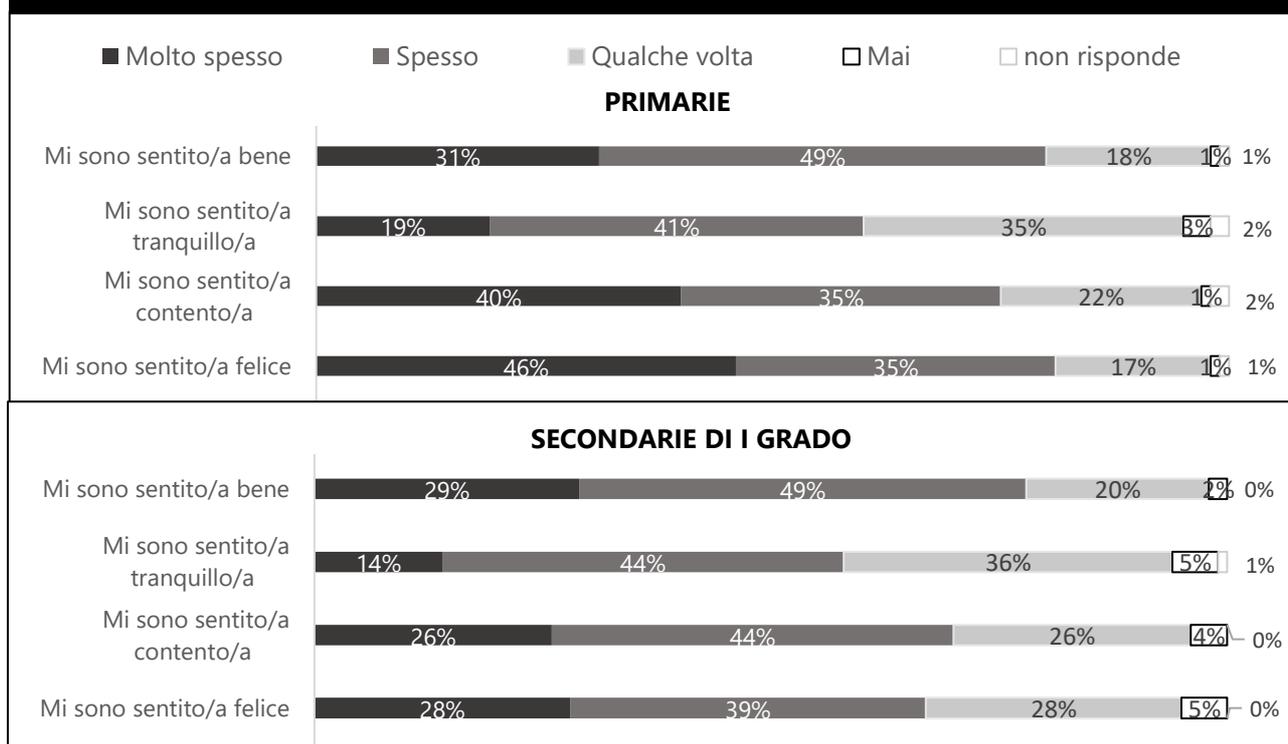
¹² Per analizzare i tre concetti, che sono complessi e con molteplici sfaccettature, si è deciso di ricorrere ad alcune batterie di domande già validate da (Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2017) e inserite in alcune rilevazioni INVALSI passate (A.S. 2014-2015). Nello specifico, per lo strumento di valutazione del grado di autoregolazione della motivazione allo studio è stata usata una versione breve dell'Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A; Ryan & Connell, 1989 in (Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2017)), sviluppata e validata per l'Italia da Alivernini, Lucidi e Manganelli (2011 e poi 2017). La misura del benessere scolastico qui presentata si basa sulla School Well-being Scale sviluppata in Italia da Alivernini e Manganelli (SWS; (Alivernini & Manganelli, 2015). La misura delle qualità delle relazioni tra i compagni di classe è il Classmates Social Isolation Questionnaire (CISQ; Alivernini & Manganelli, 2016).

5.1. Il benessere scolastico

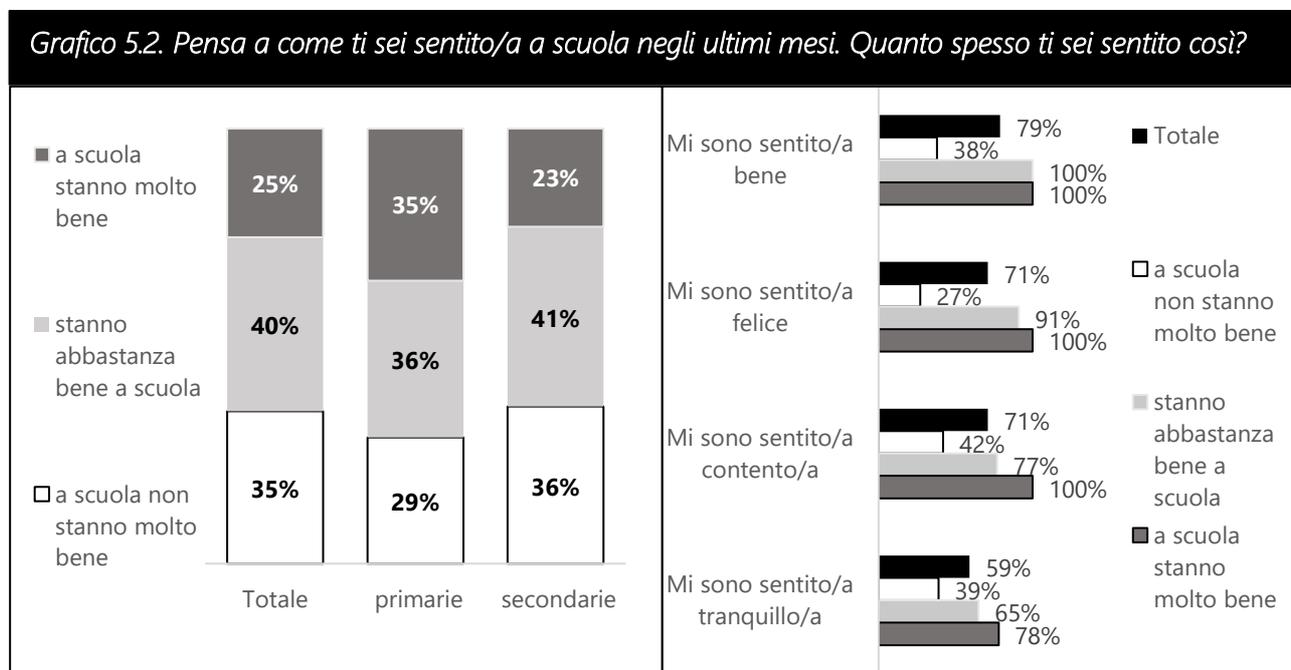
Entrando nel dettaglio delle risposte date (grafico 5.1), **la grande maggioranza di ragazze e ragazzi intervistati ha dichiarato di avere un buon benessere scolastico, anche se questo sembra diminuire nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di I grado** con una differenza particolarmente marcata rispetto al sentirsi "felici" a scuola nei due cicli scolastici.

Vi sono inoltre differenze se si guarda nel dettaglio alle componenti che vanno a formare il benessere scolastico: se più del 80% dichiara di essersi sentito bene e contento a scuola "spesso o molto spesso", la quota di chi si sente tranquillo scende a poco più del 50% nelle secondarie ed al 60% nelle primarie. Tra le varie sensazioni proposte, la tranquillità è quella che sembra essere esperita in misura minore rispetto alle altre, sebbene sia sempre la maggioranza di alunne e alunni a sentirsi spesso o molto spesso tranquilli in entrambi i cicli scolastici.

Grafico 5.1. Pensa a come ti sei sentito/a a scuola negli ultimi mesi. Quanto spesso ti sei sentito così?



Sulla base delle risposte date da alunne e alunni alle domande sullo stare a scuola è stato possibile dividerli in tre gruppi distinti¹³: chi a scuola sta molto bene, chi sta abbastanza bene e chi non è sempre a proprio agio, descritti nel grafico 5.2¹⁴.



Ciò ci permette di evidenziare più chiaramente la quota di bambini che non sempre vive la scuola con serenità. **Quasi un bambino su 3 nelle primarie dichiara uno scarso benessere scolastico, la quota sale nelle secondarie dove è a non stare molto bene a scuola è poco più di uno su 3 (36%).**

Il benessere scolastico sembra diminuire tra ragazzi e ragazze con cittadinanza non italiana che si concentrano, in maggioranza, nel cluster più critico: il 59% tra chi è nato all'estero e il 43% tra chi è nato in Italia appartiene al cluster di chi ha un ridotto benessere scolastico.

Sembrerebbe inoltre esserci un effetto legato al genere sul benessere scolastico: **le bambine e le ragazze sembrano stare meglio a scuola rispetto ai loro coetanei maschi** (39% vs 30% nel cluster più contento nelle primarie e 26% vs 19% nel cluster nelle secondarie)

¹³ Tramite una *cluster analysis* studentesse e studenti sono stati divisi in: quelli che a scuola stanno molto bene, cioè hanno dichiarato di vivere "Molto spesso o spesso" a quasi tutte le sensazioni proposte; quelli che stanno abbastanza bene, che hanno dichiarato di vivere "molto spesso o spesso" molte delle sensazioni proposte ma non tutte; quelli che al contrario hanno indicato di non essere sempre a loro agio, ovvero coloro che hanno dichiarato di vivere "qualche volta o mai" una o più sensazioni proposte.

¹⁴ I grafici 5.1 e 5.2 evidenziano le dimensioni dei tre gruppi e la percentuale di risposte "molto spesso" date dagli individui appartenenti ai tre gruppi alle varie sensazioni proposte.

Infine, come già detto in introduzione il benessere scolastico sembra essere legato alla presenza di un buon gruppo classe: chi ha molte relazioni amicali all'interno della classe dichiara infatti anche un miglior benessere scolastico.

5.2.1 meccanismi di regolazione allo studio: interna/esterna

Le leve sottostanti la motivazione allo studio possono giocare un ruolo chiave sia nel successo delle carriere scolastiche che nella possibilità di essere *reagenti* a destini che le statistiche sembrano dare come già scritti (vedi capitolo 2).

Lo strumento utilizzato per studiare la motivazione ad apprendere ha previsto la somministrazione di alcune frasi relative a fattori di regolazione interna – cioè dove la ragione primaria dell'impegno nello studio è da ricercare nelle proprie scelte autonome – ed altre a fattori di regolazione esterna – cioè dove la ragione primaria dell'impegno nello studio è legata a fattori esterni a sé stessi quali ad esempio premi o punizioni (Deci & Ryan, 1985)¹⁵. Gli intervistati e le intervistate dovevano esprimere un livello d'accordo su una scala Likert a quattro passi (molto, abbastanza, poco, per nulla) con ciascuna frase inerente a possibili motivazioni rispetto al "perché dovresti andare bene a scuola".

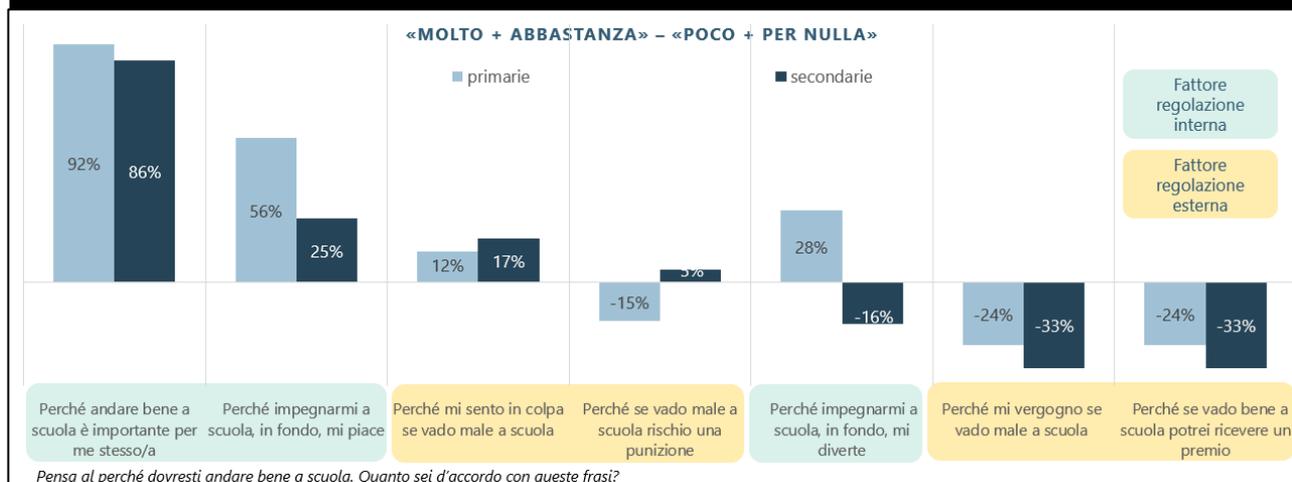
Tali domande permettono di ottenere una misura sintetica che indichi il tipo di autoregolazione della motivazione verso lo studio degli intervistati. Questa può andare dall'assenza **di regolazione (manca la volontà di apprendere e i motivi per cui si studia non sono chiari allo studente)**, passando per l'**autoregolazione esterna (la leva dell'apprendimento è fuori da me: studio per far piacere, per timore, perché gli altri dicono che è per importante farlo..)**, per arrivare all'**autoregolazione interna (la leva dell'apprendimento è dentro di me: ho interiorizzato l'importanza dello studio, provo piacere e soddisfazione a studiare)**. Molti studi nell'ambito della *Self-Determination Theory* hanno analizzato le diverse componenti e dimostrato che il possesso di meccanismi di autoregolazione interna aumenta le probabilità di non abbandonare la scuola, di avere risultati scolastici migliori e miglior benessere psicologico.¹⁶

Il grafico 5.3 mostra le differenze algebriche tra le risposte "molto + abbastanza d'accordo" e quelle "poco o per nulla d'accordo" per ciascun item proposto per alunne e alunni di primarie e secondarie: un dato positivo indica una prevalenza di risposte "molto o abbastanza" mentre un dato negativo indica una prevalenza di risposte "poco o per nulla". Il diverso colore dei singoli item rimanda invece al tipo di leva allo studio rappresentato (se fattore di regolazione interno o esterne).

¹⁵ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7

¹⁶ Tra gli altri: Otis, Grouzet, Pelletier, & Luc, 2005; Alivernini & Lucidi, 2011 Soenens & Vansteenkiste, 2005; Walls & Little, 2005) Ryan & Connel, 1989; Miserandino, 1996.

Grafico 5.3. I fattori di autoregolazione allo studio interni ed esterni



Il principale motivo che spinge ragazze e ragazzi a studiare è l'idea che andare bene a scuola sia importante per se stessi (se questa sia effettivamente convinzione radicata o effetto di desiderabilità sociale è difficile a dirsi), seguito dal piacere provato nell'impegnarsi a scuola, molto più diffuso nelle primarie che nelle secondarie, e dal senso di colpa in caso di brutti risultati. Meno diffuse appaiono essere la motivazione legata alla paura di punizioni, al divertimento legato allo studio e alla vergogna in caso di brutti voti o alla speranza di ricevere un premio. È interessante notare che **nel passaggio tra la primaria e la secondaria sembra ridursi sensibilmente proprio l'aspetto più ludico e piacevole dello studio, che sembra essere al contrario la leva più importante per avere carriere scolastiche positive.**

Partendo dalle domande relative ai motivi che spingono a studiare ragazze e ragazzi è stata effettuata un'analisi fattoriale. Questa ha evidenziato due distinti fattori relativi ai meccanismi di auto-regolazione della motivazione ad apprendere: uno relativo a meccanismi di regolazione interni e uno collegato a elementi e vincoli esterni¹⁷.

Le studentesse e gli studenti intervistati sono stati divisi in quattro gruppi¹⁸ che permettono di sintetizzare al meglio il fenomeno:

1. Il gruppo caratterizzato da una **bassa autoregolazione allo studio** (24% del totale)¹⁹.

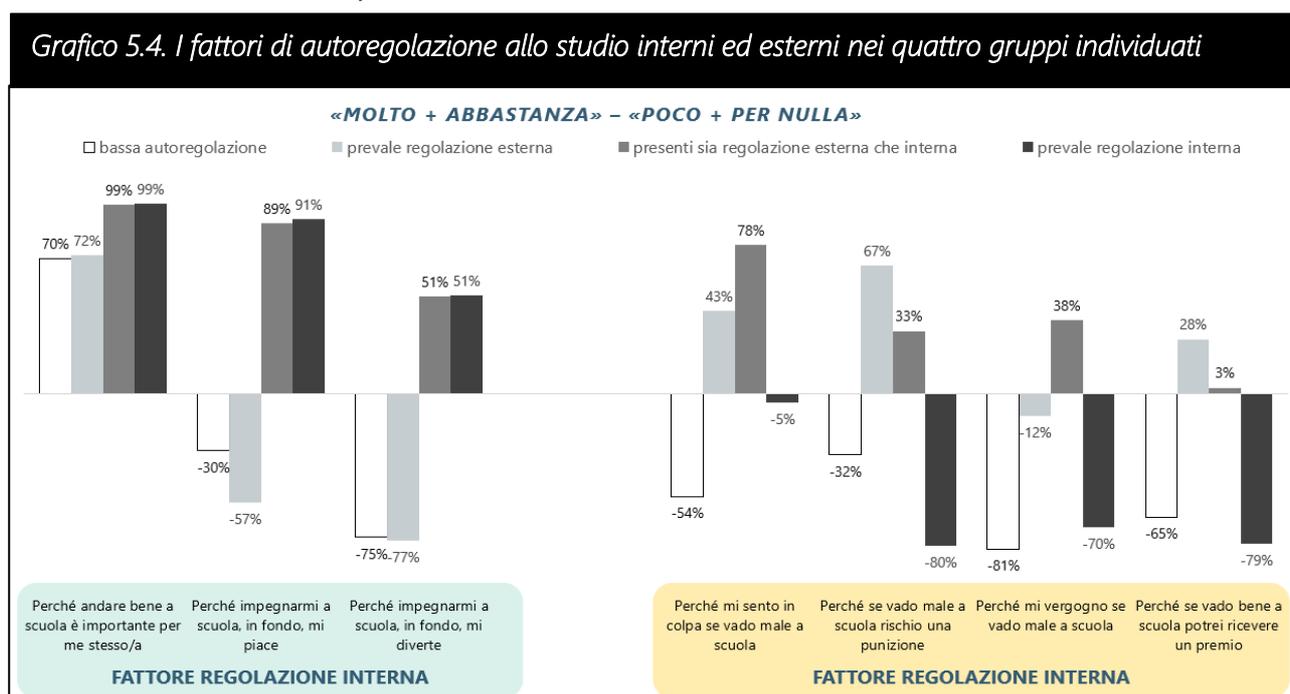
¹⁷ I fattori, come si è visto già noti e discussi in letteratura, sono stati confermati anche dall'analisi fattoriale svolta sui dati della presente ricerca che ha individuato i due fattori riportati in grafico in azzurro e giallo.

¹⁸ Per la divisione in gruppi, sono prima stati divisi in due gruppi sulla base dei punteggi fattoriali ottenuti in ciascun fattore (che indicano l'intensità con cui l'individuo ha interiorizzato i meccanismi di regolazione relativi al fattore) rispetto alla media dei punteggi fattoriali di tutti gli alunni ed alunne: i "sopra la media" e i "sotto media" per il fattore di autoregolazione interna; i "sopra la media" e i "sotto media" per il fattore di autoregolazione estera.

¹⁹ Chi risulta sotto la media per quanto riguarda entrambi i fattori di autoregolazione allo studio (sia interna che esterna).

- Il gruppo in cui **prevale l'autoregolazione esterna** (20% del totale)²⁰, dove cioè la ragione primaria dell'impegno nello studio è legata a fattori esterni.
- Il gruppo in cui sono **è presente sia l'autoregolazione interna che esterna** (28% del totale)²¹.
- Il gruppo in cui **prevale l'autoregolazione interna** (28% del totale), dove cioè la ragione primaria dell'impegno nello studio è legata a fattori interni²².

I quattro gruppi individuati ci permettono di descrivere in modo più sintetico e preciso le differenze interne al campione di alunne e alunni coinvolto nella ricerca (Grafico 5.4)²³.



In generale sembrano emergere, come per il benessere scolastico, un effetto di genere e cittadinanza anche sui meccanismi di regolazione allo studio: **se le femmine hanno maggiore probabilità di trovarsi nel quarto gruppo, caratterizzato da un prevalere dei meccanismi di autoregolazione interna (35%), i loro coetanei maschi sembrano avere maggior probabilità di ritrovarsi nei primi due gruppi** a seconda che frequentino le

²⁰ Chi è risultato sopra la media per quanto riguarda il fattore di regolazione esterna e sotto media per quello di regolazione interna.

²¹ Chi è risultato sopra la media sia per quanto riguarda il fattore di regolazione esterna sia per quello di regolazione interna, hanno quindi entrambe le motivazioni.

²² Chi è risultato sotto media per quanto riguarda il fattore di regolazione esterna e sopra media per quello di regolazione interna.

²³ Nel grafico si possono vedere le differenze algebriche tra le risposte "molto + abbastanza d'accordo" e quelle "poco o per nulla d'accordo" alle singole domande di studentesse e studenti appartenenti ai 4 gruppi individuati.

secondarie di I grado (primo gruppo dove i ragazzi sono il 27% rispetto al 24% del totale campione) o le primarie (prevalenza di regolazione esterna nel 27% dei bambini rispetto al dato medio del 20%).

Per quanto riguarda invece la cittadinanza è importante sottolineare come il passaggio da primaria a secondaria di I grado evidenzia due situazioni molto differenti: **se nella primaria i bambini e le bambine con cittadinanza non italiana sembrano aver interiorizzato meccanismi di autoregolazione interna (mi piace, è importante, mi diverte...)** in modo maggiore rispetto ai coetanei e le coetanee italiana (34% vs 28%), **nelle scuole secondarie di I grado i ragazzini e le ragazzine con cittadinanza non italiana sembrano al contrario essere caratterizzati da una bassa autoregolazione rispetto ai coetanei** (33% vs 24%). Può essere che altri fattori, quali ad esempio un ridotto benessere scolastico o una maggiore complessità dei compiti rendano meno piacevole lo studio portando ad un allontanamento e disinvestimento nella scuola. Sarebbe sicuramente utile un approfondimento qualitativo, che resta in ogni caso utile segnalare per attivare riflessioni su come rendere il passaggio da primaria a secondaria più fluido e su quali strategie adottare per mantenere e coltivare l'aspetto ludico e piacevole di studio e scuola.

Tabella 5.1. Principali accentuazioni presenti nei quattro gruppi individuati rispetto alle leve sottostanti la motivazione allo studio.

Bassa autoregolazione (24%)	Prevale regolazione esterna (20%)	Presenti sia regolazione interna che esterna (28%)	Prevale autoregolazione interna (28%)
<ul style="list-style-type: none"> • Ragazzi (27%) • Con cittadinanza non italiana secondarie (33%) • Non hanno un posto tranquillo dove studiare (32%) • Non hanno internet (33%) • Basso benessere scolastico (30%) • Competenze non cognitive molto sotto la media (37%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bambini (primarie) (27%) • Non vedono mai i genitori leggere (25%) • Passano sempre il pomeriggio a casa soli (29%) • Basso benessere scolastico (27%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hanno un alto benessere scolastico (35%) • Quasi tutte le competenze non cognitive sopra media (36%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Con cittadinanza non italiana primarie (34%) • Bambine (35%) e ragazze (36%) • Vedono i genitori leggere più volte la settimana/quotidianamente (34%) • Alto benessere scolastico (36%) • Quasi tutte le competenze non cognitive sopra media (35%)

Oltre a genere e cittadinanza anche risorse socio-economiche e culturali della propria famiglia sembrano giocare un ruolo: non avere un posto tranquillo dove studiare e non avere connessione ad internet sembra aumentare le probabilità di trovarsi nel gruppo con bassa autoregolazione (32% e 33% vs 24%), così come avere dei genitori che non leggono mai sembrerebbe aumentare la probabilità di avere una prevalenza di regolazione esterna (25% vs 20%). Viceversa avere genitori che leggono più volte la settimana o tutti i giorni

sembrerebbe aumentare la probabilità sviluppare meccanismi di autoregolazione interna (34% vs 28%).

Infine, sembra importante evidenziare che **meccanismi di motivazione, benessere scolastico e sviluppo di competenze non cognitive sembrano essere correlati tra loro in un circolo virtuoso e/o vizioso** che molto assomiglia a quello ipotizzato all’inizio del paragrafo: **da un lato bassa autoregolazione, basso benessere scolastico e basse competenze non cognitive, dall’altro regolazione interna, elevato benessere scolastico e sviluppo delle competenze non cognitive sopra la media.**

Tabella 5.2: correlazione dei i punteggi fattoriali del fattore relativo alla regolazione interna con benessere scolastico e sviluppo delle competenze non cognitive

	regolazione interna (rho di Spearman)*
sviluppo competenze non cognitive nell'area relativa a responsabilità e capacità organizzative	0,295
sviluppo delle competenze non cognitive (variabile di sintesi)	0,237
benessere scolastico	0,203
sviluppo competenze non cognitive nell'area relazionale	0,156

*livello di significatività 0,01 a due code

5.3. Le relazioni sociali all’interno del gruppo classe: compagni di classe o reti amicali?

Le relazioni con i pari giocano un ruolo particolarmente centrare nella crescita di bambine e bambini e la creazione di un gruppo classe coeso e affiatato, oltre che essere un fattore positivo di per sé e favorire le occasioni di socializzazione di ragazze e ragazzi, può facilitare un clima favorevole all’apprendimento di alunne ed alunni.

A studenti e studentesse è stato quindi chiesto, nel questionario, di valutare il rapporto con i propri compagni e compagne di classe grazie ad alcune frasi volte ad approfondire il livello e la qualità delle relazioni instaurate con i compagni, da quella più superficiale (scambiare quattro chiacchiere) alla vera e propria amicizia.

Grafico 5.5a. Il rapporto con i compagni di classe. - Primarie

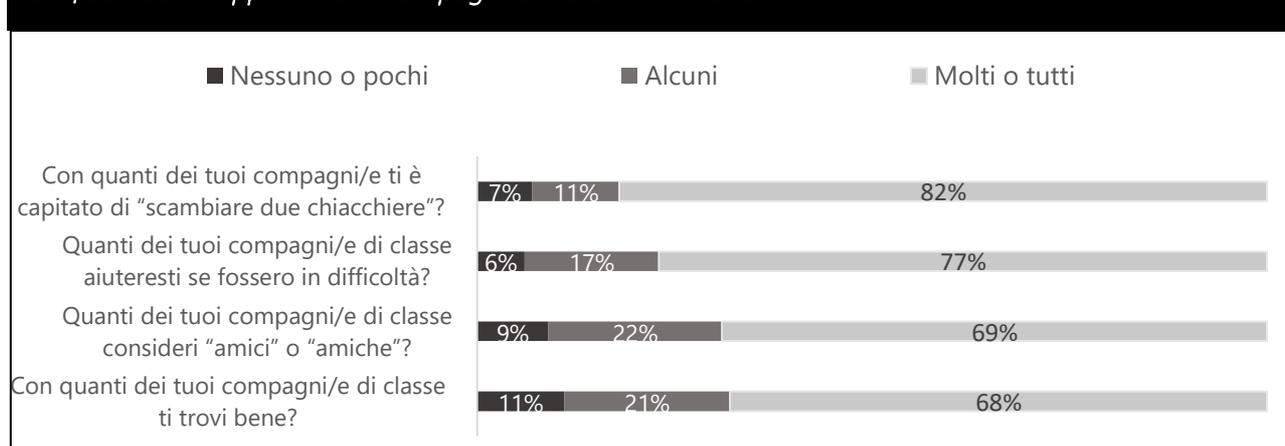
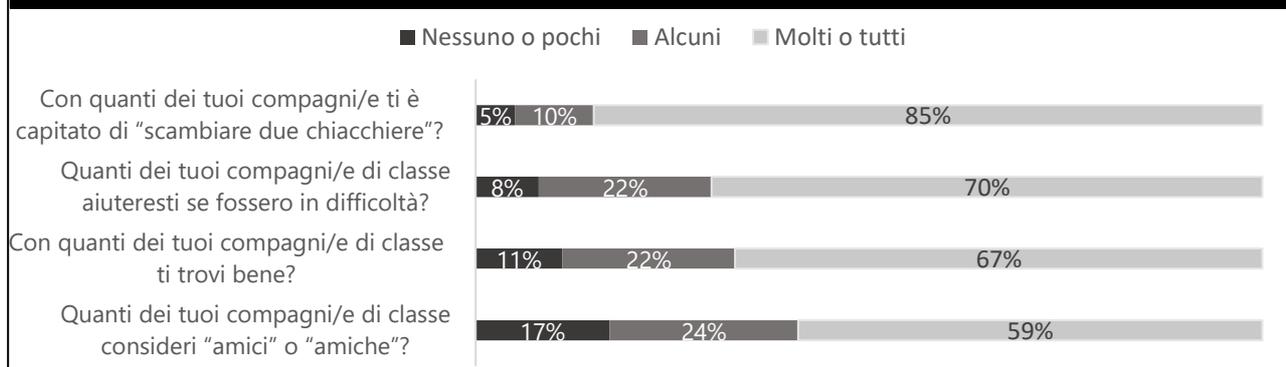


Grafico 5.5b . Il rapporto con i compagni di classe. – Secondarie di primo grado



Guardando alle risposte date e rappresentate nel grafico 5.5 (a e b), **la maggioranza di ragazze e ragazzi dichiara avere molti amici tra i compagni di classe**, confermando dunque l'importanza della scuola anche come luogo di socializzazione e creazione di amicizie. Emerge un minor numero di relazioni considerate "vere amicizie" tra i compagni nelle scuole secondarie rispetto che nelle primarie, forse anche per un significato più profondo attribuito al termine "amicizia" dai più grandi.

Già nel grafico si nota come sia comunque presente una quota, seppur ridotta, di alunne e alunni che dichiarano di sentirsi decisamente isolati in classe, tanto da non scambiare nemmeno quattro chiacchiere con i compagni e delle compagne.

Analizzando congiuntamente le risposte alle domande sulle relazioni con i compagni con quelle date alla domanda più generale su quanti amici si avessero al di fuori della scuola²⁴, è stato possibile individuare un gruppo di bambini, pari al 32% del totale (26% alle primarie e 33% alle secondarie), caratterizzati da poche e nulle relazioni amicali all'interno del gruppo classe e ridotte relazioni amicali fuori dalla scuola²⁵.

Particolarmente sole e soli appaiono le studentesse e gli studenti con cittadinanza non italiana: tra chi è nato in Italia il 42% ha poche relazioni amicali, percentuale che sale a quasi la metà di chi è nato all'estero (48%).

La situazione che sembra emergere è **un quadro in cui le difficoltà si cumulano e si concentrano sempre sugli stessi e così anche le poche relazioni amicali risultano essere correlate con le risorse socio-economiche e culturali familiari.** Quote più alte rispetto alla media di studenti e studentesse che hanno poche relazioni sociali si trovano tra chi non ha un posto tranquillo dove studiare (48%), tra chi non ha un computer (37%), tra chi non ha internet a casa (66%) e tra chi ha genitori che non vede mai leggere (48%).

²⁴ Un gruppo di amici, più gruppi di amici, vari amici ma non un gruppo, pochi amici, un solo amico/amica nessuno.

²⁵ Uno, pochi o nessun amico/a fuori da scuola.

La scuola sembra dunque mancare in parte il compito di costruire un ambiente davvero inclusivo che faciliti l'inserimento e la socializzazione di tutti i bambini e bambine, soprattutto di quelli che provengono da contesti di maggiore fragilità.

Parallelamente, come è facile immaginare, la maggioranza di chi ha pochi o nessun amico in classe dichiara di avere un basso benessere scolastico (53%), percentuale che scende al 27% tra chi ha molti amici.

6. Le competenze non cognitive di alunne e alunni

Per rilevare le competenze non cognitive di alunne ed alunni si è optato per un dato di auto-valutazione: nel questionario è stata quindi proposta una batteria di 13 domande relative ad alcune competenze non cognitive rispetto alle quali è stato chiesto a ragazze e ragazzi di auto-valutarsi dandosi un voto tra 1 (molto falso) e 10 (molto vero) rispetto ad ogni competenza.

Grazie ad un'analisi fattoriale sono stati individuati quattro distinti fattori che permettono di accorpare le singole competenze non cognitive in macro aree, come si può vedere nella tabella 5.1: quelle relative al senso di responsabilità ed alle capacità organizzative, le competenze relazionali, quelle relative alla consapevolezza e autonomia e il lavoro di gruppo.

Tabella 6.1. Le macro aree di competenze non cognitive individuate tramite l'analisi fattoriale.

Sono capace di finire in tempo i compiti che mi sono stati assegnati	RESPONSABILITÀ E CAPACITÀ ORGANIZZATIVE
Partecipo in modo attivo a quello che facciamo a scuola	
Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione	
Mi piace lavorare in gruppo	LAVORO DI GRUPPO
Sono capace di fare ricerche utilizzando strumenti diversi come i libri, i dizionari, internet	RESPONSABILITÀ E CAPACITÀ ORGANIZZATIVE
Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica	
Trovo sempre una soluzione quando mi succede qualcosa che non mi aspettavo	RELAZIONE
Vado più d'accordo con gli adulti che con quelli della mia età	
Accetto critiche e consigli	
Cerco di capire perché le persone si comportano in un certo modo	CONSAPEVOLEZZA E AUTONOMIA
Prima di provare a risolvere i problemi da solo, chiedo aiuto agli altri	
So quali sono le mie capacità e i miei limiti	
So come realizzare i miei obiettivi futuri	

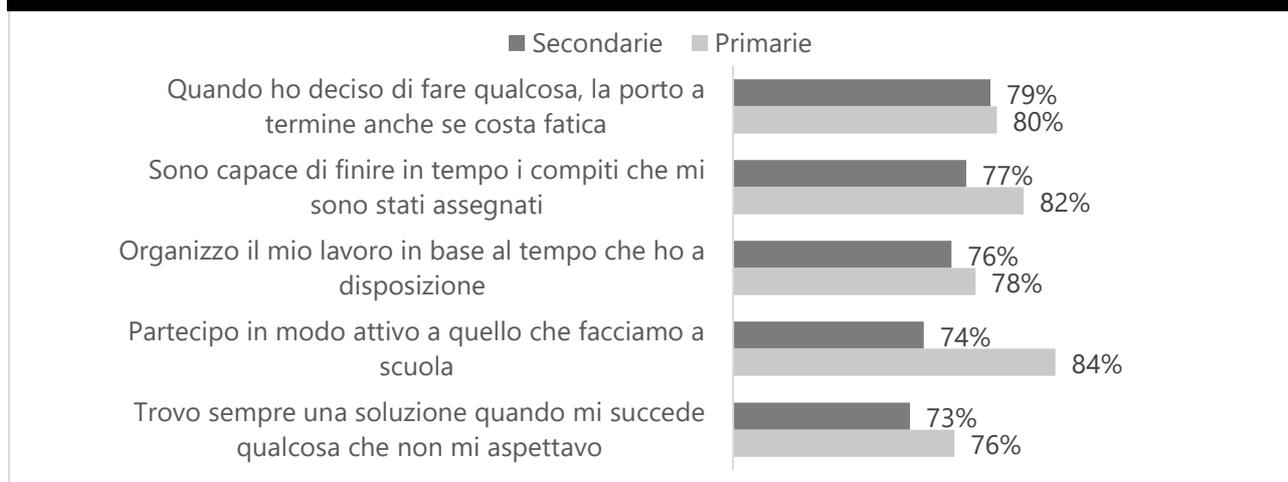
6.1. Responsabilità e capacità organizzative

Considerando le diverse variabili che compongono le competenze non cognitive relative a responsabilità e capacità organizzativa, gli studenti e le studentesse che ritengono di possederle²⁶, sebbene a diversi gradi, sono la maggioranza (sempre superiori al 70% nelle secondarie di I grado e quasi sempre superiori all'80% nelle primarie). La competenza dove le auto-valutazioni sono più basse in entrambi i cicli scolastici è il *problem solving*, mentre

²⁶ Coloro che rispondendo hanno indicato un punteggio uguale o superiore a 6.

per le altre competenze non cognitive sembrano esservi differenze più o meno marcate tra primarie e secondarie. **La competenza in cui la differenza tra i due cicli è più marcata è la partecipazione attiva alla classe**, dove nelle primarie la quota di valutazioni positive è 10 punti percentuali superiore a quella delle secondarie, mentre quella in cui le autovalutazioni sono sostanzialmente allineate è quella che potrebbe esser definita perseveranza (portare a compimento un termine anche se costa fatica), che è anche la competenza nella quale è più alta la quota di ragazzi e ragazze delle secondarie che si valuta positivamente.

Grafico 6.1. Le competenze relative all'area "Responsabilità e capacità organizzative"



Concentrandosi sul fattore "Responsabilità e capacità organizzative" possiamo individuare e descrivere i due gruppi "estremi" per quanto riguarda il livello di acquisizione di competenze relative a quest'area:

- 1) chi si colloca nel **primo gruppo** ha un **livello di acquisizione di queste competenze sensibilmente più basso rispetto ai coetanei**;
- 2) chi è nel **quarto gruppo** ha un **livello di acquisizione delle competenze sensibilmente più alto**²⁷.

Analizzando le caratteristiche di studenti e studentesse appartenenti al primo e al quarto gruppo emergono alcune variabili che sembrano avere un effetto frenante sull'acquisizione delle competenze relative a responsabilità e capacità organizzative.

Avere cittadinanza non italiana ed essere nati all'estero sembra incidere in modo particolarmente negativo, tanto che quasi la metà (47%) di ragazze e ragazzi con cittadinanza non italiana nati all'estero appartiene al gruppo che ha un livello più

²⁷ Per l'individuazione dei gruppi, sono stati analizzati i punteggi fattoriali individuali che consentono di dividere gli studenti e delle studentesse in 4 gruppi di uguale dimensione (quartili) che li classificano in relazione al loro punteggio. Chi si trova nel 1° quartile ha i punteggi fattoriali più bassi, chi si trova nel 4° quartile e ha i punteggi più alti.

basso; l'effetto sembra scomparire per i cittadini non italiani nati in Italia che si trovano nel primo gruppo in proporzione simile a quella dei coetanei italiani (25%).

Allo stesso modo **si trovano maggiormente nel primo gruppo coloro che non hanno un posto tranquillo dove studiare (50%) e chi ha a disposizione limitati mezzi e scarse condizioni per lo studio**: tra chi ha solo 1 mezzo sui 3 considerati nel questionario (pc, internet, spazio tranquillo) il 41% appartiene al primo gruppo, parallelamente solamente il 16% di chi non ha mezzi adatti allo studio riesce a totalizzare i punteggi più alti e a trovarsi quindi nel quarto gruppo, contro il 31% di chi li ha tutti e tre.

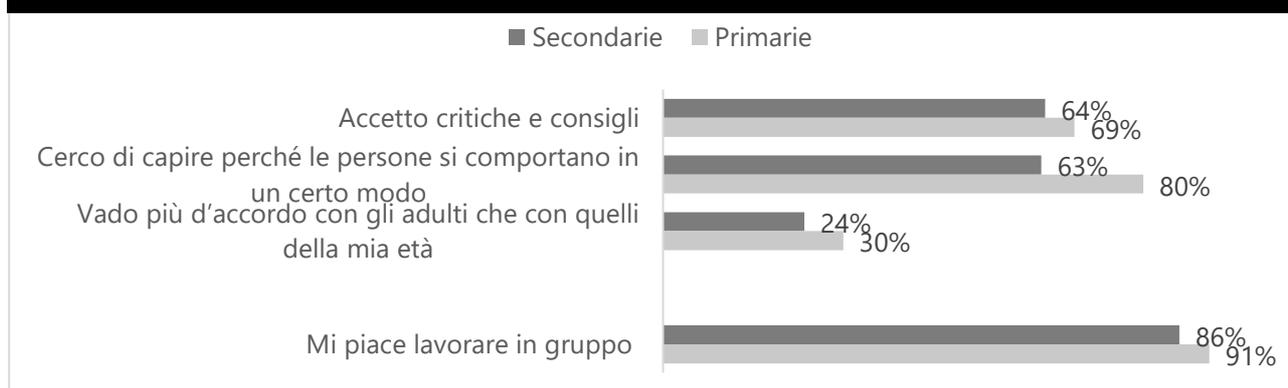
Guardando agli aspetti relativi alla vita scolastica, emerge che **chi ha un basso benessere scolastico sembra avere anche minori competenze di responsabilità e capacità organizzative** (il 36% totalizza punteggi bassi, contro il 14% di chi sta molto bene a scuola). Gli studenti e le studentesse tra i quali prevalgono meccanismi di regolazione allo studio interni si trovano maggiormente nel quarto gruppo (35%) rispetto a chi ha bassa autoregolazione (16%) e a chi ha una motivazione allo studio legata prevalentemente a fattori esterni (13%).

6.2. Relazione con gli altri e lavoro di gruppo

Per quanto riguarda le competenze relazionali emerge nuovamente una quota maggiore di autovalutazioni positive tra chi frequenta le scuole primarie che tra chi frequenta le secondarie di I grado. Emerge una differenza particolarmente marcata (+11 punti percentuali) nell'item che rimanda all'empatia²⁸ mentre sembra più attenuata per quanto riguarda la capacità di accogliere critiche e consigli.

Molto elevate in entrambi i cicli scolastici le autovalutazioni relative al lavoro di gruppo, dove il voto medio è superiore all'8 sia nelle secondarie che nelle primarie.

Grafico 6.2. Le competenze relative all'area "Relazione con gli altri" e "lavoro di gruppo"



Le competenze relazionali non sembrano essere particolarmente condizionate dalle variabili socio-economiche e culturali delle famiglie d'origine, se non per la variabile

²⁸"Cerco di capire perché gli altri si comportano in un determinato modo".

relativa al provenire da un paese straniero. I ragazzi e le ragazze con cittadinanza non italiana nati all'estero sembrano infatti aver sviluppato maggiori competenze relazionali rispetto ai compagni e alle compagne italiani e rispetto ai coetanei con cittadinanza non italiana ma nati in Italia, tanto che il 31% di loro appartiene al quarto percentile rispetto al 27% degli italiani e al 23% dei non italiani nati in Italia.

Sebbene alunne e alunni non italiani nati all'estero abbiano punteggi più alti nel fattore relativo alle competenze relazionali, questo non sembra tradursi in un'altrettanta facilità al lavoro di gruppo, che sembra invece penalizzarli: il 34% si colloca nel quartile più basso per quanto riguarda questa competenza.

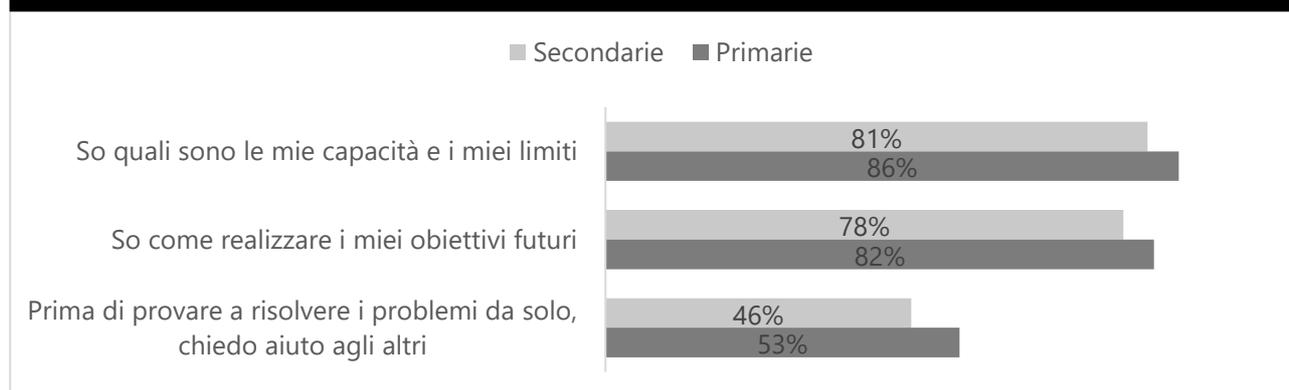
Particolarmente in difficoltà nel lavoro di gruppo anche chi ha poche relazioni amicali (il 42% si colloca nel primo gruppo contro il 17% di chi ha molte relazioni amicali) e chi ha un basso benessere scolastico (in questo caso è il 35% ad appartenere al primo gruppo rispetto al 17% di chi sta bene a scuola).

6.3. Consapevolezza e autonomia

A livello di consapevolezza rispetto al proprio futuro ed alle proprie potenzialità e limiti emerge una sostanziale equivalenza tra studenti e studentesse di entrambi i cicli, che sembrano avere le idee piuttosto chiare.

Tuttavia, **circa la metà dichiara di appoggiarsi ad altri prima di provare a risolvere i problemi da sé, segno probabilmente sia di una certa debolezza nell'area del *problem solving* (come già emerso) che di un limitato livello di autonomia.**

Grafico 6.3. Le competenze relative all'area "consapevolezza e autonomia"



Nuovamente, come per le competenze relazionali, **i ragazzi e le ragazze che hanno vissuto sulla propria pelle un cambiamento di paese, sembrano avere acquisito maggiori competenze in termini di consapevolezza e autonomia:** il 34% si colloca nel gruppo che

totalizza punteggi più alti (i cittadini non italiani nati in Italia in questo gruppo sono il 25% e gli italiani il 23%).

6.4. Le competenze non cognitive – Una misura di sintesi

Come abbiamo visto le competenze non cognitive non sono un *unicum* che cresce in modo omogeneo e ciascuno può aver sviluppato particolarmente un'area di competenza e parallelamente essere molto immaturo in un'altra. Tuttavia guardando alle competenze non cognitive nel loro complesso – attraverso l'analisi sintetica – è possibile individuare più chiaramente la presenza o meno di correlazioni tra l'acquisizione di competenze non cognitive da parte di studenti e studentesse e le loro caratteristiche socio-demografiche, le abitudini culturali e le variabili relative al loro modo di stare e vivere la scuola. Per questa ragione, è stata utilizzata una misura sintetica che permette di individuare i due gruppi più estremi: 1) chi ha maturato competenze non cognitive sotto la media in molte o tutte le competenze valutate; 2) chi risulta aver maturato tali competenze in modo decisamente superiore alla media.

Tabella 6.2. correlazioni tra sviluppo competenze non cognitive e altre dimensioni rilevate nel questionario.

	correlazione con la variabile sintetica di acquisizione delle competenze non cognitive (<i>rho di Spearman</i>)*
Benessere scolastico (variabile sintetica)	0,304
Relazioni amicali (variabile sintetica)	0,268
Autoregolazione interna come leva allo studio	0,237
Numero di mezzi per studiare a disposizione (spazio tranquillo, pc, internet)	0,162
Frequenza di lettura di libri o un fumetto (non per scuola)	0,157
Numero di attività culturali svolte con familiari e amici	0,148
Non c'è nessuno che mi aiuta a fare i compiti se ne ho bisogno	-0,129
Numero posti frequentati nel tempo libero	0,123
Genere (1=maschio, 2=femmina)	0,109
C'è qualcuno in famiglia che mi aiuta a fare i compiti se ne ho bisogno	0,107
Tempo passato a giocare al computer o ai videogiochi	-0,105

*livello di significatività 0,01 a due code

In tabella 5.2 sono mostrate le variabili che risultano correlate (*rho di Spearman* con livello di significatività 0.01 a due code²⁹) alla variabile sintetica relativa al grado di acquisizione delle competenze non cognitive nel complesso.

Come si può vedere, **gli aspetti legati alla scuola e al modo di relazionarsi con essa (modalità di studio) e di viverla (relazioni amicali) sembrano quindi essere i tre elementi più legati all'acquisizione di competenze non cognitive**³⁰. Importante notare che oltre agli aspetti già emersi come la disponibilità di un luogo tranquillo dove studiare, compare anche l'abitudine alla lettura di ragazze e ragazzi – **chi legge di più ha anche più competenze non cognitive** – e una correlazione inversa con la frequenza di gioco ai videogiochi – **chi gioca più frequentemente ha anche sviluppato minori competenze non cognitive** – e con l'assenza di aiuti a casa per fare i compiti (**chi non ha a disposizione nessun aiuto per i compiti ha anche minori competenze non cognitive**).

²⁹ Nota alla lettura: il coefficiente di correlazione di Spearman assume i valori tra - 1 e + 1 indicando nel segno e nel valore il tipo e la forza della correlazione. Il segno + indica una correlazione direttamente proporzionale, il segno - indica una correlazione inversamente proporzionale; valori di rho vicini ad 1 indicano una correlazione perfetta, il valore rho=0 molto vicino a 0 indica una correlazione nulla.

³⁰ Benessere scolastico, inserimento nel gruppo classe e motivazione allo studio basata su fattori interni fanno registrare un valore rho più elevato rispetto alle variabili socio-demografiche o a quelle relative alle abitudini culturali o alle caratteristiche del proprio nucleo familiare, che sebbene risultino anch'esse correlate, registrano un valore relativo all'intensità della correlazione più basso.

7. Correlazioni tra le dimensioni analizzate e i risultati scolastici

Come si è detto nella descrizione della metodologia nel capitolo 3, è stato possibile analizzare le risposte di ragazzi e ragazze al questionario anche alla luce dei loro risultati scolastici, prendendo come riferimento i voti di fine anno di tutte le materie dell'anno precedente a quello in cui è stata condotta l'indagine.

Per necessità di sintesi nel report si è deciso di non riportare i risultati delle correlazioni tra tutte le variabili di cui si è appena trattato e i voti per singola materia. Si farà riferimento esclusivamente alla media dei voti, che ben rappresenta e sintetizza le dinamiche di correlazione tra variabili che emergono rispetto ai voti delle singole materie.

Per quanto riguarda le classi quinte delle scuole primarie le competenze non cognitive che afferiscono all'area "responsabilità e capacità organizzative" risultano particolarmente correlate con i risultati scolastici, mentre le altre aree di competenze non cognitive non sembrano essere correlate.

Tabella 7.1. Dimensioni del questionario che risultano correlate positivamente con l'andamento scolastico (media voti) per ordine di importanza – scuole primarie

dimensioni questionario	valore Rho di Spearman relativo alla correlazione con la media voti PRIMARIE
competenze non cognitive area "responsabilità e capacità organizzative"	0,386
aver frequentato la scuola dell'infanzia	0,378
non aver mai bisogno di aiuto per fare i compiti a casa	0,227
Frequenza di lettura di libri o un fumetto (non per scuola)	0,181
avere cittadinanza italiana (piuttosto che non esserlo)	0,176
frequenta Centro sportivo/palestra/piscina	0,160
Sono capace di fare ricerche utilizzando strumenti diversi come i libri, i dizionari, internet	0,155

*La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Particolarmente correlato alla media dei voti anche **l'aver frequentato la scuola d'infanzia, mentre risultano correlate, sebbene con intensità minore, le abitudini di lettura di ragazze e ragazzi, la frequenza di frequentazione dei luoghi per la pratica sportiva e le abilità nel far ricerca utilizzando diverse fonti.**

Una nota particolare la merita la variabile relativa alla cittadinanza: **l'aver la cittadinanza italiana (piuttosto che non averla) risulta correlato positivamente con l'andamento scolastico**, confermando dunque lo svantaggio, già emerso nel corso del report, degli studenti e delle studentesse con nazionalità non italiana.

Sono poi presenti alcune variabili in cui si registra una correlazione inversa (all'aumentare di una diminuisce l'altra o viceversa). Si tratta della motivazione allo studio legata alla possibilità di ricevere un premio e più in generale ai fattori di autoregolazione esterna,

dell'età (essendo solo le classi quinte possiamo immaginare sia un effetto dato da bambini e bambine che hanno perso uno o più anni scolastici) e del ricevere aiuti per i compiti a casa da persone esterne alla famiglia.

Tabella 7.2. Dimensioni del questionario che risultano correlate negativamente con l'andamento scolastico (media voti) per ordine di importanza – scuole primarie

dimensioni questionario	valore Rho di Spearman relativo alla correlazione con la media voti PRIMARIE*
Perché se vado bene a scuola potrei ricevere un premio	-0,217
Età	-0,210
fattore autoregolazione esterna (variabile sintetica)	-0,170
riceve aiuti esterni alla famiglia per i compiti a casa	-0,159

*La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Per quanto riguarda le scuole secondarie di I grado si conferma la centralità dell'acquisizione delle competenze non cognitive nell'area "responsabilità e capacità organizzative". Ma è interessante notare che emerge un **maggior numero di variabili correlate con l'andamento scolastico** e che alcune caratteristiche socio-demografiche, quali ad esempio **il genere e le abitudini culturali del nucleo familiare acquistano di importanza o intensità** rispetto alla variabile considerata in confronto con la scuola primaria.

Per quanto riguarda la correlazione con la cittadinanza, ad esempio, il valore rho evidenzia una correlazione più intensa rispetto che nelle scuole primarie, come a confermare un acuirsi dello svantaggio degli studenti e delle studentesse con nazionalità non italiana.

Parallelamente **risultano correlate positivamente ai voti di fine anno** le variabili inserite come *proxy* delle risorse culturali del nucleo familiare: **la frequenza dei libri letti dai genitori e il numero di attività culturali svolte con famiglia o amici nel tempo libero. Correlazione positiva anche per quanto riguarda le abitudini individuali di lettura e la pratica sportiva.** Infine, sempre guardando a ciò che avviene fuori da scuola, **è presente una correlazione tra voti e il poter disporre di aiuti in famiglia per i compiti a casa e con il passare del tempo il pomeriggio con i nonni.** Così come emerge una correlazione inversa con il non aver nessun aiuto per i compiti.

Sebbene sia forse poco più di una conferma di meccanismi già noti, questo dato dovrebbe far particolarmente riflettere alla luce del periodo trascorso a causa dell'emergenza COVID-19. Negli ultimi mesi, infatti alle famiglie è stato delegato un ruolo importante nel supporto e accompagnamento alla didattica a distanza, che potrebbe aver acuito drasticamente l'effetto di questi elementi legati alla vita in famiglia, in termini di capacità nell'aiuto e disponibilità di tempo da dedicare ai ragazzi e alle ragazze da parte dei familiari).

Tabella 7.3. Dimensioni del questionario che risultano correlate positivamente con l'andamento scolastico (media voti) per ordine di importanza - scuole secondarie di primo grado

dimensioni questionario	valore Rho di Spearman relativo alla correlazione con la media voti SECONDARIE*
competenze non cognitive area "responsabilità e capacità organizzative"	0,395
aver cittadinanza italiana (piuttosto che non averla)	0,238
benessere scolastico	0,217
fattore di autoregolazione allo studio interno	0,214
frequenza di frequentazione di centro sportivo/ palestra/ piscina	0,211
frequenza lettura libri dei genitori	0,174
non aver bisogno di aiuto per i compiti a casa	0,159
avere aiuto in famiglia in caso di bisogno per i compiti a casa	0,158
Quanti dei tuoi compagni/e di classe aiuteresti se fossero in difficoltà?	0,157
frequenza del fare sport	0,154
numero di attività culturali svolte con famigli o amici nel tempo libero	0,146
Frequenza di lettura di libri o un fumetto (non per scuola)	0,145
Trovo sempre una soluzione quando mi succede qualcosa che non mi aspettavo	0,144
il pomeriggio quando sei a casa, di solito sei... Con i nonni	0,138
(a scuola) mi sono sentito/a bene	0,123
genere (1=maschio) (2=femmina)	0,113

*La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Guardando ai ragazzi e al loro rapporto con la scuola emerge un maggior legame, rispetto alle primarie, tra esiti scolastici modalità con le quali ci si rapporta allo studio e si vive la scuola: l'analisi conferma anche nel territorio del rhodense quanto già raccontato dalla letteratura e riportato nel capitolo 6, cioè **la presenza di una relazione tra benessere scolastico e voti a fine anno, così come tra il livello di interiorizzazione di meccanismi di regolazione allo studio basati su vincoli interni, piuttosto che esterni e esiti scolastici.**

La motivazione allo studio legata alla paura di una punizione risulta infatti correlata negativamente ai voti scolastici, come a dire che il metodo del "bastone – carota" non solo è inefficace nel lungo periodo ma addirittura controproducente.

Tabella 7.4. Dimensioni del questionario che risultano correlate negativamente con l'andamento scolastico (media voti) per ordine di importanza - scuole secondarie di primo grado

dimensioni questionario	valore Rho di Spearman relativo alla correlazione con la media voti SECONDARIE
riceve aiuti esterni alla famiglia per i compiti a casa	-0,210
non aver nessuno che può aiutare in caso di bisogno con i compiti	-0,138
(studio) perché se vado male a scuola rischio una punizione	-0,156

*La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

8. Discussione

Concludere per riaprire

Esplorare la povertà educativa significa considerare molteplici fattori che consentono o precludono ai minori di vivere una vita piena, operare delle scelte autonome, crescere intellettualmente, avere opportunità di intraprendere percorsi di studio e di lavoro indipendentemente dal proprio background familiare.

La condizione di povertà educativa non è data *solo* dall'andare male a scuola o dal non suonare uno strumento musicale. La povertà educativa non è *solo* non avere a disposizione uno spazio per studiare o leggere un libro all'anno. La povertà educativa riguarda le conseguenze sulla vita dei minori del concatenarsi e rafforzarsi di tutte queste condizioni. Per studiarla bisogna considerare tutti questi elementi insieme e misurarli: chiedere ai minori se leggono, come stanno a scuola, perché studiano. Significa raccogliere informazioni su come vanno a scuola, chi li aiuta con i compiti e quali competenze non cognitive hanno sviluppato. Ma per essere in grado di intervenire in ottica di contrasto, è necessario anche comprendere cosa, tra questi elementi, può fare la differenza e in che modo sono legati tra loro: chi ha origine italiana va meglio a scuola? Chi legge di più va meglio a scuola? E così via.

Questo lavoro si è concentrato sui primi due passaggi: raccogliere le informazioni e analizzarle. Ha fornito un quadro descrittivo delle condizioni di povertà educativa minorile nel rhodense. Sono state fatte delle domande ai minori, e sono state analizzate le risposte insieme al loro andamento scolastico, osservando alcune correlazioni.

Sono stati considerati diversi fattori: dagli apprendimenti scolastici alle competenze cognitive, passando per le opportunità di partecipazione ad attività culturali e sportive e al benessere scolastico. La ricerca si è concentrata da un lato, sui alcuni fattori individuali e familiari che possono contribuire a creare e accrescere le disuguaglianze tra pari – il genere, il background migratorio, le risorse culturali della famiglia – ma su cui le agenzie educative faticano a intervenire. Dall'altro, ha considerato i fattori che giocano un ruolo fondamentale per gli studenti resilienti, ovvero chi, pur appartenendo a categorie svantaggiate, riesce comunque ad avere successo.

Se è vero infatti che le radici delle disuguaglianze educative affondano nel background socio-economico e culturale del minore e sono ancora ben salde nel sistema scolastico italiano, è vero anche che ciò che accade nel contesto scolastico in termini di motivazione allo studio, sperimentazione di differenti modalità relazionali, benessere e acquisizioni di competenze non misurabili con i voti scolastici, non è del tutto secondario. Al contrario, essendo stati indicati come possibili fattori protettivi nella cosiddetta resilienza educativa, posso diventare proprio quegli aspetti su cui diventa possibile agire, in ottica di diminuzione delle disuguaglianze e contrasto alla povertà educativa.

Gli esiti delle analisi condotte sono molto coerenti con ciò che è noto sulla povertà educativa in Italia. Non per questo sono meno importanti. Al contrario, dati alla mano, permettono di prendere atto di qual è la situazione con cui ci si confronta in questo momento e di aprire nuovi interrogativi. Infatti, se in questo lavoro non possiamo spingerci oltre questa fotografia dell'oggi – non possiamo individuare le *cause* del fenomeno – dagli esiti della ricerca possiamo formulare ulteriori domande. Non saranno conclusive ma, al contrario, potranno stimolare il ragionamento futuro, spingendo chi, tutti giorni, lavora nelle scuole e con le scuole a trovare soluzioni nuove a problemi radicati.

Vediamole.

Andiamo bene a scuola! Come?

I voti contano, le valutazioni intermedie e finali per materia contano ancora, per lo meno se li si considera una misura sintetica delle competenze cognitive acquisite da chi frequenta la scuola. Il loro peso aumenta man mano che si va verso gli ordini di scuola superiori. Se ho un'insufficienza in matematica questo suggerisce a chi guarda che qualcosa non sta funzionando nell'apprendimento di questa materia. Se ho un 10 in italiano, questo suggerisce che va tutto molto bene.

È tutto così semplice? Come funziona il sistema di valutazione con voto numerico alle primarie e alle secondarie di I grado? Guardare i voti è un buon metodo per capire se l'alunno o l'alunna ha acquisito competenze in italiano, matematica, inglese, musica, scienze e così via?

Se le competenze cognitive sono un aspetto centrale del percorso educativo dei minori e delle minori, i risultati della ricerca ci indicano alcuni fattori che sono legati positivamente ai voti, se aumenta l'uno aumenta anche l'altro.

I dati ci dicono che per chi è iscritto in quinta elementare, per andare bene a scuola sembra contare aver sviluppato le competenze cognitive legate alla responsabilità e alle capacità organizzative, aver frequentato la scuola d'infanzia, le abitudini di lettura, il frequentare abitualmente luoghi per la pratica sportiva e le abilità nel far ricerca utilizzando diverse fonti. Per andare bene a scuola nelle secondarie di I grado continuano a contare le competenze non cognitive nell'area responsabilità e capacità organizzative, ma entrano in gioco molti più fattori che risultano in qualche modo concatenati all'andamento scolastico.

Nel passaggio alla secondaria il quadro si fa più complesso. Perché?

Le competenze non cognitive legate alla responsabilità e alla capacità organizzative hanno un ruolo centrale. Essere in grado di finire in tempo i compiti assegnati, partecipare attivamente in classe, organizzare il proprio lavoro in base al tempo a disposizione, avere abilità di *problem solving* non sono aspetti slegati dall'aver buoni voti. Rispetto ad avere

queste competenze, sembra incidere in modo particolarmente negativo l'aver la cittadinanza non italiana.

Le maggiori difficoltà nell'acquisire le competenze legate alla responsabilità e alla capacità organizzative di alunni e alunne non italiani potrebbero essere legate alla minore socializzazione al sistema scolastico italiano, al modo in cui è scandito il lavoro a scuola e a casa? O potrebbe dipendere dalle modalità con cui viene stimolata la partecipazione in classe e alle difficoltà linguistica? Si tratta, come ogni competenza, di qualcosa che si acquisisce, è possibile lavorarci a scuola? Come?

Per andare bene a scuola alle secondarie di I grado, alcune caratteristiche socio-demografiche, come il genere e le abitudini culturali del nucleo familiare (lettura, attività culturali e sportive) sembrano acquistare di importanza o intensità. I ragazzi leggono meno delle ragazze, i ragazzi e le ragazze delle scuole secondarie di I grado leggono meno di chi è iscritto alla primaria. Nelle famiglie in cui crescono, meno della metà vede i propri genitori leggere. E nelle famiglie in cui i genitori leggono più spesso, anche i figli e le figlie lo fanno. Sono le stesse persone che non solo partecipano a e fruiscono di attività culturali più spesso, ma suonano più spesso anche uno strumento musicale e fanno corsi extra-scolastici. Abbiamo quindi studenti e studentesse inseriti in contesti familiari dove il sistema di offerte e proposte culturali trova terreno più fertile. Per loro si cumulano possibilità e attività. Altri invece, dove il contesto familiare è meno fertile, fanno più fatica a trovare le risorse per appassionarsi autonomamente ad alcune attività.

Se fare attività culturali con la famiglia e leggere, sono collegati tra loro virtuosamente e lo sono anche con l'andamento scolastico, in che modo la scuola può sopperire a colmare le lacune che sono associate ad alcuni contesti familiari più deprivati?

Lasciando le primarie, inizia a contare di più il modo in cui ci si rapporta allo studio e si vive la scuola. Si conferma la presenza di una relazione tra benessere scolastico e voti di fine anno, così come con il livello di interiorizzazione di meccanismi di regolazione allo studio basati su vincoli interni. Se si studia per se stessi e perché "piace", si va meglio a scuola. Viceversa, la motivazione allo studio legata alla paura di una punizione risulta correlata negativamente ai voti scolastici. Il metodo del "bastone – carota" non solo è inefficace nel lungo periodo ma addirittura controproducente. Sarebbe quindi importante avviare una riflessione su come mantenere alto il livello di ingaggio nello studio legato al piacere dell'imparare così come al piacere dello stare a scuola che appaiono entrambi elementi che si perdono in parte nel passaggio dalle primarie, immaginando ad esempio di sperimentare nuove strategie per potenziare anche nelle secondarie di primo grado modalità più ludiche dell'apprendimento.

Nel passaggio alla secondaria di I grado, la scuola inizia a fare più fatica nel garantire uguali opportunità? Si lavora meno proprio su quei fattori che consentirebbero di superare le disuguaglianze familiari o farle essere meno dirimenti? Cosa succede quando si sposta l'attenzione su come stanno studenti e studentesse – si stimolano le relazioni e il benessere –

e si continua a lavorare sulla loro motivazione ad apprendere? Cosa di buono dalle primarie può continuare ad essere curato anche mentre le classi crescono in età?

Rispetto a tutti gli elementi che contano nell'andare a comporre un quadro di opportunità educative, gli studenti e le studentesse con background migratorio si trovano più spesso dei loro coetanei italiani nei gruppi svantaggiati. In particolare quando si considerano coloro che sono nati all'estero e che quindi potrebbero essere stati socializzati a un altro ambiente o a un altro sistema scolastico prima di arrivare in Italia. Sembra particolarmente importante sottolineare che questo gruppo di alunni e alunne presenta profili di svantaggio anche in ciò che prescinde dal proprio background familiare. Infatti, oltre allo svantaggio legato a risorse culturali familiari – meno spazi e mezzi per lo studio, meno attività culturali, meno lettura – senz'altro non sorprendenti e legate all'inserimento delle famiglie di origine immigrata nelle posizioni meno privilegiate e alle difficoltà linguistiche, chi viene da un altro paese sta meno bene a scuola, pare avere ridotte relazioni amicali sia in classe che a scuola e ha acquisito meno competenze non cognitive. Si tratta quindi di aspetti dove la provenienza nazionale dovrebbe contare meno, se non nulla, e su cui soprattutto la scuola potrebbe giocare un ruolo fondamentale.

L'inserimento e la socializzazione di tutti e tutte diventa importante anche e soprattutto per far *andare bene* a scuola chi proviene da contesti più fragili, dove non si parla bene l'italiano come lingua seconda, dove si hanno meno amici appena si arriva in Italia, dove non si trovano in giro per una piccola casa libri o giornali.

La scuola e le classi sono un ambiente inclusivo anche per chi non può contare sulle risorse familiari? In che modo si può far appassionare allo studio chi dello studio ne sente parlare solo in ottica di premio e punizione? Come si possono dotare studenti e studentesse di strumenti per riuscire a organizzare il proprio tempo e a risolvere i problemi, a prescindere che ci sia qualcuno a casa ad aiutarli?

Queste le domande che restano sul tavolo e che invitano a riaprire una discussione e un confronto che parta dalle scuole, ma che coinvolga tutta la comunità educante nella ricerca di risposte concrete e sperimentabili.

Se la povertà è un processo

Non si è poveri, lo si diventa. Solo se la guardiamo così, la povertà – anche quella educativa – ci chiama in causa, non è lontana e definitiva, come una sentenza, ma una condizione evitabile o reversibile, su cui la collettività ha responsabilità, e potere. Ripensiamo ai compagni di classe, anni dopo: alcuni hanno seguito il destino che già allora sembrava scritto, ma altri hanno riservato sorprese, diventando quello che non ci si sarebbe aspettato. Come fanno le vite a curvare, questa è la domanda: il progetto si chiama 'Reagenti', cerchiamo gli elementi chimici che danno quell'esito sorprendente.

La ricerca ha fornito la mappa di quelli che si chiamano fattori di protezione e fattori di rischio, elementi facilitanti o precipitanti: li conosciamo, li riconosciamo, i dati confermano le attese, teniamoli presente, per capire su quali investire, e quali limitare. Il linguaggio usato però è quello probabilistico, ovvero non deterministico, non siamo per fortuna nel campo delle relazioni causa-effetto, perché non è certo che se i tuoi genitori sono stranieri o non leggono libri, se tu non hai una stanza per te o non frequenti corsi pomeridiani di musica abbia un destino segnato, anche se è molto probabile che... Come possiamo evitarlo?

Torniamo alla prospettiva di un bambino, il rito di ingresso in classe prevede di solito l'appello, fatto per cognomi: teniamolo presente, noi non scegliamo di nascere, non scegliamo i genitori, i fratelli e le sorelle, il Paese, la città e il quartiere in cui siamo, la casa e la scuola in cui andiamo, i compagni di classe e gli insegnanti. Quel cognome dice tutto quello che siamo per origine – che non abbiamo scelto, cui non abbiamo contribuito, che ci piaccia o no – e poi per fortuna c'è il nome, la nostra unicità, la scommessa aperta, la possibilità di non essere solo un discendente. Abbiamo nei loro confronti quell'attenzione al nome, alla loro singolarità, o siamo invece condizionati dal cognome, dallo sfondo di quel primo piano? Ricordo un focus group con studenti di un istituto tecnico in cui un ragazzo mi disse: 'ma come posso impegnarmi in una materia quando l'insegnante non sa ancora come mi chiamo?'. In un lavoro di ricerca sulle carriere formative degli allievi nelle scuole del Comune di Milano non pubblicato, verificammo che, a parità di voto in uscita al cosiddetto esame di terza media, il consiglio orientativo rivolto a ragazzi e ragazze con background migratorio schiacciava i percorsi verso il basso rispetto ai coetanei italiani, ovvero istituto tecnico anziché liceo, formazione professionale anziché istituto tecnico (Codici 2012). A domanda diretta, la risposta degli insegnanti era, in buona fede, legata alla preoccupazione sulla famiglia, cioè al timore che questa non potesse supportare un percorso di studi più impegnativo: si guardava al nome o al cognome, al primo piano o allo sfondo?

Il dato interessante veniva poi dalle scelte davvero fatte, perché qualcuno di loro non seguiva il consiglio dell'insegnante e tentava la scuola più impegnativa: erano per esempio alcuni ragazzi di origine filippina, che a Milano vivono spesso a contatto coi ceti più abbienti perché i genitori tengono le portinerie dei palazzi signorili o fanno da colf a famiglie benestanti, quindi respirano un'altra aria, intuiscono che la scuola frequentata può predeterminare il tuo destino, anche solo per le relazioni che coltivi, le opportunità che si aprono, non solo per i

risultati che conseguì. E poi c'erano genitori che trasgredivano il consiglio 'verso il basso', scartavano per il figlio l'opzione suggerita, più impegnativa, perché sentivano l'urgenza dell'inserimento lavorativo, del suo contributo al reddito familiare.

L'Italia è il Paese in Europa in cui è più forte la trasmissione intergenerazionale dello status d'origine, della condizione socio-economica di partenza (Galeotto 2016): per dirla semplicemente, i figli di operai hanno un'elevata probabilità di diventare loro stessi operai e molto bassa di fare gli imprenditori, viceversa per i figli degli imprenditori. La cosa interessante è che a domanda diretta sulle scelte post diploma ragazzi e ragazze dichiarano di aver scelto liberamente, è solo analizzando le correlazioni statistiche sui grandi numeri fra le scelte dei figli e la condizione dei genitori si scopre la catena trasmissiva (Pocaterra 2005). Cosa succede? È probabile che i genitori non impongano scelte, ma che tu, da figlio, percepisca un diverso margine di errore, di non poter contare su ripetizioni e scuole di recupero, di sentire spesso la sirena di un parente che si dice pronto ad accoglierti in officina o in negozio, di vivere quotidianamente la carenza di denaro e le tue minor risorse, così da voler rimediare quanto prima...

Insomma, nei discorsi di cena e dopo cena si scrivono capitoli importanti di quei destini. Ma anche a scuola, quando si affidano parti rilevanti di studio ai compiti a casa, soprattutto nei primi anni, non si fa che rimandare alle condizioni di origine la possibilità di progredire, cioè si scavano le tracce delle disuguaglianze di partenza, lì dove i genitori non possono aiutare – per questioni di lingua, competenze, tempo, clima familiare – lì dove mancano gli spazi domestici. Basterebbe investire di più nello studio in classe, o - se proprio ci si vuole affidare ai compiti a casa - allestire gruppi misti per i compiti insieme, negli spazi della scuola.

Un lavoro di ricerca italiano svolto nel 2018 e divenuto celebre nella comunità scientifica internazionale ha misurato il peso del talento e del caso nelle biografie individuali, arrivando a constatare il ruolo determinante della fortuna nei percorsi di successo (Pluchino et al., 2018), in altre parole l'illusione del primato dell'intelligenza e del merito nei nostri destini. I ricercatori hanno dimostrato che tendiamo a sottovalutare il peso dei fattori esterni e cadiamo in quella che chiamano una 'meritocrazia ingenua', cioè premiare di più chi si presenta alla prova 'già premiato': un successo, che può essere casuale, innesca quindi una catena di ulteriori premi, mentre chi per sfortuna non ha potuto dimostrare il suo valore non emerge. Fuori dal modello e dentro i contesti reali, non è forse vero che agli esami in università o nei passaggi scolastici da un ciclo all'altro abbiamo visto spesso 'la scia' della media con cui ci presentavamo alla nuova prova? E, molto banalmente, se le carriere scientifiche si basano sulle pubblicazioni, l'abitudine a citare gli articoli di più autori in ordine alfabetico, usando dopo il primo la dicitura 'et al.', non avvantaggia forse chi casualmente ha il cognome che corrisponde alle prime lettere dell'alfabeto?

Quell'indagine ci lascia un suggerimento importante, in termini di politiche e strategie micro di intervento, che potremmo riassumere nell'idea di 'fare tante partite e rimescolare sempre le carte': per ridurre l'effetto del caso e scoprire i talenti, i tanti talenti possibili, dobbiamo moltiplicare le opportunità, diversificare le esperienze, 'distribuire a pioggia gli investimenti'

dicono i ricercatori contro il credo comune dei concorsi, ed evitare di guardare i voti in ingresso, le medie precedenti, i titoli di partenza.

Ecco, se guardiamo alla povertà come ad un processo e non ad uno stato irrimediabile, se crediamo giusto che ad ognuno siano date le sue chance al di là delle condizioni di origine, dobbiamo cercare reagenti come quelli esemplificati, azioni possibili che dentro e fuori la scuola sovvertano i destini assegnati dai cognomi di partenza, dal reddito familiare, dalla casa o dal quartiere di provenienza.

Bibliografia

Alivernini, F., Lucidi, F., & Manganelli, S. (2011). Psychometric properties and construct validity of a scale measuring self-regulated learning: Evidence from the Italian PIRLS data. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 442–446. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.118>

Alivernini, F., & Manganelli, S. (2015). First Evidence on the Validity of the Students' Relatedness Scale (SRS) and of the School Well-being Scale (SWS). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205(November), 287–291. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.079>

Alivernini, F., & Manganelli, S. (2016). The classmates social isolation questionnaire (CSIQ): An initial validation. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 264–274. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1152174>

Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: Concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2017(15), 21–52. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-aliv>

Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., Di Leo, I., & Cavicchiolo, E. (2017). Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2017(16), 35–56. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-aliv>

Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. (2012). Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two "New Immigration Countries": Italy and Spain in comparison. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46–77. <https://doi.org/10.1177/0002716212441590>

Ballarino, G., Checchi, D., Fiorio, C., & Leonardi, M. (2010). Le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione in Italia. *Quaderni Rassegna Sindacale. Lavori*, 11(1), 117–131.

Ballarino, G., & Schadee, H. (2008). La Disuguaglianza Delle Opportunità Educative In Italia Contemporanea 1930-1980, Tendenze E Cause. *Polis*, 22(3), 373–402.

Barban, N., & White, M. J. (2009). *The transition to secondary school of the second generation of immigrants in Italy*.

Barone, C., Luijckx, R., & Schizzerotto, A. (2010). Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis*, XXIV, 5–34.

Braga, M., & Filippin, A. (2010). Le Disuguaglianze Nelle Competenze Scolastiche. In D. Checchi (Ed.), *Disuguaglianze Diverse*. il Mulino.

Codici (2012) "Passaggi. Ragazzi E Ragazze Dalla Scuola Media Alla Scuola Superiore. Gestire I Passaggi, Accompagnare Le Scelte" Report di ricerca.

De Luca, D., Pozzi, S., & Ambrosini, M. (2018). Trade unions and immigrants in Italy: How immigrant offices promote inclusion. *Journal of Industrial Relations*, 60(1), 101–118.
<https://doi.org/10.1177/0022185617723378>

Farina, P., Dalla Zuanna, G., & Strozza, S. (2009). *Nuovi Italiani. I Giovani Immigrati Cambieranno Il Nostro Paese?* il Mulino.

Galeotto, L. (2016). Mobilità dei redditi e vulnerabilità dei nuclei famigliari in Europa e in Italia. *La Rivista delle Politiche Sociali*, n.3-4

Minello, a., & Barban, N. (2012). The Educational Expectations of Children of Immigrants in Italy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 78–103.
<https://doi.org/10.1177/0002716212442666>

OECD. (2011). Against the Odds - Disadvantaged students who succeed in school. In *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>

Pluchino, A., Biondo, A.E., Rapisarda, A. (2018). Talent vs Luck: the role of randomness in success and failure. *Advances in Complex Systems*, Vol. 21, No.3-4

Pocaterra, R., Pozzi, S., Gulli, G. (2005). *Orientarsi a scuola*. Franco Angeli

Save the children. (2018). *Nuotare contro corrente*.

<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>

Save the Children. (2014). La lampada di Aladino - Indice Povertà Educativa. In *Save the Children*. http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img235_b.pdf

Save the Children. (2019). *Riscriviamo il Futuro*.

Tobia, V. A., & Marzocchi, G. M. (2015). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 3(2), 221–232.

Allegato – Il questionario

classe codice

In questo questionario troverai alcune domande alle quali ti chiediamo di rispondere usando una crocetta (X) per indicare la risposta più vicina a quello che pensi.

Troverai domande su di te e sulla tua vita: sia sulla scuola che sul tuo tempo libero e i tuoi amici.

Cominciamo a parlare della scuola.

1. Pensa a come ti sei sentito/a a scuola negli ultimi mesi. Quanto spesso ti sei sentito così? Metti una X su una sola risposta per ogni riga.

	Mai	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
Mi sono sentito/a bene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sono sentito/a tranquillo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sono sentito/a contento/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sono sentito/a felice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Pensa al perché dovresti andare bene a scuola. Quanto sei d'accordo con queste frasi? Metti una X su una sola risposta per ogni riga.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Perché se vado bene a scuola potrei ricevere un premio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perché mi sento in colpa se vado male a scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perché impegnarmi a scuola, in fondo, mi piace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perché mi vergogno se vado male a scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perché andare bene a scuola è importante per me stesso/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perché impegnarmi a scuola, in fondo, mi diverte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perché se vado male a scuola rischio una punizione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Troverai ora di seguito 13 frasi che riguardano te a cui ti chiediamo di dare un voto, proprio come a scuola. Quando ti sembra che la frase sia molto vera, dai voto 10, quando ti sembra molto falsa dai voto 1. Se la frase ti sembra un po' vera e un po' falsa, metti il voto che ritieni più corretto.

	<i>Molto falso</i>	<i>Molto vero</i>
1. Sono capace di finire in tempo i compiti che mi sono stati assegnati	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
2. Partecipo in modo attivo a quello che facciamo a scuola	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
3. Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
4. Mi piace lavorare in gruppo	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
5. Sono capace di fare ricerche utilizzando strumenti diversi come i libri, i dizionari, internet	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
6. Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
7. Trovo sempre una soluzione quando mi succede qualcosa che non mi aspettavo	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
8. Vado più d'accordo con gli adulti che con quelli della mia età	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
9. Accetto critiche e consigli	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
10. Cerco di capire perché le persone si comportano in un certo modo	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
11. Prima di provare a risolvere i problemi da solo, chiedo aiuto agli altri	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
12. So quali sono le mie capacità e i miei limiti	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	
13. So come realizzare i miei obiettivi futuri	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	

Pensa ora al tuo tempo libero, quando non sei a scuola.

4. Ecco alcune attività per chi ha la tua età. Per ogni attività, raccontaci se la fai e quante volte. Metti una X su una sola risposta per ogni riga.

	Tutti i giorni	Più volte la settimana	1 volta la settimana	Qualche volta al mese	Meno spesso	mai
Giocare/andare in giro con gli amici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardare programmi TV/ film/cartoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardare video su YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Giocare al computer o ai videogiochi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ascoltare la musica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leggere un libro o un fumetto (non per scuola)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fare sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fare un corso/attività extrascolastico (musica, inglese, teatro, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suonare uno strumento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Pensando all'ultimo anno (da gennaio ad oggi), hai fatto una di queste cose con la tua classe/scuola? Metti una X su una sola risposta per ogni riga.

	Si, più di una volta	Si, una volta	No
Andare al cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andare a teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andare a un concerto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitare musei e mostre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fare gite o escursioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5bis. Pensando all'ultimo anno (da gennaio ad oggi), hai fatto una di queste cose con la tua famiglia o con amici? Metti una X su una sola risposta per ogni riga.

	Si, più di una volta	Si, una volta	No
Andare al cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andare a teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andare a un concerto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitare musei e mostre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fare gite o escursioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Nel tuo tempo libero, quando sei fuori casa, quali posti frequenti? Metti una X su ogni luogo che frequenti, anche se ci vai solo ogni tanto.

- Centro sportivo/palestra/piscina
- Centro giovani/centro di aggregazione/ ludoteca
- Gruppo scout
- Oratorio
- Piazza, via o parchetto dove si ritrovano i miei amici/la mia compagnia
- Stadio/ palazzetto dello sport
- Casa di amici
- Casa di parenti (nonni, cugini...)
- A scuola per fare altre attività fuori dall'orario di scuola (sport, corso di lingue, teatro ...)
- Bar/centro commerciale

Pensa ora a quando sei a casa.

7. A casa hai...?

- un posto tranquillo per studiare e fare i compiti si no

- un computer che puoi usare per lo studio si no
- un collegamento ad internet si no

8. il pomeriggio quando sei a casa, di solito sei...

Metti una X di fianco a tutte le persone che di solito sono a casa con te, puoi mettere più X se ci sono più persone.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Da solo/a | <input type="checkbox"/> Con uno o entrambi i miei genitori |
| <input type="checkbox"/> Con i miei fratelli/sorelle | <input type="checkbox"/> Con i miei nonni |
| <input type="checkbox"/> Con altri parenti | <input type="checkbox"/> Con la babysitter |
| <input type="checkbox"/> Con amici | <input type="checkbox"/> Non sono mai a casa il pomeriggio |

9. Quanto spesso ti capita di vedere uno dei tuoi genitori leggere un libro?

Non contare le riviste, i giornali o i tuoi libri di scuola.

- Tutti i giorni
- Qualche volta la settimana
- Qualche volta al mese
- Qualche volta all'anno (per esempio quando siamo in vacanza)
- Mai o quasi mai

10. Quando hai bisogno di aiuto per fare i compiti, chi ti aiuta di solito?

Metti una X di fianco a tutte le persone che ti aiutano di solito, puoi mettere più X se ci sono più persone.

- Non ho mai compiti per casa
- Di solito non ho bisogno di aiuto
- Mi aiuta qualcuno in famiglia (mamma, papà, sorella, fratello, nonni, ecc.)
- Mi aiuta un compagno/una compagna di classe
- Mi aiuta qualcun altro
- Non c'è nessuno che mi aiuta

Pensa ora ai tuoi amici.

11. Metti una crocetta sulla frase che ti sembra descrivere meglio la tua situazione.

Metti una X su un solo quadratino.

- Ho un gruppo di amici

- Ho più gruppi di amici
- Ho vari amici, ma non ho un gruppo
- Ho pochi amici
- Ho un solo amico/amica
- Non ho amici

12. Pensa ora al rapporto che hai con tuoi compagni/e di classe. Metti una X su una sola risposta per ogni riga

	Nessuno	Pochi	Alcuni	Molti	Tutti
Con quanti dei tuoi compagni/e ti è capitato di “scambiare due chiacchiere”?	<input type="radio"/>				
Con quanti dei tuoi compagni/e di classe ti trovi bene?	<input type="radio"/>				
Quanti dei tuoi compagni/e di classe aiuteresti se fossero in difficoltà?	<input type="radio"/>				
Quanti dei tuoi compagni/e di classe consideri “amici” o “amiche”?	<input type="radio"/>				

Il questionario è finito, ti ringraziamo per le tue risposte.

Ti chiediamo ora solo alcuni dati su di te.

Sei... Maschio Femmina

Quanti anni hai? _____

Hai frequentato la scuola materna? si no non so

Hai frequentato l’asilo nido? si no non so
