

# LE **FAMILY GROUP CONFERENCE** PREVENGONO IL DISAGIO SCOLASTICO? IL PROGETTO "LE RIUNIONI DI FAMIGLIA"

MILANO, 03 DICEMBRE 2015



In collaborazione con:



# PROGETTI PER SPERIMENTARE ED INNOVARE

## “Le Riunioni di famiglia”

di Elena Meroni - Novembre 2015

Nella sua storia decennale Comuni Insieme ha sempre posto una particolare attenzione al tema della progettazione e delle sperimentazioni con l'intento di promuovere dinamicità e innovazione nelle attività e nei servizi. Questo investimento è proseguito negli anni in modo costante; infatti diversi progetti sono stati realizzati con l'obiettivo di portare all'interno del lavoro ordinario dell'Azienda nuove metodologie, nuovi stimoli e nuove competenze facendo così fare dei passi avanti nella crescita complessiva delle professionalità.

Il progetto “Le Riunioni di famiglia” si inserisce quindi in questo modo di operare con l'obiettivo di praticare una nuova modalità di approccio con la scuola, e di verificare le ipotesi di lettura di un particolare bisogno e la reale espressione di una domanda potenziale.

E si inserisce anche in un momento particolare della storia dei servizi; è sempre più evidente che, di fronte alla riduzione delle risorse ed al mutamento della società, il modello tradizionale di erogazione delle prestazioni sociali non è né sostenibile né adeguato.

Le *Family Group Conference* (FGC nel testo), tradotte per il contesto italiano in *riunioni di famiglia*, sono in ambito scolastico uno “strumento della sussidiarietà” che mira a restituire un pieno ruolo - educativo e di cura - alla famiglia e all'ambiente sociale in cui si manifesta il problema di disagio dei ragazzi, evitando o riducendo la delega di questi compiti alle figure e ai servizi professionali. Sono, inoltre, uno strumento operativo piuttosto leggero e poco costoso che si presta a

intercettare fasi di disagio nascente spesso generate, o accompagnate, dalla povertà delle risorse relazionali dell'ambiente circostante. Si tratta quindi di un tipo di intervento sociale che si presta bene a intervenire sulla prevenzione del disagio in un periodo caratterizzato da risorse limitate.

Analogamente a quanto già avviene all'estero in diversi contesti, si è provato ad utilizzare il modello delle FGC come forma di prevenzione del disagio scolastico.

Il progetto, realizzato in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ha previsto una sperimentazione controllata sull'applicazione delle FGC nel contesto scolastico affinché fossero valutati gli eventuali effetti positivi prodotti dalle riunioni di famiglia sul benessere scolastico degli studenti.

“Le Riunioni di famiglia” è stato un progetto innovativo e sperimentale che ha potuto disporre di risorse straordinarie messe in campo da ben tre soggetti: Fondazione Cariplo, Asl Mi1 – Regione Lombardia e Fondazione Peppino Vismara, oltre evidentemente, a risorse interne garantite da Comuni Insieme. Già questo elemento di per sé è indice di una attenzione alla proposta progettuale che racchiude sia elementi innovativi sia elementi di sperimentazione significativi. Per la prima volta, nell'esperienza di Comuni Insieme, il progetto è stato accompagnato da un impianto di valutazione solido e scientificamente valido, effettuata secondo il metodo controfattuale o randomizzato che rappresenta la metodologia raccomandata dalla Comunità Europea

per validare l'introduzione di nuove politiche pubbliche al fine di esportarle e replicarle in nuovi contesti.

Il progetto risulta quindi innovativo sia per la politica implementata sia per il tipo di valutazione controfattuale impiegato, dal momento che i disegni sperimentali sono ancora poco usati nel caso italiano.

### Tre elementi di rilievo del Progetto: la formazione, il target ed il modello

L'approccio metodologico delle Riunioni di Famiglia trae origine da un modello nato in Nuova Zelanda nel 1989 e si è diffuso successivamente a livello internazionale (Stati Uniti, Australia e Canada) ed europeo (Gran Bretagna, Paesi del Nord, Paesi Bassi, Germania, Paesi dell'Est).

Per avviare la sperimentazione è stato necessario strutturare una specifica **formazione** che in prima battuta ha coinvolto gli operatori di Comuni Insieme e successivamente operatori del territorio (insegnanti, operatori del privato sociale, volontari ecc.). La formazione si è concretizzata in due diversi cicli (ottobre 2013/ottobre 2015) ai quali hanno partecipato circa 90 persone, che si sono quindi qualificate nel ruolo di "facilitatori" e di "portavoce" due figure chiave per la realizzazione del modello. Di queste, gran parte sono state direttamente coinvolte nella realizzazione delle Riunioni di Famiglia; altre potranno utilizzare le competenze apprese ed il *know-how* sviluppato anche in altri contesti del territorio.

Un secondo elemento particolarmente qualificante che si vuole evidenziare è il **target**: il progetto si è rivolto ad una fascia di ragazzi (studenti del primo e del secondo anno della scuola secondaria di primo grado) con

situazioni di disagio scolastico *leggero* legato a difficoltà nell'apprendimento, nella partecipazione alla vita della scuola e nel comportamento in classe che generalmente non è considerato dai servizi. In generale infatti, sia la scuola che i servizi reagiscono e si strutturano a presidiare le situazioni di disagio conclamato oppure sono impegnate ad attuare interventi di prevenzione primaria legati ad esempio ai temi dell'educazione alla salute, all'affettività o altro. Il progetto "Le Riunioni di famiglia" si è collocato in mezzo a queste due tipologie di intervento, rivolgendosi a quelle situazioni dove alcuni indicatori mostrano potenziali segnali di disagio nei ragazzi: la frequenza scolastica irregolare, le note, le sospensioni, la scarsa puntualità nell'ingresso a scuola, il rapporto con i professori e con i compagni di classe, la partecipazione alle attività scolastiche..., si tratta quindi di tutta quella fascia di ragazzi che si trova nella zona grigia di un disagio non così manifesto ma comunque meritevole di attenzione.

Un terzo e ultimo elemento, che va nella direzione di un ripensamento degli interventi, è che il **modello** delle FGC sono uno strumento leggero. Uno strumento che impatta con un taglio preventivo più che riparativo e che cambia piuttosto radicalmente la logica degli interventi tradizionali dei servizi: è uno strumento infatti che sposta il baricentro dell'intervento sulla famiglia (sulla sua rete e sulle sue risorse) ridando centralità alle risorse in essa esistenti; l'intervento degli operatori dei servizi in questo caso (pur qualificato) si caratterizza per un ruolo di facilitazione delle relazioni della rete del minore. Spostare il baricentro dai servizi alla famiglia non significa scaricare su quest'ultima i problemi, significa piuttosto riconoscere nella famiglia e nella sua rete la capacità di partecipare attivamente alla risoluzione delle questioni e di essere soggetto competente a co-progettare gli

interventi necessari. Il coinvolgimento della famiglia e delle altre relazioni significative è requisito fondamentale per la buona riuscita dei progetti che mirano al benessere del minore che, se non sono in grado di trovare radici salde nel piano della vita, rischiano di non produrre gli esiti sperati.

Questo modello permette di concretizzare il concetto a volte un po' astratto e abusato di "centralità della famiglia". Le riunioni di famiglia rappresentano quindi un valido modello di lavoro sociale in grado di valorizzare il sapere esperienziale delle famiglie, promuovendone il reale coinvolgimento nei processi decisionali che li riguardano, e che possano indurre il cambiamento di alcuni comportamenti osservabili dei ragazzi, come ad esempio assenze, note sul registro, sospensioni, rapporto con i professori e i compagni, partecipazione e benessere nella vita scolastica.

Infine i punti che meglio hanno qualificato questa progettazione possono essere così sintetizzati:

- ampliamento del perimetro del target a cui abitualmente i nostri servizi si rivolgono
- collaborazione con il mondo universitario e della ricerca sociale
- ampliamento della relazione con le scuole, che non estende il perimetro in senso strettamente geometrico, ma certamente salda e integra la collaborazione avviata già in questi anni con altre iniziative.

Al di là dei risultati che verranno illustrati nelle relazioni successive, ciò che mi pare importante rilevare è che la parola più evocata nel commentare questi mesi di lavoro e di incontri è stata da più parti (dirigenti scolastici, operatori, genitori, ragazzi) la parola fiducia.

Fiducia accresciuta tra ragazzi e mondo adulto, fiducia inaspettata verso le istituzioni, fiducia ritrovata tra genitori e insegnanti. Una maggiore vicinanza nelle relazioni che si sono sperimentate con questo modello ha consentito alle persone di "affidarsi" le une alle altre, e di capire che l'abbassamento delle difese consente maggiori comprensioni. Rinforzare la fiducia è un esito magari difficilmente misurabile ma certamente tangibile.

# PROVE DI DIALOGO

## LE “RIUNIONI DI FAMIGLIA” NELLA SCUOLA

### Descrizione e valutazione degli effetti del progetto “Le Riunioni di famiglia”

di Gianluca Argentin, Gian Paolo Barbetta e Francesca Maci - Novembre 2015

#### Premessa

Nello scenario internazionale, si stanno diffondendo modelli partecipativi - basati sull'approccio del *family decision making* - che mettono la famiglia al centro dei processi decisionali che la riguardano, considerandola attore principale nella costruzione di condizioni di benessere. Tra questi interventi, il più diffuso è quello delle *Family Group Conferences* (FGC nel testo), *riunioni di famiglia* per il contesto italiano.

Il modello delle FGC è appunto basato sulla valorizzazione delle potenzialità e responsabilità della famiglia nel far fronte alle difficoltà di cura di bambini e ragazzi, nonché sul coinvolgimento di soggetti vicini alla famiglia stessa. Benché il loro utilizzo nasca in un ambito differente, le FGC sono uno strumento interessante da utilizzare a scuola perché mirano a restituire un pieno ruolo educativo e di cura alla famiglia e al contesto sociale in cui il disagio dei ragazzi si manifesta, evitando o riducendo la delega impropria ai servizi sociali. Le FGC hanno una forte valenza preventiva perché consentono a ragazzi, genitori e insegnanti di intervenire sulle fragilità in maniera precoce, senza dover necessariamente coinvolgere i servizi sociali.

Il progetto “Le Riunioni di famiglia” ha perseguito l'obiettivo di sperimentare e valutare l'efficacia del modello della

*Family Group Conference* come strumento per intercettare, prevenire e mitigare il disagio scolastico negli studenti che frequentano la prima e la seconda classe della scuola secondaria di primo grado. Questo scritto riferisce obiettivi, strumenti ed esiti del progetto. Il resto dello scritto illustra il modello delle FGC (cap. 1), la sua applicazione in ambito scolastico nel bollatese (cap. 2), il disegno di valutazione adottato (cap. 3) e i risultati ottenuti (cap. 4). Si tracciano infine le conclusioni di questa esperienza di ricerca-azione, cercando di trarre da essa alcuni insegnamenti.

#### 1. Il modello della Family Group Conference

La FGC è sinteticamente definibile come un processo di *decision making* (Morris, Burford, 2009) orientato a valorizzare la capacità delle famiglie di affrontare i problemi incontrati nel corso della propria vita (Burford, 2011; Maci, 2011). Il modello nasce in Nuova Zelanda alla fine degli anni Ottanta nell'ambito della tutela minorile per garantire risposte in grado di valorizzare il contesto familiare con le sue risorse.

Concretamente, la FGC è un incontro strutturato tra i membri della famiglia, gli operatori della tutela minorile e altre persone significative, vicine al nucleo

familiare. La finalità specifica di questa riunione familiare è quella di progettare interventi di protezione e cura di bambini e ragazzi in situazione di rischio o pregiudizio (*Progetto di tutela e cura*). I partecipanti all'incontro, familiari e professionisti, si confrontano sulle preoccupazioni presenti e tentano di individuare strategie da mettere in campo per migliorare la situazione familiare.

### *Gli attori coinvolti nella FGC*

Nel processo della FGC un ruolo cruciale è ricoperto dal facilitatore (Ashley et al., 2006; Connolly, 2006) e dall'*advocate*, portavoce nella versione italiana (Dalrymple, 2009; Calcaterra, 2014).

Il facilitatore è la figura esperta alla quale viene affidata la regia del processo. Si occupa della gestione della FGC, dalla fase di preparazione a quella di realizzazione vera e propria dell'incontro, con l'obiettivo di sostenere la famiglia nel suo compito di progettazione. La sua caratteristica principale è l'indipendenza. Infatti, egli non è coinvolto nel procedimento di tutela, né in altri processi decisionali riguardanti la famiglia. Il suo obiettivo principale è la buona riuscita della FGC.

Altra figura rilevante è l'*advocate* che nel corso dell'incontro svolge la funzione di affiancare e sostenere il bambino/ragazzo in qualità di portavoce. La finalità principale del suo operato è quella di dare voce ai pensieri e alle opinioni di bambini e ragazzi affinché essi vengano ascoltati e presi in considerazione nell'elaborazione del progetto. Questo ruolo può essere svolto da un operatore del servizio di FGC, da un volontario o da un familiare.

### *Il processo della FGC*

La FGC si svolge secondo un processo strutturato (Fig. 1) che vuole garantire concretamente - al di là di ogni facile retorica - il diritto della famiglia a partecipare attivamente ai processi decisionali che la riguardano per trovare soluzioni adeguate ai problemi presenti. Tale processo si compone di cinque fasi: attivazione, preparazione, riunione di famiglia, implementazione e monitoraggio. Si tratta di fasi distinte ma strettamente connesse l'una con l'altra, che richiedono l'azione coordinata dei vari attori coinvolti per la buona riuscita dell'intero percorso.



#### a. Attivazione

Nel caso della tutela minorile, il processo prende avvio con la proposta alla famiglia, da parte del servizio tutela referente, di prendere parte alla FGC per affrontare i problemi presenti. In caso di adesione, questa fase prosegue con l'invio da parte del servizio tutela della scheda di attivazione al servizio di FGC per l'assegnazione di un facilitatore, accompagnata da una nota contenente alcune informazioni utili:

- le principali caratteristiche della famiglia;
- le preoccupazioni presenti rispetto al minore (del servizio sociale e della famiglia);
- le risorse a disposizione (familiari e istituzionali);
- una serie di domande guida centrate sulla tutela del minore, pensate per facilitare la famiglia nel corso del processo decisionale; i membri del gruppo familiare dovranno rispondere a queste domande attraverso la stesura del progetto.

#### b. Preparazione

In questa fase il facilitatore lavora con il bambino/ragazzo e i suoi genitori per identificare la rete familiare e le persone significative che desiderano invitare alla FGC. Successivamente, incontra singolarmente gli invitati per spiegare loro il modello e il senso della loro presenza alla riunione. Decide, insieme ai partecipanti, le questioni organizzative legate alla data, all'ora e al luogo dell'incontro.

#### c. La riunione di famiglia

La FGC vera e propria si suddivide in tre momenti distinti:

1. Condivisione delle informazioni: in apertura dell'incontro, i professionisti

presenti sottolineano gli elementi di rischio e pregiudizio che intravedono nella situazione di vita del bambino/ragazzo e dei genitori, le informazioni in loro possesso sulla famiglia, i loro compiti istituzionali e le risorse a disposizione nella stesura del progetto. Le persone presenti hanno la possibilità di confrontarsi tra loro sugli aspetti evidenziati e di porre domande di chiarimento.

2. Momento riservato alla famiglia: la famiglia è lasciata sola per potere pianificare in autonomia. I partecipanti all'incontro devono individuare un progetto concreto sul quale concordano e decidere se e come rivederlo dopo un determinato periodo di tempo. In questa fase, il facilitatore e gli operatori dei servizi, restano a disposizione della famiglia per supportarla nel caso in cui se ne presenti la necessità.
3. Condivisione e accoglimento del progetto: la famiglia espone ai professionisti, con l'aiuto del facilitatore, il progetto per la discussione e sottoscrizione. Il progetto può essere respinto solo nel caso in cui i servizi non lo ritengano adeguato a garantire protezione e benessere al bambino/ragazzo. Il progetto elaborato dalla famiglia deve essere considerato l'intervento congiunto di familiari e operatori per migliorare la situazione.

#### d. Implementazione

Da questo momento in poi si apre la fase dell'implementazione del progetto. La famiglia è nuovamente protagonista; deve, infatti, attivarsi per realizzare quanto stabilito, contando sul supporto e la collaborazione del servizio di tutela istituzionalmente competente, che assume un ruolo di guida del processo.

#### e. Monitoraggio

Il monitoraggio in itinere prevede una FGC di verifica concordata nel corso della prima riunione di famiglia. In questo incontro, identico al precedente nel suo svolgimento, il progetto viene rivisto, per verificare se ha funzionato, se sono necessarie modifiche o se bisogna intervenire in altro modo per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

#### *Le Family Group Conference in ambito scolastico*

Il modello della FGC ha trovato una rapida diffusione nello scenario internazionale e contestualmente è stato utilizzato in differenti ambiti del lavoro sociale. Tale sviluppo è legato alla semplicità dell'intuizione che sta alla base dell'approccio orientato a valorizzare il coinvolgimento dei diretti interessati nell'individuare percorsi di soluzione per far fronte a problemi che riguardano la loro vita, nonché alla sua facile replicabilità.

La FGC è stata utilizzata negli ambiti del diritto penale minorile, della violenza domestica, degli adulti fragili o con disagio mentale, degli anziani, della separazione/divorzi e in ambito scolastico (Hayden, 2009).

A scuola, le FGC consentono di lavorare su tre livelli relazionali che possono presentare aspetti di fatica e di problematicità: ragazzo-scuola; famiglia-scuola e ragazzo-famiglia. Provando a creare condizioni di maggior ascolto e accoglimento delle istanze dello studente e un clima di supporto e collaborazione, la FGC dovrebbe aiutare il ragazzo a vivere la scuola come un ambiente meno ostile, sia dal punto di vista delle richieste didattiche sia da quello relazionale. La FGC dovrebbe produrre inoltre un assetto relazionale favorevole alla riduzione dei pregiudizi che insegnanti e genitori nutrono gli uni nei confronti

degli altri e all'attivazione di processi collaborativi. Lavorando fianco a fianco per il medesimo obiettivo (il benessere del ragazzo) gli adulti hanno la possibilità di fare esperienza positiva del reciproco impegno e valore. L'interesse dei genitori per il percorso scolastico - che il ragazzo, in situazioni di difficoltà, vive come opprimente controllo dell'adulto - all'interno delle dinamiche relazionali della FGC può essere riabilitato alla dimensione di presenza interessata e disponibile al supporto.

Dal punto di vista processuale, il modello rimane invariato nella sua struttura di fondo che però viene semplificata perché le problematiche affrontate sono più circoscritte rispetto a quelle della tutela minorile. Un'altra differenza sostanziale è il soggetto attivatore: in questo caso la scuola e non i servizi sociali. E' infatti l'insegnante referente di classe che propone alla famiglia e allo studente una FGC come strumento per migliorare la situazione scolastica.

## **2. Il progetto "Le Riunioni di famiglia"**

Come richiamato in più punti, la filosofia alla base del progetto "Le Riunioni di famiglia" è rappresentata dall'idea di fondo secondo cui una buona collaborazione tra scuola e famiglia, nonché il diretto coinvolgimento dello studente nelle decisioni che lo riguardano, possano favorire il superamento delle difficoltà che si presentano in campo scolastico. Una buona alleanza tra questi soggetti potrebbe evitare percorsi scolastici tortuosi che, nelle situazioni più gravi, possono determinare anche l'abbandono della scuola. Il tentativo di trovare strategie di intervento proprio nel contesto scolastico in cui i problemi si generano consente di valorizzare, secondo la logica dell'*empowerment*, la

capacità di agire dei diretti interessati (Folgheraiter, 2011). Come abbiamo già detto, ciò favorisce la loro attivazione, senza rendere necessario il ricorso ai servizi sociali, il cui coinvolgimento può risultare improprio rispetto alle problematiche scolastiche, oltre che costoso.

Il progetto vuole intercettare l'area del disagio lieve che si manifesta in ambito scolastico, con specifico riferimento alle aree dello studio, del rendimento, del comportamento e delle relazioni con i professori e i compagni.

Gli obiettivi specifici perseguiti dal progetto "Le Riunioni di famiglia", dentro la più generale cornice della promozione del benessere scolastico, sono stati:

- il miglioramento della qualità delle relazioni degli studenti con insegnanti e compagni;
- la riduzione dei comportamenti problematici;
- l'aumento della partecipazione della famiglia alla vita scolastica dei ragazzi e il miglioramento dei rapporti tra insegnanti e genitori;
- il miglioramento del rendimento scolastico degli studenti.

## 2.1 L'implementazione dell'intervento

Il progetto, che ha preso avvio nel settembre 2013 e si è concluso nella primavera del 2015, ha coinvolto 14 scuole secondarie di primo grado dei comuni del distretto di Garbagnate e 6 scuole nel distretto di Rho<sup>1</sup>, raggiungendo una popolazione totale di circa 4.300 studenti. Solo 2 scuole del Garbagnatese hanno deciso di non aderire al progetto,

<sup>1</sup> Le scuole del Rhodense non sono state coinvolte nella sperimentazione controllata dell'intervento, ma fungono da secondo gruppo di controllo – si veda oltre.

mentre tutte le altre hanno ritenuto utile farlo.

Agli insegnanti delle scuole che hanno aderito alla sperimentazione è stato chiesto di proporre lo strumento della FGC a studenti che non fossero già in carico ai servizi sociali per problematiche di carattere maggiormente complesso. Sulla base di scambi informali con insegnanti e delle necessità statistiche della sperimentazione controllata, si è stimata una popolazione target potenziale di circa 350 studenti. A ciascuna scuola è stata assegnata una quota indicativa di studenti da proporre per l'intervento, proporzionale al numero di iscritti in ogni istituto aggiustato sulla base della presenza di studenti di altra nazionalità. Infine, gli insegnanti sono stati coinvolti in incontri formativi nei quali sono state condivise le schede di proposta (molto dettagliate, così da fungere da linee guida implicite) e le istruzioni esplicite circa i criteri da impiegare nella selezione dei candidati a una FGC. I criteri centrali che abbiamo chiesto di utilizzare per selezionare i candidati a una FGC sono i seguenti: presenza di disagio scolastico di entità tale da non richiedere l'intervento dei servizi sociali e di una famiglia coinvolgibile in un processo partecipativo come quello illustrato in precedenza.

Le scuole hanno risposto a queste nostre indicazioni fornendo meno nominativi del previsto e individuando 261 studenti delle classi prime e seconde che, nella loro opinione, avrebbero potuto trarre beneficio dalla partecipazione a una FGC. Il numero totale di proposte, seppure inferiore alle aspettative, è stato raggiunto chiedendo alle scuole i nominativi in due tornate successive (seppure temporalmente assai ravvicinate). Infatti, in prima battuta, gli insegnanti hanno avuto difficoltà a indicare possibili candidati alla FGC. Ciò è probabilmente imputabile sia alla natura innovativa dell'intervento (le scuole erano abituate a segnalare ai servizi sociali solo

disagi gravi), sia anche al fatto che gli insegnanti hanno avuto bisogno di tempo supplementare per conoscere gli studenti delle classi prime e le loro famiglie. Si è deciso di non richiedere ulteriori nominativi rispetto a quelli forniti, per quanto utili ad aumentare la potenza statistica della sperimentazione, per evitare il rischio che gli studenti proposti per una FGC non ne avessero realmente bisogno e che si finisse quindi per utilizzare lo strumento per casi in cui – a priori – non lo ritenevamo efficace.

Mentre questo processo aveva luogo, si è proceduto a identificare e formare facilitatori e portavoce, ovvero le figure chiave del processo. La formazione è stata realizzata nell'autunno 2013 con la finalità di fornire la cornice teorica e gli strumenti operativi necessari per svolgere al meglio tali funzioni. Successivamente, attraverso colloqui di selezione mirati, tra le persone formate sono stati scelti coloro che, oltre ad aver interiorizzato correttamente i contenuti del corso, presentavano attitudini personali coerenti con le due funzioni e un buon livello di motivazione a partecipare al progetto.

Dei 261 ragazzi proposti dalle scuole, 131 sono stati scelti a caso (si veda il successivo paragrafo relativo alla valutazione dell'intervento) e invitati, con le loro famiglie, a una riunione con il referente di classe e un facilitatore. In questo incontro, lo staff del progetto proponeva - in primo luogo allo studente, ma anche alla famiglia - di intraprendere un percorso di FGC. Lo studente è il decisore chiave, dal momento che l'intero processo prevede una sua centralità. Non tutte le famiglie hanno partecipato all'incontro, dal momento che per 6 è stato evidente da subito che le situazioni proposte erano tanto serie da non rispettavano i criteri del disagio leggero previsti inizialmente. Il processo di gestione delle FGC è stato avviato con le 84 famiglie che hanno aderito, mentre 41 hanno preferito non

partecipare; le principali ragioni della rinuncia sono da attribuire al fatto che il problema dello studente rilevato dalla scuola è stato giudicato dai genitori non tanto grave da richiedere un intervento specifico. Si tratta comunque di un tasso di adesione che i referenti dei servizi sociali del territorio hanno giudicato molto elevato.

Le FGC si sono svolte nel corso dell'anno scolastico 2013/14, tra febbraio e aprile, mentre le FGC di verifica hanno avuto luogo tra giugno e ottobre 2014.

### 3. Il disegno della valutazione

#### 3.1 Obiettivi della valutazione

Obiettivo primario della valutazione è stato quello di misurare gli effetti dell'intervento, cioè di verificare se (e in che misura) le FGC abbiano generato un effettivo aumento del benessere dei ragazzi a scuola e, attraverso questo, abbiano portato anche a un miglioramento del loro comportamento e dei loro risultati scolastici. Oltre a ciò, la valutazione ha monitorato anche il processo di implementazione dell'intervento, cioè ha studiato il ruolo svolto dai diversi attori coinvolti (ragazzi, famiglie, insegnanti, facilitatori, portavoce, ecc.), il modo in cui essi hanno interagito, la coerenza tra l'esperienza operativa e il disegno teorico dell'intervento, nonché gli ostacoli che si sono frapposti alla piena realizzazione del processo previsto dal protocollo teorico. Per perseguire il primo obiettivo del processo valutativo (l'analisi dell'effetto) si è fatto uso di strumenti di analisi quantitativa, mentre per perseguire il secondo obiettivo (analisi di implementazione) ci si è valse di strumenti di analisi qualitativa.

### 3.2 Il metodo della valutazione

Per monitorare l'implementazione dell'intervento si è fatto ricorso ai documenti prodotti nel processo e a interviste in profondità e focus group, strumenti tipici della ricerca qualitativa.

Per valutare l'effetto delle FGC sul benessere e sui risultati degli studenti, si è invece applicata una logica di tipo controfattuale. Ci si è pertanto posti la seguente domanda: "Che livello di benessere e quali risultati avrebbero avuto gli studenti che hanno partecipato alle FGC nel caso in cui non avessero avuto la possibilità di prendere parte alle stesse?". Infatti, l'effetto di una FGC può essere definito come la differenza tra il livello di benessere e i risultati degli studenti nel caso in cui partecipino a una FGC (situazione fattuale) e il livello di benessere degli stessi studenti nel caso in cui non partecipino a una FGC (situazione controfattuale).

Altri sistemi di misurazione dell'effetto che non si basano sulla logica controfattuale - ad esempio quelli che confrontano il benessere degli studenti prima e dopo la partecipazione a una FGC, oppure che confrontano il benessere degli studenti che hanno partecipato a una FGC con quello degli studenti che non vi hanno partecipato - rischiano di produrre risultati distorti: nel primo caso (differenza tra "dopo e prima") a causa della "dinamica spontanea", cioè dal cambiamento del benessere che sarebbe avvenuto indipendentemente dalla presenza delle FGC e come conseguenza di altri fenomeni; nel secondo caso (confronto tra "beneficiari e non beneficiari") a causa della "distorsione da selezione", cioè dal fatto che - già in partenza - i beneficiari dell'intervento possono essere diversi dai non beneficiari, sicché le differenze di benessere che misuriamo dopo gli interventi possono dipendere proprio

dalle differenze di partenza.

Il problema della logica controfattuale è che - ovviamente - non è possibile, per lo stesso individuo, trovarsi contemporaneamente nella condizione di partecipante (fattuale) e di non partecipante (controfattuale) a una FGC. Per ovviare a questo problema si può ricorrere a un esperimento controllato randomizzato (o *randomized controlled trial*, RCT), come è stato fatto nel nostro progetto. Nel nostro caso (come avviene solitamente nei RCT) i ragazzi a cui è stato proposto di prendere parte a una FGC sono stati estratti a sorte dalla più ampia popolazione di ragazzi che gli insegnanti hanno candidato al progetto. Ai ragazzi estratti (il "gruppo di trattamento", come si dice gergalmente) è stato effettivamente proposto di partecipare alla FGC, mentre il gruppo dei non estratti (detto solitamente "gruppo di controllo") è stato utilizzato per descrivere la situazione in cui si sarebbero trovati i trattati se non avessero avuto accesso all'intervento (il controfattuale). Dal confronto tra il livello di benessere (e i risultati) dei trattati e dei controlli possiamo ottenere una stima dell'effetto medio (e solo di quest'ultimo) della partecipazione a una FGC sul benessere e sui risultati scolastici dei ragazzi.

Il fatto che il gruppo di controllo rappresenti bene - in media - la condizione in cui si sarebbe trovato il gruppo dei trattati se non fosse stato trattato, è garantito da una legge statistica nota come "legge dei grandi numeri". L'applicazione di questa legge al nostro caso ci assicura che - al crescere delle loro dimensioni - i due gruppi di trattamento e di controllo - costituiti mediante estrazione casuale - diverranno sempre più simili tra loro, in media, qualunque sia la caratteristica (osservabile o non osservabile) che si intende misurare. Se i due gruppi sono effettivamente simili in partenza (un risultato che può essere accertato empiricamente, come vedremo

in un successivo paragrafo, potremo dunque ragionevolmente affermare che il gruppo di controllo rappresenta la condizione in cui si sarebbe trovato il gruppo di trattamento se non avesse partecipato alle FGC.

### *3.3 L'applicazione del metodo di valutazione dell'effetto*

Nel caso del nostro progetto, tenendo conto delle disponibilità economiche che avrebbero consentito di effettuare circa 150 FGC, è stato chiesto agli insegnanti delle 14 scuole partecipanti al progetto di candidare circa 350 ragazzi, scegliendoli tra gli studenti del primo e del secondo anno che, secondo il loro giudizio, presentavano un più elevato rischio di incorrere in condizioni di malessere (nelle relazioni e nei risultati scolastici). Complessivamente, la popolazione scolastica delle classi prime e seconde ammontava a circa 2800 studenti. Come già chiarito in precedenza, viste le caratteristiche delle FGC – un intervento sociale leggero e preventivo – agli insegnanti è stato richiesto di non candidare ragazzi dalle condizioni particolarmente compromesse, per i quali erano comunque disponibili altri tipi di sostegno da parte dei servizi sociali del territorio.

Le scuole hanno candidato complessivamente 261 ragazzi, anziché i 350 richiesti, evidenziando pertanto una difficoltà nel proporre soggetti con le caratteristiche previste. Le candidature avrebbero dovuto essere trasmesse dall'insegnante referente di classe, sulla base delle proposte di ogni singolo insegnante della classe discusse in consiglio. L'analisi di implementazione ha mostrato come questo passaggio sia stato talvolta difficoltoso, forse anche per i tempi ristretti previsti dal progetto o per la ritrosia di taluni insegnanti nel proporre

candidature, tanto che gli insegnanti referenti si sono talora trovati a trasmettere nomi proposti solo da loro stessi.

I 261 ragazzi candidati sono stati causalmente assegnati ai due gruppi dei soggetti a cui è stato proposto di partecipare a una FGC (131 assegnati al trattamento) e di coloro che avrebbero fatto parte del gruppo di controllo (130 ragazzi). Solo a questo punto, gli insegnanti referenti del progetto e i facilitatori hanno preso contatto con le famiglie dei ragazzi del gruppo di trattamento per proporre loro di partecipare a una FGC; le famiglie dei ragazzi del gruppo di controllo sono pertanto rimaste ignare del trattamento.

Delle 131 famiglie a cui è stato proposto di partecipare a una FGC, 84 hanno deciso di aderire alla proposta (e sono stati effettivamente trattati secondo il protocollo), mentre le restanti 47 non hanno accettato o presentavano casi troppo gravi. Tra le motivazioni del rifiuto si segnalano la mancanza di tempo, un'opinione discordante rispetto a quella degli insegnanti sul possibile problema del figlio, come pure – in alcune circostanze messe in evidenza dall'analisi d'implementazione – la convinzione, talvolta trasmessa dall'insegnante stesso, della scarsa rilevanza dell'intervento proposto.

Un tasso di mancata adesione prossimo al 35% potrebbe rappresentare un problema per due ragioni principali: in primo luogo, perché mostra una certa difficoltà nell'attuare l'intervento nella realtà; in secondo luogo perché una caduta nel numero dei casi su cui viene effettuata la valutazione rende più difficoltoso discernere gli effetti dell'intervento stesso. Va osservato che, dal punto di vista degli operatori dei servizi sociali, il tasso di rifiuto non pare particolarmente elevato, se confrontato con ciò che accade con altri interventi sociali. Dal punto di vista della analisi degli effetti, nonostante

il tasso di rifiuto renda un po' incerto il risultato - poiché l'effetto viene letto sulla base di un numero ridotto di soggetti che hanno effettivamente preso parte all'intervento - esso consente di stimare che cosa accadrebbe quando l'intervento fosse effettivamente offerto all'intera popolazione meritevole.

### 3.4 Le variabili risultato

Per misurare l'effetto della realizzazione delle FGC sul benessere e sui risultati scolastici dei ragazzi si è fatto uso di due tipi di indicatori. Per misurare il benessere si è utilizzato un questionario - somministrato a ottobre 2013, prima dell'avvio dell'intervento, a maggio 2014, subito dopo la conclusione dell'intervento stesso pertanto "a caldo", e ad aprile 2015, quindi a distanza di tempo, al fine di fotografare una situazione ormai consolidata. - che, attraverso alcune batterie di domande, ha consentito di rilevare le percezioni dei ragazzi relativamente al loro rapporto con gli insegnanti, con i genitori e con i compagni. Attraverso il questionario - somministrato in forma anonima, ma tale da consentire di identificare il gruppo dei ragazzi a cui è stato proposto il trattamento e il gruppo di controllo - si è misurato anche il livello di soddisfazione complessivo derivante dall'esperienza scolastica e la percezione della propria efficacia nel gestire i diversi aspetti della stessa.

Il questionario è stato somministrato non solo ai 261 ragazzi coinvolti nel progetto, ma all'intera popolazione scolastica del territorio (circa 2800 studenti), oltre che agli studenti di alcune scuole dell'adiacente territorio di Rho (circa 1500 studenti); in tal modo è stato possibile, sia fornire alle scuole del territorio un quadro aggiornato sull'evoluzione delle variabili osservate nel corso dell'anno, sia controllare

l'effetto delle FGC confrontando gli studenti che vi avevano partecipato con i compagni proposti che non sono stati selezionati, con i compagni che non sono stati proposti, come pure con compagni di scuole che non sono state affatto toccate dal progetto.

Oltre a queste variabili "auto-riferite" dagli studenti (soggettive), la valutazione ha preso in considerazione anche variabili più "oggettive", come il numero di assenze, le note e i voti ottenuti dagli studenti coinvolti nel progetto (trattati e controlli). Inoltre, ai genitori di tutti i ragazzi coinvolti è stata chiesta l'autorizzazione a consultare gli esiti conseguiti dai loro figli nei test Invalsi di terza media - oltre che nelle prove finali della stessa classe - una volta che giungeranno a sostenerlo; in futuro sarà pertanto possibile studiare anche l'effetto delle FGC sui risultati e sulla dispersione scolastica.

## 4. I risultati della valutazione

Nelle prossime pagine si descrivono i risultati emersi dal processo di valutazione dell'intervento. Come anticipato, ci si è basati su un monitoraggio qualitativo del processo di implementazione, ma soprattutto su un disegno sperimentale volto a stimare gli effetti prodotti dalla partecipazione dello studente e dei suoi genitori al processo di riunione di famiglia.

Il prossimo paragrafo (par 4.1) illustra quanto è emerso dall'analisi dei documenti prodotti dai facilitatori e dall'approfondimento qualitativo, mettendo in luce punti di forza e di debolezza del processo.

A seguire, si illustrano invece i risultati relativi alla sperimentazione: prima si descrivono le caratteristiche degli studenti proposti dalle scuole e si mostra che il gruppo di trattamento e di controllo sono risultati bilanciati dopo la randomizzazione

(par 4.2); poi si discutono gli effetti delle riunioni di famiglia, ovvero le differenze post-intervento tra studenti del gruppo di trattamento e studenti del gruppo di controllo imputabili proprio alla realizzazione dell'intervento (par 4.3).

#### *4.1. Analisi del processo di implementazione*

Il livello di partecipazione delle scuole al progetto è stato molto alto (86%), come pure è stata elevata la collaborazione degli insegnanti nell'individuare e proporre gli studenti ritenuti più adatti alla sperimentazione (pur nella consapevolezza che non tutti sarebbero stati poi selezionati per la FGC). Gli insegnanti hanno inoltre mostrato impegno nel partecipare alle riunioni di famiglia stesse, quando questo è stato loro richiesto. In generale dunque si è osservato un elevato livello di adesione al progetto da parte delle istituzioni scolastiche, pur in presenza di qualche timore e rimostranza, soprattutto nella fase iniziale, quando quel che sarebbe stato chiesto alle scuole era ancora in via di definizione.

Riteniamo che un ruolo cruciale nel promuovere questa adesione sia stato giocato da due fattori. In primo luogo, la chiara ed esplicita condivisione delle finalità e delle potenzialità dell'intervento (con i dirigenti scolastici, i responsabili del progetto e i coordinatori di classe) ha contribuito a conquistare il consenso preliminare, necessario per avviare l'intera iniziativa. Molto tempo è stato dedicato alla spiegazione dei benefici potenziali che gli insegnanti avrebbero potuto trarre dall'adesione al progetto, sia in termini di miglioramento delle relazioni con le famiglie e gli studenti, sia in termini di sostegno a un'azione educativa che – in ogni caso – essi sono

chiamati a svolgere. In secondo luogo, la possibilità di disporre di (modesti) incentivi economici (sia per la scuola che per gli insegnanti che sarebbero stati chiamati a partecipare alla sperimentazione) ha certamente contribuito a incentivare lo sforzo e a riconoscerne il merito.

Anche la natura di esperimento controllato del progetto e la relativa randomizzazione degli studenti sono state comprese e accettate dagli operatori scolastici. Parecchio tempo è stato dedicato a spiegare e condividere le ragioni legate a questo modello valutativo e a risolvere i problemi che a esso potevano essere collegati. Certamente, l'esistenza di un vincolo di bilancio del progetto (che comunque avrebbe impedito di garantire la FGC a tutti i soggetti proposti) ha contribuito a fare accettare l'idea del "razionamento" dell'intervento. Più complessa, ma accettata quando ben compresa, è stata la condivisione del criterio della scelta casuale, cui alcuni insegnanti avrebbero preferito una scelta "guidata".

Ancora una volta, quindi, siamo in presenza di una scuola disponibile ad aprirsi ad esperienze innovative per migliorare la qualità della vita scolastica e motivata ad imparare in modo rigoroso dalle esperienze che mette in atto.

Piuttosto elevato è stato anche il tasso di adesione delle famiglie e dei ragazzi selezionati casualmente per le FGC, come già si accennava in precedenza (64%). Ciò si può interpretare, da un lato, come la comprensione, da parte dei diversi attori, dell'opportunità offerta dal modello per sostenere il ragazzo, anche attraverso una sua responsabilizzazione diretta, nell'affrontare le difficoltà. Dall'altro, come l'esigenza di trovare nuove strategie di dialogo e cooperazione tra scuola e famiglia, maggiormente efficaci nel ridurre il disagio e in grado di valorizzare gli aspetti positivi dell'esperienza scolastica.

Le ragioni della mancata adesione attengono al mancato riconoscimento del problema o a diffidenza sullo strumento utilizzato.

La quasi totalità delle FGC avviate sono giunte al termine senza interruzioni durante il percorso, effettuando anche la seconda riunione di famiglia di verifica, che solo in un paio di casi non è stata realizzata per mancanza di condizioni.

Alla FGC hanno presenziato da due fino a sedici partecipanti invitati da ragazzo e genitori. Gli invitati sono stati in prevalenza fratelli, nonni, zii, cugini, amici. In alcuni casi sono stati invitati anche il vice-preside, la fidanzata del fratello, il partner della madre, l'allenatore, gli amici di famiglia, il genitore di un compagno, l'insegnante di ripetizione, l'educatore del gruppo di studio pomeridiano, il volontario vicino alla famiglia. Ad alcune FGC che avevano per protagoniste famiglie straniere ha presenziato anche il mediatore culturale, che ha collaborato con il facilitatore anche durante il percorso di preparazione.

Tutte le 84 FGC si sono concluse con la produzione di un progetto educativo condiviso. Le problematiche principali affrontate durante la FGC, hanno riguardato l'organizzazione dello studio e dei compiti a scuola e a casa, la gestione del materiale scolastico, la puntualità e le assenze, il comportamento in classe con i compagni e gli insegnanti, le difficoltà emotive e in la definizione dei Bisogni Educativi Speciali (BES),

Il progetto ha previsto inoltre una valutazione di tipo qualitativo, attraverso questionari di gradimento, interviste e focus group, finalizzata ad ascoltare la voce dei diretti interessati (ragazzi, genitori e insegnanti) rispetto all'esperienza vissuta.

Partendo dagli ambiti critici da presidiare per migliorare l'esperienza, ad oggi sono stati messi in evidenza

diversi aspetti. In primo luogo, i tempi stretti di realizzazione del progetto, che è opportuno contenere entro un solo anno scolastico. In secondo luogo, l'ingente sforzo organizzativo richiesto per il coordinamento del progetto e per la condivisione delle sue finalità e dei suoi strumenti con gli insegnanti. In terzo luogo, la necessità di tenere ulteriori riunioni di famiglia dopo la seconda di verifica per un più completo monitoraggio del percorso di attuazione del progetto di tutela. Tutto ciò ha comportato l'aumento dei tempi e dei costi dell'intervento. Infine, l'importanza di coinvolgere tutti gli insegnanti e non solo quelli direttamente impegnati nella gestione del progetto e nella partecipazione alla FGC. Vengono anche evidenziati come rischi l'eccessiva tutela del ragazzo e un livello elevato di richieste che i Progetti di tutela rivolgono alla scuola con la conseguente deresponsabilizzazione di studenti e famiglie.

Passando agli aspetti positivi, dalla partecipazione alle riunioni di famiglia sembra emergere soprattutto una funzione di ridimensionamento di pregiudizi e incomprensioni. Gli insegnanti hanno potuto toccare con mano l'interesse dei genitori per il percorso scolastico dei figli e la loro volontà di sostenerli attivamente, anche nell'affrontare le fatiche i problemi ad esso correlati. I genitori hanno potuto fare esperienza diretta del desiderio e della disponibilità degli insegnanti nell'aiutare gli studenti a vivere la scuola nel miglior modo possibile e a ottenere risultati adeguati, necessari per costruire le basi per un buon apprendimento. I ragazzi hanno potuto vedere gli adulti da un'altra prospettiva, sperimentando la loro vicinanza, il loro interesse e la loro disponibilità ad ascoltarli e a coinvolgerli effettivamente nelle decisioni. Sono stati riconosciuti nei loro diritti ma anche responsabilizzati rispetto ai loro doveri per rinforzare il messaggio che

la buona riuscita nel percorso scolastico deve essere prima di tutto un interesse e un valore per loro. Questa pare una premessa importante per ristabilire il patto educativo tra scuola e famiglie, del cui venir meno si fa un gran parlare.

Un' insegnante coinvolta nel progetto ha affermato: "bisognerebbe poterlo proporre a tutti gli studenti; dovrebbe diventare una modalità acquisita dal consiglio di classe" (Maci, 2014). Questa dichiarazione esprime, il valore positivo dell'esperienza delle FGC a scuola e l'auspicio che essa possa diventare una pratica diffusa che consenta a insegnanti,

famiglie e ragazzi di confrontarsi sulle difficoltà presenti e lavorare insieme per affrontarle.

#### 4.2 Gli studenti proposti e il bilanciamento dei gruppi di trattamento e controllo

Nelle prime colonne della tabella 1, si mettono a confronto le caratteristiche della popolazione di studenti delle scuole bollatesi con quelle del sottoinsieme di 261 studenti che gli insegnanti hanno proposto per una riunione di famiglia.

Tab.1 Caratteristiche degli studenti delle scuole bollatesi, del gruppo di studenti proposti per le riunioni di famiglia ed equivalenza del gruppo assegnato al trattamento e al controllo

	Popolazione	Proposti	Assegnati a	
			Controllo	Trattamento
maschio	49,7	66,7	66,9	66,4
classe seconda	48,4	49,0	50,1	47,1
ha perso anni in precedenza	5,6	23,2	22,8	23,6
<b>background migratorio</b>				
immigrato di seconda generazione	6,9	12,6	12,3	13,0
immigrato	5,6	12,3	12,3	12,2
famiglia monogenitoriale	14,2	25,3	27,7	22,9
madre non lavora	22,5	29,5	29,4	29,6
<b>classe sociale della famiglia</b>				
servizio	19,1	19,9	16,2	23,7
media impiegatizia	32,5	25,7	29,2	22,1
piccola borghesia	25,4	26,1	26,2	26,0
operaio	18,4	27,2	28,5	26,0
altro	4,6	1,1	0,0	2,3
<b>istruzione dei genitori</b>				
licenza media o meno	14,8	21,5	20,8	22,1
diploma	43,2	44,1	44,6	44,5
una laurea	22,6	21,8	22,3	21,4
due lauree	19,4	12,6	12,3	13,0
<b>numero di libri presenti in casa</b>				
0-10	7,3	15,7	15,8	15,8
11-25	21,2	23,2	18,9	27,6
26-100	36,4	40,2	41,7	38,6
101-200	19,9	13,0	15,0	11,0
>200	15,2	7,9	8,9	7,1
<b>indicatori di deprivazione della famiglia</b>				
non si esce a cena	35,0	34,2	34,6	33,9
senza lavastoviglie	20,3	27,9	33,1	22,8
abitazione in affitto	17,6	30,3	28,4	32,3
non ha fatto vacanza	11,5	18,9	17,3	20,5
senza auto	3,4	8,7	8,7	8,7
senza PC	1,6	3,9	3,1	4,7

Possiamo così constatare che alcune caratteristiche degli studenti rendono più probabile essere considerati tra i candidati all'intervento: essere maschi, essere immigrati, avere perso anni scolastici precedentemente, provenire da una famiglia monogenitoriale con basso livello di istruzione e genitori di classe operaia, dove più spesso la madre non lavora. Anche gli indicatori di deprivazione economica rilevati con il questionario e contenuti nelle ultime righe della tabella mostrano valori sistematicamente più alti per gli studenti che sono stati proposti per le riunioni di famiglia. In sintesi, quindi, i dati di cui disponiamo suggeriscono che le riunioni di famiglia siano state più spesso proposte a studenti che presentano il background tipico del basso rendimento scolastico. Non dobbiamo però stereotipare questa situazione: hanno infatti ricevuto la proposta di partecipare alla riunione di famiglia tre ragazzi italiani su quattro e uno su cinque era figlio di classe borghese. Ecco allora che lo strumento delle riunioni di famiglia, per come è stato impiegato nel bollatese, non si rivolge solo a casi emblematici di difficoltà di apprendimento, ma, a conferma di quanto visto nel paragrafo precedente, viene impiegato anche per affrontare problemi di natura non strettamente cognitiva.

Una volta ricevute le schede di proposta relative ai 261 studenti che le scuole hanno individuato come destinatari potenziali dell'intervento, si è proceduto alla randomizzazione, ovvero all'assegnazione casuale di ciascuno di loro al gruppo di trattamento o al gruppo di controllo. Questa estrazione non è stata fatta da un'unica urna, bensì da tante piccole urne che contenevano studenti simili tra loro per sesso, condizione migratoria e scuola di provenienza. In questo modo, ci siamo garantiti equilibrio per questa variabili tra il gruppo di trattamento e il gruppo di controllo.

Come mostra la seconda parte della tabella 1, l'equivalenza in media dei due gruppi vale però anche pressochè per tutte le altre caratteristiche. Solo il mancato possesso della lavastoviglie risulta statisticamente diverso tra assegnati al controllo e al trattamento in modo significativo (p-value 0,07), con uno sbilanciamento minimo del quale comunque non preoccuparsi. In buona sostanza, abbiamo due gruppi di studenti pressochè equivalenti prima che l'intervento delle FGC venisse proposto agli studenti assegnati al gruppo di trattamento e ai loro genitori. È quindi rafforzata l'idea che differenze tra i due gruppi rilevate dopo la realizzazione dell'intervento siano da imputare proprio all'intervento stesso e da interpretare pertanto come effetti del progetto.

#### 4.3 Gli effetti dell'intervento

Come anticipato, si sono stimati gli effetti delle riunioni di famiglia su un insieme piuttosto ampio di outcome di percezione degli studenti, riportati in tabella 2, come su outcome più legati all'apprendimento, dei quali si discuterà in chiusura di questo paragrafo.

Salvo poche eccezioni, per ciascun costrutto si sono predisposti indici di misurazione basati su più item strettamente correlati tra loro. Più precisamente, tali misure sono state inizialmente identificate mediante analisi fattoriale esplorativa su metà campione e successivamente replicate in chiave confermativa sull'altra metà del campione. Sono invece singoli item quelli contenuti nella parte finale della tabella, relativi ai miglioramenti relazionali nell'anno scolastico (avvenuti vs non avvenuti) e alla soddisfazione per diversi aspetti della propria vita (espressi su una scala da 1 a 10 dai rispondenti).

Tab.2 Effetti delle riunioni di famiglia sui diversi outcome, nel breve e nel medio termine, e confidenza statistica circa la loro effettiva esistenza

**Legenda**

I segni + e - indicano se troviamo un effetto delle FGC e se questo è positivo o negativo.

Gli **asterischi** indicano quanto siamo sicuri dell'esistenza di quegli effetti: più asterischi corrispondono a più confidenza.

Il simbolo *i* identifica effetti molto incerti, per i quali l'evidenza disponibile è indiziaria.

	a breve termine		a medio termine	
	effetto	confidenza	effetto	confidenza
<b>Aiuti in casa per compiti e studio</b>				
Indice di intensità	+	**		
Indice di ampiezza della rete di aiuto	+	***		
Aiuto sempre				
Aiuto frequente	+	***		
Aiuto da mamma e papà	+	**		
Aiuto da altri familiari	+	<i>i</i>		
Aiuto da terzi				
<b>Indici relativi alla famiglia</b>				
Rapporto positivo con i genitori	+	**	+	***
Supporto percepito in famiglia			+	*
Rapporto positivo con i pari				
<b>Indici relativi alle relazioni a scuola</b>				
Fiducia negli insegnanti				
Supporto percepito dagli insegnanti				
Percezione di discriminazione da parte degli insegnanti	-	**	-	*
Comportamenti negativi agiti			-	<i>i</i>
Rapporto positivo con i pari				
<b>Indici relativi all'apprendimento</b>				
Mancanza di interesse per lo studio				
Emozioni negative legate all'apprendimento	-	*		
Soddisfazione percepita per il proprio rendimento	+	<i>i</i>	+	<i>i</i>
Autoefficacia cognitiva				
Autoefficacia emotiva				
<b>Miglioramento nelle relazioni tra</b>				
insegnanti e studenti	+	<i>i</i>		
compagni di classe			+	*
genitori e insegnanti				
te e insegnanti	+	**		
te e genitori				
<b>Soddisfazione per</b>				
Capacità di studiare	+	*		
Capacità di prendere decisioni				
Tranquillità nella vita quotidiana	+	*		
Rapporti in famiglia	+	***	+	*
La tua scuola				

Le stime degli effetti sono state ottenute mediante modelli statistici<sup>2</sup> che tengono conto dell'urna di randomizzazione e del valore di partenza degli studenti per ciascun outcome (rilevazione Ottobre 2013).

Nella prima coppia di colonne, sono riportati gli effetti stimati nel breve termine (Maggio 2014) e, nella seconda coppia, gli effetti stimati circa un anno dopo (Aprile 2015). La colonna effetto riporta un segno "+" dove i trattati mostrano livelli maggiori dei controlli su quel costrutto e un segno "-" dove avviene il contrario. L'assenza di segno significa che non vi è un effetto e che i due gruppi sono uguali. La colonna relativa alla confidenza indica sommariamente quanto possiamo fidarci dell'effettiva esistenza degli effetti, quindi quanto è lecito supporre che non siano mere oscillazioni casuali (il concetto sottostante è quello di significatività statistica). Tanti più asterischi sono indicati, tanto più siamo fiduciosi che quell'effetto sia davvero stato prodotto dalle riunioni di famiglia e non sia frutto del caso<sup>3</sup>. Se non compaiono asterischi, ma la lettera *i*, significa che si è riscontrata una differenza tra trattati e controlli, ma molto incerta e che va quindi considerata come indiziaria.

Dalla tabella 2 emerge innanzitutto che le FGC hanno prodotto un cospicuo insieme di effetti nel breve periodo, mentre minore è quello che riscontriamo nel medio termine.

In primo luogo le FGC hanno accresciuto il sostegno familiare nell'esecuzione dei compiti a casa, aumentandone la frequenza, soprattutto da parte dei genitori, con un'estensione della rete di sostegno per i trattati. Si noti che non è cresciuta la quota di studenti aiutati sempre, ma è cresciuta quella per cui l'aiuto è frequente. Si osservi anche come questo

2 Regressioni lineari che considerano la clusterizzazione dei dati per classe.

3 \*\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ .

effetto scompaia nel secondo anno: ciò può essere dovuto al fatto che i genitori, dopo la fase iniziale di tamponamento dell'emergenza si sono ritirati, a torto o a ragione, oppure all'abitudine degli studenti a un elevato livello di sostegno, che porta a non realizzarne l'intensità. Osserviamo inoltre, sia nel breve che nel medio termine, che i trattati sono più soddisfatti dei propri rapporti in famiglia. È interessante notare anche che l'aiuto nei compiti non si era però accompagnato a una percezione di supporto a casa per problemi che non fossero meramente scolastici: questo effetto è però maturato nella seconda rilevazione. Inoltre, sia nel breve che nel medio termine, gli studenti trattati si dicono più soddisfatti delle relazioni che hanno in famiglia.

Rispetto agli insegnanti, sia nel breve che nel medio periodo, gli studenti trattati mostrano una minor sensazione di subire ingiustizie da parte degli insegnanti o di essere nel loro mirino: a dire che le FGC paiono aver accresciuto la consapevolezza negli studenti che i docenti non sono a loro ostili. Al contempo, troviamo nel breve termine una percezione di miglioramento dei propri rapporti con gli insegnanti come di quelli tra questi e il resto della classe. Questi effetti di miglioramento tendono a "evaporare" nel tempo, forse perché il setting positivo che si è instaurato è ormai un dato di fatto.

Infine, rileviamo nel breve periodo un ampio insieme di effetti su dimensioni che sappiamo essere importanti per l'apprendimento: si riducono le emozioni negative (come ad es. l'ansia), cresce la tranquillità per la vita quotidiana e si è più soddisfatti rispetto alla propria capacità di studiare e al proprio rendimento. Anche questi elementi, a eccezione dell'ultimo, tendono a scomparire nel tempo. Emerge però una sensazione di miglioramento nel rapporto con i pari, che potrebbe essere un indicatore di integrazione maggiore nella classe da parte degli studenti che

hanno partecipato alla FGC e che sono ora più sereni e quindi ben disposti anche verso le relazioni con i compagni di classe.

Rispetto agli outcome di apprendimento, si sono analizzati i voti nelle principali discipline (sia in termini di media che di superamento della soglia del 6), il voto medio complessivo, il numero di insufficienze, il voto in condotta, il numero di assenze nei mesi di Aprile e Maggio e il numero di note nel registro negli stessi mesi. Per tutti questi outcome non troviamo alcun effetto delle FGC, nemmeno a livello indiziario. Anche guardando alla (modesta) quota di studenti bocciati o trasferiti alla fine del primo anno scolastico, non riscontriamo alcun effetto dell'intervento. Ciò non deve però portare a pensare che esso sia stato inefficace: outcome più duri, come quelli citati, richiedono maggior tempo per manifestare eventuali effetti benefici degli interventi e sarà quindi possibile esprimere una valutazione compiuta in merito solo in futuro, quando si saranno recuperate tali informazioni presso il MIUR per l'anno scolastico 2014/15.

## 5. Conclusioni

Al termine di questo progetto, diversi elementi concorrono a generare soddisfazione in chi lo ha condotto. La scommessa di "trapiantare" il modello delle FGC in ambito scolastico sembra riuscita: si è ottenuta una buona adesione da parte di scuole, insegnanti, studenti e genitori e la partecipazione al processo si è accompagnata a soddisfazione. Inoltre, gli studenti proposti per le FGC corrispondono al profilo tipico dei casi a maggiore rischio di insuccesso educativo e di dispersione scolastica, il target a cui ci rivolgevamo con l'intervento.

Nel breve periodo, gli effetti sugli

studenti sono stati cospicui: le famiglie hanno mostrato di attivarsi maggiormente, generando una soddisfazione relazionale nel rapporto studenti-genitori che permane anche a un anno di distanza. Ciò che abbiamo osservato è che l'aiuto "emergenziale" delle famiglie nel fare i compiti sembra essersi tradotto, un anno dopo, in maggiore percezione da parte degli studenti che si può contare sui propri genitori per qualsivoglia problema. Sembra in realtà migliorato più in generale il rapporto con gli adulti, dato che gli insegnanti, sia nel breve che nel medio termine, sono visti meno come figure ostili, a dire che si è acquisita maggiore consapevolezza rispetto al loro ruolo.

Molti altri effetti di breve termine sembrano essere scomparsi nel tempo, così come non abbiamo riscontrato miglioramenti negli indicatori di apprendimento nel primo anno scolastico. Ciò, ovviamente, spinge a chiedersi se possiamo aspettarci o meno di aver mutato anche le performance scolastiche degli studenti trattati, lasciando alla dimensione relazionale il tempo affinché dipani le sue ricadute. Si sarà presto in grado di rispondere anche a questa domanda, attingendo a fonti di dati esterne alla ricerca, ma comunicanti con essa. Nel corso degli anni, potremo poi vedere se gli studenti che hanno beneficiato della FGC mostrino anche minori tassi di dispersione scolastica nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado.

La generale soddisfazione per l'operazione andata a buon fine non deve però far perdere di vista alcuni aspetti problematici del progetto, primo tra tutti il fatto che non siamo riusciti a coinvolgere tutti i potenziali beneficiari del percorso, spesso per loro mancanza di tempo. Anche con gli insegnanti si sono manifestate alcune difficoltà relative all'onere di tempo aggiuntivo previsto dall'intervento.

Identificare ulteriori adattamenti del protocollo FGC nella scuola, che suppliscano a tale limite, come ad altri, è l'attività a cui dedicheremo la prossima fase di questo lavoro.

## Bibliografia

Abbiati G., Argentin G., Caputo A., Pennisi A., Romano B., Vidoni D. (2013), *Ricomincio da tre. Lezioni da tre esperienze italiane di analisi controfattuale in ambito educativo*, «RIV Rassegna Italiana di Valutazione», Vol. 55.

Argentin G., Barbetta G., Maci F. (2015), *Cercare soluzioni altrove. Una sperimentazione sull'uso delle Family Group Conference come strumento di prevenzione del disagio scolastico* in Bassi A. e Moro G. (a cura di), *Politiche sociali innovative e diritti di cittadinanza*, Franco Angeli, Milano.

Ashley C., Holton L., Horan H., Wiffin J. (2006), *The Family group conference toolkit. A practical guide for setting up and running an FGC service*, Family Rights Group, London.

Boylan J., Dalrymple J. (2009), *Understanding advocacy for children and young people*, Open University Press, UK.

Burford G. (2011), *Il lavoro con le famiglie nella tutela minorile: le Family Group Conference*, in Donati P., Folgheraiter F., Raineri M.L. (a cura di), *La tutela dei minori. Nuovi scenari relazionali*, Trento, Erickson.

Calcaterra V. (2014), *Il portavoce dei minori*, Erickson, Trento.

Connolly (2006), *Fifteen years of Family group conferencing: coordinators talk about their experiences in Aotearoa New Zealand*, «British Journal of social work», vol. 36, n.4, pp. 523-540.

Folgheraiter F. (2011), *Fondamenti di metodologia relazionale: la logica sociale*

*dell'aiuto*, Erickson, Trento.

Hayden C. (2009), *Family Group Conferences - are they an effective and viable way of working problems in schools?*, «British Educational Research Journal», Vol. 35, n. 2, pp. 205-220.

Maci F. (2011), *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family group conference*, Erickson, Trento.

Maci F. (2014), *Le Family group conference a scuola. Studenti, famiglie e professori in cerchio*, «Lavoro Sociale», vol. 14, suppl. al n. 6, dicembre 2014.

Morris K., Burford G. (2009), *Family decision making: new space for participation and resistance*, in Barnes M., Prior D. (eds.), *Subversive citizens: power agency and resistance in public services*, Bristol, UK, The Policy press, p. 129-135.





UNIVERSITÀ  
CATTOLICA  
del Sacro Cuore